



**Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de la
communication**

LE QUOTIDIEN DU TRAVAIL SUR AUTRUI DANS UNE SOCIÉTÉ DE L'AUTONOMIE

*Les cas d'un SASE et d'une Maison d'enfants
intervenant dans « l'intérêt de l'enfant »*

Fadoua Messaoudi

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat en sciences
politiques et sociales

Promoteurs de thèse :

Prof. Nicolas Marquis (Université Saint-Louis- Bruxelles)

Prof. Jean-Pierre Delchambre (Université Saint-Louis- Bruxelles)

Membres du jury :

Prof. Aude Béliard (Université Paris Cité 8)

Prof. Hugues Draelants (Université catholique de Louvain)

*Prof. Abraham Franssen (Université Saint-Louis- Bruxelles) –
Président du jury*

Prof. Bertrand Ravon (Université Lumière Lyon 2)

Prof. Livia Velpy (Université Paris Cité 8)

Année académique 2023-2024

Remerciements

Je ne peux débiter ce manuscrit sans exprimer ma profonde reconnaissance et gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche. Nous savons tous combien de bons rapports avec ses « supérieurs hiérarchiques » est essentiel à la conduite d'un travail de qualité et un tant soit peu épanouissant. Je suis très chanceuse de compter parmi les doctorant.e.s qui ont bénéficié d'un tel confort. J'aimerais donc débiter mes remerciements en m'adressant à mes promoteurs, Nicolas Marquis et Jean-Pierre Delchambre. Merci à toi Nicolas pour ta grande disponibilité et pour m'avoir accordé une liberté qui m'allait très bien. Ta capacité à exprimer très simplement des idées qui ne sont pas toujours évidentes m'a toujours inspiré et tes suggestions d'analyse à partir de ce que je te rapportais de mon terrain m'ont toujours été très précieuses. Je te remercie également de m'avoir encouragé et soutenu sans relâche alors même que tu étais toi-même accaparé par tes propres responsabilités liées à l'enseignement, la recherche, la (sur)vie du centre, ou à ta propre survie ☺. Jean-Pierre, je te remercie d'avoir accepté de rejoindre cette aventure en cours de route. Ton érudition et tes retours méticuleux à l'occasion de nos réunions m'ont à chaque fois permis de déterminer avec plus de clarté ce que je souhaitais faire. Tu as enrichi mes réflexions et tu m'as permis de donner à ma démarche une consistance que je lui voulais. Merci beaucoup pour cela.

Je tiens également à remercier chaleureusement Aude Béliard et Hugues Draelants d'avoir généreusement accepté de faire partie de mon comité de thèse. J'ai pu bénéficier d'un accompagnement de qualité mais également, et cela est non-négligeable, d'une rare bienveillance. Vos remarques pertinentes ont permis d'enrichir mes travaux et de consolider ma réflexion. Merci, Aude et Hugues, pour votre flexibilité et votre expertise précieuse.

Ma reconnaissance s'étend également à tous les membres du Cermes3, dont Aude fait partie, qui m'ont accueilli avec beaucoup d'ouverture et d'intérêt dans le cadre de mon séjour de recherche. Nous avons eu des échanges enrichissants et je suis heureuse d'avoir pu partager un peu de leur vie de laboratoire. Un grand merci à Alina, Manon, Marius, Richard, Maïa Fansten, Margot Morgieue, Livia Velpry, Laurence Simmat-Durant, Anne Topani, Béatrice Bonniau, et Lucile Ruault.

Bien sûr, ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien financier de l'Université Saint-Louis et du conseil de la recherche qui m'ont fait confiance en m'accordant un financement via le Fonds spécial de recherche (FSR) – une dotation de la Fédération Wallonie-Bruxelles – qui m'a permis de me consacrer sereinement à l'élaboration de ma thèse. J'ai également pu bénéficier d'une prolongation de trois mois, dans le cadre des mesures relatives à la lutte contre la crise du coronavirus, me garantissant un atterrissage en toute quiétude grâce à une décision du Parlement de la Communauté française. Un grand merci à qui de droit pour cela.

Ce travail n'aurait pas non plus vu le jour sans la contribution précieuse de tous les professionnels qui ont accepté de m'accueillir au sein de leur service, en accordant leur confiance à une doctorante en sociologie. Leur coopération et leur soutien m'ont permis de

collecter une importante quantité de données, et pour cela, je leur suis extrêmement reconnaissante.

Enfin, un immense merci à toutes les personnes qui, dans ma vie personnelle, m'ont toujours encouragée avec amour et motivation à réaliser ce projet jusqu'au bout. Mes chères collègues, Marie, Cynthia, Sophie P. et Juliette, avec qui j'ai partagé mon bureau et bien des péripéties existentielles, méritent un remerciement spécial pour leur soutien indéfectible. Je suis également reconnaissante envers tous ceux qui, même sans partager mon bureau, m'ont soutenue et conseillée à des moments importants de ma thèse. Véronique, Cédric, Louis, Sophie D., Chloé, Victor, Djamel, Jean-Michel, Emmanuelle, Aymeric, Solène et Gaspard, chacun d'entre vous a apporté une contribution inestimable.

Je souhaite également remercier du fond du cœur mes amies Mariam, Assia, Assma, Fatima A., Sanae, Karima, Mouna, Nassera, Naziha, Ouadifa, Rachida, Rhimou, Sanaa, Zohra, Fatima, Hassna, Dayse, Giovanna, Wendy et Myriam L., qui ont été une source de soutien indispensable à différents moments de mon parcours. Un remerciement particulier à Halima, Sophie P., Chloé, Karima, Assia et Marie pour avoir pris en charge la relecture de parties de mon travail, contribuant ainsi à améliorer sa mise en forme. Le lecteur vous en est reconnaissant, tout comme moi ! Et bien sûr, je prends la responsabilité de toutes les éventuelles coquilles persistantes.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude envers les membres de ma famille qui m'ont entourée avec bienveillance, humour et dérision tout au long de ce parcours. Ils n'ont jamais manqué, de me poser des questions aussi cruciales que déstabilisantes, à propos de ma démarche et de l'intérêt de mon travail, qui m'ont poussé à ce périlleux exercice consistant à (s') expliquer le plus simplement possible ce que l'on prétend faire. Votre présence à mes côtés a constitué une ressource importante dans la préservation de ma santé mentale : sans vous, j'aurais peut-être sombré plusieurs fois ! 😊 Je remercie donc chaleureusement mes frères et sœurs, Mounir, Mourad, Imad, Jaouad, Bouchra, Ouiam, Nabil, et Nadia ainsi que leurs époux.ses, mes belles-sœurs et beaux-frères, Naoufal, Khadija, Ahmed, Souhaila, Yousra, Nidal et Anissa. Je remercie également ma tendre maman Najiba, qui m'a, de façon indéfectible, motivé, soutenu et encouragé à faire de mon mieux. Je remercie mon père également, Hassan, pour tout le soutien qu'il m'a apporté afin que je puisse franchir cette belle étape de ma vie.

Enfin, je ne saurais oublier de remercier mon cher époux, Chemsy, pour son enthousiasme contagieux. Je suis heureuse d'avoir pu accomplir cette étape à tes côtés. Ton soutien a été une source de force et de motivation, et je t'en suis profondément reconnaissante.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	8
PREMIERE PARTIE.....	16
CHAPITRE 1 – « APPROCHER SOCIOLOGIQUEMENT LA PRATIQUE DU TRAVAIL SUR AUTRUI »	17
DU TRAVAIL SOCIAL AU TRAVAIL SUR AUTRUI : APPROCHER LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN LES CONSIDÉRANT COMME DES ACCOMPLISSEMENTS PRATIQUES	18
PENSER L'ARRIERE-PLAN DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : LA SOCIÉTÉ DE « L'AUTONOMIE COMME CONDITION »	24
<i>Le tournant personnel de l'individualisme : de l'autonomie comme aspiration à l'autonomie comme condition</i>	25
<i>Penser la règle de l'autonomie, et ses conséquences sur la légitimité de la contrainte : une question épistémologique</i>	30
Quand l'autonomie consiste à suivre une règle sociale	30
« La baisse de légitimité de la contrainte » ou la question de la protection et des dépendances légitimes	35
<i>Comprendre les pratiques des professionnels en les envisageant comme des faits intentionnels</i>	39
L'acteur est un acteur moral	41
Action et intention, quelle relation ? Une conception externaliste	43
Penser la coordination d'une action avec autrui grâce à la notion de critères	46
Habitue, habitus, et apprentissage	48
DECRIRE LES PRATIQUES DES TRAVAILLEURS SOCIAUX : ETHNOMETHODOLOGIE ET SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS	51
<i>Penser l'action des professionnels en admettant qu'elle est soumise à une succession d'incertitudes</i>	51
<i>Penser les pratiques des travailleurs sociaux à l'aide du concept de « prudence »</i>	56
CHAPITRE 2 – QUESTIONS METHODOLOGIQUES.....	69
L'OBJET : QUESTIONS DE DEPART, PROBLÉMATIQUE ET CHOIX DU TERRAIN	69
<i>Questions de départ : le travail social en contexte d'autonomie</i>	69
<i>Problématique : le travail social en contexte d'autonomie et d'incertitude</i>	70
<i>... une entrée par le secteur de l'aide à la jeunesse : les cas d'un SASE et d'une Maison d'enfants.....</i>	74
LA METHODE : ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE ET THÉORISATION ANCRÉE	76
<i>Une enquête ethnographique sur des « compte-rendu de compte-rendu »</i>	76
<i>Pour une démarche ouverte, itérative et dynamique, une méthode d'analyse : la théorisation ancrée</i>	77
QUELQUES CONSIDÉRATIONS À PROPOS DE MON ACCÈS ET DE MA POSTURE SUR LE TERRAIN	78
<i>Un accès au terrain facilité grâce à un terrain fertile : proximité des deux directions avec la sociologie et appétence des équipes pour la réflexivité sur leur fonctionnement</i>	79
<i>Le problème : A quelles conditions le sociologue peut-il prétendre affirmer sa position sur ce qui doit valoir ?</i>	81
<i>Une proposition : éprouver la pertinence de son travail par la restitution de ses résultats.....</i>	84
DEUXIEME PARTIE	87
CHAPITRE 3 – AIDE SOCIALE GENERALE ET AIDE SPECIALISEE : AIDE VOLONTAIRE, AIDE ACCEPTEE, AIDE CONTRAINTE	89
LE CONTEXTE JURIDIQUE ET INSTITUTIONNEL DES TROIS NIVEAUX D'AIDE	89
QUI SONT LES PERSONNES QUE RENCONTRE LE SASE ET QU'ACCUEILLE LA MAISON D'ENFANTS ?	94
<i>L'accueil d'un public « en difficulté » : la Maison.....</i>	94
<i>Franchir la frontière de l'aide spécialisée : le SASE</i>	99
CHAPITRE 4 – LE PARI DE L'AIDE A LA JEUNESSE OU LA QUESTION DE LA DEMANDE	101
« DANS LE DOMAINE DE L'AIDE A LA JEUNESSE, UNE AIDE DEMANDÉE VOLONTAIREMENT, JE N'EN AI QUE RAREMENT RENCONTREE »	102
« ILS N'OUVRENT PAS LA PORTE EN SE DISANT « ON VA ÊTRE PARTENAIRES » ».....	108
CHAPITRE 5 – DU TRAVAIL D'ENQUÊTE AU TRAVAIL D'ACCROCHAGE : LES DEBUTS DE LEUR INTERVENTION	112
L'ADMISSION PAR L'ÉQUIPE SASE D'UNE DEMANDE EMISE PAR LE MANDANT	113
L'INSCRIPTION DES PARENTS AUPRES DE LA « SECRÉTAIRE ET RESPONSABLE DU 1 ^{ER} ACCUEIL » DE LA MAISON	119
CHAPITRE 6 – TROIS QUESTIONS POUR PENSER L'INTERVENTION DES PROFESSIONNELS : POUR QUOI LE FONT-ILS ? POUR QUI ? ET COMMENT ?	124

QUELS OBJECTIFS GENERAUX POURSUIT-ON AU SASE ET A LA MAISON ?	131
... OU SUR QUOI LES INTERVENANTS SOCIAUX CHERCHENT-ILS DE FAÇON PLUS PARTICULIERE A AGIR POUR TROUVER UNE (BONNE)	
PLACE DANS LA CONFIGURATION ?	135
<i>De l'aide socio-administrative et comment faire évoluer (parfois) le regard des bénéficiaires sur l'aide .</i>	135
<i>Faire de la place aux autres services : orienter, préparer et (parfois) faire le relais.....</i>	140
« AUPRES DE QUI » ET « COMMENT » LES INTERVENANTS SOCIAUX CHERCHENT-ILS A AGIR ?	143
<i>Déterminer le degré de « compétence » des familles et des jeunes : intervenir auprès de qui ?.....</i>	144
<i>Déterminer la façon « d'amener les choses » : comment « faire faire », comment « faire pour » et</i>	
<i>comment laisser faire » ?</i>	155
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	163
TROISIEME PARTIE	167
CHAPITRE 7 – L'AIDE SPECIALISEE	168
L'EPREUVE DE L'ACCROCHAGE OU COMMENT CREER LES CONDITIONS D'UNE COOPERATION ACTIVE	169
<i>Se faire accepter lorsqu'il s'agit de formaliser la rencontre.....</i>	170
<i>Se faire accepter lorsqu'il s'agit de débiter le travail chez les familles et les jeunes</i>	179
<i>Laisser faire ou comment justifier le fait d'en attendre très peu des parents.....</i>	184
L'EPREUVE DU MAINTIEN DU LIEN OU COMMENT INDUIRE DES CHANGEMENTS SANS CONTRAINDRE	190
<i>La famille Demeulen ou la volonté des professionnels de ne plus faire à la place tout en y allant étapes par</i>	
<i>étapes</i>	191
<i>La situation de Madame Alaoui ou comment les professionnels cherchent à ne pas obliger pour éviter de</i>	
<i>faire partie de la « mafia diplomatique ».....</i>	194
<i>La situation des Kérimé ou comment les professionnels en viennent à considérer que ce serait un « levier</i>	
<i>positif d'être cadrant ».....</i>	197
L'EPREUVE DU DECROCHAGE OU COMMENT LES PROFESSIONNELS SE QUESTIONNENT QUANT AU MOMENT ADEQUAT POUR LACHER	
.....	204
<i>Quand les professionnels passent le relais en envisageant de faire une « petit fête ! ».....</i>	205
Les Lombardi.....	205
Inès.....	208
<i>Quand les professionnels estiment devoir passer le relais, même si « c'est frustrant ! »</i>	211
Lou : « j'ai envie de t'aider à lâcher ».....	212
CHAPITRE 8 – L'AIDE SOCIALE GENERALE	216
COMMENT LES PROFESSIONNELS TENTENT-ILS DE FAVORISER « LA PLACE ET PARTICIPATION DES FAMILLES » ?.....	217
<i>Faire une place aux parents dans la vie de la crèche.....</i>	217
L'épreuve de l'accueil du matin et du soir : « laisser faire » voire « faire à la place » ou tenter de « faire faire » ?	
.....	217
L'épreuve du maintien du lien ou comment « faire faire » sans « violenter ou dominer »	225
L'épreuve du décrochage : comment éviter de « signaler » ou de « faire pour »	229
« Avec la maman de Kadiatou on n'est un peu coincés aussi, maintenant »	232
Le cas de Halime : « Ce serait une situation inconfortable, si les parents sont forcés. » ou « C'est compliqué de	
<i>juger quand il est nécessaire d'intervenir et quand c'est la vie privée des familles »</i>	238
<i>Accrocher en zone trouble : faire une place aux parents lors des Ateliers Langage et des rencontres-</i>	
<i>parents.....</i>	246
Réfléchir ensemble aux pratiques éducatives ou les « rencontres-parents ».....	247
Sensibiliser et revendiquer, ou comment les Ateliers Langage cherchent à « faciliter la communication entre les	
<i>parents et l'école »</i>	265
Montrer ou ne pas montrer les statistiques PISA ?	275
« Oui on n'impose pas...mais quand elles disent « ça va » ... ».....	279
« SE TRANSFORMER POUR SE CONFORMER AU POSTE » OU COMMENT L'EQUIPE APPREND A PERMETTRE « AUX ENFANTS DE	
DEPLOYER LEUR POTENTIEL ET DE DEVELOPPER LEUR AUTONOMIE »	283
<i>La psychomotricité relationnelle (Aucouturier) ou l'erreur de la stagiaire</i>	283
<i>Laisser faire ou faire pour ? La situation du petit Hamdan.....</i>	288
« Tu vois, tu parles d'autonomie, et en même temps, tu le fais à la place ».....	293
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	297
QUATRIEME PARTIE	300
CHAPITRE 9 – DU « TUTEUR DE RÉSILIENCE » AUX « TECHNIQUES DE PERSUASION »	302

CE DONT LA FIGURE DU TUTEUR DE RÉSILIENCE TÉMOIGNE : IDÉAL SOCIAL, ANTHROPOLOGIE ET ATTRIBUTION DES RESPONSABILITÉS	302
LES MEDIATIONS DE L'ESPRIT DE L'INTERVENTION SOCIALE AUJOURD'HUI : TECHNIQUES.....	306
<i>Les techniques de persuasion ou les « petits moyens détournés »</i>	307
Comment dire (ou proposer) sans froisser ou brusquer ?	308
Qui doit dire quoi pour que le message soit mieux accepté ?	312
Comment intervenir sans (trop en) dire pour prendre le temps de se lier et/ou pour ne pas alourdir le message et perdre en efficacité ?	317
<i>... pour mettre en place les conditions de l'action</i>	321
CHAPITRE 10 – LE TRAVAIL EN EQUIPE	323
UN AIR DE FAMILLE ? LES INGREDIENTS DU TRAVAIL EN EQUIPE	324
<i>Plus d'horizontalité, moins de centralisation = plus de coopération</i>	325
<i>Une manière de fonctionner qui s'appuie sur des outils et des méthodes favorisant une « intelligence collective »</i>	329
Le « faire ensemble » : décider, en cercle, par consentement	331
L'« être ensemble » ou en quoi « prendre soin » de la relation constitue un enjeu important dans le faire équipe	338
QUAND « BIEN TRAVAILLER EN EQUIPE » PASSE PAR UNE « BONNE COMMUNICATION ». LA QUESTION DE « L'ETRE ENSEMBLE » EN TEMPS DE CRISE ET AU-DELA.....	343
<i>Un objectif : se libérer de la domination par la communication</i>	343
<i>Des problèmes de communication aux « problèmes de fond » : les conditions du succès du système sociocratique</i>	349
« Je préfère que le chef vienne me dire "fais ça" »	350
« Au début quand je suis arrivée à la Maison ça a été très violent pour moi ».....	353
« Pour moi la sociocratie c'est foutaise ».....	355
CONCLUSION : « CE QU'ON PRONE ENVERS LES FAMILLES, ON ESSAIE DE LES APPLIQUER »	365
« Nous sommes fondamentalement égaux en valeur et dignité humaine ».....	366
<i>Intervenir auprès d'un collègue, intervenir auprès d'un public = intervenir auprès d'un humain</i>	371
CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE.....	376
CONCLUSION GENERALE	378
EN QUOI LA CONCEPTION SOCIOLOGIQUE DE L'ACTEUR AYANT PRESIDE A MON ENQUETE A PERMIS DE COMPRENDRE COMMENT LES MEMBRES DES DEUX EQUIPES PARVENAIENT A SE COORDONNER ?.....	378
<i>Un postulat théorique : Un acteur compétent qui enquête et la métaphore du match de football</i>	379
<i>Un résultat : les travailleurs sociaux du SASE et de la Maison partagent des épreuves communes du fait de la même activité socialement instituée qu'ils accomplissent, et en même temps, différentes du fait des contextes d'intervention différents</i>	381
QUELLES CONCEPTIONS SOCIOLOGIQUES DE L'AUTONOMIE A UN NIVEAU SOCIÉTAL ET PUIS, A UN NIVEAU EMPIRIQUE, ONT PRESIDE A MON ENQUETE ?	383
<i>Quelle conception sociologique de l'autonomie à un niveau sociétal ?</i>	383
Un postulat théorique : Penser l'expression « la société de l'autonomie (comme condition) », comme un ensemble de valeurs articulées entre elles selon une hiérarchie.....	383
Un résultat : Les travailleurs sociaux du SASE et de la Maison mobilisent différents jeux de langage et supports – matériels et théoriques– pour intervenir auprès de leur public et travailler en équipe. Ces ressources de sens, d'action et d'évaluation leur servent de guide pour « bien intervenir » et sont en phase avec nos sociétés individualistes valorisant l'autonomie	385
<i>Quelle conception sociologique de l'autonomie à un niveau empirique ?</i>	387
Un postulat théorique : une conception de la culture professionnelle qui permet de faire voir la diversité sur un fond d'unité	387
Un résultat : si les travailleurs sociaux actualisent des idéaux sociaux en pratiques, cette actualisation peut prendre des formes différentes voire contradictoires entre les professionnels. Ce qui ne diffère pas, c'est que l'autonomie ne veut pas dire prise d'indépendance	389
COMMENT PENSER LA FONCTION DES METIERS DE L'INTERVENTION SUR AUTRUI AU SEIN DE NOTRE SOCIÉTÉ INDIVIDUALISTE SE CARACTERISANT PAR UNE TENSION STRUCTURELLE ENTRE LIAISON ET DELIAISON SOCIALE ?	391
LIMITES ET OUVERTURES.....	395
BIBLIOGRAPHIE	399
ANNEXES.....	407
ANNEXE 1 : INVITATION A PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE.....	407

ANNEXES 2 : MAIL ET QUESTIONNAIRE A DESTINATION DE MES COLLEGUES	409
ANNEXES 3 : MA POSTURE DE CHERCHEUSE, LA QUESTION DE LA RESTITUTION ET DE L'UTILITE	411
<i>De quel dilemme éthique ce malaise vis-à-vis de Maria est-il le nom ?.....</i>	<i>411</i>
<i>« Mais tu peux te positionner (...) et parler en tant que sociologue » ou comment faire droit à la rigueur scientifique sur l'engagement ?.....</i>	<i>414</i>
Du « mythe de l'objectivité » à la « non-imposition des valeurs » : un choix épistémologique	418
La « boîte noire » du chercheur sur son terrain ou comment gère-t-on les demandes d'aide à la prise de décision sur le terrain ?	421
Répondre à une sollicitation du terrain ne consiste pas à restituer, ou « quel est le lien pour toi avec la restitution ? ».....	423
Répondre à une sollicitation du terrain peut prendre la forme d'une restitution au sens d'un retour en guise de contre-don	426
Objectifs de recherche, posture du chercheur et responsabilité éthique de l'intellectuel	430
<i>De la restitution comme épreuve de pertinence à sa mise en pratique.....</i>	<i>434</i>
Pourquoi restituer ? Un argument heuristique et éthique	434
De quelques tentatives de restitution : partage d'expérience.....	437
Restituer auprès d'une petite équipe d'un SASE	437
Restituer auprès d'une équipe de Maison d'enfants	439
<i>Conclusion : pour une discussion des enjeux de la restitution.....</i>	<i>443</i>

Introduction générale

Venir en aide, accompagner ou soigner ne peut plus se faire sans prendre en compte le souci de préserver la liberté individuelle de chacun. Il en va du respect de la dignité de tout individu que de travailler avec son consentement. Travailler sur autrui dans nos sociétés libérales-individualistes, c'est-à-dire celles qui accordent une importance morale à l'individu et à son autonomie (Ehrenberg, 2012), suppose dans l'idéal d'« accompagner » ou de « faire avec » le bénéficiaire. En effet, depuis la fin du 20^{ème} siècle, les valeurs liées à l'autonomie, au bien-être et à l'épanouissement se sont répandues au point où elles sont devenues des *attentes* communes qui ont transformé nos manières de vivre ensemble. Favoriser le plus possible l'autonomie de la personne en cherchant à éviter l'utilisation de la contrainte, ou du moins, à n'y avoir recours qu'en dernier ressort, fait donc partie de ce qui est recherché par tout professionnel dont la mission ou le mandat est d'intervenir sur autrui. Le respect de l'autonomie est ici entendu dans son sens moral le plus commun à savoir le respect de la volonté d'autrui. Or, cet idéal est très souvent mis à mal par la pratique dès lors que la personne n'a rien demandé ou veut seulement qu'on la laisse tranquille. Celui qui intervient sur autrui est souvent tiraillé entre des exigences contradictoires qu'il doit tenter de concilier : protéger la personne malgré elle, ou travailler avec son consentement ? Accueillir sans rien attendre ou favoriser sa participation ?

Le champ socioéducatif de l'aide et de la protection de la jeunesse donne à voir ces dilemmes éthiques de façon particulièrement vive. C'est celui que j'ai choisi d'investiguer pour mieux comprendre comment d'une part, les professionnels interviennent concrètement aujourd'hui soit via un mandat, soit via un agrément auprès de familles et jeunes pour aider et protéger l'intérêt de l'enfant, et comment d'autre part, on en justifie la légitimité, sachant que des principes éthiques tels que l'aide et la protection peuvent entrer en conflit avec celui du respect de la volonté d'autrui. L'objectif de la thèse est de confronter la macro-hypothèse d'une société de « l'autonomie comme condition » à la façon dont elle est pratiquée en situation : *comment, dans un contexte social où l'autonomie (à comprendre comme un ensemble de valeurs articulées entre elles) est valorisée, les travailleurs sociaux de deux contextes d'intervention différents (aide spécialisée et aide sociale générale) tentent-ils de tenir ensemble ce qu'ils sont dans l'obligation de faire et ce qu'ils font en réalité vu les circonstances imprévisibles auxquelles ils peuvent être confrontés ?* Il s'agira d'observer à la fois les similitudes dans les manières d'intervenir sur autrui dans un environnement social et

culturel qui valorise l'autonomie quels que soient les contextes d'intervention des services, et les formes distinctes que prennent ces interventions du fait des différences liées à ces mêmes contextes. Ceci, en raison notamment des moyens à disposition des professionnels pour intervenir, des publics qu'ils rencontrent et des manières dont la culture professionnelle est plus ou moins partagée par les différents membres des équipes, aux parcours et trajectoires différents.

Pour répondre à de tels objectifs, la thèse s'appuie sur une enquête ethnographique qui s'est étalée de septembre 2019 à mai 2021. Celle-ci a pris place au sein de deux services du secteur de l'aide à la jeunesse, l'un provenant de l'aide sociale générale, une Maison d'enfants (Maison), l'autre de l'aide spécialisée, un service d'accompagnement socioéducatif (SASE). Ce qui distingue ces deux secteurs de l'aide aux jeunes et à leur famille concerne à la fois les objectifs visés, et le type d'aide octroyé. En Fédération Wallonie-Bruxelles, on parle d'aide spontanée dans le cas d'une aide sociale générale puisqu'il s'agit de favoriser les conditions du bon développement et du bien-être de l'enfant et de leur famille, et en ce sens, de fournir une aide *à la demande* des bénéficiaires. La Maison d'enfants propose ainsi une aide préventive en accueillant des enfants de 0 à 12 ans, et leur famille, dans le cadre de différentes activités : crèche, activités extrascolaires, école de devoirs et soutien à la parentalité. On parle en revanche d'aide volontaire et d'aide contrainte dans le cas de l'aide spécialisée. La première est dispensée par le Conseiller de l'aide à la jeunesse (SAJ) dans le cas d'un objectif d'aide, tandis que la seconde est dispensée par le Tribunal de la jeunesse (SPJ) dans le cas d'un objectif de protection. Il s'agit dans les deux cas d'intervenir auprès d'enfants dont la santé et/ou la sécurité seraient menacées et dont les conditions d'éducation seraient compromises par leur propre comportement ou celui de leur famille. Les autorités publiques – SAJ et SPJ – travaillent ainsi de concert avec des services d'initiative privée comme c'est le cas du SASE, qu'ils mandatent pour accompagner les parents et les jeunes à la mise en place des mesures d'aide.

Ainsi, tous les bénéficiaires de ces services d'aide à la jeunesse n'ont pas spontanément choisi de rencontrer les professionnels de ces services, et tous les professionnels ne sont pas soumis aux mêmes pressions, ni n'ont les mêmes possibilités d'intervention en termes de degré de contrainte. L'objectif de cette thèse est donc d'observer empiriquement comment se passe une intervention des deux côtés de cette frontière alors que nous vivons dans un environnement social qui donne de l'importance à l'autonomie au point d'en faire une condition, une attente pour tout un chacun, quelles que soient les situations – ce qui suppose

un rapport particulier à autrui et aux institutions. Pour autant, deux points doivent être précisés.

Premièrement, dire de l' « autonomie comme condition » qu'il s'agit d'une attente sociale, ce n'est pas dire qu'il s'agit d'une propriété dont une personne serait dotée ou non, mais plutôt qu'il s'agit d'un ensemble de valeurs et d'idées qui configurent à la fois notre conception de l'individu et de l'intervention sur autrui ou du « bien agir » de façon générale. Elle ne doit donc pas être réduite à son sens commun. C'est pourquoi je précise qu'il faut entendre « autonomie » au sens d'un ensemble de valeurs articulées entre elles. Mais le lecteur pourrait malgré tout, et légitimement, se demander pourquoi avoir choisi d'approcher la question du « bien agir » ou du « bien intervenir » par celle de l'autonomie car de fait, les professionnels évoluent dans un environnement moral et mobilisent des critères d'évaluation pratique qui ne se résument pas à cette valeur. Ils interviennent au nom de plusieurs autres objectifs, idéaux ou valeurs comme le soin, la protection, le care, la solidarité, la volonté d'inclure, de soutenir, etc. Ce choix est motivé par le statut précis que je donne ici au concept d' « autonomie » : il n'est pas seulement un objectif ou une valeur parmi d'autres, il ordonne en quelque sorte les autres entre elles. Ainsi, même lorsqu'il est question de protection par exemple, le critère qui permet de distinguer la « bonne » de la « mauvaise » est celui de l'autonomie au sens où pour les professionnels, il est important que leur intervention soit toujours à la fois la plus limitée possible dans le temps (même s'il peut être très long en fonction de la situation), et à la fois la plus limitée dans la réduction des libertés d'autrui (en évitant autant que possible de contraindre ou de violenter). Il est important pour ces derniers également que cette intervention ait pour seul objectif de permettre à autrui qu'il s'aide lui-même et n'ait plus besoin de leur service pour cela. Une telle entrée par l'autonomie est donc un choix qui m'a permis de prendre pour objet d'étude un corps de « métier impossible » en suivant Freud (i.e. il s'agit d'aider la personne à s'aider elle-même), pour qui résoudre ces dilemmes relève de la gageure en raison et de notre contexte social et du caractère singulier et complexe de chaque situation. Mon enquête visera à rendre compte empiriquement des manières dont les professionnels font face à ces dilemmes éthiques, se questionnent, (se) décident à/d'intervenir d'une manière plutôt qu'une autre, doutent, (se) critiquent, disent avoir commis une erreur, apprennent, bref, discutent, réfléchissent et agissent de la manière qui leur semble la plus adéquate.

Deuxièmement, que cette enquête se fasse sur fond d'une hypothèse d'une société de l'autonomie comme condition, ne revient pas à dire que cet arrière-plan a un rôle causal.

L'autonomie comme ensemble de représentations, d'idées, et de valeurs articulées entre elles *ne déterminent* pas selon cette modalité nos façons de percevoir l'action d'autrui, de la juger, et d'agir d'une certaine façon, en un mot, de vivre en société. Ces dernières sont à comprendre et décrire *dans cet arrière-plan* du fait que celui-ci les oriente en fonction d'une hiérarchie de valeurs particulières. Nous préférons l'individu à la communauté, la liberté à la discipline. Si ces préférences ne sont pas partagées par tous les individus, ni même par un individu en toutes circonstances, elles ont valeur d'autorité aujourd'hui : elles orientent, sans les causer, nos façons de nous justifier, de nous positionner même si c'est pour manifester nos désaccords. C'est la thèse qui sera défendue dans ce travail.

Aperçu des chapitres

La première partie de la thèse décrit la boîte à outils théoriques et les considérations méthodologiques qui ont présidé mon enquête. Le **premier chapitre** offre une réponse à la question « comment appréhender le travail sur autrui en train de se faire, au sein d'une société de l'autonomie comme condition? ». Il fournit des ressources pour comprendre ma démarche, son intérêt et ses fondements. Je montre comment la thèse s'appuie sur deux postures théoriques et épistémologiques qui m'ont inspiré et que j'ai voulu articuler entre elles : celle d'Alain Ehrenberg qui propose, à partir de ses travaux d'analyse sociohistorique, une sociologie *holiste* et celle des *ethnométhodologues* dont quelques-uns comme Albert Ogien et Louis Quéré ont tenté de définir le programme. Cela pourrait peut-être surprendre les membres les plus orthodoxes de ces deux approches : la première admet la propriété *sui generis* du social qui est de contraindre les conduites individuelles, et la seconde s'intéresse aux méthodes que les individus mobilisent pour agir dans un monde auquel il dénie l'idée d'un ensemble de règles qui lui préexistent et qui s'imposent à eux. Dans cette thèse, le propos que je défends est que les articuler entre elles se tient dès lors que le programme de l'ethnométhodologie n'est *pas* mobilisé pour définir la nature du monde social (qui n'existerait *que* comme rapport intersubjectif étant entendu que les individus seraient maîtres des règles qu'ils suivent, et pourraient donc constamment les relire et les négocier) mais plutôt comme une méthode pour décrire l'action en situation. En effet, à la différence de ce que pourraient défendre des ethnométhodologues orthodoxes, je montre que les « méthodes » que mobilisent les acteurs pour déterminer à qui, ou à quoi ils ont affaire dans telle ou telle situation, et pour décider comment agir, etc. sont éminemment sociaux et que les individus ne peuvent pas les manipuler à leur guise. Un tel usage de l'ethnométhodologie est, de ce point de vue, tout à fait compatible avec la sociologie holiste avec qui elles partagent

des postulats théoriques communs comme le fait de prêter à l'individu une forme d'intelligence sociale et de concevoir l'action de façon dynamique en s'opposant ainsi à un dispositionnalisme lourd qui conçoit l'individu comme ne pouvant être en quelque sorte que ce qu'il est objectivement (du fait de sa position sociale par exemple).

Le **deuxième chapitre** est consacré quant à lui à la définition de mon objet d'étude, de sa problématisation, et à la description de mon matériau d'enquête. Je reviendrai plus précisément sur l'idée que si j'ai choisi d'entrer par la question de l'autonomie pour étudier celle du travail sur autrui aujourd'hui, en en faisant ma problématique, ce n'est pas au sens d'une valeur au sens strict mais d'une configuration de représentations et de valeurs qui ordonne ou articule toutes les autres valeurs entre elles en les hiérarchisant. Je préciserai en quoi elle me permet ainsi d'observer à un niveau micro la manière dont les professionnels, en contexte d'incertitude propre au caractère prudentiel de leur profession, tentent de faire face aux différents dilemmes auxquels ils sont confrontés en hiérarchisant les valeurs, principes ou objectifs qu'ils veulent poursuivre et en le justifiant. Ensuite, après avoir discuté de la manière dont mon terrain a été construit pour répondre à un tel objectif, et après avoir discuté du choix de comparer deux services du secteur de l'aide à la jeunesse, ce chapitre répondra à la question suivante : « quelles répercussions ces choix ont-ils eu dans la manière de conduire mon enquête ? ». J'en montrerai au moins deux : la nécessité de mener une enquête ethnographique soucieuse de décrire, au plus près, l'action en train de se faire, et celle d'adopter une démarche ouverte, itérative et dynamique. De façon subsidiaire, ce chapitre traitera de quelques considérations à propos de ma posture sur le terrain puisqu'il montrera comment je me suis positionnée, d'un point de vue de l'éthique scientifique, par rapport aux attentes que les informateurs nourrissaient à mon égard.

En tant que première approche de mon terrain, la deuxième partie de la thèse vise à fournir les éléments nécessaires pour comprendre les enjeux liés au quotidien des deux services investigués. Le **troisième chapitre** offre d'abord une mise en contexte des deux services investigués c'est-à-dire du type de travail fourni, du public rencontré par les professionnels et des paramètres qu'ils prennent en compte pour intervenir auprès d'eux. Ensuite, les quatre suivants démontrent, pas à pas, que malgré des contextes d'intervention différents, les professionnels rencontrent une même difficulté : les bénéficiaires ne veulent ni forcément être aidés, ni être enjoins à participer. Ces chapitres montrent ensuite que les professionnels y font face de façon assez similaire puisqu'ils cherchent tous à créer un lien de confiance avec les bénéficiaires, à opérer avec eux un travail de construction de la demande ou de

l'acceptation, et à parvenir à les faire collaborer activement. Les professionnels des deux services vont ainsi *enquêter* en permanence (au sens de la méthode documentaire d'interprétation de Garfinkel) afin de singulariser les situations et intervenir de la manière la plus adéquate possible selon eux c'est-à-dire avec leur consentement. Le **quatrième chapitre** traitera plus particulièrement de la question de la demande. Tantôt spontanée, tantôt volontaire, tantôt contrainte, ce chapitre montrera qu'au-delà des spécificités juridiques de chacune d'entre elles, cela constitue un seul et même « pari », d'un point de vue pratique, pour l'Aide à la jeunesse. Le **cinquième chapitre** exposera les débuts du travail d'enquête opéré par les professionnels et en décrira sa fonction. Il montrera comment celui-ci correspond à un travail d'accrochage dans le but de mieux identifier leur public et dans le but de créer avec ce dernier un lien de confiance. Le **sixième chapitre** quant à lui décrira un peu plus loin ce travail d'enquête en insistant sur les questions qui permettent aux professionnels de déterminer non pas de façon générale ce qu'ils doivent faire pour intervenir au mieux, mais ce qu'ils doivent faire *dans cette relation-là, avec ce bénéficiaire-là*. Il proposera de définir ce que signifie pour les professionnels d'« accompagner socio-éducativement » des familles et des jeunes, ou d'« accueillir des enfants et leur famille ». Et ceci, en montrant concrètement à quels types d'actions et de qualifications de la situation cela renvoie.

La troisième partie de la thèse fournit une description plus fine encore du quotidien des deux services et poursuit un objectif : montrer que, si les professionnels enquêtent de la même façon en fonction des objectifs d'intervention qu'ils définissent, ces objectifs ne s'agencent pas de la même façon selon le contexte d'intervention de l'aide. Ainsi, l'enjeu principal pour les professionnels du SASE est de parvenir à déterminer quand il est nécessaire d'obliger ou de collaborer avec les familles et les jeunes, c'est-à-dire de recourir à la contrainte en les obligeant à collaborer, ou quand il est possible de collaborer en cherchant à les convaincre du bien-fondé des propositions. En revanche, l'enjeu des professionnels de la Maison consistera surtout à déterminer quand il est possible et nécessaire de collaborer et quand il vaut mieux ne pas en demander trop afin de ne pas les pousser à ne plus du tout vouloir échanger avec les professionnels ou participer à l'accueil de façon générale. Les septième et huitième chapitres y répondront sous la forme d'une présentation de trois types d'épreuves auxquelles les professionnels des deux services sont amenés à faire face. Le **chapitre 7** traitera plus particulièrement des épreuves vécues par les professionnels du SASE à savoir celles de l'accrochage, du maintien du lien dans la durée et du décrochage. Le **chapitre 8** abordera quant à lui les épreuves vécues par les professionnels de la Maison, dans le cas précis de la

crèche : l'épreuve de l'accueil du matin et du soir, celle du maintien du lien et celle du décrochage. La Maison d'enfants proposant plusieurs activités auprès des parents, ce huitième chapitre décrira également la manière dont l'équipe tente de les amener à participer à la vie de la Maison via deux autres activités que la crèche : les « rencontre-parents » (i.e. soutien à la parentalité) et les « Ateliers Langage » (i.e. école de devoirs). Nous verrons que le contexte de ces deux activités est quelque peu différent puisqu'il s'agit non plus d'accrocher des parents ayant inscrit leur enfant souvent bon gré mal gré dans une crèche qui prend en compte leurs difficultés socioéconomiques, mais dans un contexte où l'existence d'une demande, même minimale, de la part des parents fait souvent défaut. Celle-ci est soit inexistante soit très fragile. Ce chapitre décrira ainsi la manière dont les professionnels s'y prennent pour aller à la rencontre des parents et les différentes techniques mobilisées pour cela. Enfin, et de façon exploratoire, elle proposera de s'intéresser à la manière dont il est attendu du professionnel de la Maison qu'il intervienne auprès d'un enfant pour assurer son bon développement et son bien-être. On verra l'intérêt qu'il y a à observer de façon conjointe le travail opéré par les professionnels pour autonomiser les parents, et celui qu'ils entreprennent pour autonomiser les enfants. Les règles qu'ils suivent (ou veulent suivre) et les représentations qu'ils ont à l'égard de l'enfant sont similaires même si elles s'appliquent différemment.

La quatrième partie de la thèse a pour but d'opérer une montée en généralité afin de faire voir comment cet *esprit* de l'intervention sociale en phase avec notre société de l'autonomie comme condition se matérialise dans des *techniques, outils et concepts théoriques mobilisés par* les professionnels. Le medium qui servira à en témoigner est celui d'une ressource théorique en particulier : le tuteur de résilience. On verra comment celui-ci permet aux professionnels de guider leurs actions, de donner du sens à ce qu'ils observent et donc d'évaluer leurs propres comportements ainsi que ceux d'autrui. Cette catégorie du « tuteur de résilience » peut être comprise en ce sens comme une ressource de sens, d'action et d'évaluation, soit comme un jeu de langage qui fait le trait d'union entre ce qui est intérieur (l'intention) et extérieur (l'action). Ce sera l'objet du **neuvième chapitre**. Le **dixième**, quant à lui, défendra l'hypothèse d'un jeu de miroir entre les règles que les travailleurs sociaux veulent suivre lorsqu'ils interviennent auprès des bénéficiaires – et qui auront été rappelées dans le chapitre précédent – et celles qu'ils veulent suivre lorsqu'ils travaillent en équipe. Autrement dit, que les attentes que les travailleurs ont les uns à l'égard des autres, et la manière dont elles s'incarnent dans leurs représentations et leurs pratiques, ont beaucoup de résonance

avec celles qu'ils ont à l'égard de leur public. Ce chapitre montrera ainsi comment cette quête de plus d'égalité, et ce respect du consentement de l'autre sont également les moteurs de nombreuses discussions à propos de leur manière de (vouloir) travailler ensemble selon des modèles de gouvernance tels que la « sociocratie » ou la « gouvernance partagée ».

PREMIERE PARTIE

BOITE À OUTILS THEORIQUES ET CONSIDERATIONS
METHODOLOGIQUES

Chapitre 1 – « Approcher sociologiquement la pratique du travail sur autrui »

De quoi est fait le quotidien de ceux qui travaillent sur d'autres personnes? Parfois sur, parfois avec, parfois malgré. Comment ces derniers savent-ils s'y prendre avec leur public et s'accorder entre professionnels sur les modes d'intervention légitime?

Quand j'utilise le verbe savoir, je ne veux pas dire par-là que les professionnels n'émettraient pas de doute, ne commettraient pas d'erreur, et seraient certains que les choix qu'ils font sont les plus justes ou les plus efficaces. En disant qu'ils *savent*, je ne dis pas qu'ils ne se questionnent pas et qu'ils ne se trompent pas. Quand j'utilise le verbe savoir je veux dire que les professionnels sont capables de réfléchir à ces questions. Et je sous-entends alors que le sociologue a notamment pour rôle d'analyser leur manière de le faire en ancrant ces capacités de penser dans l'esprit social que nous connaissons aujourd'hui. En effet, s'ils doutent, s'ils commettent des erreurs, ou s'ils ne sont pas convaincus du caractère conforme de leur pratique c'est justement parce qu'ils se réfèrent à un critère – que Laurence Kaufmann appelle un « *principe d'ordre supérieur* » (Kaufmann, 1997 : 241), nous verrons plus loin en quoi – et en ce sens, peuvent avoir conscience qu'ils ne savent peut-être pas. Ils sont donc capables d'évaluer leurs pratiques et de chercher à mieux les entreprendre. Ils savent également discuter à propos des objectifs qu'ils se donnent pour intervenir au mieux, et évaluer ensuite l'adéquation des moyens aux fins : adopte-t-on le bon registre d'action, les bonnes techniques dans telle ou telle situation? Ou encore, a-t-on les moyens d'aider cette maman dans l'éducation de ses enfants alors qu'il est évident que sa priorité actuelle est de trouver un logement décent ainsi qu'un revenu? Comment s'y prendre? Suis-je légitime dans le fait de demander aux parents de ne pas être au téléphone lorsqu'ils viennent chercher leur enfant à la crèche et au nom de quoi ? Les professionnels savent discuter en équipe, pour s'entendre sur ce qu'il conviendrait de faire selon eux, pour se corriger, se rassurer, voire aussi s'étonner de l'opinion de l'autre avec lequel il peut ne pas être d'accord. Et ceci, que ce soit à propos de situations rencontrées avec leur public, ou à propos de celles rencontrées entre professionnels. Comment le comprendre sociologiquement ?

En m'intéressant ainsi à cette forme de savoir ou de connaissance, et en la constituant en objet d'étude, je m'inscris dans un champ de recherche qui fait de la description empirique de la faculté de connaître, son ambition. Et cet intérêt-là, je le dois notamment aux travaux

d'Alain Ehrenberg et Nicolas Marquis qui m'y ont introduit. Avant de montrer en quoi, je préciserai dans un premier temps mon choix d'étudier, à la différence d'autres approches classiques en sociologie, les activités des professionnels en les considérant comme des accomplissements pratiques. Dans un deuxième temps, je montrerai en quoi les travaux des premiers sociologues cités m'ont outillé pour *interpréter* mes données c'est-à-dire pour ancrer les descriptions des pratiques professionnelles dans l'arrière-plan de la société de l'autonomie comme condition. Ceci m'amènera également à réfléchir à la manière dont cet arrière-plan doit être envisagé dans son rapport à la pratique et ainsi, à clarifier la conception de l'acteur à l'œuvre dans mon travail d'enquête. Nous verrons que tout ceci se fera en partant des propositions d'une sociologie dite *holiste*. Ensuite, si les interprétations se font à partir de descriptions, encore faut-il au préalable, montrer avec quelle boîte à outils, j'ai choisi précisément de décrire le travail quotidien des professionnels intervenant dans l'intérêt de l'enfant. C'est ce que je ferai dans un troisième temps, en montrant d'une part, que cette approche holiste décrite au préalable m'a encouragé, ou plutôt, ne m'a pas dissuadé à recourir à quelques réflexes-clés du programme proposé par *l'ethnométhodologie*. Je montrerai comment son souci pour l'analyse du quotidien (ou de l'ordinaire) a eu des conséquences sur la conduite de ce travail. Nous verrons d'autre part comment le choix d'un tel objet et d'une telle démarche m'a amené à m'intéresser à un programme de recherche entrouvert récemment par Florent Champy dans le champ de la sociologie des professions. Celui-ci m'a donné matière à *problématiser* ou opérationnaliser ma question de recherche, et à trouver différentes ressources analytiques afin de décrire, comme d'autres sociologues l'ont fait dans d'autres domaines, ce que Albert Ogien et à sa suite Livia Velpry ont appelé la « positivité de la pratique » des professionnels.

[Du travail social au travail sur autrui : approcher les pratiques professionnelles en les considérant comme des accomplissements pratiques](#)

Ce que traiterait désormais le travailleur social, c'est la relation. En raison des « *transformations parallèles de la pauvreté et de la psychiatrie publique [qui] conduisent un changement dans les métiers* » (Ehrenberg, 2010 : 380), le travailleur social doit s'ouvrir à la clinique tout autant que le clinicien doit s'ouvrir au social. Il doit en somme adopter ou acquérir une compétence classiquement associée à celui du psychologue, à savoir d'être à l'écoute, de permettre qu'une demande s'exprime, et surtout d'adopter le même objet : « *l'autonomie humaine [...], pour laquelle le seul « moyen » d'atteindre cette fin, est cette*

autonomie elle-même (Castoriadis, 1990 : 179; cité par Ehrenberg, 2012 : 394). Les travailleurs sociaux feraient désormais « autre chose » que ce qu'ils faisaient traditionnellement, et il leur est demandé d'acquérir des compétences personnelles pour pouvoir traiter non pas d'un problème précis du bénéficiaire mais d'une intrication de difficultés en tous genres dont on ne sait souvent plus bien si elles sont sociales et/ou psychologiques. Mais qui sont ces travailleurs sociaux ? Quels sont les métiers pointés derrière une si large catégorie ? Le flou qui caractérise le métier des travailleurs sociaux est à la mesure des discussions qui ont cours sur la manière de nommer cette catégorie professionnelle. « Travailleurs sociaux », « intervenants sociaux », « travailleurs du social », ou encore « professionnels du soin ou de l'aide », certains observent des différences entre ces catégories, d'autres – c'est mon cas ici – n'en font pas. Le choix pour l'une ou l'autre de ces appellations ne fait pas forcément consensus ni chez les professionnels qui peuvent préférer se définir par leur formation d'origine, ni chez les scientifiques – comme c'est le cas de fonctionnalistes comme Flexner – qui peuvent diverger quant au fait de rattacher toutes ces professions aux titres et statuts très variés à un seul et même ensemble de métiers. Jacques Ion et Jean-Paul Tricart en les identifiant à des « métiers du travail social », en retraçaient déjà en 1985, l'historique dans le but de définir et comprendre le succès de cette catégorie professionnelle dès 1968 (Ion et Tricart, 1985)¹. Si une telle approche scientifique a son intérêt et son importance, je ne

¹ En 1985, Ion et Tricart s'y sont surtout intéressés dans le but de comprendre et définir cette nouvelle catégorie professionnelle de l'époque désignée sous l'appellation de « travailleurs sociaux ». Dans une perspective fonctionnaliste, ils ont cherché à interroger la consistance d'une telle catégorie dont la renommée devenait de plus en plus grande. Ils ont montré que depuis 1968, si elle est certes devenue familière via la visibilité du champ du « travail social » depuis l'impulsion d'une politique active d'action sociale, les métiers rattachés à ce groupe professionnel sont restés malgré tout encore cloisonnés c'est-à-dire qu'ils avaient leurs propres formations, ainsi que leurs propres marchés du travail. Ion et Tricart n'ont pas prétendu chercher à délimiter les frontières de cette catégorie en énumérant ceux qui y appartiendraient et ceux qui n'y appartiendraient pas. Ils notent toutefois en bas de page qu'une série de professionnels sont classiquement désignés sous cette appellation tels que les assistantes sociales, les éducateurs spécialisés et les animateurs socioculturels. Ils ajoutent que généralement d'autres métiers plus « récents » - en 1985 - l'étaient également comme « les aides médico-psychologiques, les conseillères en économie sociale et familiale, les délégués à la tutelle aux prestations sociales, les éducateurs de jeunes enfants, les éducateurs techniques spécialisés, les moniteurs-éducateurs, les travailleuses familiales » (Ion et Tricart, 1985 : 138). Ils précisent également que d'autres métiers se reconnaissent parfois, ou sont reconnus à partir de cette catégorie : « les aides ménagères, les auxiliaires de vie, les puéricultrices, les conseillers conjugaux, les conseillers du travail, les « agents sociaux » les plus divers (enquêteur d'organismes « sociaux », agents de développement), etc. » (Idem). Le succès de l'appellation de « travailleur social » doit, selon eux, en partie à, au moins, deux phénomènes. Premièrement, il le doit au succès de la thématique de l'exclusion sociale dès lors qu'elle est passée à l'agenda politique en devenant un enjeu social majeur. Deuxièmement, il le doit au fait que les débats ayant cours, dès les années 1970, à propos de l'action sociale globale se nourrissaient et empruntaient le même langage que les débats publics en vogue à cette même époque à propos « de la participation, de l'autonomie, de la prise en charge des individus par eux-mêmes, de la vie de quartier et de la démocratie locale » (Ibid. : 142). Un tel succès a rendu attractif cette catégorie professionnelle à la fois pour ceux qui, travaillant déjà, souhaitaient tirer un avantage symbolique à être appelé travailleur « social », et à la fois pour ceux déjà baignés dans le champ social qui ont pu s'affirmer désormais comme « travailleur » en se distinguant ainsi du bénévolat ou du paternalisme de l'assistance. Les candidatures pour obtenir un tel poste ont ainsi été de 4 à 10 fois plus nombreuses (Ibid. : 145) et les profils se sont diversifiés témoignant, même si quelques clivages ont persisté (les assistantes sociales restaient

chercherai pas, quant à moi, à interroger ici la consistance d'une telle catégorie professionnelle ni à en délimiter les frontières. J'ai donc choisi pour ma part de ne pas renouveler ces débats en tranchant pour une posture pragmatique. Derrière ces différentes nominations, il existe un ensemble de pratiques professionnelles unifiées autour d'un objectif partagé qu'il s'agit de décrire : « travailler sur autrui ». C'est en considérant un tel angle d'analyse que de nombreux sociologues ont également travaillé sur ces questions. François Dubet a par exemple étudié ce qu'il définit comme trois domaines de « travail sur autrui »² : l'éducation, la santé et le travail social (Dubet, 2002). Ou encore, Lise Demailly parle quant à elle de « *métiers de la relation* » et de façon plus spécifique encore – afin de les distinguer des professions marchandes qui travaillent sur la relation mais dans le but de changer un comportement lié à la vente – des « *métiers du travail sur autrui* » en tant que la « *relation de face-à-face est centrale dans l'exercice de l'activité professionnelle* » (Demailly, 2008 : 21). Si ces deux sociologues se rejoignent sur l'idée d'une « crise » générale des institutions due à la montée de l'individualisme, ils se différencient dans leur manière de l'expliquer. Dubet l'analysera en tant que conséquence du « déclin des institutions », dans une perspective dite de sociologie de l'action, tandis que Demailly préférera mobiliser une sociologie foucaldienne qui voit principalement « *dans l'intervention un dispositif de gouvernementalité* » (Demailly, 2008 : 355). Dans « Le déclin de l'institution », François Dubet, à partir de discussions menées avec différents acteurs des métiers du travail sur autrui³ (des instituteurs, des professeurs, des

principalement des femmes, diplômées à un âge plus jeune que les animateurs ou éducateurs, et ayant une trajectoire scolaire globalement plus réussie que ces derniers) d'une démocratisation jusqu'alors inexistante. Ces auteurs ont ainsi montré, à la manière de fonctionnalistes comme Abraham Flexner ou Talcott Parsons sur qui nous reviendrons rapidement plus loin dans ce chapitre, que malgré un tel succès et une telle expansion de cette catégorie professionnelle, aucune « professionnalisation » des travailleurs sociaux n'a vu le jour, au sens où deux conditions pourtant indispensables à cet effet n'étaient pas réunies. D'abord, il n'existait aucune relation simple entre un titre et un poste ce qui a impliqué une difficulté à spécifier la particularité des compétences des divers intervenants, ensuite, il n'existait aucun « processus croissant de contrôle par les pairs (de la formation, des titres et de l'exercice professionnel) allant dans le sens d'une autonomisation selon la figure de la profession libérale » (Ion et Tricart, 1985 : 145). Autrement dit, à la question « est-ce que le travail social est une profession? », ces auteurs ont répondu par la négative, défendant qu'il n'appartenait qu'à la catégorie intermédiaire (« occupation » en anglais) en raison notamment du fait qu'ils ne possédaient pas d'organisation susceptible de protéger les frontières d'un tel groupe, d'en spécifier l'expertise, ni de la contrôler. Mais cette réponse a été vivement contestée par la suite. Le but n'est pas de reformuler ici un vieux débat qui a toutefois été repris avec un article de Didier Vrancken dans lequel il reproche à Florent Champy, de ne pas considérer, mais sa position a changé depuis, que le travail social était une profession au sens fonctionnaliste. Et pour cause, selon ce dernier, « les travailleurs sociaux n'exercent pas de maîtrise ni de contrôle sur des savoirs universitaires spécifiques » (Vrancken, 2010 : 30). Quoi qu'il en soit, si une telle approche a son intérêt et son importance, je ne chercherai pas, quant à moi, à interroger la consistance d'une telle catégorie.

² François Dubet définit le fait de travailler sur autrui comme « *l'ensemble des activités professionnelles participants à la socialisation des individus* » (*ibid.* : 9). Il s'agit selon lui de « transformer autrui » en agissant « directement sur les conduites, les sentiments, les valeurs et les représentations des individus » (*idem.*).

³ Comme le préconise la méthode de l'intervention sociologique initiée par Alain Touraine. C'est en ce sens que François Dubet dira de sa démarche qu'il s'agit d'une « sociologie de l'expérience ».

formateurs d'adultes, des infirmières, des travailleurs sociaux, et des médiateurs), montre les difficultés que ces derniers rencontrent dans leurs pratiques, en prenant au sérieux leur sentiment d'accomplir un travail de plus en plus impossible. Parmi les raisons, un phénomène social majeur : le déclin ou la perte de légitimité du programme institutionnel. Plutôt que d'entendre ce déclin au sens d'une désinstitutionnalisation, ou d'une disparition de l'institution, celui-ci le présente comme une baisse de légitimité de l'autorité auparavant dévolue à différentes figures institutionnelles comme l'école, l'Église, et l'État. Désormais, la « *profession remplace la vocation* », l'autorité se perd au sens où elle relève plus de la personne que du rôle, la nature de la domination change car elle ne repose plus sur un principe d'imposition des valeurs mais sur celui du consentement d'autrui, etc. Le « programme institutionnel » est ainsi défini comme le mode majeur de socialisation jusqu'alors en vigueur au sein de notre modernité occidentale c'est-à-dire « *le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé (...)* [et ce travail doit être conçu] *comme une vocation* [et avoir] *pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome.* » (Dubet, 2002 : 24). Selon lui, depuis une quarantaine d'années, la modernité est entrée en contradiction avec ce programme institutionnel. Celle-ci « *est la conscience de plus en plus vive des contradictions entre les valeurs* » (Dubet, 2006 : 142). En somme, François Dubet montre à l'appui des récits qu'en donnent les acteurs, que si ces derniers tentent de s'adapter, de résister, de négocier pour être reconnus, c'est à chaque fois au prix d'un épuisement qui trouve son origine dans une crise profonde des modes de transmission collective. Mon travail peut être compris comme une prolongation de cette thèse au sens où je reprends à mon compte l'évocation d'un contexte d'incertitude plus marqué liée aux transformations des canaux classiques soutenant la socialisation des individus. A la différence de l'approche de Dubet et d'autres travaux en sciences sociales qui adoptent le même angle d'entrée, mon approche s'intéressera moins « *à ce qui s'est « perdu », à leur déclin, (...)* [qu'à leurs] transformations, en portant le regard sur les reconfigurations des légitimités et des façons de faire pour intervenir sur autrui » (Marquis & Lenel, à paraître). Autrement dit, mon regard portera moins sur l'évocation des difficultés et souffrances vécues par les professionnels que sur la manière dont cette perte de légitimité institutionnelle se traduit empiriquement, et sur la manière dont les professionnels tentent avec les moyens qu'ils ont à leur disposition d'intervenir sur autrui de la façon, selon eux, la plus adéquate possible.

Lise Demailly quant à elle, dans les « Politiques de la relation » dit préférer ne pas parler de déclin institutionnel afin d'éviter une « *fixation du regard à un état passé des institutions, voire même à un embellissement de celles-ci, autrement dit une illusion rétrospective* » (Demailly, 2008 : 132). Parmi les résultats-clés de son travail d'enquête auprès de travailleurs sociaux, l'identification de douze types de registres d'action des professionnels : « *éducatif* », « *didactique* », « *analytique* », « *thérapeutique* », « *assistanciel (et caritatif)* », de l'« *accompagnement (conseil, soutien, coach)* », « *persuasion* », « *commercial/mercaticien* », de « *l'organisation et du management* », « *hiérarchique/bureaucratique* », « *sécuritaire* » et de l'« *intervention* » (Demailly, 2008 : 169). Ces différents registres ne sont pas présentés comme étant exclusifs les uns les autres. En fait, la plupart des professionnels de la relation en mobiliseraient plusieurs à la fois, les agenceraient et feraient parfois face à des tensions entre eux. Le mode principal de distinction de ces registres tient à leur façon de se rapporter au *mandat* – qu'elle entend au sens de Hugues comme une obligation de mission – et à la *demande* : soit on priorise l'aide à la suite d'une demande explicitée, soit on intervient en amont de celle-ci quitte à la créer ou à contraindre d'agir d'une certaine façon. Elle fait du registre de l'intervention, celui qui prévaut de façon dominante aujourd'hui. Celui-ci se distingue des registres de l'accompagnement (qui ne fonctionne qu'à la demande) et de la charité (qui n'implique pas de droit d'ingérence) puisque l'on intervient dans l'intérêt d'autrui, pour son bien, au nom d'une mission confiée à l'agent par l'État. On peut considérer avec Lise Demailly que nous vivons dans un environnement dans lequel le registre majoritaire est celui de l'intervention vu l'explosion aujourd'hui des métiers, anciens et nouveaux, du travail sur autrui ou de « l'accompagnement » (Demailly, 2009) mandatés par l'Etat. On peut également admettre avec cette dernière que l'extension du registre de l'intervention va de pair avec « *deux tendances sociétales puissantes dans les sociétés occidentales : le devoir d'agir (d'être à l'initiative, d'être responsable, la valorisation du « faire » plutôt que du non-agir) et le droit-devoir d'ingérence, tendance qui définissent une politique de la relation* » (Demailly, 2008 : 356). Néanmoins, si son attention porte principalement sur les asymétries caractéristiques de ces métiers, en les identifiant à des instruments de pouvoir⁴, mon enquête visera avant tout

⁴ Selon L. Demailly, les politiques qui investissent dans ces métiers de l'intervention le font notamment pour « *produire ou consolider du lien social, là où celui-ci serait en risque constant d'émiettement, voire de déchirement. Et [pour] soutenir les énergies disponibles pour le travail productif* » (Demailly, 2009 : 27). En ce sens, ce registre de l'intervention correspondrait, selon elle, à « *la modalité sociopolitique et épistémique de réalisation de l'action sociale contemporaine de la modernité avancée, qui vient compléter les dispositifs antérieurs de gouvernementalité [i.e. disciplines et biopouvoirs]* » (Demailly, 2008 : 356). Elle mentionne néanmoins dans la dernière page de son ouvrage qu'il peut malgré tout exister de « vraies relations » qui sont ou

à décrire le travail effectué par les professionnels pour restaurer une certaine symétrie, ou réduire l'écart, en privilégiant ainsi la demande au mandat⁵.

On peut considérer que de façon générale, à la différence des travaux précédents, je porterai mon attention sur la dimension pratique de l'activité des travailleurs sociaux, aux détails des modalités d'action et justifications de leurs interventions. Autrement dit, à ce que des statistiques, résumés de cas ou analyses thématiques à elles seules ne permettent pas de voir. J'ai donc choisi d'orienter mon travail d'analyse vers le contenu du travail social en considérant leurs actions comme des accomplissements pratiques. Et en cela, je rejoins des préoccupations similaires à celles d'Albert Ogien et Alain Ehrenberg. Ces derniers ont également considéré utile d'interroger les pratiques des « travailleurs sociaux » en tant qu'ils accomplissent un métier similaire qui consiste à intervenir sur autrui selon le pouvoir qui leur est conféré via leur mandat ou leurs missions. Toutefois, à la différence de F. Dubet et L. Demailly, ils ont cherché à décrire et interpréter leur métier au quotidien soit en donnant une vue d'ensemble sur les principes généraux qui guident leurs actions, soit en analysant au plus près leurs façons d'intervenir et de le justifier. Albert Ogien identifie leur travail précisément à des « pratiques » qui consistent à « *travailler sur autrui* » c'est-à-dire « *à faire se modifier les conduites des individus qu'ils ont mission de prendre en charge* » (Ogien, 2014 :77) et Alain Ehrenberg à un « *le style d'action mise en œuvre (...) consiste à faire passer l'individu du passif à l'actif en travaillant avec lui sur ses capacités à élaborer la situation – c'est le renforcement des compétences psychosociales – et à se transformer de lui-même au moyen d'un accompagnement (...)* » (Ehrenberg, 2012 : 395). Leurs façons d'aborder cet objet ont influencé la mienne. Ce premier chapitre a vocation à montrer en quoi leurs démarches, de prime abord différentes (Alain Ehrenberg propose une analyse sociohistorique tandis que Albert Ogien propose plutôt une enquête empirique), m'ont paru intéressantes et utiles à combiner pour

deviennent à l'occasion des « amitiés » et qui sont le fruit de « résistances » témoignant que d'autres politiques de la relation existent.

⁵ Je rejoins de ce point vue la critique émise par Bertrand Ravon dans un compte-rendu de l'ouvrage : « *On observe en effet ici et là des acteurs qui passent une bonne part de leur temps d'intervention à lutter contre les termes dissymétriques du mandat, à prendre en compte la demande, à effacer les écarts de départ entre les agents et les destinataires de l'action, bref à restaurer hic et nunc la symétrie entre les protagonistes. Mais, marquée profondément par le paradigme critique de la domination, la perspective de Demailly favorise d'emblée une lecture pointant la dissymétrie que contient préalablement toute relation d'aide ou de service, sans toujours voir le travail que les protagonistes mènent justement pour tenter de réduire l'écart. Ce travail pratique de lutte contre la domination relationnelle est même devenu crucial : de lui dépend la confiance entre les protagonistes et donc la possibilité même de la relation d'aide. Prendre soin des personnes, c'est d'abord prendre soin de la relation qu'on établit avec elles. On peut en ce sens s'étonner que les thématiques centrales de la reconnaissance et du care ne soient pas abordées dans l'ouvrage, malgré l'importance qui leur est conférée aujourd'hui* » (Ravon, 2010 : 183).

forger mon cadre d'analyse. Nous verrons comment celles-ci se sont naturellement rapprochées de travaux de sociologues comme Florent Champy, Bertrand Ravon ou encore ceux du collectif Contrast dont sont membres notamment Aude Béliard et Livia Velpry, en tant qu'ils permettent de réfléchir aux tensions et dilemmes vécus au quotidien par les professionnels lorsque, guidés par des impératifs aussi difficilement conciliables que l'autonomie et la protection par exemple, ils interviennent sur autrui. Il s'agira donc moins d'une revue de la littérature classique – dont je suppose que le lecteur connaît les principaux travaux – qu'un exercice de clarification par rapport à deux grandes postures théoriques et épistémologiques qui m'ont inspirée et que j'ai voulu articuler entre elles. Bien sûr, passer d'un niveau de discussion sociologique très général à un niveau plus empirique, demande de clarifier et de discuter d'une série d'étapes intermédiaires qui ne sont pas évidentes à faire voir et que j'ai donc certainement manqué de faire en laissant persister des « trous ». C'est un exercice qui m'a paru néanmoins nécessaire d'approcher pour fournir au lecteur, ainsi qu'à moi-même, une série de points de repère concernant mon approche.

Penser l'arrière-plan des pratiques professionnelles : la société de « l'autonomie comme condition »

Le travail d'Alain Ehrenberg m'a été utile à deux niveaux. Le premier, pour ce qu'il permet de voir : nous vivons dans une société de « l'autonomie comme condition » (2010). Le second, pour ce qu'il propose comme *manière de le voir* : un concept *positif* de l'autonomie, c'est-à-dire en tant qu'institution ou règle sociale qui constitue le sens qu'on donne à toute chose, et qui sert en ce sens d'alternative à une façon de concevoir le réel – que les sociologues identifient au « social » - comme un arrière-plan qui domine, contraint ou aliène nos comportements et représentations. C'est donc à ce second niveau que son travail m'a permis de mieux penser le mien, en m'obligeant à interroger la nature du « social » que j'étudie et ce que cela implique comme façon de décrire l'action des individus, nous verrons en quoi. Et de fait s'il s'agissait essentiellement de faire voir en quoi nous vivons désormais dans une société dans laquelle nous serions sommés de devenir les entrepreneurs de nous-mêmes, m'appuyer sur Alain Ehrenberg n'aurait pas forcément été nécessaire dans la mesure où plusieurs formulations ont déjà été proposées pour rendre compte de cette transformation fondamentale de nos sociétés occidentales individualistes : psychologisation (Gauchet, 2002), médicalisation de la société, mutation anthropologique (Genard, 2007), société du travail sur soi (Vrancken, Macquet : 2006).

Précisons ainsi déjà que lorsque je parle d'arrière-plan, il faut l'entendre comme « *tout ce sur quoi les individus font régulièrement fond pour agir en commun de façon acceptable sans même s'en apercevoir* » (Ogien, 2012 : 165). Nous chercherons ici à comprendre d'abord de quoi est-ce qu'il est constitué, ensuite, ce qu'il implique dans la conception que l'on se fait aujourd'hui de la contrainte. Et enfin, comment celui-ci doit être envisagé dans son rapport à la pratique, et donc à la place de l'acteur dans son actualisation.

Le tournant personnel de l'individualisme : de l'autonomie comme aspiration à l'autonomie comme condition

« Avec l'autonomie, le rôle d'agent de l'individu est fortement accentué, y compris dans les situations très contraintes, comme on l'a vu ; avec elle, le « soi » doit s'affirmer, la personnalité se montrer, l'individu devenir réflexif, et il lui faut s'estimer positivement, posséder des ressources narcissiques suffisamment solides pour être capable d'agir ; avec elle, la vie sociale semble prendre un ton plus personnel, l'action paraît se référer à quelque chose de plus intérieur, de plus « dispositionnel » qu'avec l'obéissance mécanique » (Ehrenberg, 2010 : 422).

La démarche d'enquête d'Alain Ehrenberg est comparative, et grammaticale. Elle permet de prendre du recul, en nous détachant de mauvais réflexes à l'égard de notre compréhension des sociétés individualistes au sein desquelles la valeur de l'autonomie s'est généralisée c'est-à-dire celles qui donnent la même valeur à tout individu, et font ainsi de la liberté et de l'égalité des valeurs corrélatives qu'il s'agit de préserver tout en subordonnant les valeurs holistes d'(inter)dépendance sociale. Comment s'y prend-il ? En contextualisant l'idée-valeur de l'autonomie. Il montre les significations sociales et les usages différenciés à travers le temps (depuis la fin des Trente Glorieuses en France, et avec la fin du cycle libéral aux États-Unis) et selon le contexte national : français d'un côté, et américain de l'autre. En procédant ainsi, il n'a pas cherché à définir de façon substantielle l'autonomie, en distinguant ainsi la « véritable » autonomie, des « fausses » mais à montrer les manières différentes de faire société à travers elle. Il a cherché à ancrer cette valeur individualiste dans les usages différenciés qui peuvent lui être fait selon l'époque et le lieu.

Ainsi, les cas français et américains sont présentés comme deux versions de l'individualisme et donc comme deux manières de faire société. Aux États-Unis, trois caractéristiques liées à leur histoire (que je ne développerai pas ici⁶) définiraient l'autonomie : l'indépendance, la

⁶ « Les deux manières de relier mal individuel et mal commun sont dépendantes des deux façons de considérer et pratiquer l'autonomie : en France, l'autonomie indépendance à l'aune de la protection de l'Etat incarnant la solidarité de la société à l'égard de chacun ; aux États-Unis, l'autonomie indépendance, compétition et coopération à l'aune d'une moralité individuelle qui est l'équivalent de l'ordre social. L'indépendance elle-même possède une

coopération et la compétition. En France, l'*indépendance* en constitue la valeur principale c'est-à-dire comme capacité à mener sa vie comme on l'entend. Alain Ehrenberg montre en effet comment jusqu'à la fin des Trente Glorieuses, la conception de l'autonomie est liée à une égalité de « protection » dont l'État social ou providence devrait être le garant et pourvoyeur, puis, comment entre les années 1970 et 1980, cette même conception de l'autonomie s'est transformée en se nouant aux valeurs de concurrence et de compétition. C'est le passage de l'autonomie comme aspiration (de la Révolution française à la fin des Trente Glorieuses) à l'autonomie comme condition, ou dit autrement, le passage de l'État dit social ou providence qui commençait à être fort critiqué, à l'« État social *actif* » (l'accent est passé du passif à l'actif) - selon les mots du ministre socialiste belge Franck Vandenbroucke – dont l'ambition est de réussir là où l'État social a échoué.

En effet, avec les Trente-Glorieuses, de façon progressive les individus aspirent à une autonomie collective. Et cette aspiration progressive va de pair avec une conjoncture économique et sociale qui le permet : la croissance bat son plein, la politique économique de la demande favorise une consommation de masse et une augmentation du niveau de vie, la démocratisation de l'accès au système éducatif permet une augmentation du niveau d'éducation des jeunes et des revendications de plus en plus importantes se font pour plus de liberté. *« Elle se caractérise par des valeurs d'indépendance, d'accomplissement personnel, de propriété de soi, d'innovation, de choix, mais aussi d'égalité – l'égalité hommes-femmes devenant la thématique centrale. Les mouvements de libéralisation ou d'émancipation des mœurs (cristallisés en France par les événements de mai 1968) portent ces valeurs dans une société encore marquée par une morale républicaine du devoir, de l'obéissance, de la conformité à des interdits, mouvements qui vont ébranler ces anciennes valeurs au profit de nouvelles »* (Ehrenberg, 2022 :13).

Dès les années 70-80, une nouvelle conjoncture économique et sociale se développera en même temps que l'autonomie deviendra petit à petit la condition *commune* c'est-à-dire une *attente* (un impératif ou une obligation) : que chacun devienne l'agent de son propre changement. L'autonomie comme condition, c'est d'abord une volonté toujours plus forte d'émanciper les mœurs (pensons aux critiques artiste et sociale décrites par Luc Boltanski et

signification différente dans les deux cas. A une indépendance protégée par l'Etat s'oppose une autre forme relevant de la destinée personnelle pour laquelle le rôle de l'État fédéral consiste essentiellement à garantir l'égale liberté de la règle de droit. Chez eux, l'égalité est conçue en référence au concept d'opportunité et chez nous, au concept de protection. Pour cette raison, la compétition signifie là-bas équité et choix pour les individus alors qu'elle connote ici leur soumission aux forces du marché. » (Ehrenberg, 2010 : 413)

Eve Chiapello (1999), mais c'est ensuite une « *valorisation de l'action, de l'initiative et de la responsabilité individuelle* » car comme Alain Ehrenberg le précise bien,

« S'émanciper, c'est-à-dire avoir une palette de choix personnels accrus pour avoir la vie que l'on entend mener, ce n'est pas seulement s'abandonner aux jouissances du présent ou mettre à bas des interdits étouffants, c'est également étendre la responsabilité que l'on a sur sa propre vie. Affirmation de soi et responsabilité de soi, ces deux thèmes se sont diffusés parallèlement et représentent les deux facettes de la mobilisation personnelle » (Ehrenberg, 2010 : 249).

Et l'argument fort est qu'elle est devenue une *norme*, en plus d'être une *valeur*, au sens où elle est devenue un impératif à l'œuvre dans tous les recoins de notre vie sociale que ce soit dans l'action des politiques publiques, des pratiques thérapeutiques, du travail, de l'éducation et des politiques sociales de l'emploi. Il est désormais attendu de tout un chacun d'affirmer sa personnalité, de travailler sur ses propres compétences ou ressources, et de ne pas se complaire dans la dépendance aux autres (ou plutôt, le moins possible) pour choisir sa propre vie. A la conception de l'autonomie-indépendance à laquelle ils aspiraient, s'est donc greffée celle d'une autonomie-compétition. Or, cette dernière valeur divise les Français, montre Alain Ehrenberg, alors qu'elle unit les Américains car, outre-Atlantique, elle signifie choix et équité. La manière de concevoir l'égalité change parce qu'elle ne se pense plus sous le mode de la *protection*, mais sous celui de *l'opportunité* : « *il s'agit de rendre les individus capables de saisir des opportunités en les aidant à entrer dans la compétition – la focalisation des politiques publiques sur la seule protection ayant abouti à une balkanisation de l'emploi* » (Ehrenberg, 2014 : 76). Cette transformation dans la conception de l'autonomie et de son pendant, l'égalité, est lue par les Français, explique-t-il, comme une désertion de l'État qui, autrefois, instituait le social. Et cette idée sociale a alimenté une série de discours (de psychologues tout autant que de sociologues) qui ont à leur tour nourri le thème du « *malaise dans la société* » (après le succès du « *Malaise dans la civilisation* » de Freud).

Ce dernier peut se formuler de la façon suivante : du fait d'un individualisme libéral triomphant « *le lien social s'affaiblit et en contrepartie l'individu est surchargé de responsabilités et d'épreuves qu'il ne connaissait pas auparavant* » (Ehrenberg, 2010 : 14). C'est un « *récit* » qui traduit la déception à propos de l'autonomie à laquelle ils aspiraient (pensons à Mai 68) : « *la déclinologie française* » (par contraste avec la « *jérémiade américaine* » qui se formule autrement). L'individu constate ainsi, selon ce type de discours, que le capitalisme (ou le néolibéralisme) et ses valeurs sociales sont *les causes* de leur

« souffrance psychique » due à cet excès de responsabilité et du peu de protection octroyée par l'État qui n'exerce plus son « magistère moral » ou son autorité comme avant. En conséquence, le lien se dissout, et la société disparaît.

Un second argument fort consiste à voir dans ce changement au niveau des représentations de ce qu'est *bien* agir, un corollaire nécessaire selon Alain Ehrenberg, à savoir une transformation dans nos manières de subir ou de faire face à nos difficultés. Ainsi, le fait qu'on parle aujourd'hui énormément en termes de souffrance psychique, de santé mentale ou de bien-être doit être pensée conjointement à l'ascension des idéaux de l'autonomie. L'usage d'un tel langage se comprend, selon lui, comme la conséquence du tournant *personnel* de l'individualisme qu'est l'obligation sociale de l'autonomie : c'est une forme d'« expression obligatoire des sentiments » - concept qu'il reprend à Marcel Mauss. Le langage de la santé mentale ou psy de façon plus générale est devenu en ce sens, le langage par lequel l'individu aujourd'hui s'exprime pour *mettre en sens* ses maux car la subjectivité individuelle, la capacité d'agir et de décider sont les moyens d'être autonome. Autrement dit, ce langage permet de mettre en mot ce qui nous empêche d'agir comme on le devrait et ce qu'il faudrait faire pour vivre une vie qui vaut la peine d'être vécue. Ainsi, dépendre trop des autres pour se définir, agir, guérir, etc., ne convient pas et le langage psy permet d'en spécifier les critères afin de qualifier et reconnaître toute situation qui favorise un tel comportement, ou toute attitude qui s'en rapproche. En ce sens, le langage de la santé mentale (ou psy de façon générale) n'est plus réservé à la psychiatrie et traverse toute la société en ce compris l'école et le travail. L'homme « ordinaire » s'en saisit aujourd'hui également pour exprimer son mal-être, ses échecs ou ses succès. La psychanalyse pour Alain Ehrenberg a pour fonction de mettre en forme nos maux, de leur *donner du sens* tandis que les neurosciences vont surtout être considérées comme des *ressources d'action* qui visent à permettre de façon plus directe à l'individu d'agir (cf. thérapie comportementale, etc.).

Ces façons de faire face à nos difficultés et nos malheurs peuvent être ressaisies à partir d'un concept formulé par Peter Winch et repris par Alain Ehrenberg et Nicolas Marquis : celui d'« attitude face à la contingence ». Elles consistent en des « *façons de traiter (symboliquement) les infortunes et les effets perturbateurs qu'elles infligent aux relations d'un homme avec ses semblables, mais aussi des manières par lesquelles la vie peut continuer en dépit de telles perturbations* » (Winch, 1971 : 321 ; traduit et cité par Marquis, 2012 : 176). Nous verrons en quoi les jeux de langage et ressources théoriques mobilisés par les professionnels peuvent

être compris dans ce même sens comme des moyens de donner du sens, d'agir et d'évaluer ses propres pratiques professionnelles ainsi que celles de leurs bénéficiaires.

Si Alain Ehrenberg ne dément pas le fait qu'il existe une crise de la protection à la française⁷, et qu'on ne se sert plus des mêmes catégories psy pour décrire nos malheurs –celui de la dépression ayant eu beaucoup plus de « succès » ces dernières décennies⁸–, il nous invite à ne pas nous tromper de niveau sur lequel faire porter l'analyse. Il propose d'en distinguer deux : celui de la *cohésion sociale* et celui de la *cohérence sociale*. Cette distinction est heuristique car elle permet de voir que derrière les désaccords (au niveau de la conception de ce qui *fait* cohésion sociale – protection en France, opportunité aux États-Unis), il existe une forme d'accord qui ne demande pas à être consentie car elle est *déjà-là* du fait que nous vivions ensemble, que nous nous comprenions, et nous disputions à propos notamment et précisément, de notre manière de vivre-ensemble. Ce niveau de réalité sociale est celui qui *constitue* nos relations, et c'est à partir de lui que nous vivons *empiriquement* « ensemble en société ». C'est ce qu'il appelle le niveau de la *cohérence sociale*. Décrire les pratiques de professionnels doit donc se faire en intégrant cette dimension structurelle des relations. Il s'agit néanmoins de comprendre à quelles sortes de règles ou significations, ce niveau correspond. Alain Ehrenberg, à la suite des travaux de Vincent Descombes notamment, y répond : aux significations communes en tant qu'elles sont des « institutions du sens ». Pour rendre compte de ce niveau de réalité, l'adoption d'une démarche dite holiste, est indispensable. Et cela suppose de mieux penser le concept d'institution.

⁷ Selon une réponse qu'il a donnée à Robert Castel (2010), il faudrait en effet poser le problème sans considérer trop rapidement qu'« Avant c'était mieux ».

⁸ « La dépression a joué un rôle d'entité clinique relais entre l'ancien monde de la psychiatrie et de la folie, et le nouveau monde de la santé mentale et de la souffrance psychique. Elle a accompagné, au cours de la seconde moitié du XXème siècle, le déplacement de la discipline à l'autonomie en prenant progressivement la place de la névrose freudienne, cette pathologie de la culpabilité, pour devenir l'ombre de l'individu normé par l'autonomie. Dans un style d'existence organisé par la discipline traditionnelle, la question qui se posait à chacun était de type « névrotique » : que m'est-il *permis* de faire ? Quand la référence à l'autonomie domine les esprits, quand l'idée que chacun peut devenir quelqu'un par lui-même en progressant de sa propre initiative devient un idéal inséré dans nos usages quotidiens, la question est de type « dépressive » : suis-je *capable* de le faire ? La culpabilité névrotique n'a évidemment guère disparu, elle a pris la forme de l'insuffisance dépressive. Dans le déplacement du permis au possible, l'assertion personnelle, l'affirmation de soi passent au cœur de la socialité démocratique. La capacité à s'affirmer de manière maîtrisée et appropriée devient un ingrédient essentiel de la socialisation à tous les niveaux de la hiérarchie sociale. Ce changement de la normativité place l'individu sur une ligne qui va de la capacité à l'incapacité. » (Ehrenberg, 2010 : 13-14)

Penser la *règle* de l'autonomie, et ses conséquences sur la légitimité de la contrainte : une question épistémologique

Comment faut-il comprendre cette obligation qui nous est faite d'être ou de devenir plus autonome ? Comment comprendre que cette transformation dans la manière d'agir qu'est l'« autonomie-condition » oriente nos pratiques quotidiennes et imprègne donc les pratiques des professionnels du social ? Ou dit autrement, comment parler et rendre compte de la *force sociale* de la règle de l'autonomie ? Répondre à ces questions requiert de bien comprendre le concept d'institution, et par voie de conséquence la manière de comprendre la démarche du *holisme méthodologique*. C'est ce que nous ferons d'abord en interrogeant l'épistémologie d'une telle démarche. Fort de cette première étape, nous discuterons d'un trait particulier du nouvel esprit de l'intervention sociale aujourd'hui : « la baisse de légitimité de la contrainte » (Ehrenberg, 2022 : 12). Si ce sera le rôle de cette thèse que de faire voir comment ces idéaux imprègnent concrètement les pratiques quotidiennes des professionnels, il s'agira ici de comprendre les enjeux d'ordre épistémologique liés au fait de penser la contrainte en termes de degré plutôt que de l'opposer à l'autonomie.

Quand l'autonomie consiste à suivre une règle sociale.

Si la vie se veut plus personnelle aujourd'hui, et subjective, il ne doit pas être omis qu'« *il n'y a du personnel et du subjectif que parce qu'il y a d'abord un monde de significations impersonnelles cohérentes sans lesquelles la subjectivité serait tout simplement inarticulable* » (Ehrenberg, 2010 : 16-17). Ce qui change aujourd'hui, c'est que « *l'individu a acquis un statut nouveau : de personnage prenant place dans un tout socio-cosmique, l'individu est devenu un moi essentiellement défini par son intériorité (Dumont, 1985)* » (Marquis, 2012 :181). Ce changement a lieu dans nos représentations c'est-à-dire qu'on doit bien faire la distinction établie par Louis Dumont entre l'individu empirique et l'individu moral. Le premier a toujours existé, c'est-à-dire qu'hier comme aujourd'hui, l'individu était conscient de lui-même, avait une certaine *agency* et était capable de réflexivité – et ce, même dans les cas où la communauté en termes de valeurs prédominait. En revanche, c'est au niveau de *l'idéalité* soit de notre manière collective de nous représenter l'individu et sa capacité à pouvoir agir par lui-même, que les choses ont changé⁹. L'individu moral a pris une nouvelle signification c'est-à-

⁹ C'est muni d'un tel argument que quelqu'un comme Irène Théry dit ne pas partager la thèse de **l'individualisation de la famille** que propose par exemple François de Singly. Selon elle, cette dernière thèse

dire que l'idée qu'on se fait de nous-mêmes comme d'un sujet-ayant-droit, autonome et comme légitime dans sa quête de plus de liberté et d'égalité, ne dépend pas de nous, elle est sociale. Si aujourd'hui, le fait d'être l'agent de son propre changement ou d'agir de soi-même est valorisé, encore faut-il donc éclaircir ce qui pourrait paraître contradictoire : comment l'autonomie peut-elle être *sociale* si par autonomie, on entend le fait d'agir de soi-même en se donnant à soi-même ses propres règles ?

Dans les pas de Vincent Descombes, Alain Ehrenberg nous propose pour y répondre, de s'interroger sur ce que voudrait dire « agir de soi-même » ou « devenir autonome ». Par-là, il veut montrer l'absurdité ou l'incohérence de penser la possibilité *réelle* d'une subordination de soi à soi, ou l'acte de se *faire faire* l'acte, comme s'il était censé d'être à la fois « *le sujet qui donne l'ordre, et l'objet, qui le reçoit* » (Ehrenberg, 2005 : 205). Est-il possible sociologiquement que « « je » fonde « je » » (*idem.*) ? Le sociologue ne décrit rien en prétendant qu'un tel type d'action est sociologiquement cohérent. Une fois qu'on a admis l'impossibilité d'une telle description, il nous reste à comprendre *ce qui oblige* l'individu à agir d'une certaine façon et de quelle façon. La conception que l'on se fait de l'obligation est souvent tronquée du fait même que nous avons en horreur l'idée selon laquelle notre intentionnalité serait réductible « *à la manifestation d'un ordre s'imposant du dehors et à l'insu de l'individu* » (Giry, 2018 : 413). Comment, alors qu'on attend de nous que nous réfléchissions constamment au bienfondé des règles que l'on suit, accepter l'idée de règles que nous suivrions sans y réfléchir ? Vincent Descombes le formulait autrement : « *si nos manières d'agir et de penser sont des institutions, si elles préexistent à nos opérations individuelles, ne faut-il pas en conclure que toute vie sociale est une aliénation* » (p.5) en tant qu'elle nous déposséderait de notre pouvoir propre d'agir de nous-mêmes ? Et dans cette perspective, ne devrions-nous pas nous retirer de la vie sociale pour pouvoir agir de nous-mêmes ? On voit bien qu'il devient d'autant plus nécessaire de clarifier le concept d'institution, la nature de cette obligation et de surcroît, la conception du rapport entre intention et action que celle-ci sous-tend car il est bien entendu admis par les sociologues holistes que l'individu ne serait non pas empêché d'agir et de penser en vivant en société mais au contraire, que cela lui serait rendu possible *grâce* à elle.

laisse croire « *que nos ancêtres étaient moins des individus que nous [alors qu'] ils l'étaient en réalité tout autant* » (Théry, 2019 :3). Le grand changement que connaîtraient nos sociétés depuis quelques décennies c'est que nous déterminons qu'il y ait une « famille » par le fait qu'il y ait un *enfant*, et non plus un *mariage*.

Pour comprendre ce que signifie le mot « société » que le sociologue est censé étudier, il faut adopter pour point de départ non des individus posés les uns à côté des autres, comme un simple agglomérat, mais comme étant en relation dans une société concrète. Et pour décrire ce type de relations et ainsi pouvoir décrire la vie sociale, on doit prendre au sérieux « *les modalités de l'action par laquelle nous avons des relations les uns avec les autres médiatisées par notre capacité acquise d'agir « en tant que », en endossant des statuts relationnels institués* » (Théry, 2017 : 115). Dès le moment où l'on admet que les relations sont premières, et que celles-ci sont médiatisées par cette capacité d'agir « en tant que », on peut comprendre que l'individu n'est qu'un être relatif et qu'il n'existe pas indépendamment de l'autre dans la mesure où « *ils sont constitués par la relation instituée dont ils sont les termes* » (*idem*). En ce sens, il serait vain de penser l'obligation sociale en partant d'un individu seul car on ne parviendrait pas à comprendre dans quelle action il est engagé, en quoi consiste ses éventuels devoirs et responsabilités, bref, ce qui fait de lui un être *social*. Par exemple, les statuts de parents et enfants n'existent pas indépendamment l'un de l'autre, ils sont constitués par le « tout » de la relation de famille dont chacun constitue une « partie » – « *ce que l'on exprime souvent par la formule : « on ne peut pas poser les termes avant le rapport »* » (*idem*).

Deux éléments doivent ainsi être considérés au préalable : d'une part, l'interdépendance entre les gens, et d'autre part, le fait qu'il y ait un monde « déjà-là », bien avant nous, fait d'un ensemble de significations communes qui vont orienter les actions. En d'autres termes, on ne se fait pas tout seul : la vie en société est le point de départ parce qu'elle est nécessaire et naturelle. L'auto-fondation est en ce sens une pure illusion.

Le sociologue ne s'intéresse pas à l'individu en tant qu'il a des sentiments, mais en tant qu'il occupe un rôle dans une relation sociale dont la composition est de trois parties : il y a « *celui qui parle (je), celui à qui on parle (tu), et celui dont on parle (il)* » (Ehrenberg, 2009 : 224). Pour pouvoir dire « je » pense que, on doit d'abord comprendre de quel locuteur il s'agit et donc se reconnaître selon les situations en tant que « je », « tu » ou « il » (qui peut être une non-personne). Cette façon de concevoir le fait social permet de ne pas penser la relation comme une relation entre deux personnes (je/tu) mais comme une « unité triadique » (Descombes, 2009, en s'inspirant de Peirce) qui implique nécessairement un « il » impersonnel définissant le type de relation et les règles qui la constituent. Cela permet également de ne pas donner l'impression que tout se situe du côté de l'agent (le sujet, le soi), « *comme si le patient ne faisait rien (l'élève qui obéit au maître fait quelque chose)* » (*Ibid.* : 207).

Mais quelle est la nature de ce « il » impersonnel ? Et en quoi *oblige*-t-il les partenaires à adopter (même mal) leur rôle ? Vivre en société implique de se coordonner, et donc un ordre de règles qui n'est ni le fruit d'un contrat entre individus consentants, ni le fruit d'un groupe social dominant qui chercherait à asseoir son pouvoir sur les autres. Vincent Descombes en distingue deux types : celles qu'on peut transgresser et « *celles qu'il est nécessaire de suivre parce qu'elles définissent l'opération que l'on veut effectuer. D'un côté les règles prescriptives qui ont pour fonction de réguler nos activités. De l'autre, les règles définitoires qui ont pour fonction de les rendre possibles* » (Descombes, 2020 : 26). Le « il » impersonnel renvoie aux secondes soit aux institutions qui ont une fonction non de régulation mais de constitution. Cela correspond également à ce qu'Alain Ehrenberg appelait l' « *ordre des relations intentionnelles (de don, de vente, de meurtre, etc.) (...) [qui], à la différence des relations naturelles, ne sont pas causales : ce sont des relations de significations, elles impliquent des conditions formelles de sens (...) [c'est-à-dire qu'] il ne peut y avoir de don ou de meurtre (...) sans une coutume concrète dans laquelle la règle est comprise par tout le monde, et même, évidemment, par ceux qui la transgressent : « Le tout, écrit Descombes, doit [...] être donné avant la partie, mais à la façon d'une règle plutôt que d'un fait* » (Ehrenberg, 2011 : 62).

En effet, si les individus parviennent à se coordonner, c'est par le truchement d' « institutions du sens » (Descombes, 1996) ou pour le dire autrement, grâce à des lois, des coutumes, des habitudes ou des mœurs qui vont définir les catégories pour (se) penser et entrer en relation avec les autres : si je ne sais pas ce que veut dire « intervenir sur autrui », je ne sais pas quel rôle adopter, ni quels devoirs et responsabilités respecter. D'ailleurs, si je ne sais pas ce que veut dire « enfant », je ne peux pas savoir en quoi consiste le problème à solutionner puisque je ne sais pas ce que signifie le fait de ne pas favoriser son développement optimal en tant que « parent » ou « professionnel », ou le fait de le protéger. En ce sens, et c'est une distinction classique qu'a formulée Wittgenstein, s'il n'est pas nécessaire de savoir ce que veut dire « se brûler » pour le comprendre (il suffit de mettre sa main sur une plaque chauffante) – il s'agit ici d'un conditionnement causal – il est nécessaire de définir ce que signifie une intervention sur autrui, un enfant ou un parent, *avant* d'avoir la possibilité d'interdire, de permettre ou de protéger son intérêt – il s'agit ici d'un conditionnement logique. Il est donc nécessaire de définir des rôles, savoir qui est qui, mais aussi attribuer des devoirs et des responsabilités, qui doit dire ou faire quoi à qui dans quelles circonstances, de quelle manière, etc. Une fois qu'on sait dans quel jeu on joue, il devient possible de formuler des interdits et des permis.

L'institution doit donc être conjuguée au conditionnel car elle n'indique pas ce qu'il va se passer.

« Il est donné sur le mode du conditionnel et non de la prédiction : la règle n'indique pas ce qu'il va se passer, mais l'ensemble de tous les cas possibles. Comme le remarque Peter Winch, « la catégorie de cause implique la généralité par le truchement de généralisations empiriques, celle de raison d'une action implique la généralité par le truchement de règles » (1958, p. 38). » (Ehrenberg, 2011 : 62-63)

Obligatoire ne doit donc pas être entendu au sens de coercition ni dans un sens de causalité mécanique mais en tant qu'obligation logique. Or, on a plutôt tendance à assimiler obligation ou règle à « *arbitraire, donc à contrainte, voire à domination* » (Ehrenberg, 2005 : 203), et à la voir comme quelque chose qui empêche ou limite l'action. L'institution ou la règle sociale doit être comprise au contraire comme « *ce qui rend possible l'action humaine, qui lui fait découvrir des possibilités proprement humaines* » (Ibid. : 204), et être saisie en tant que *raison* et non en tant que *cause* des phénomènes. C'est en ce sens qu'Alain Ehrenberg a parlé dans la préface de l'ouvrage de Livia Velpry (2008) d'une préférence pour un raisonnement et donc une manière de faire voir les relations sociales en termes de « si...alors ».

Si on a bien compris maintenant qu'il n'y avait aucune contradiction ou incohérence dans le fait de considérer qu'agir de soi-même constitue aujourd'hui une obligation sociale en tant que c'est devenu « *le style d'action le plus valorisé, celui que nous attendons et que nous respectons le plus, qui possède le plus grand prestige parce qu'il est considéré comme le plus efficace instrumentalement et le plus digne symboliquement* » (Ehrenberg, 2010 : 17), il nous reste à comprendre ce que cela change concrètement pour les travailleurs sociaux qui interviennent aujourd'hui sur autrui. En effet, nous avons vu que les sociétés individualistes érigeaient l'individu en valeur suprême et que du même coup, elles dévalorisaient l'interdépendance sociale. Ce sur quoi il faut maintenant insister – et ce sera l'objet du point suivant – c'est que, pour reprendre la formule très explicite d'Alain Ehrenberg « *cet individu est érigé en valeur suprême grâce au type d'interdépendance qu'il dénie simultanément* » (Ehrenberg, 2009 : 225).

Que cela signifie-t-il ? Si « *la discipline implique l'idée d'une force passive qu'il faut actionner de l'extérieur pour la rendre « docile et utile » [alors que] dans l'autonomie, l'action est conçue de telle sorte que le patient (travailleur, élève, malade) en soit l'agent principal* » (Ibid. : 228), comment comprendre cette forme de subordination à autre que soi ? En effet, on peut légitimement se demander si, puisqu'il s'agit d'une subordination à autre que soi, cela

n'implique pas de considérer nécessairement que le « soi » *subisse* l'action. Pour le comprendre, emprunter comme Alain Ehrenberg le raisonnement développé par Vincent Descombes dans le chapitre « les degrés de l'agir » paraît requis. Celui-ci permet de penser un partage de l'agir entre plusieurs agents qui ont tous un rôle actif dans l'accomplissement de ce « en tant que » (par opposition à une lecture où l'action serait essentiellement du côté de l'agent, comme on l'a vu). Il établit ainsi une distinction entre un *agent principal* et un *agent immédiat*. S'il arrive que l'activité d'une personne ne soit pas de son ressort seule mais soit influencée par une autre au sens où cette dernière (l'agent principal) a *fait faire* quelque chose à la première (agent immédiat), cela n'enlève en rien la nécessité de re-décrire ces actions comme des actions produites par les deux personnes. En d'autres mots, il n'est pas contradictoire de penser que l'autonomie *s'apprend via* d'autres et qu'en étant poussé à faire, voir, penser, agir, on le devient. Si l'action est conçue de telle sorte que le bénéficiaire/agent immédiat (parent, enfant) en soit l'agent principal, cela ne doit pas nous empêcher de (faire) voir le travail opéré par les agents principaux (les professionnels) pour qu'ils (les bénéficiaires) le soient effectivement.

« Devenir autonome [ou l'agent principal] n'est pas se poser comme sujet, c'est acquérir une capacité à l'activité délibérée » (p.218), c'est abandonner la magie de l'autofondation au profit d'une référence plus prosaïque : l'apprentissage. Ce qui lie l'esprit objectif et l'esprit subjectif se formule comme suit : « ce qui se présente hors de l'individu sous la forme des modèles préétablis et des usages institués [esprit objectif] se présente dans l'individu sous la forme des aptitudes acquises d'abord par l'apprentissage, ensuite seulement par la formation de soi-même [esprit subjectif] (p.22-23). » (Ehrenberg, 2005 : 208)

« La baisse de légitimité de la contrainte » ou la question de la protection et des dépendances légitimes

On a vu de quelle façon j'ai choisi de définir le concept d'institution de l'autonomie aujourd'hui et comment ce qui semblait apparemment contradictoire – agir de soi-même, ou que le patient devienne l'agent principal – pouvait être décrit sociologiquement. On a terminé en évoquant rapidement la nécessité de considérer le fait de suivre une règle comme le fruit d'un apprentissage ou de l'acquisition d'aptitudes. C'est ce que j'aimerais un peu plus approfondir ici en lien avec la question de la baisse de légitimité de la contrainte, au niveau empirique, celle qu'on exerce les uns sur les autres.

Ce que propose au fond Alain Ehrenberg c'est de passer d'une sociologie *individualiste* (ce que font les sociologues qui formulent leur raisonnement à partir de la déclinologie française) à une sociologie *de l'individualisme*. Le moyen qu'il a privilégié pour y parvenir consiste à adopter un raisonnement hiérarchique introduit par Louis Dumont et à établir une distinction entre cohérence et cohésion. Penser hiérarchie permet de prendre le discours déclinologique comme objet d'analyse pour observer ce qu'il nous dit de notre manière de faire société autour de l'autonomie (i.e. elle nous *divise*), comme on l'a vu, mais plus encore, pour remarquer que ce discours « *nous dit quelque chose de vrai en soulignant le côté destructeur de l'individualisme : la difficulté à faire société fait structurellement partie de l'individualisme mais ne consiste pas en un mal qui risque de la détruire inexorablement* » (Ehrenberg, 2010 : 10). Cette difficulté peut se formuler de la manière suivante : aucune société individualiste – au sens où l'individu est la valeur suprême – ne peut advenir si on ne rompt pas les liens de dépendance entre les individus, et en même temps, on ne peut pas avoir de société en général si les gens ne dépendent pas, dans une certaine mesure, les uns des autres. C'est une tension à laquelle toutes les sociétés démocratiques sont confrontées y compris la nôtre. Or, ce que laisse entendre le discours du malaise c'est qu'il serait possible que l'individu se tienne seul *face* à une société qui disparaîtrait. En ce sens, ces sociologues voient une incohérence dans notre manière de vivre aujourd'hui, là où il faudrait y voir un problème de cohésion sociale. Ainsi, ils n'aident pas à voir cette tension constitutive ainsi que les conséquences pratiques qu'elle implique au quotidien, notamment pour les travailleurs sociaux. Plutôt que d'opposer l'individu à la société, le raisonnement hiérarchique permet de voir que l'un (l'individualisme) englobe l'autre (le holisme), et qu'en ce sens, nos sociétés sont aussi cohérentes que toute autre société traditionnelle.

« Cette position subordonnée [du holisme] peut conduire acteurs et observateurs à la perdre de vue – et c'est même une attitude absolument récurrente –, mais c'est fort loin d'être une raison suffisante pour penser qu'elle a disparu et que nous ne faisons plus société » (Ehrenberg, 2010 : 418)

Dire que l'individualisme englobe son contraire, le holisme, c'est donc marquer le primat de l'individu sur la communauté, de la liberté sur la discipline, mais c'est en même temps dire que c'est l'individu *et* la communauté, la liberté *et* la discipline. Cet englobement du contraire consiste donc en une échelle *d'idées-valeurs* qui a l'intérêt de montrer à la fois une différence d'appréciation mais une nécessaire coexistence. Comment une société individualiste pourrait-elle assurer sa cohésion sociale sans institution correctrice ? On l'a vu, l'« *individu est érigé en*

valeur suprême grâce au type d'interdépendance qu'il dénie simultanément » (Ehrenberg, 2009 : 225). En ce sens, toute société est nécessairement holiste, bien que chaque société ne l'est pas de façon identique car il existe différentes façons d'agencer des valeurs comme la comparaison France/États-Unis par Alain Ehrenberg en témoigne. Ceci est intéressant à rappeler pour ne pas s'étonner ou perdre de vue dans la description le *travail réel* effectué par les intervenants sociaux qui doivent accomplir ce « métier impossible » qui consiste à faire du bénéficiaire, l'agent principal de l'intervention ou acteur de son propre changement. Décrire leurs pratiques implique donc de prendre en compte un trait constitutif du nouvel esprit de l'intervention sociale à savoir que si la contrainte n'a pas disparu, sa légitimité a baissé au profit d'une intervention qui se veut plus horizontale c'est-à-dire d'une relation qui se veut plus égalitaire, et non plus de tutelle. Au lieu de disparaître, la contrainte a acquis aujourd'hui un statut d'exception qui ne peut se justifier que dans des cas d'urgence ou de nécessité (parce qu'un enfant serait en danger par exemple). Mais même dans ces situations de contrainte importante, l'enjeu pour le sociologue est de décrire l'autonomie. Cela veut dire que :

« (...) l'autonomie ne doit surtout pas être réduite, d'un point de vue descriptif, au consentement. Il faut élargir le point de vue de Castoriadis, car la contrainte peut parfaitement être un moyen de l'autonomie. Il faut seulement considérer la situation en cause. Par exemple, les centres d'éducation renforcée et les centres d'éducation fermée ne sont pas une nouvelle normalisation disciplinaire, car la contrainte y est un moyen pour restaurer ou contribuer à instaurer une capacité à décider et à agir par soi-même de manière appropriée. La contrainte vise l'adhésion du jeune, elle vise à lui permettre d'être l'agent de son propre changement, à le rendre capable de changer par lui-même » (Ehrenberg, 2009 : 229-230).

C'est de ce point de vue que l'on peut décrire et comprendre, je pense, tout service institutionnel visant à intervenir sur autrui comme un dispositif de santé mentale dans lequel une certaine inversion des idéaux peut être tolérée¹⁰. Stéphane Vibert, en parlant des travaux de Louis Dumont, a montré comment celui-ci, à partir de son concept d'*englobement du contraire* et de totalité pensée de façon dynamique, a permis de (faire) voir les « totalités partielles » qui se reconnaissent précisément par le fait

¹⁰ Je saisis cette occasion pour remercier vivement tous les participants aux ateliers du CASPER – notamment, Jean-Pierre Delchambre, Johan Giry, Nicolas Marquis, Gaspard Wiseur, Stéphane Vibert et Alain Ehrenberg – qui m'ont permis de mieux réfléchir à ces questions.

« qu'elle[s] constitue[ent] un niveau où l'inversion est possible, donc un niveau subordonné qui dans un certain contexte permet à des valeurs inférieures de régir les pratiques sociales. C'est ce qui conduit Louis Dumont, par exemple, à montrer que l'individu existe dans des sociétés holistes, comme en Inde, à un niveau subordonné, tout comme l'inverse : nos sociétés modernes libérales, qui font de l'individu la valeur prééminente, ne continuent à être des sociétés effectives qu'en imaginant un point de vue holiste représentant le tout significatif – sous les traits de l'État-nation, le plus souvent – mais aussi en permettant à des principes holistes de gouverner certaines conduites selon l'appartenance à des totalités partielles : communautés religieuses ou locales, familles, associations, entreprises, institutions, etc. » (Vibert, 2018)

La possibilité d'une inversion ne fonde néanmoins sa légitimité aujourd'hui que par le fait d'une part, qu'elle est limitée dans le temps, et d'autre part, que l'autonomie (ou la réduction de la dépendance) et/ou la protection en sont les objectifs. Et c'est au sociologue d'éprouver à partir d'une enquête empirique la manière dont cet exercice de légitimation s'accomplit. On le voit, cette tension constitutive des sociétés individualistes implique un enjeu important : faire coexister individualisme et holisme dans une combinaison acceptable. Il s'agit par exemple pour les professionnels d'aider en évitant le plus possible de contraindre, et pour le bénéficiaire de dépendre sans l'être de trop. C'est en ce sens que la valorisation de l'autonomie au détriment de celle de la protection aujourd'hui (même si elle reste une valeur et un objectif poursuivi par les professionnels) ne doit pas être comprise comme la définition d'un Bien exclusif par opposition à d'autres considérés comme illégitimes ou sans valeur, mais plutôt comme un Bien *inclusif* qui suppose des idéaux inférieurs et supérieurs – ces idéaux ont tous une certaine légitimité dans certaines circonstances mais ils restent hiérarchisés.

« Mais il est une autre façon de raisonner, qui consiste à chercher une formule (dite « inclusive ») du Bien, donc à montrer comment doit se concevoir une vie humaine accomplie. La vie humaine, pour ne pas laisser à désirer, doit comporter toutes les activités typiques de l'être humain : la question est alors de savoir comment les faire coexister. Non pas tout à fait dans quelle proportion (comme s'il s'agissait d'arriver à une recette générale qu'on pourrait prescrire), mais plutôt dans quel ordre de préséance (qu'est-ce qui doit avoir le premier rang dans telle situation de la vie humaine ?). Dans ce dernier cas, on pense de façon hiérarchique. Peu importe évidemment si le mot « hiérarchie » est utilisé. Il suffit en réalité, pour que la pensée devienne hiérarchisante, que l'on rencontre le problème de penser en termes de valeur une réalité complexe avec le souci d'inclure les différents éléments de cette complexité dans un seul et même ordre ». (Descombes, 1999 :76).

C'est d'ailleurs pour cette raison que j'affectionne particulièrement le terme de « critère » - nous reviendrons un peu plus tard sur ce choix – qui permet plus facilement de comprendre qu'il ne s'agit pas de définir de façon substantielle les valeurs d'autonomie et de protection, en cherchant à voir ensuite comment « en réalité », elles illusionnent, elles dominent, bref, elles ne sont que des instruments de pouvoir et de reproduction d'inégalités, mais plutôt d'y voir des « principes d'ordre supérieur » qui laissent la possibilité de décrire la manière dont on hiérarchise, on spécifie les différentes valeurs, on les agence différemment entre elles¹¹. Penser en termes de hiérarchie et d'englobement du contraire permet cette paire de lunettes-là.

« Pour nous, les modernes, qui sommes socialisés dans le monde de l'égalité et de la liberté, pour lesquels chaque homme est égal à tous les autres, la hiérarchie est un concept difficile à comprendre parce qu'il ressemble à celui d'inégalité » (Ehrenberg, 2010 : 169)

Toutes les inversions hiérarchiques ne se valent pas en toutes circonstances, autrement dit, toute contrainte par exemple n'est pas toujours légitime mais mon travail de sociologue ici, ne consistera non pas à adopter un regard de « dévoileuse » ou critiquer *a priori* les pratiques des professionnels, mais d'adopter la « perspective des opticiens » - pour reprendre les heureuses formules d'Irène Théry qu'elle récupère de Marcel Proust (Théry, 2017 : 112). En effet, il s'agira de rendre compte des tensions de l'autonomie (notamment quand elle se confronte à l'impératif de protection) par l'explicitation des critères à partir desquels les professionnels vont tenter de favoriser l'autonomie d'une personne, de réduire sa dépendance ou de garantir sa protection, parfois en inversant cette échelle des valeurs, parfois pas. Il s'agira de donner du sens à leurs façons de réfléchir sur la légitimité de la contrainte en ancrant leurs réflexions dans le contexte individualiste d'une société de l'autonomie comme condition, au sein de laquelle des principes holistes tels que la contrainte ou la protection peuvent gouverner des conduites dans le cas d'inversion des idéaux.

Comprendre les pratiques des professionnels en les envisageant comme des *faits intentionnels*

« Il existe aujourd'hui deux manières de faire de la recherche en sociologie. C'est qu'on peut envisager le social comme une force contraignante émanant de "la" société, dotée du pouvoir de déterminer les conduites de ses membres en extériorité ; ou on peut le concevoir comme immanent au monde tel que nous le pratiquons (c'est-à-dire tel que nous avons coutume de le connaître et de l'utiliser pour y agir). Pour résumer les choses, on peut localiser le social

¹¹ Mais nous reviendrons dans le point suivant sur la notion de « critères » et de sa provenance.

soit dans la société, soit dans la faculté de connaître telle qu'elle s'exprime dans l'action en commun. » (Ogien, 2014 : 3)

En étudiant les pratiques des professionnels en contexte individualiste d'une société de l'autonomie, j'ai voulu m'intéresser de plus près à leur manière pratique dont ils organisaient leurs conduites et celles des autres, en choisissant la deuxième manière de faire de la recherche à savoir en localisant le social non dans la société mais dans la « *faculté de connaître telle qu'elle s'exprime dans l'action en commun* », pour reprendre la formulation d'Albert Ogien reprise dans ce premier extrait. Pour cela, la démarche holiste décrite ci-dessus m'a permis de lui donner un « arrière-plan » qu'on doit entendre au sens de *l'idéologie* de Dumont soit comme un ensemble d'idées-valeurs propres à une culture particulière. Mais encore faut-il clarifier la manière dont cet arrière-plan doit être compris en rapport avec l'action. En effet, il ne faudrait pas lui reconnaître un pouvoir qu'il n'a pas. On peut nommer celui-ci de différentes manières : représentations collectives, règles sociales, habitus, habitudes, sens commun, cadre, ordre, etc. Mais choisir l'une ou l'autre perspective a des conséquences dans la manière de concevoir et l'action et l'acteur social.

Comment penser le fait que les professionnels *savent* s'y prendre avec leur public ou entre eux ? Quel statut et quelles propriétés donner à cette forme de savoir ? Est-ce un savoir acquis (par intériorisation, incorporation ou socialisation) qui « pousse à » agir *malgré soi* ? Autrement dit, doit-on le penser de façon mécanique, comme si la règle sociale nous obligeait *causalement* à agir d'une certaine façon ? Non. On l'a vu, le holisme méthodologique considère l'obéissance à une règle ou le fait de la suivre comme le fait d'un conditionnement *logique*. C'est le cas de façon plus générale pour le type de sociologie qui fait de la faculté de connaître son objet d'étude. Pour ce dernier, l'arrière-plan ne doit pas être compris comme déterminant de façon causale et externe les relations sociales¹². Au contraire, il pose celui-ci comme inhérent aux relations sociales quotidiennes. On a vu également que la règle devait se formuler au conditionnel, ce qui mettait l'acteur en position active. En ces deux sens, on peut admettre déjà que l'holisme présuppose à l'acteur une certaine intelligence sociale¹³. Mais comment celle-ci s'actualise en comportements ou se performe dans la réalité ?

¹² On sait qu'en sociologie, le langage de la cause et des effets n'est pas notre marque de fabrique car nous n'avons non pas affaire à des faits positifs (comme en biologie, en mathématique, etc.) mais à des objets qui parlent : la « *malédiction de la sociologie est d'avoir affaire à un objet qui parle* » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1968, p. 56-57).

¹³ Considérer comme Durkheim que l'autonomie d'une personne se mesure à sa capacité à penser par concept oblige en effet le sociologue qui souhaite comprendre pourquoi les gens agissent comment ils le font, à prendre en compte leur *intentionnalité* mais ceci, tout en adoptant le postulat externaliste selon lequel l'esprit doit être

Pour répondre à la question de la part créative attribuée à l'acteur, il est nécessaire de s'accorder sur la conception de l'acteur qui sous-tendra mes analyses. Albert Ogien propose de lui reconnaître trois attributs qui tous se rejoignent dans le fait de considérer que tout être humain est capable de savoir ce qu'il fait quand il agit en commun avec d'autres ou pour reprendre son heureuse métaphore, dans l'idée qu'il *déchiffre son environnement comme il respire*. Le premier consiste en une « *vision pertinente du monde dans lequel il vit et des univers d'action dans lesquels il a l'habitude de s'engager* ». Le deuxième consiste en une capacité à évaluer « *de façon adéquate la forme et le déroulement que devraient avoir les types d'activité collective auxquels il lui arrive régulièrement de participer* ». Et enfin, le troisième consiste en une capacité à « *ajuster ses conduites aux circonstances de l'action et de donner une description correcte des raisons pour lesquelles il l'a fait* » (Ogien, 2014 :6).

Ces considérations ont une conséquence épistémologique non-négligeable : il n'est plus possible de partir du postulat de « non-conscience » de l'agent qui mettait le sociologue en position de devoir substituer sa version de ce qui se passe à celle des acteurs. Ce type d'analyse rejette ainsi la séparation entre observateurs et observés, entre savoir scientifique et savoir de sens commun qu'il considère tous deux comme des manières d'objectiver les phénomènes sociaux. C'est d'ailleurs le postulat des ethnométhodologues dont Garfinkel est la figure de proue. Ce dernier établit plutôt une distinction entre une sociologie *profane* d'un côté, et une sociologie *professionnelle* en invitant à y voir une différence de degré mais non de nature¹⁴. La fameuse rupture épistémologique d'avec le savoir de sens commun n'a pas lieu d'être puisqu'il s'agit au contraire de considérer tout individu dans une certaine mesure comme un sociologue profane qui enquête sur le monde et qui doit rendre acceptable les descriptions qu'il en fait. Le travail du sociologue professionnel se justifie par le fait qu'il tente de rendre visible ce qui est caché mais non pas à la manière d'une sociologie bourdieusienne par exemple, de rendre patent ce qui est latent *au-delà* du discours des acteurs (leur sens commun), mais à la manière des ethnométhodologues¹⁵ qui tentent de rendre explicite un allant-de-soi tacite *à partir* du discours des acteurs.

recherché « à l'extérieur », dans les règles, les mœurs, les institutions et les usages établis qui en constituent les conditions de possibilité.

¹⁴ « C'est d'ailleurs cette conception que défend Dewey lorsqu'il préconise de considérer la science et le sens commun comme deux manières différentes de conduire ce qu'il nomme l'enquête (c'est à dire l'engagement dans le monde tel qu'il se réalise dans la résolution de problèmes pratiques) » (Ogien, 2007 : 103)

¹⁵ Ces différentes propriétés de l'action se retrouvant aussi dans la conception qu'en ont les ethnométhodologues qui s'intéressent précisément aux méthodes que les gens ordinaires mettent en œuvre pour interagir avec autrui, j'ai donc choisi d'aller puiser des ressources analytiques chez Garfinkel, en suivant les analyses qu'en ont fait

Ceci, on le voit, a une conséquence de méthode importante : il s'agit de prendre au sérieux le discours des acteurs – ce qu'ils disent à propos de ce qu'ils font. Pas à la manière de ceux qui visent à « réhabiliter le point de vue des acteurs » et qui leur attribuent une capacité entendue comme une « *capacité à agir et juger de façon autonome et avisée* » et qui font de l'objectif de l'enquête sociologique celui de « *montrer comment cette capacité est mise au service de la « négociation » d'un accord pour l'action dans l'intersubjectivité.* » (Ogien & Quéré, 2005 : 21-22). Il ne s'agit pas non plus d'accorder un statut de véracité à ces descriptions ordinaires ni, dans un autre extrême, de chercher à en dévoiler la véritable nature en recourant à des théories savantes qui disent à l'avance ce qu'on doit y lire, mais bien de les prendre comme objet d'étude en tant qu'ils nous renseignent sur les critères mobilisés par les acteurs pour assurer la coordination de l'action.

La méthode que j'ai choisie d'adopter est de considérer, à rebours d'une théorie qui conçoit l'action dans sa négativité c'est-à-dire en tant qu'elle « *fait émaner la définition de ce qu'est la pratique des déterminations d'une structure sociale inégalitaire et hiérarchisée* » (Ogien, 2007 (b): 60 ; *je souligne*), l'action dans sa positivité c'est-à-dire de saisir « la pratique comme *ce qui permet* d'exprimer, dans et pour l'action en commun, le sens de l'existence d'un ordre » (*Idem ; je souligne*). Autrement dit, « en tant qu'elle résulte de l'activité d'attribution d'intelligibilité déployée par les acteurs » (*Ibid.* : 49 ; *je souligne*).

Produire une description positive n'est pas s'affranchir totalement des exigences du réalisme sociologique. Cela ne fait qu'inverser l'ordre traditionnel des priorités : l'analyse d'une forme d'activité pratique sert d'abord à décrire les opérations épistémiques (ou les "méthodes") que les agents utilisent de façon irréfléchie pour mettre directement en ordre les éléments perceptibles d'un environnement d'action (choses, individus, faits et gestes, énoncés) aux seules fins pratiques d'assurer l'imprédictible déroulement des échanges sociaux (la faculté de connaître) ; et ce n'est que de surcroît que la description rend compte de la nature et des modalités de l'actualisation de l'activité pratique étudiée (ce qui intéresse les commanditaires).

Albert Ogien et Louis Quéré notamment. Les « méthodes » auxquelles s'intéressent les éthnométhodologues correspondent en effet à cette forme de savoir pratique auquel je m'intéresse quand je me demande comment les professionnels s'y prennent pour déterminer à qui, ou à quoi ils ont affaire dans telle ou telle situation, pour décider ce qu'il faut faire, comment intervenir, pour déterminer s'ils ont agi correctement ou non, pour donner du sens à ce qu'ils observent du comportement d'autrui, etc. Cela correspond à la fameuse "*méthode documentaire d'interprétation* » développée par Garfinkel (2020 [1^{ère}éd.1967]). Comme je l'ai déjà précisé, je ne me sers donc de cette approche qu'en tant qu'instrument de description donc à un niveau méthodologique au sens où le travail de description au plus proche de l'acteur en situation s'intègre à une réflexion à propos des idées-valeurs et des institutions du sens qui gouvernent les interactions, les contradictions, les conflits, les consensus ou les changements sociaux. Je n'y ai donc pas recours en tant qu'ontologie du social car si des similitudes sont évidentes entre les deux approches, cette dernière ne définit pas l'institution et la règle de la même façon.

Un deuxième élément doit être précisé ici : à la conception de l'acteur comme sujet doté de connaissance (ou compétent) doit être attachée une conception de l'acteur comme sujet *pratique*. En effet, si je parle dès les premières lignes de cette thèse, de « pratique », il faut y voir un choix épistémologique qui implique de concevoir la compréhension de ce savoir manifesté par l'individu, comme un savoir non contemplatif ou théorique. Contre une tentation scholastique, il s'agit ici d'entendre la connaissance non comme le fait d'avoir des croyances vraies à propos des faits du monde (sous le mode de la connaissance théorique), mais comme un savoir-faire qui porte sur des actions. Il s'agit d'une approche non intellectualiste de l'action.

Action et intention, quelle relation ? Une conception externaliste.

« Comme l'indique Sandra Laugier (2001, p. 521-522), « l'arrière-plan ne peut avoir de rôle causal, car il est le langage même – nos usages ordinaires [...] Ce n'est pas du tout la même chose de dire que l'application de la règle est déterminée par un arrière-plan et de dire qu'elle est à décrire dans l'arrière-plan d'actions et de connexions humaines » ». (Garreta, 2002 : 157)

Revenons à une question que je formulais en introduction de ce point : en quoi l'arrière-plan – comme *allant de soi* – nous informe-t-il sur la manière dont l'action en commun s'accomplit ? En effet, s'il ne s'agit pas de lui donner un pouvoir causaliste, comment considérer son actualisation dans l'action ? Autrement dit, comment le social est performé dans ce que je fais ? Pour y répondre, il nous faut rappeler la conception, admise par la sociologie holiste, d'une relation externaliste entre intention (cette activité d'attribution d'intelligibilité ou ce « sens donné à ») et action, car c'est celle qui prévaudra ici. En effet, il existe deux grandes manières de concevoir la relation entre intention et action, l'une internaliste, l'autre externaliste. C'est bien la seconde que nous retiendrons ici en tant qu'elle permet de ne pas penser les choses de manière dualiste. En effet, Ogien fait du philosophe J. Searle le représentant d'une conception internaliste qui comprend l'intention comme un état mental d'un individu : tout ce qui nous permet de nous représenter le monde réside, selon lui, dans le cerveau. L'intentionnalité est conçue comme un phénomène biologique qu'on pourrait expliquer à la manière des sciences dures : l'intention constituerait la cause, l'action, l'effet ou la conséquence.

Du point de vue de la conception externaliste de l'intention, il n'y a pas lieu d'*expliquer* comment l'un (logé dans le cerveau ou dans le for intérieur de l'individu) déterminerait l'autre.

Il s'agit plutôt de comprendre que les raisons d'agir, ou l'intention sont le canal par lequel l'action opère et en ce sens, les constituent, et surtout, qu'elles sont sociales de part en part. On retrouve cette idée que le social est dans l'esprit et on comprend bien maintenant la fonction attribuée à l'intention : on a besoin d'une intention, d'une raison d'agir pour savoir à quel genre d'action on est en train de procéder. Ce n'est pas une entité *indépendante*. Pour le dire encore autrement, le sens n'est pas déjà-là, dans un stock prédéterminé dans lequel on puiserait, il est construit par l'action¹⁶. Ainsi, et à la suite des propositions d'Anscombe¹⁷ : identifier une action, c'est saisir *de façon directe* l'intention qui l'informe. Et cette saisie directe de l'intention dépend de l'identification des circonstances dans lesquelles l'activité pratique s'accomplit c'est-à-dire de l'identification de l'action comme un certain type : on ne conçoit pas n'importe quel genre d'intention, dans n'importe quelle société, en n'importe quelle époque et dans n'importe quelle circonstance. En ce sens, l'intention peut être comprise comme un problème d'attribution dépendant d'un contexte.

La question qui nous intéresse ici est de comprendre comment ce travail d'identification des circonstances de l'activité est rendu possible, et cela dans une perspective anti-intellectualiste. Pour le comprendre, le point de départ consiste à constater que le monde ne se présente jamais à l'individu comme un chaos indéchiffrable car celui-ci est habité de certitudes « *au sujet de la régularité des choses permettent de prêter une intelligibilité immédiate (même si elle est provisoire, incomplète et révisable) à ce qui se passe et anticiper ce qui devrait arriver* » (Ogien, 2012 : 166). S'en suit un maître-mot : l'apprentissage. Ce dernier permet de répondre à la question « mais d'où vient ce savoir ? » sans le concevoir de façon mentaliste. En effet, nous pouvons considérer – toujours dans une veine ethnométhodologique – que cela vient de l'incessante fréquentation quotidienne du monde, depuis la prime enfance. Ces certitudes sont apprises et ont pour fonction de guider l'action sans avoir à y penser. Pour reprendre les termes d'Alain Ehrenberg qui emprunte un vocabulaire wittgensteinien, la socialisation est « un dressage logique qui passe par le fait

¹⁶ C'est de ce point de vue, que cette conception de l'action tend à situer « *la force des motifs [ou intentions, raisons d'agir] dans le domaine logique ou conceptuel ; leur efficacité tient au lien de nature conceptuelle qui existe entre une raison d'agir et l'action dont elle est la raison : si j'ai telle raison de faire telle chose et que je ne le fais pas, je suis incohérent. Cela peut arriver, mais si c'était la règle, le concept de raison serait vidé de son contenu* » (Ogien & Quéré, 2005 : 75).

¹⁷ Elisabeth Anscombe est une philosophe qui, avec son ouvrage « L'intention », publié en 1957 et traduit en 2002, a marqué la naissance d'une branche de la philosophie qui entend analyser l'action humaine en dehors de toute considération morale : la philosophie de l'action. Elle est fortement influencée par Ludwig Wittgenstein qui était son professeur.

d'apprendre des mots, des mots qui sont des significations sociales et des usages » (Ehrenberg, 2011 : 61- 62).

« (...) les individus acquièrent, par dressage, familiarisation ou apprentissage, une vision approximativement identique du monde et des formes d'activité pratique qu'ils ont coutume de pratiquer, et ce qu'ils envisagent comme allant de soi se confond avec une sorte d'accord préalable et suffisamment commun sur une multitude de manières d'entrer en relation avec le monde et avec autrui ». (Ogien, 2012 : 169-170)

« Voilà comment on peut dire que la continuité de l'action réclame bien plus que l'obéissance à des ordres, l'application de règles, ou la négociation d'un accord. Elle repose sur notre très ordinaire familiarité avec le monde. S'il va de soi que cette familiarité s'acquiert, c'est de si innombrables façons que cela défie l'explication ». (Ogien, 2014 (a): 87)

Albert Ogien reprend une distinction établie par Wittgenstein pour expliquer la nature de ces certitudes¹⁸. Ce dernier en effet distingue les propositions empiriques des propositions pivots, en caractérisant les premières par le fait qu'elles peuvent être mises en doute alors que les secondes, ne le peuvent pas dans la mesure où cela n'aurait aucun sens : *“si je veux que la porte tourne, il faut que les gonds soient fixes.”* (§343). Les gonds correspondent aux propositions pivots qui permettent aux croyances du premier ordre d'être formulées. Ce qu'il faut donc bien retenir c'est que si c'est la connaissance pratique – faite de certitudes – qui permet de rapporter aux actions une intention, celle-ci est apprise dans cette familiarisation incessante avec le monde et n'est pas le fruit d'une intériorité. Parmi les *« trois registres de « chose sociale » dont on peut supposer qu'ils figurent dans la connaissance pratique : les rôles (ce que chacun est requis de faire lorsqu'il agit au titre d'une fonction instituée), les situations (ce qu'une circonstance donnée force à faire dans une relation à autrui), et les concepts du langage ordinaire (ce qu'il convient de dire pour rester intelligible) »* (Ogien, 2007 (a)).

Pour bien comprendre la nature de ces certitudes, une hypothèse souvent invoquée pour l'expliquer mérite d'être quelque peu développée : c'est l'hypothèse de directéité soit le caractère direct de la connaissance pratique. Albert Ogien explique que celle-ci peut être invoquée aussi bien pour s'opposer à une conception intellectualiste de l'action et dans ce cas, *« direct »* doit être compris comme le fait de pratiques qui ne réclament pas de planification de l'action; mais également pour s'appliquer *« à l'ensemble indéterminé et inarticulé de savoir que les individus possèdent au sujet des univers dans lesquels ils évoluent »*

¹⁸ Dans le langage de Wittgenstein, on dira que ces certitudes sont celles qui conduisent tout à chacun à *maîtriser une langue et les usages* qu'on peut en faire dans les diverses circonstances de la vie quotidienne

(Ogien, 2007 (a): 105). C'est en ce deuxième sens qu'on peut comprendre en quoi consistent ces certitudes. Ce qui est direct ici c'est la relation que les individus entretiennent avec leur environnement. C'est un peu le « *taken for granted* » de Schütz, tout ce qui nous est déjà connu et qui, si ce n'est pas encore le cas, peut le devenir rapidement. Albert Ogien en donne un exemple. Imaginons que celui-ci part en vacances sur une île lointaine et exotique. Là-bas, il souhaite envoyer une carte postale à son ami. Il suppose qu'il pourra le faire, même s'ils ne parlent pas du tout la langue des habitants de la région, parce qu'il s'agit d'un lieu touristique. Il suppose qu'il parviendra à se faire comprendre. Et de fait, après beaucoup d'efforts pour tenter de comprendre où se trouve le lieu où il pourrait entreprendre ces différentes démarches (acheter une carte postale, trouver un timbre, poster), il est parvenu à envoyer la carte postale à son ami. Cet exemple somme toute banal a le mérite de mettre en lumière quelques enseignements-clés. Premièrement, certes, une fois la familiarisation faite, il devient possible d'accomplir seul une action réalisée « sous monitorat ». En effet, Albert Ogien a dû entrer en contact avec de nombreuses personnes qui lui ont appris comment s'y prendre pour accomplir sa tâche. Mais deuxièmement, cette familiarisation n'a été rendue possible que parce qu'elle s'appuyait sur une série de certitudes partagées. Ainsi, si l'hypothèse de directéité ne dit pas grand-chose au sujet du processus d'apprentissage, elle invite à ne pas le réduire à des moments ou milieux précis comme la famille ou l'école, et à admettre que celui-ci s'opère dans un ensemble diffus de certitudes partagées. Dans l'exemple repris, sont considérées comme *directes* non seulement les démarches apprises la veille et désormais acquises, mais toutes les certitudes déjà partagées à propos de ce qu'est une carte postale, de ce qu'est entrer en contact de façon satisfaisante avec autrui, de ce qu'est un pays, etc. Autrement dit, avec cette demande, Albert Ogien ne s'est pas senti en terre complètement inconnue malgré le fait qu'il ne parle pas la langue au sens strict des autochtones. Adopter cette hypothèse de directéité ne consiste donc non pas à « *faire un pas en direction du mentalisme : cela revient au contraire à admettre la nature sociale des concepts et de l'acquisition de leurs usages tout en reconnaissant l'incapacité dans laquelle on se trouve de donner une description pleine et entière de ce phénomène ou de dresser un état précis des ressources qu'il est possible de mobiliser pour guider son action au contact d'autrui* » (Ogien, 2007 (a): 106).

Penser la coordination d'une action avec autrui grâce à la notion de critères

Le problème que pose la question de l'intention doit aussi se formuler de la façon suivante : comment les individus sont-ils capables d'attribuer à *autrui* une intention suffisamment similaire pour qu'ils puissent se coordonner dans le cours de l'action ?

(...) si un ordre se découvre dans la manière dont les pratiques collectives en viennent à être ce qu'elles sont, c'est que tous ceux qui prennent part à une action en commun savent utiliser un ensemble de critères d'évaluation au sujet de "ce qui se passe". Ces critères peuvent donc être tenus pour objectifs au sens où chacun manifeste le fait qu'il les connaît (au moins de façon approximative) au moment où il s'en sert publiquement pour s'orienter, de façon correcte, par rapport à autrui. Cette conception de l'ordre comme phénomène local, ordinaire, interne et "objectif" conduit enfin à supposer que les individus ont une idée du monde qui les environne au moins aussi élaborée que celle des sociologues qui les étudient. (Ogien, 2014(b) :4)

La réponse de la conception externaliste de l'intention est la suivante : ils le sont parce qu'ils emploient les mêmes critères d'identification de l'intention. Et s'ils le font c'est parce que ces critères relèvent du sens commun, ils les emploient couramment pour comprendre l'action. Ainsi, toujours dans cette perspective externaliste, trois propriétés peuvent être attribuées à l'intention. Elle est publique c'est-à-dire que « *chacun sait à l'avance ce que quelqu'un peut vouloir faire dans telle ou telle circonstance* » ; elle est anticipée c'est-à-dire que « *ce qu'il est possible de faire dans une situation donnée est approximativement fixée par le type d'action dans lequel les individus sont pris* » ; et elle est réflexive c'est-à-dire que « *le but initialement poursuivi peut se transformer totalement au contact des réactions inattendues d'autrui* » (Ogien, 2007a)

Cette conception de l'intention a ceci d'extrêmement intéressant qu'elle permet de penser la possibilité pour les individus d'être amenés à réviser leur manière d'associer intention et conduite, ou leur manière d'attribuer une intelligibilité à « ce qui se passe ». Elle propose une conception dynamique de l'action. En effet, du fait que chacun est sensé savoir à l'avance ce que l'autre fait, et prédire ce qu'il est possible de faire, chacun des participants à l'interaction exerce une forme de contrôle indirect sur la forme que va prendre les échanges. Autrement dit, chacun est (ou supposé) capable de corriger l'autre dans le cas où les critères d'identification ne sont pas utilisés de façon appropriée et acceptable.

La notion de critères est donc la plus appropriée pour concevoir une sociologie de l'action dynamique – ce que je souhaite faire. On peut l'apparenter à « *une norme de jugement tout à la fois relativement stable, sans doute largement partagée et absolument dépendante du contexte; et à laquelle ceux qui l'utilisent reconnaissent du seul fait de le faire ce que*

Wittgenstein nomme l'autorité de la règle » (Ogien, 2007a : 155-156). Comme le souligne à juste titre Albert Ogien, mobiliser la notion de critères n'est pas anodin. Elle renvoie à celle que Wittgenstein lui-même mobilisait en refusant par-là une explication scientifique d'ordre causal.

Habitude, habitus, et apprentissage

Cette façon de concevoir l'action de manière dynamique, en permettant de penser la possibilité pour l'acteur de réviser leur intention, rend possible, comme l'ont proposé par exemple Albert Ogien, Louis Quéré, ou encore Christiane Chauviré, un certain rapprochement avec le concept d'habitude de John Dewey ou de capacités de Wittgenstein. Pour ce premier par exemple, la formation des habitudes s'établit par essai et erreur et implique une « enquête ».

Pour J. Dewey et G. H. Mead, l'habitude est une croyance préalablement fixée dans la résolution de problèmes pratiques et sur la base de laquelle un individu est prêt à agir. Mais, ce qui est déroutant dans leur conception, c'est que cette croyance n'opère pas comme une « représentation » qui serait intériorisée une fois pour toutes. Pour le pragmatisme, l'habitude ne se maintient à l'identique (comme schème d'action incorporé) que pour autant que la nouvelle action qu'elle informe se déroule de façon satisfaisante. Mais, si ce n'est pas le cas, cette même habitude change de statut : elle devient la base à partir de laquelle une nouvelle croyance se fixe pour répondre à la nouvelle circonstance pratique. Bref, dans cette conception dialectique, l'habitude est statique et dynamique à la fois : elle est une « règle active en nous », constamment mise à l'épreuve de l'expérience (Tiercelin, 1993), et non une disposition qui force à reproduire une conduite toujours semblable, ni un mécanisme cognitif inscrit en mémoire qui déclencherait la réaction à un stimulus. (Ogien, 2014(c) :566)

C'est cette façon de concevoir l'apprentissage que je choisis de privilégier ici en tant qu'elle me sert d'alternative à des théories de l'apprentissage qui mettent selon moi trop peu l'accent sur cette possibilité réflexive (de façon non mentaliste) donnée à l'acteur. En effet, c'est ce qui fait qu'on caractérise souvent les approches de Peirce, Ryle ou Pierre Bourdieu d'un « dispositionnalisme lourd »¹⁹. Du côté des théories qui se définissent souvent elles-mêmes comme « anti-dispositionnalistes » (Ogien & Quéré, 2005 : 47) à dessein justement de se distinguer de théories qu'elles jugent par trop déterministes ou causalistes, leur théorie du savoir pratique (habitude, capacité, savoir-faire) prévoit la possibilité pour l'acteur d'être

¹⁹ « En bref, Wittgenstein n'est pas dispositionnaliste au sens où Peirce et Bourdieu le sont. Il ne croit pas à l'utilité des explications dispositionnalistes et il n'est certainement pas réaliste dispositionnel au sens (ontologiquement lourd) de Peirce » (Chauviré, 2002 : 29).

influencé par différentes expériences d'apprentissage. Ainsi, comme l'extrait le montre, l'habitude, définie comme « *tout ce que nous faisons* » en matière de perception, de reconnaissance, d'imagination, de remémoration, de jugement, de conception et de raisonnement » » (*ibid.* : 45-46) est constamment mise à l'épreuve de l'expérience et peut donc faire l'objet d'une nouvelle croyance au gré des corrections de l'environnement.

Cette façon de concevoir l'apprentissage est une chose que la théorie bourdieusienne intègre difficilement – même si elle n'est pas impossible mais cela relève alors de l'exception que le concept d'« habitus clivé » peut retraduire mais en tant qu'il génère alors des contradictions et tensions de toutes sortes chez l'agent – dans la mesure où si elle ne se présente pas comme déterministe puisque l'habitus n'est pas immuable, autrement dit tout n'est pas joué d'avance, cette forme incorporée de la condition objective de classe tend à se reproduire de façon stable et prédictible. On peut calculer à l'avance, au sens statistique du terme, les chances que possède un individu de voir son habitus se renforcer à travers ses nouvelles expériences. « *L'apprentissage n'apparaît plus que comme un conditionnement et une inculcation, qui ne feraient que renforcer les dispositions antérieurement acquises. Cette conception semble exclure une intervention consciente et volontaire de la part de l'acteur, et ne prend pas en compte ses stratégies personnelles* » (Coulon, 1988 :80).

Et pour cause, on le sait, chez Bourdieu, c'est la méconnaissance²⁰ qui est à la base de la reproduction sociale, et l'illusion que les actions de l'agent correspondent bien à ses intentions sinon il ne parviendrait plus à se prendre au jeu car on ne survit pas dans un champ si on n'en voit pas ou plus l'intérêt. En ce sens, il s'agit d'une croyance. Mais, fait remarquer Albert Ogien, on ne sait pas très bien comment, du point de vue de la théorie bourdieusienne, on acquiert cette croyance qui fait qu'on tienne adéquatement notre place dans un champ. Albert Ogien veut ici moins poser la question de l'acquisition d'un savoir pratique (qui est, on le sait, le fruit d'une socialisation primaire et secondaire) que celle de la nature de ce savoir. Selon lui, en reprenant une ligne de partage qui oppose les partisans de *l'être* à ceux du *devenir*, on peut se rapprocher de ce que Bourdieu pouvait entendre par-là.

²⁰ « (...) si Bourdieu admet la dimension interprétative du fait social, il récuse la possibilité de faire cette expérience : l'existence d'une distance réflexive dans laquelle l'acteur saisit son action et celle d'autrui en tant que représentation. De sorte qu'à l'action ne peut être assignée ni motif, ni intention, ni effet : elle survient de façon mécanique, sous le poids d'une nécessité externe déterminée par la position sociale des individus. C'est ainsi que la pratique n'échappe pas à la reproduction : l'acteur trouve toute faite, dans le monde, la place où son habitus peut mettre en œuvre les procédures d'auto réalisation de la naturalisation de l'arbitraire. Autrement dit, l'acteur circonscrit en son habitus est un corps programmé à réaliser sa propre domination » (Ogien, 2007 : 31).

« En clair, soit un individu ne peut être que ce qu'il est en définissant cette essence à partir d'une somme de variables objectifs en particulier de classe de statut ou de sexe, soit cet individu devient ce qu'il est dans la dynamique d'une action qui réclame l'ajustement à un rôle dont on suppose qu'il sait comment il faudrait l'occuper » (Ogien, 2007b : 36).

Il explique ainsi que la théorie de la pratique de Bourdieu est du premier type puisqu'elle admet que l'individu ne peut être en quelque sorte que ce qu'il est *objectivement*. Il poursuit dans cette même perspective en expliquant qu'il est possible de concevoir l'appartenance à un champ selon deux modalités et que selon chacune d'elle, une certaine conception de l'apprentissage s'ensuit. Ainsi, l'appartenance à un champ peut se concevoir :

« Soit en tant qu'expérience native, soit en tant qu'ajustement immédiat à une activité pratique ; (...) [ce qui suppose un] conditionnement cumulatif d'une part, et [une] initiation à un nouveau savoir pratique de l'autre. La notion de sens pratique ne s'applique qu'à la première de ces formes : comment pourrait-elle s'appliquer à la seconde quand celle-ci suppose la mise en œuvre de procédures qui ne sont fixées par aucun schème cognitif établi ? De ce fait, elle ne peut expliquer qu'un seul genre d'action : celui qui se déroule dans un monde social où les acteurs se confondraient en permanence et parfaitement à la position objective que leur assigne l'analyse sociologique ». (Ogien, 2007 : 37)

Si j'ai choisi de ne pas mobiliser le concept d'habitus mais de lui préférer celui d'habitude ou de capacité, c'est dans la mesure où ces derniers me permettent de penser la capacité réflexive de l'acteur qui rend possible l'actualisation des règles en fonction des contextes, sans donner l'impression que celles-ci ne sont qu'exécutées (parce que « la société les pousserait à faire ça », « leur habitus les inclinerait à », etc.).

« Les règles répondent à l'ordre logique de la nécessité conditionnelle qui caractérise le monde inactuel des possibles car elles régissent des propriétés et des relations, des statuts et des catégories, et non des individus, que ce soient des agents empiriques ou des objets à elles existent donc sous la forme du conditionnelle du type si...alors de telle sorte qu'elles ne sont pas exécutées mais actualisées en fonction du contexte : conformément au postulat wittgensteinien, elles ont donc un caractère normatif car elles ne peuvent être suivies que « si les gens estiment qu'elles doivent – ou du moins qu'elles devraient en général – être appliquées » et 'qu'ils veulent s'en servir pour se diriger dans la vie » (Kaufmann, 1997 : 245)

Et me semble-t-il, c'est ce qui peut permettre de comprendre la capacité des acteurs à apprendre de nouvelles règles, à leur donner un sens différent en fonction de corrections éventuelles de l'environnement, d'adopter de nouvelles croyances sans que cela ne fasse

l'objet de tensions et contradictions internes de toutes sortes. Autrement dit, cela permet d'admettre la possibilité d'avoir une prise sur l'habitude c'est-à-dire d'admettre la possibilité de pouvoir la modifier, la penser, la réorienter ou les articuler différemment en fonction des situations.

Décrire les pratiques des travailleurs sociaux : ethnométhodologie et sociologie des professions

Ce dernier point m'amène à interroger de façon plus spécifique la boîte à outils dont j'ai choisi de me munir tout au long de ce travail pour non plus *interpréter* mes données, mais les *décrire*. Ces outils doivent beaucoup à la fois au programme de *l'ethnométhodologie* que je définis avant tout comme un *style d'enquête* soucieux de saisir l'action en train de se faire c'est-à-dire soucieux de rendre compte de son accomplissement de façon non déterministe, et à la fois à la sociologie des professions qui m'a été utile pour opérationnaliser ma question de recherche en lui donnant un cadre d'analyse : celui des « professions à pratique prudentielle ». Cette dernière trouvaille m'a permis de découvrir, de fil en aiguille les travaux de sociologues comme Pierre Vidal-Naquet, Bertrand Ravon ou ceux des membres du collectif Contrast qui permettent de penser ces tensions et dilemmes que vivent au quotidien les professionnels. Nous verrons ainsi dans un premier temps comment le programme de l'ethnométhodologie m'a permis de déterminer un cadre d'analyse à mon enquête en me permettant de penser l'action des professionnels dans un contexte d'incertitude. Dans un second temps, nous verrons comment, à la suite de F. Champy notamment, penser les pratiques des travailleurs sociaux à l'aide du concept de « prudence » m'a permis d'opérationnaliser la question de l'autonomie pour la confronter aux pratiques des professionnels, en tentant ainsi de passer d'une sociologie générale de l'autonomie comme condition à la manière dont une telle valeur et norme est actualisée en situation et se confronte à d'autres valeurs – comme celle de la protection – difficilement conciliables entre elles.

Penser l'action des professionnels en admettant qu'elle est soumise à une succession d'incertitudes

Rendre compte de façon aussi dynamique de l'action et de l'apprentissage suppose le respect d'un principe pragmatiste important : le faillibilisme ou l'indétermination des situations.

En vérité, la « théorie pragmatiste des mécanismes sociaux » est en totale contradiction avec l'esprit du pragmatisme, ou en tout cas avec son plus

important pilier : le faillibilisme, dont on retrouve la marque dans la notion, cruciale chez J. Dewey et G. H. Mead, d'indétermination des situations. Car s'il est une thèse à laquelle tout pragmatiste adhère, c'est bien celle qui affirme que lorsque des individus doivent résoudre les problèmes naissant de l'incomplétude essentielle de l'action, ils s'engagent dans une « enquête » et mettent en œuvre des procédures expérimentales afin d'y apporter une solution pratique. Cette thèse, qui met l'accent sur l'incertitude et la manière aléatoire dont elle est levée, semble interdire la production d'une quelconque explication causale – fût-ce celle que permet la mise en évidence d'un « mécanisme » de moyenne portée. (Ogien, 2014c : 568)

Le pragmatiste reconnaît ainsi que la réalité est indéterminée et que la connaissance se construit dans l'action – et j'ajouterai : en même temps qu'elle la constitue. C'est l'un des points importants de la démarche de John Dewey qui s'observe déjà à sa manière de théoriser l'« enquête » puisque celle-ci désigne précisément selon lui, « *l'acte de penser par lequel un sujet s'engage dans une activité de transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée et problématique en une situation stable et unifiée où il est à nouveau possible d'agir et de connaître* » (Thievenaz, 2017 :3). L'apprentissage est toujours en train de se faire, c'est-à-dire que l'individu est pris dans un environnement fait d'une part importante d'indétermination, auquel il doit s'adapter et duquel il tire à chaque fois de nouvelles connaissances du fait de ces nouvelles expériences – Dewey est souvent présenté comme très influencé par la théorie darwinienne de l'évolution. Ce qui rend l'enquête possible selon lui, c'est l'épreuve. C'est parce que l'acteur est confronté à différentes formes d'indétermination que s'enclenche un tel processus d'enquête qui fait naître chez lui une plus grande réflexivité et une pensée consciente. En l'absence de telles difficultés ou d'un tel inconfort, sa réflexivité n'est plus aussi engagée.

« La pensée trouve son origine dans des conflits particuliers et dans l'expérience qui occasionne perplexité et trouble. Les hommes ne pensent pas quand ils n'ont pas d'ennuis à affronter, pas de difficultés à surmonter. Une vie de confort, de succès sans effort serait une vie sans pensée et il en va de même pour une vie toute puissante et facile. Des êtres qui pensent sont des êtres qui se sentent à l'étroit et contraints dans leur vie au point de ne pouvoir conduire une action jusqu'à son terme » (Dewey, 1920/ 2014, p. 195 ; cité par Thievenaz, 2017 :4).

Ces indéterminations peuvent prendre différentes formes selon Dewey : « *divers noms servent à caractériser ces situations indéterminées. Nous les disons perturbées, ambiguës, pleines de tendances contradictoires, obscures, etc.* » (Dewey cité par Thievenaz, 2017 :5).

Cette propriété de l'action est donc à conserver. Et il me semble que le rôle du sociologue est de pouvoir montrer, un peu à la manière de ce philosophe pragmatiste, comment chacun

tente de faire face et quel rôle le savoir pratique, ou pour reprendre un concept mobilisé par Albert Ogien dans un article portant sur l'intervention sur autrui (2014a), le « savoir-faire personnel » joue dans sa résolution. En effet, ce dernier propose de considérer le déploiement du travail de l'intervention sur autrui sur deux plans entremêlés qui font référence à deux types de savoirs : d'une part, le savoir professionnel qui « *engage une connaissance de nature propositionnelle* » c'est-à-dire une connaissance constituée « *de directives, d'instructions et de protocoles qui ont été inculqués dans l'apprentissage d'un métier et mis à l'épreuve de la pratique* », et d'autre part, un plan qui renvoie à l'« *ordre de relations sociales particulier qui lie l'enseignant et l'enseigné, l'éducateur et l'éduqué, le soignant et le soigné durant le temps et dans les détours des échanges qui les réunissent dans le cadre d'une prise en charge* ». Ce dernier mobilise un savoir de nature non-propositionnelle et correspond à toutes les manières socialement instituées d'entrer en contact avec autrui, et qui font référence à « *des principes vagues de la civilité, du respect d'autrui, du « feeling » ; ou, en cas de confusion ou de blocage, de l'inventivité* » (Ogien, 2014a : 79). Il défend la thèse selon laquelle la mobilisation d'un tel savoir pratique ou « savoir-faire personnel » n'est pas le fruit d'un sixième sens, ou d'une intériorité mais bien de ce qu'il a nommé une « *structure épistémique (...) au sens où des facteurs extérieurs à la conscience des individus et indépendants de leurs caractéristiques personnelles pèsent sur leurs manières de faire* » (Ibid. : 82).

Bien entendu, pour pouvoir rendre compte de cet exercice du savoir dans les pratiques des professionnels, Albert Ogien se distingue d'abord des théories que Stéphane Vibert dirait « *potestatives* » (2016). Ces dernières, dit-il, voient surtout (et font surtout voir) les rapports de domination à l'œuvre dans la situation d'intervention en faisant comme si celle-ci pouvait se caractériser par le fait « *que les intervenants reçoivent une formation qui les dote d'un savoir et de dispositions qui établissent immédiatement une distance avec ceux qui deviennent les objets de leur travail* » (Ogien, 2007a : 78). Cette nécessaire mise à distance s'expliquerait par le contrôle social qu'exercent les professionnels, et la relation professionnels/bénéficiaires est donc lue comme celle d'une « *tutellarisation* » puisque le rôle qui serait dévolu aux premiers – même s'ils n'en ont pas conscience (et c'est d'ailleurs d'autant plus efficace s'ils ne le savent pas) – est d'assurer la reproduction d'un ordre social hiérarchisé et inégalitaire. En tant qu'agents institutionnels, mandatés ou financés par différents pouvoirs publics ou privés, ils seraient les canaux par lesquels le pouvoir social s'exercerait. En contrôlant toute forme d'écart à la norme ou de déviance, en particulier celui ou celle des classes dominées, les professionnels en tant qu'« *entrepreneurs de morale* » imposeraient si pas de façon

directement violente, au moins symboliquement, des valeurs sociales admises différentes de celles des bénéficiaires. Au contraire, la démarche qu'Albert Ogien choisit d'aborder est fondée sur le postulat suivant :

« Toute intervention sur autrui s'accomplit dans la dynamique d'une relation qui naît dans une rencontre. On peut ajouter que cette rencontre s'inscrit elle-même dans une situation particulière et que les échanges qui la constituent se réalisent pas à pas dans le déroulement temporel de l'action en commun. Ce qui revient à admettre que toute intervention sur autrui est soumise à une succession d'incertitudes qu'il s'agit, pour les deux parties à la relation, de lever conjointement dans le cours même de son accomplissement (Ogien, 2014a : 78).

On aperçoit assez vite, je crois, au moins une similitude avec la philosophie pragmatiste de John Dewey. Avec ce dernier, il s'accorde sur l'intérêt qu'il y a à rendre compte d'une pratique en admettant qu'elle est « *soumise à une succession d'incertitudes qu'il s'agit, pour les deux parties à la relation, de lever conjointement dans le cours même de son accomplissement* » (*Idem.*). En procédant ainsi, une alternative est proposée : plutôt que d'expliquer le déroulement d'une intervention sur autrui en la faisant reposer sur le pouvoir de celui ou celle qui a « *la responsabilité d'intervenir au titre du savoir professionnel* », il s'agit de décrire concrètement ce qui se passe en considérant cette interaction comme une « *élaboration mutuelle de la démarche (éducative, thérapeutique, pédagogique, d'accompagnement ou d'assistance) qui sera finalement considérée comme un acte professionnel valide* »²¹ (*Idem.*). Mon parti-pris est le même puisque, j'ai choisi de concevoir chaque acteur comme un sujet institutionnel, qui comme le rappelait Alain Ehrenberg à la suite de Vincent Descombes, participe à l'actualisation de la règle peu importe son rôle dans la triade²². Dans cette même perspective proposée par Albert Ogien, je considère que tous les participants à la situation d'intervention sont « *placés dans la même obligation de résoudre deux questions pratiques dans le cours de leurs échanges : comment jouer la relation asymétrique comme une relation*

²¹ « C'est exactement ce que l'analyse empirique confirme, en démontrant que les critères d'identification et de jugement savants que le professionnel est censé maîtriser ne lui confèrent aucun privilège ou avantage particulier dans la résolution des problèmes inédits ou surprenants que ceux qu'il soigne, assiste ou écoute ne cessent de faire émerger dans la situation d'intervention (lorsqu'ils ne sont pas réglés sur un mode autoritaire). Car cette part du travail d'intervention l'oblige, ne serait-ce que provisoirement et partiellement, à se déprendre de ces critères – ou à en critiquer la pertinence – pour peu qu'il prenne au sérieux les descriptions de la vie ordinaire que formulent le patient, le soigné ou l'assisté qu'il rencontre » (Ogien, 2014a :78)

²² En ce sens, s'il y a asymétrie de position, et que du point de vue d'une théorie critique cela suffit à considérer la relation comme une mise en tutelle ou l'un agit tandis que l'autre subit, du point de vue d'une démarche interactionniste ou ethnométhodologique, il s'agit de décrire l'accomplissement pratique d'une configuration relationnelle ce qui nécessite de « restituer à l'individu en situation de réhabilitation sa place de sujet agissant le rapport plutôt que le subissant ». C'est là, ce que le holisme considère également en faisant du sujet, celui d'une institution.

égalitaire dans son accomplissement ? ; et comment lever les incertitudes qui naissent dans les moments de passage d'une modalité de relation à l'autre ? » (Ogien, 2014a : 78). Ce choix permettra qui plus est de ne pas partir du même implicite que soulevait aussi Livia Velpry (2008) à la suite d'Albert Ogien, qui consiste « *à assimiler théorie et pratique* » en laissant supposer que les professionnels « *font ce qu'ils disent faire, et que la pratique correspond donc, en miroir, aux conceptions et discours sur le traitement : « L'activité pratique est censée réaliser parfaitement le modèle théorique qui en a été conçu »* » (Ogien, 1989,12 ; cité par L. Velpry) » (Velpry, 2008 : 43). Car, non seulement ce n'est pas ce que mes observations montrent, mais ce n'est pas non plus l'angle avec lequel j'ai choisi de débiter mon travail d'enquête.

C'est le point de départ du travail de Sylvie Mezzena et Didier Vrancken qui, en s'intéressant à l'activité professionnelle des travailleurs sociaux, ont eu le même souci de distinguer théorie et pratique. En recourant aux travaux de John Dewey et Albert Ogien, ils ont eu pour objectif d'« *ancrer la légitimité professionnelle des travailleurs sociaux en l'adossant à leurs pratiques plutôt qu'à leur position ou statut* » (Mezzena & Vrancken, 2020 : 10). Pour cela, ils ont tenu pour acquis que le savoir-faire se construisait « *depuis des enquêtes pratiques* » et n'étaient pas « *un donné naturel déjà tout constitué (« ready-made » comme l'avancerait John Dewey), directement accessible à sa description ou transmissible clés en mains pour être ensuite appliqué ou transféré à des étudiants ou à des équipes* » (Idem.). Pour eux, la professionnalité implique un savoir non propositionnel qui ne dépend pas de l'application mécanique de missions (i.e. le savoir propositionnel au sens d'A. Ogien). La thèse qu'ils défendent est que l'expertise d'un professionnel dépend moins d'un savoir « *appris sur les bancs des écoles et des universités* » comme dirait Albert Ogien (Ogien, 2014a : 89), que d'un savoir qui « *s'apprend d'abord et avant tout dans des engagements concrets, sans séparer l'« intellectuel » du sensible* » (Mezzena & Vrancken, 2020 : 8) .

« La profession n'est donc pas synonyme de position adossée à un contenu préalablement défini. À travers la notion de professionnalité, elle renvoie à une définition collective et publique de l'expertise, qui va de pair avec une approche « écologique » du savoir-faire comme partenariat avec l'environnement. L'appui sur l'approche pragmatiste de John Dewey offre ainsi une alternative à une définition essentialiste de la professionnalité et à son pendant qu'est la définition substantialiste de la compétence. Celle-ci fait écho au mouvement plus large de managérialisation des politiques publiques, elle-même liée à une pensée néolibérale en appui sur une conception objectiviste et prédictive de la connaissance (Mezzena, 2020). »
(Mezzena & Vrancken, 2020 : 8)

S'ils concèdent à cette forme de savoir ou d'expertise la propriété d'être publique, on ne voit pas bien comment celle-ci s'actualise concrètement dans un certain type de relation, ni en quoi cette connaissance est ancrée socialement. On voit très bien en quoi ils partagent avec John Dewey et Albert Ogien une perspective anti-intellectualiste (« *les critères à l'œuvre pour le guidage de l'action professionnelle relèvent des situations et ne sont pas le fait d'une rationalité ou d'une volonté individuelle des seuls professionnels* » (*idem.*)) et antimentaliste de l'action (« *ce qui concourt à l'orientation de l'activité ne se trouve pas dans le mental ou dans la personnalité des professionnels mais dans leur activité, c'est-à-dire dans un espace non pas privé mais public* » (*idem.*)), mais on peine à voir comment celle-ci doit être comprise sur fond d'un contexte social dont on ne parvient pas à saisir s'il déterminerait ou non « les critères à l'œuvre pour le guidage de l'action professionnelle ». Néanmoins, leurs travaux m'ont été utiles pour au moins deux choses. Premièrement, pour justifier l'intérêt de rendre compte du *rapport concret* entre savoir propositionnel (les missions) et non propositionnel (les manières instituées d'entrer en contact avec autrui) en mobilisant des auteurs tels que Dewey et Ogien. Et deuxièmement, pour justifier d'autant mieux la pertinence de le faire dans le cas particulier du travail social. C'est ce dernier point qu'il nous reste à voir.

Penser les pratiques des travailleurs sociaux à l'aide du concept de « prudence »

En effet, à la suite de Florent Champy, que Mezzena et Vrancken mobilisent également, il est possible de saisir la pratique des professionnels du social ou des travailleurs sociaux comme une « *activité prudentielle* » (Champy, 2012 : 80). Qu'est-ce que cela veut dire ? Et surtout, qu'est-ce que cela nous apporte de plus ? J'aimerais montrer ici comment puiser dans la sociologie des professions m'a permis de m'outiller pour mieux penser et décrire la façon dont les professionnels actualisaient leurs missions officielles dans leurs pratiques en évitant de faire comme si leurs pratiques pouvaient se confondre avec elles.

Pour mesurer l'originalité et l'intérêt d'une telle approche, il faut revenir quelque peu sur la démonstration que Florent Champy en fait. Celui-ci soutient que caractériser différents types de métier – en ce compris le travail social – sans revenir à une définition fonctionnaliste des professions qui met l'accent sur l'unité au détriment de la diversité des pratiques professionnelles, constitue une plus-value. Il explique ainsi que pour Flexner, figure emblématique, avec Talcott Parsons, du courant fonctionnaliste américain des professions, le travail social ne constituait pas une profession mais une « *occupation* ». La distinction profession/occupation fut à la base de nombreux débats portant notamment sur les

protections dont pouvaient prétendre les professions. Les *professions* pouvaient se prévaloir d'une protection parce qu'elles se caractérisaient, à la différence des occupations, à la fois par un haut niveau d'expertise (ce qui n'est pas le cas du travail social) et par un altruisme /désintérêt du professionnel. Le regard fonctionnaliste se caractérise donc d'abord par le fait de considérer la *spécificité* du travail des professions. La profession est ainsi définie en ce sens en reprenant ce qu'en a dit Flexner :

« Les professions mettent en œuvre pour l'essentiel des opérations intellectuelles qui impliquent une importante responsabilité individuelle ; elle retirent leurs matériaux de travail de la science et de l'apprentissage; ce matériau est travaillé en vue d'une fin pratique et bien définie; elle détient une technique pouvant être transmise par l'éducation; elle tendit à s'auto-organiser; leurs motivations deviennent de plus en plus altruistes au cours du temps » (Flexner 1915, p.156; cité par Champy, 2012 : 18-19)

Autrement dit, l'approche fonctionnaliste se caractérisait par son souci de définir de façon *substantielle* ce qu'était une profession qui renvoie aux métiers les plus qualifiés et prestigieux, et les mieux protégés – la médecine en est l'emblème – et qui, du même coup exclue les « petits métiers ». Les fonctionnalistes se sont ainsi employés à insister sur l'*unité* des pratiques dans chacune des professions²³ pour parvenir à justifier aussi, selon Champy, la légitimité de leur statut et les distinguer des occupations, ces « petits métiers » : *« l'appartenance à une profession détermine des comportements prévisibles et fonctionnels qui justifient les protections dont les professions bénéficient »* (Champy, 2012 :20).

Florent Champy explique que si autant Goode que Parsons ont bien vu qu'il existait une diversité des pratiques et de trajectoires des membres au sein d'une même profession, ils ne l'ont pas constitué en objet d'étude. Si le fonctionnalisme a dominé les années 1930 à 1960, c'est dès les années 1950 avec le développement de la deuxième école de Chicago – avec

²³ « Dans un article de synthèse sur la conception fonctionnaliste des professions, William Goode définit ces dernières comme des communautés (Goode, 1957). Il reprend ainsi une conception des professions proche de celle de Durkheim. Huit caractéristiques donnent à une profession son unité, malgré l'absence de lieu physique commun (à l'inverse des communautés villageoises) ou de rapports de consanguinité entre ses membres (à l'inverse des familles) : « 1 : Ses membres sont liés par un sentiment d'identité. 2/ Peu de membres d'une profession la quittent, et cette dernière leur donne donc un statut à vie. 3/ Ses membres partagent des valeurs communes. 4/ Les rôles qui définissent les comportements des membres à l'égard des autres membres et des non-membres sont acceptés par tous et s'appliquent à tous. 5/ Un langage commun, imparfaitement compris par les non-membres est utilisé dans les zones d'action commune. 6/ la communauté a du pouvoir sur ses membres. 7/ ces limites sont relativement claires, bien qu'elle ne soit ni physique ni géographiques, mais sociales. 8/ la profession n'engendre pas la génération suivante biologiquement, mais elle le fait socialement en contrôlant la sélection des professionnels diplômés et en soumettant ses recrues à un processus de socialisation dans le cadre de la formation » (ibid., p. 194) » (Champy, 2012 : 98-99)

Hugues, Blumer, Strauss, etc. – et des approches interactionnistes²⁴ que l'accent sera mis au contraire sur la diversité des pratiques et des trajectoires des membres, ou « carrières ». Les interactionnistes, explique-t-il, ont critiqué ce qu'ils percevaient comme une théorie conservatrice des professions qui reprenait à son compte le discours des professionnels, dominant : « *en justifiant les avantages acquis par les membres de professions prestigieuses, en général des hommes blancs de la bourgeoisie ou des classes moyennes, elle légitimait l'ordre social* » (Champy & Deplade, 2015 :3). Le concept de « profession » ne serait en ce sens qu'un « folk concept » pour reprendre une notion de Becker c'est-à-dire un terme du sens commun. Au contraire, les interactionnistes ont choisi d'étudier tous les métiers de la même façon et de faire de la question des protections, chère aux fonctionnalistes, une *question de luttes* pour un territoire (définie comme « *la relation que ces professions entretiennent avec un ensemble de tâches dont elles ont la charge* » (Champy, 2012 : 33)). Si la société n'est qu'« interactions » cela veut dire qu'aucun phénomène social ne peut être réduit à une structure et que dans le cas des acteurs professionnels, le sociologue ne peut que les doter « *d'une capacité d'invention et d'apprentissage qui rend leurs actions moins prévisibles que dans la théorie fonctionnaliste [et] explique l'importance accordée au changement* » (Champy, 2012 : 23). C'est de ce point de vue que les interactionnistes auront tendance à pratiquer la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 2010 (1967)) – le bottom-up (sociologue plus inductive) – tandis qu'il est reproché aux fonctionnalistes de partir « *de principes théoriques pour tenter soit de les vérifier, soit d'en déduire de nouvelles propositions* » (*idem*) – le top-down (sociologie plus déductive). Plutôt que de réifier une profession en insistant sur leur unité, ils font voir au contraire « *les changements, et notamment sur ceux qui sont provoqués par la dynamique des conflits inter et intraprofessionnels, et voient dans la diversité un obstacle à la stabilité des identités professionnelles* (Bucher & Strauss, 1961) » (Champy, 2012 : 25) Ainsi, parmi les critiques portées par les interactionnistes, celle d'une remise en cause de l'usage objectif des savoirs professionnels – et le cas emblématique étudié est celui des savoirs médicaux : le médecin ne fait pas qu'appliquer une science. Quelqu'un comme Freidson a mis en lumière la part subjective de toute forme de savoir objectif, même celui de la médecine dont la prétention à l'objectivité légitimait son statut et renforçait son autorité. La conception interactionniste a donc pu favoriser une grande diversité de travaux qui portaient du postulat que le contenu

²⁴ que F.Champy regroupe sous l'appellation de « sociologies critiques ».

d'une pratique professionnelle ne pouvait pas réellement justifier des protections. Ces dernières faisant l'objet de luttes, elles ne devaient être considérées que comme *contingentes* : « *les professions [doivent être considérées] simplement comme des occupations qui ont eu suffisamment de chance pour acquérir et préserver dans le monde actuel du travail la propriété d'un titre honorifique* » (Becker cité par Champy, 2012 : 24).

Néanmoins, et c'est ici que réside l'originalité de l'approche de Champy, ces derniers ont selon lui trop mis l'accent sur la *diversité* des pratiques en omettant de faire voir ce qui les *réunissait* : « *la théorie interactionniste est ainsi victime de sa propre fécondité empirique : la diversité est vue comme un chaos et le projet formulé par Bucher et Strauss de décrire des « identités organisées » s'évanouit. La mise en évidence de la diversité des valeurs, des intérêts, des ressources, des pratiques et des carrières des membres d'une profession ainsi vu jusqu'à présent pour effet de cacher l'unité.* » (Champy, 2012 : 125). En étudiant tous les métiers de la même façon, les interactionnistes omettent de caractériser certaines activités comme ayant des propriétés particulières qui justifieraient certaines protections. C'est ce à quoi propose de remédier Florent Champy en poursuivant une voie entrouverte notamment avec Abbott qui se demandait déjà en 1988 dans « The System of Professions » ce qui permettait « *à certaines professions de protéger leur territoire de la concurrence interprofessionnelle* » (Champy, 2012 : 33) ce qui impliquait *de facto* de ne plus étudier tous les métiers de la même façon. L'idée qu'il défend est la suivante : pour comprendre la manière dont certaines professions sont protégées, il faut comprendre leurs spécificités, et les « *groupes de métiers appliquant un savoir abstrait à des cas concrets* » (Abbott, 1988, p.8 ; cité p.33) qu'il a étudié en constitue une. Freidson et d'autres que Champy dit moins connus ont également entrouvert ce champ de recherche en s'intéressant aux menaces qui pèsent sur l'autonomie des professionnelles obligeant ainsi à s'intéresser encore une fois aux spécificités de certaines catégories professionnelles car « *soutenir l'absence de différence entre l'activité du médecin ou de l'architecte et celle du plombier devrait, en effet, logiquement conduire à accepter que les premiers n'aient pas plus d'autonomie que ce dernier* » (Champy, 2012 : 34) Or, l'idée est de montrer justement comment certains en acquièrent plus que d'autres, sans que cela ne soit réduit essentiellement à une question de luttes. Je n'entrerai pas dans le détail de la démonstration qui appellerait des considérations qui ne sont pas directement intéressantes ici mais l'idée-clé qu'il s'agit de retenir de la thèse de Champy et de l'originalité de sa démarche tient au fait qu'il a tenté de concilier les approches fonctionnalistes et

interactionnistes²⁵ afin de pouvoir expliquer pourquoi certains métiers sont protégés alors que d'autres non, et ceci, en approfondissant l'étude du contenu des professions pour établir un lien récusé par les interactionnistes, entre nature des savoirs et statut. Il en vient alors à croiser deux variables : le caractère prudentiel ou non de la pratique professionnelle, et le fait que celle-ci soit ou non protégée.

« La mise au jour des professions à pratique prudentielle fournit une explication, qui faisait encore défaut, des raisons pour lesquelles certaines professions ont été protégées. Après le rejet de la théorie fonctionnaliste, la perspective interactionniste a laissé un impensé majeur. Comment expliquer que, à de rares exceptions près dont les conducteurs de taxis, les activités protégées dans différents pays soient les mêmes ? Cette régularité massive – même si la nature des protections varie – empêche de voir celles-ci comme des résultats purement contingents de luttes » (Champy & Deplaude, 2015 : 5).

Florent Champy montre que si les professions à pratique prudentielle bénéficient de protection c'est parce qu'elles ont réussi à convaincre de la nécessité de les protéger pour qu'elles puissent fournir des solutions pertinentes.

« Les statuts et les protections particulières dont ces professions bénéficient varient certes selon les pays et les activités. En effet, l'autonomie nécessaire à la pratique prudentielle est compatible avec différents modes d'activité, comme l'exercice libéral ou le travail au sein d'organisations d'administration publique. De plus, les protections s'accompagnent d'avantages économiques très inégaux, même l'obtention d'un monopole d'exercice ne se traduisant pas toujours par une situation économique enviable. En revanche, on ne saurait considérer comme un produit du hasard le fait que les mêmes professions aient été protégées dans tous les pays, alors que les petits métiers ne le sont pas. Cette régularité, massive, est le signe du caractère fonctionnel des protections: l'exercice prudentiel suppose que des conditions particulières soient remplies, et la nécessité de ses conditions a été reconnue dans le passé, se traduisant par ses protections. Cependant, rien ne garantit qu'elle le soit toujours à l'avenir. Au contraire, des menaces sur l'autonomie de ces professions en rendent l'étude urgente. » (Champy, 2012 : 190).

A côté des professions à pratiques prudentielles qui cumulent et activité prudentielle, et protection, il existe selon lui deux autres types de métiers, le troisième étant une fiction théorique. D'une part, les « petits métiers » qui ne sont ni protégés, ni ne sont caractérisés

²⁵ Florent champy explique ainsi qu' « une des difficultés de la sociologie contemporaine est de trouver les moyens d'être substantialiste sans être essentialiste c'est à dire de penser l'identité d'une activité sans pour autant subordonner son étude à l'adoption d'une définition préalable qui empêche d'observer les différences et le changement » (Champy, 2012 : 96).

par une forme prudence, même si elles n'en sont pas totalement exclues non plus – il s'agirait de pratiques d'exception telle que la « *cuisine minceur* » qui donne une importance inédite à la dimension diététique de cette activité (...) mais [qui restent des] pratiques d'exception comme l'illustre le caractère improbable de débat politique intra professionnel sur le contenu de l'activité » (Ibid. : 187). D'autre part, les marchés de travail fermés et les professions assermentées qui sont protégés mais dont la dimension prudentielle est marginale. Ici c'est l'activité elle-même qui est protégée et non plus l'autonomie. Les marchés fermés sont protégés par l'Etat ou les employeurs en raison d'une volonté « *de fidéliser les membres* » comme ceux de la marine marchande par exemple discutée par Catherine Paradeise que Florent Champy cite. Cette protection de l'État tient aussi en une volonté de les protéger de la « *menace salariale* », c'est-à-dire le risque de comportements déloyaux de la part de la main-d'œuvre qualifiée, et notamment de défection (Paradeise, 1988, p.18) » (Champy, 2012 :167). Les professions assermentées comme c'est le cas des huissiers de justice qui constituent, selon lui, l'exemple par excellence, voient leur titre être protégé en raison de la délégation qui lui a été faite par la puissance publique. La prestation de serment garantit une certaine validité juridique des actes.

La distinction entre les différents types de métiers posée, selon la proposition qu'en a fait F. Champy, il est temps à présent de comprendre ce qui caractérise une profession à pratique prudentielle, et en quoi une telle notion a pu m'aider à caractériser les pratiques professionnelles que j'ai pris pour objet d'étude. Elles se marient selon moi très bien avec toutes les considérations théoriques que j'ai pu mettre en évidence jusqu'à présent et permet de spécifier le regard que je porterai non plus sur les règles constitutives qui rendent possible ces pratiques mais, en suivant la distinction associée à Rawls – pour décrire les façons de mettre en œuvre différentes règles régulatrices et penser ainsi la possibilité de désaccords sur un fond d'accord. Quelles sont les caractéristiques de ce type de professions ?

« La notion de pratique prudentielle nous vient d'Aristote (Ethique à Nicomaque). Elle est synonyme de sagesse pratique, « un mode de connaissance et d'action requis dans de situation que leur singularité et leur complexité chargent d'une grande incertitude. (...) ce concept désignant enfin les dispositions et les aptitudes requises pour appréhender ces situations dans lesquelles l'application mécanique de règles abstraites, de procédures formalisées, de savoirs scientifiques ou de routines peut conduire à des erreurs. (...) La prudence a une forte dimension délibérative, et les délibérations sont susceptibles d'englober les finalités même de l'activité » (Champy, 2015 : 167-168)

Les identifier a supposé de définir les professions désormais à partir du contenu de leur travail et non plus à partir de leur statut « *en partant de la définition profane des professions* » (Champy, 2012 : 81). L'objectif pour Champy est de « *rendre compte du type d'activité cognitive et pratique dont il relève, et des savoirs qu'il suppose, par certaines caractéristiques des problèmes que les professionnels ont à résoudre* » (*idem*). Les travaux d'Abbott, Schön et Freidson lui ont été utiles pour y parvenir. Ces derniers ont tous mis en évidence, même si de manière différente, que ce qui distinguent certains métiers d'autres c'est une « *idée de réflexivité dans le travail, d'écart par rapport à une pratique formalisable et purement technique, de singularité des cas traités, d'imprévisibilité du travail, de tâtonnements voire de bricolage, etc.* » (Champy, 2012 : 80). Ainsi, les professions à pratique prudentielle se caractérisent par tous ces traits, et ont amené Florent Champy à les définir comme des « *professions qui nécessitent la mobilisation de savoirs dans des situations d'incertitude, dans lesquelles on ne peut se contenter d'appliquer un savoir normalisé – les professions sont donc opposées aux métiers standardisés* » (Vézinat, 2010 : 418). Leurs pratiques se caractérisent par une forme prudence, au sens du concept aristotélien de phronesis « *qui désigne le mode de pensée requis pour conduire des actions dans des situations que leur singularité et leur complexité chargent d'une forte incertitude (Aristote, 1994; Aubenque, 1963).* » (Champy, 2017 :155). Les médecins, les architectes qu'il a étudiés, les travailleurs sociaux, les enseignants, les avocats sont des exemples de ce type de profession qui requiert donc la mise en œuvre d'une certaine autonomie qui porte non pas sur les fins de l'activité (« *par exemple, les médecins ne sont pas libres de tuer* » (Champy, 2012 : 90) mais d'une part, sur « *la marge d'interprétation des cas étudiés qui est laissée aux professionnels* » (*idem*), et d'autre part, sur « *la capacité à délibérer sur la hiérarchie des fins et sur le contenu précis de ces fins* » (*idem*). Reconnaître cette part délibérative dans les pratiques prudentielles est important pour Florent Champy, car elle permet de montrer que la complexité des cas traités ne permet souvent pas de satisfaire toutes les fins visées et demande une discussion entre professionnels afin de hiérarchiser les différents objectifs poursuivis – on peut parler de valeurs aussi – en fonction des situations singulières rencontrées – ce qui relève du *jugement* et non de la technique. Et tout l'enjeu pour les professionnels consistera à faire en sorte que ce jugement ne soit ni subjectif, ni partial ou relevant de l'arbitraire, tandis que l'enjeu des sociologues sera de comprendre comment ils en viennent à s'accorder sur un jugement dans une situation particulière.

Pour pouvoir rendre compte du travail mené par les professionnels afin d'énoncer un jugement qui soit *publiquement* valide, et pour pouvoir penser la possibilité de hiérarchiser différentes fins au sein d'un même groupe professionnel, il faut pouvoir donner une place à la fois à *l'unité* d'une profession, et à la *diversité* qui la constitue. Ce projet a constitué un chapitre du livre de Florent Champy qui m'a intéressé dans la mesure où il permet, de façon assez évidente, on va le voir, de concilier le projet d'une sociologie holiste avec celui défini, ici, par la sociologie des professions.

Dans son chapitre sur « les professions recomposées », Florent Champy fait le constat d'une insuffisance des théories interactionnistes qui ont fait porter leurs travaux sur la segmentation. Selon lui, ces dernières posent un problème théorique : « *des montées en généralité fondées sur le cumul des résultats de recherches successives s'avèrent difficiles, voire impossibles, la multiplication des axes de segmentation aboutissant à une image des professions comme « fragmentées », comme l'illustre un ouvrage de référence sur les médecins (Arliaud, 1987, p. 81-115) »* (Champy, 2012 : 124-125). Il entreprend ainsi dans un point intitulé « l'unité sous-jacente à des pratiques inévitablement diverses » (p.125) de montrer l'intérêt et la possibilité de penser ensemble unité et diversité, et non de façon contradictoire. Pour cela, il explique la nécessité d'identifier cette unité non dans les pratiques elles-mêmes – trop hétérogènes pour cela – mais au niveau « *d'une culture commune aux membres de la profession, système intégré de valeurs, de savoirs, et de savoir-faire que les professionnels mobilisent de façon diverse* » (p. 126). Il recourt alors à Mauss et Fauconnet pour justifier la possibilité de penser la diversité des pratiques à partir du concept de culture.

« En revanche, reconnaître, dans une tradition de sociologie non déterministe des institutions comme celle de Mauss et Fauconnet (1901), qu'une même culture peut donner lieu à des activations diverses, permet de concilier prise en compte de la diversité des pratiques et objectivation de l'unité de cette culture ». (idem)

Pour lui, la notion de culture est intéressante car elle invite à mettre plus facilement l'accent sur l'idée d' « *une transmission intergénérationnelle et d'une cohérence systémique de l'ensemble des éléments qui la constituent : valeurs, savoirs et savoir-faire* » (p.126) en rompant ainsi avec un réflexe présent par exemple dans la sociologie française des groupes professionnels, dit-il, qui associe trop systématiquement les valeurs au conflit. Il reprend ainsi les propos défendus par Dubar et Fripiet dans leur ouvrage de synthèse « La sociologie des professions » :

« Ainsi, commentant la réintroduction par Freidson d'une forme de rationalité axiologique dans le travail professionnel, Dubar et Tripier affirment que cette entreprise wébérienne ne peut que se heurter à la « guerre des dieux », à la différence irréductible des valeurs et des mondes culturels qu'elles expriment, entraînant, de ce fait, un risque d'affrontement violent » (Dubar et Fripier, 1998 : 127).

Et ils ajoutent : *« Comment argumenter qu'un accord général sur les valeurs soit vraiment dominant quelque part [...] ? Postulez que cet accord soit possible – sinon nécessaire – ne constitue-t-il pas une sorte de retour à un fonctionnalisme proche de celui de Parsons ? » (ibid.). En fait, Champy montre que la guerre des valeurs porte sur leur hiérarchie et sur leur contenu, dont l'indétermination tient aux tensions qui sont consubstantielles à la pratique et rendent cette dernière si difficile. (Champy, 2012 : 127)*

Florent Champy montre ainsi que si conflits il peut y avoir, ceux-ci portent moins sur les valeurs qui fondent une pratique professionnelle que sur la manière de les hiérarchiser et de définir leur contenu. Cela fait sans aucun doute écho à la perspective holiste qui voit dans la culture, la règle, ou les institutions ce qui rend possible les désaccords et tensions à propos de ce qu'il conviendrait de faire ou penser. Pour illustrer un tel geste, Champy prend notamment l'exemple des débats sur l'éducation en montrant que ce qui semble être des oppositions incommensurables entre modèle autoritaire d'un côté, et modèle libéral de l'autre, (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002; cité p.128) ou dit autrement, entre l'« *esprit de discipline* » d'un côté, et l'« *autonomie de la volonté* » de l'autre – il reprend là les termes de Durkheim (Durkheim cité par Champy, 2012 : 128) – expriment en réalité des contradictions inhérentes aux pratiques des professionnels de l'éducation : *« ces deux valeurs sont toujours présentes dans chacun de ces deux modèles éducatifs »* (Champy, 2012 : 128). On voit bien là l'englobement du contraire que propose de penser Louis Dumont et ce qu'il nous permet de faire voir comme diversité sur un fond d'unité. Florent Champy insiste sur l'intérêt d'autant plus grand de penser et de décrire les choses de cette façon lorsqu'on a affaire à des professions à pratique prudentielle qui ont la particularité d'être constituées de pratiques professionnelles diverses.

« L'impossibilité d'appliquer mécaniquement des savoirs scientifiques, la dimension conjoncturelle des choix effectués et, plus encore, les jeux permis par les tensions entre valeurs, rendent compte de la diversité des solutions susceptibles d'être adoptées par les membres d'une même profession face à un même cas. La diversité caractérise donc ce type de profession sans pour autant constituer le signe d'une pratique marquée par l'arbitraire » (ibid. : 129).

C'est muni d'une telle approche de la culture comme unité²⁶, qu'il s'emploie alors à approfondir la question des segmentations mises en avant par les interactionnistes, en les caractérisant de façon plus spécifique selon trois logiques : la segmentation hétéronome, la segmentation organique et la segmentation agonistique. Elles doivent être comprises comme des manières différentes pour les professionnels d'activer la culture. La première « *résulte de la différenciation des demandes adressées à la profession, en fonction par exemple de la répartition géographique des clients ou de leur position dans la stratification sociale* » (Champy, 2012 :129). Il donne l'exemple étudié par Herzlich entre le médecin de campagne et celui de la ville qui ne pratiqueront pas de la même manière une même profession en raison du fait qu'ils doivent s'adapter à leur public et faire avec les moyens dont ils disposent. La segmentation organique quant à elle résulte de « *l'impossibilité pour un même professionnel de maîtriser l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaire pour répondre aux commandes adressées à la profession* » et permet une sorte de complémentarité et cohésion entre les membres. C'est pourquoi, Champy qualifie cette segmentation d'organique par référence de la théorie durkheimienne de solidarité organique. Enfin, la segmentation agonistique est celle qui nous intéresse le plus dans la mesure où elle concerne les manières différentes d'activer la culture professionnelle en raison des indéterminations laissées au cours des pratiques qui obligent les professionnels à interpréter, agencer différentes valeurs entre elles, les hiérarchiser, et de façon plus générale de concevoir sa profession, ses fins et la façon de les mettre en œuvre. Il a donné l'exemple des conflits intra-professionnels dans les conceptions du soin entre les tenants d'une médecine curative, et ceux d'une médecine palliative. Il montre ainsi que si des conflits ont lieu entre les tenants de ces deux approches, celles-ci ont lieu sur un fond commun du soin : la lutte contre la douleur. La nouveauté tient essentiellement au fait d'en faire une priorité dans les cas précis où la médecine curative est veine car dans ce dernier cas, tout tenter malgré tout pour augmenter les chances de survie serait perçu comme de « l'acharnement thérapeutique ».

« La description de la diversité gagnerait souvent à ne venir que dans un second temps, quand l'objectivation de l'unité a permis de saisir les caractéristiques générales de l'activité dont on veut étudier les variations. »

²⁶ On peut associer à cette idée de culture commune, une autre notion utilisée et définie en bas de page par F. Champy : la notion de « pratique courante ». Elle « sert à désigner, par opposition au moment de réagencement de la hiérarchie des critères d'évaluation de l'activité, les routines et les accords tacites qui, en s'installant, limite les délibérations que les professionnels ont à mener, sur la hiérarchie des fins de l'activité : valorisation de « l'esprit de discipline » et de l'« attachement » au groupe sur « l'autonomie de la volonté », dans des modèles pédagogiques autoritaires par exemple, valorisation de la performance curative au détriment du confort du malade avant la mise en place de des soins palliatifs, etc. ». (Champy, 2012 : 137-138)

Les situations particulières peuvent alors, en effet, être décrite à nouveau dans toute leur richesse et elles ne sont même que mieux comprises du fait de l'objectivation préalable de l'unité ». (Champy, 2012 : 142).

Ce que montre en définitive Champy, c'est qu'en rapportant à chaque fois ces segments à une culture commune c'est-à-dire en identifiant une série de valeurs systématiquement à l'œuvre dans les pratiques professionnelles, on peut mieux (faire) voir comment les segments ou les conflits sont en fait rendus possible par ces dernières. Et c'est l'étude de ces différentes formes de segmentations, et des possibilités de désaccord sur les bonnes pratiques professionnelles, qui sont beaucoup plus visibles dans le cas des professions à pratique prudentielle et qui justifient d'autant plus l'intérêt pour l'auteur d'en fait un objet sociologique.

On voit bien comment ces propositions peuvent intéresser tout sociologue enquêtant sur des pratiques professionnelles qui, de façon plus particulière, travaillent sur de l'humain. Il fournit des concepts qui permettent de mieux décrire ce niveau où ont lieu les désaccords à propos duquel la sociologie holiste parle moins directement, si ce n'est que comme une conséquence du premier niveau que sont les *règles constitutives*. Je parle bien entendu ici de la description des manières, professionnelles, d'activer la culture commune, comme le formule F. Champy, soit de *réguler* ces différentes valeurs, en les hiérarchisant, en les agençant différemment voire en les définissant d'une certaine façon. Et l'originalité de F. Champy est qu'il le fait tout en montrant la nécessité de les inscrire dans un ensemble de valeurs qui conditionne les nombreuses discussions ou délibérations à propos de ce qu'il conviendrait de faire pour *bien* pratique son métier. Je crois en effet que, comme l'ont soulevé Laurence Kaufmann et Louis Quéré (2001), d'un point de vue ethnométhologique, il n'est pas suffisant de décrire de quelconques pratiques simplement en cherchant à « *restaurer leur structure polyadique, [à]mettre en évidence leur substrat institutionnel et [à] substituer une détermination logique par une règle à une détermination causale* » (Kaufmann & Quéré, 2001 : 378) car cela ne permet pas de rendre compte de la manière concrète dont sont actualisées les « *cadres normatifs des activités sociales* ». Pour les ethnométhodologues, l'enjeu peut se poser dans les termes d'une volonté de « *rendre compte du caractère à la fois contingent et déterminé des actions et des conduites situées* » (*idem*). Kaufmann et Quéré expliquent ce que cela signifie : pouvoir rendre compte d'un écart entre les règles et les actions car « *il faut trouver*

comment agir selon la règle dans une situation particulière » (*Ibid.* : 379) ou dit autrement, pouvoir rendre compte d'un :

*« Hiatus entre la part déterminante des institutions (il s'agit, nous l'avons vu, d'une détermination logique, par la clôture et l'ouverture réglée de possibles formels), qui prescrivent d'enchaîner les gestes, les actes et les paroles d'une façon plutôt que d'une autre si l'on veut accomplir telle action, et l'ordre concret qu'il faut produire pour organiser un cours d'action intelligible actualisant une pratique instituée déterminée. Cet ordre est contingent en ce sens qu'il pourrait toujours être différent, que l'enchaînement des actes et des gestes qui composent l'action est en partie fonction des possibilités pratiquement accessibles qui s'ouvrent pas à pas, des contraintes qui se présentent localement, des choix qui sont faits moment après moment et de la manière dont se développent les circonstances auxquelles la conduite s'ajuste. Il est déterminé en ce sens que, tout contingent qu'il soit, l'accomplissement de l'action manifeste une organisation sensible qui individualise ce qui est en cours, une forme qui permet de reconnaître qu'il s'agit de telle sorte d'action plutôt que de telle autre » (*idem.*).*

Pour ces derniers, il ne suffit pas de rappeler que les institutions ont une autorité logique et n'agissent pas à la manière de mécanismes causaux. Cela ne suffirait pas à combler d'un point de vue descriptif cet écart ou ce hiatus. Ils proposent alors de recourir, eux aussi, au concept de « *sagesse pratique ou d'une perspicacité phronétique ?* » (Kaufmann & Quéré, 2001 : 383) suggéré dans la tradition philosophique, pour y parvenir, c'est-à-dire pour non plus saisir des structures *a priori* même si on sait qu'elles sont toujours données d'avance²⁷, « *mais plutôt [pour] découvrir et [pour] décrire les opérations constitutives d'un tel art de la configuration des actions et des conduites en situation, les méthodes et les techniques qu'elles mettent en œuvre pour traiter les singularités et produire de la généralité et de l'impersonnalité* » (*idem.*). Je partage ainsi le même point de vue que Kaufmann et Quéré selon lequel la découverte du « *mode de réglage* » de ces opérations et ces méthodes et techniques mises en œuvre fournit « *un programme de recherche en soi* » (*Ibid.* : 384). On peut avancer que d'une certaine manière c'est celui que proposent Florent Champy, Albert Ogien, mais également deux sociologues comme Pierre Vidal-Naquet et Bertrand Ravon qui en font leur objectif en s'intéressant à ce qu'ils appellent des « *épreuves de professionnalité* » (2018). En effet, en reprenant le concept de pratiques prudentielles, ils ont tenté de penser la façon très concrète dont les professionnels exerçaient leur métier – c'est ce qu'ils définissent par

²⁷ « Même si le sens, les règles, les possibilités logiques et les structures des totalités sont toujours donnés d'avance, il n'en demeure pas moins que la production d'ordre et de sens requise par l'accomplissement d'une action en situation est une authentique *praxis* » (§46)

« *professionnalité* » – et cela, en la saisissant comme une « *capacité issue de l'expérience, qui permet à des professionnels à la fois de respecter les règles du métier – ils ont été formés dans cette perspective – et de les transgresser afin de s'adapter aux situations* » (Vidal-Naquet & Ravon 2018 :75). Ils proposent de penser ce rapport entre travail prescrit (le *savoir propositionnel* d'Ogien) et travail réel (le *savoir non-propositionnel*), comme celui d'un rapport entre mandat et auto-mandat. L'idée est la suivante : si les professionnels sont investis de mandats ou de missions prescrites, face à des situations complexes et incertaines, ils doivent s'adapter aux circonstances parfois en s'éloignant de ces prescriptions. Et cette adaptation correspond à ce qu'ils appellent l'« auto-mandat ». Le programme qu'ils proposent visent moins à analyser « *les rapports de conflits entre mandat prescrit et auto-mandat qu'à rendre compte des manières de tenir ensemble la même chose et son contraire, à savoir ce que l'on est dans l'obligation de faire et ce que l'on fait en réalité* » (*idem*). Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin dans la thèse mais c'est la mise en évidence d'une telle tension qui justifie selon eux d'en parler comme d'une « épreuve de professionnalité ».

Chapitre 2 – Questions méthodologiques

L'objet : questions de départ, problématique et choix du terrain

Questions de départ : le travail social en contexte d'autonomie

En débutant ce travail de thèse, je formulais ma question de départ de la façon suivante : comment peuvent se nouer des relations entre professionnels intervenant dans l'intérêt de l'enfant (auprès de l'enfant lui-même mais également de ses parents), et des parents issus de l'immigration ? Malgré le caractère peu précis de cette première formulation, on peut retenir déjà une particularité de mon objet. Celui-ci porte sur *l'accomplissement pratique d'une action professionnelle en commun qui s'établit dans une relation*.

Très vite cette première formulation s'est transformée au gré de mes différentes lectures. Je me suis demandé alors comment, dans un contexte où l'autonomie individuelle constitue une revendication et une attente, une valeur et une norme, des intervenants sociaux de deux services différents (une Maison d'enfants, et un service d'accompagnement socioéducatif (SASE) – nous y reviendrons) mettent concrètement en œuvre leurs missions et comment des parents issus de l'immigration les rencontrant font l'expérience de cette rencontre. Mon objectif était de tester l'hypothèse générale selon laquelle notre contexte social et culturel promouvant l'autonomie c'est-à-dire une certaine façon d'agir et d'attribuer les responsabilités se retrouve d'une part dans les pratiques les plus ordinaires des intervenants sociaux etc. destinés à intervenir « dans l'intérêt de l'enfant » auprès de lui et/ou de ses parents et d'autre part, que ce qu'ils leur proposent, peut être reçue de différentes façons par les publics. L'objectif en souhaitant m'intéresser à des publics issus de l'immigration était d'étudier, ethnographiquement, la façon dont les parents interagissent avec ces services en prenant le temps de décrire les différentes postures ou façons de se rapporter aux attentes des professionnels : endossent-ils le discours des professionnels (et de ce point de vue la règle de l'autonomie doit aussi pouvoir être vue comme ce qui permet aux parents de vivre d'une manière plus sensée et intéressante) ou y résistent-ils (et sans surdéterminer le pouvoir des parents, c'est-à-dire sans omettre de faire voir comment concrètement le parent se laisse affecter ou non par le discours) ? Ces questions sont d'autant plus pertinentes pour les parents issus de l'immigration, par ailleurs souvent issus de milieux défavorisés. La littérature insiste souvent sur les « décalages », « mécompréhensions », « difficultés », etc. entre les professionnels et familles, qui sont propres à cette strate sociale de la population. L'objectif

était de passer au crible les façons différentes et communes qu'ils ont de s'entretenir les uns avec les autres, de se comprendre, ou moins, en identifiant les situations, les profils, etc.

Néanmoins, assez vite j'ai été amenée à revoir certaines de mes ambitions en abandonnant mon projet de départ qui consistait à rencontrer, en plus des professionnels, les bénéficiaires qu'ils recevaient. La tâche de rencontrer des publics si fragilisés (surtout dans le cas du SASE mais également, dans une moindre mesure de la Maison d'enfants) est déjà difficile à la base, mais le contexte de crise sanitaire liée au COVID-19 (anxiogène pour beaucoup) l'a rendu encore plus fastidieux. Après être parvenue, pendant le premier confinement, à rencontrer malgré tout quelques parents, j'ai décidé de me concentrer sur ce que j'avais déjà en termes de données et pouvais obtenir encore de façon « certaine » (c'est-à-dire en quantité suffisante et avec une certaine régularité). Or, même le premier service investigué – une Maison d'enfants – chez qui la légitimité de ma présence était acquise, m'était devenu beaucoup moins accessible. En effet, si j'ai pu y débiter en octobre 2019 mes observations, j'ai dû les cesser à cause de sa fermeture au public ; les parents accueillis étant en formation et les centres de formation ayant été fermés.

Quoi qu'il en soit, mon objectif général de fond est resté le même : interroger la manière dont, pour le dire de façon familière, les professionnels mettaient les mains dans le cambouis c'est-à-dire en confrontant cette idée de « l'autonomie comme condition » à la façon dont elle était pratiquée en situation. Si mon angle d'analyse s'est resserré autour du travail effectué par les professionnels, il n'a pas cessé pour autant de considérer en filigrane la manière dont ces derniers prenaient en compte les spécificités des familles, qu'elles soient issues de l'immigration, ou non.

Problématique : le travail social en contexte d'autonomie et d'incertitude...

Ce souci de confronter une telle hypothèse générale à des situations pratiques du quotidien a une retombée importante lorsqu'il s'agit de comprendre ce que j'entends par « contexte d'autonomie ». Pour cela, deux niveaux de contexte doivent être bien distingués. Le premier niveau, et c'est ce à quoi je fais référence lorsque je parle de « contexte d'autonomie », correspond à un niveau micro, à un terrain très concret dans lequel la référence à l'autonomie, parmi d'autres valeurs comme la protection, le soutien, l'aide, l'empowerment, ou encore la solidarité fut mobilisée pour désigner ce qu'il conviendrait de faire pour bien intervenir sur autrui (l'aider, le protéger, le soutenir, etc.). La suite de la thèse le spécifiera, le terme « autonomie » renvoie à toute action qui permet à autrui de modifier les paramètres de sa

situation de telle sorte qu'il obtienne une plus grande maîtrise sur elle. Et parmi les paramètres, celui de pouvoir recourir à de l'aide et du soutien ou au moins l'accepter, lorsqu'il en a besoin ou lorsque cela est dans son intérêt. En somme, cela renvoie à toute action qui permet à l'individu à la fois de préserver et protéger sa liberté individuelle (d'où l'idéal de pouvoir travailler avec le consentement), et à la fois de la promouvoir. C'est en ce sens que j'ai retenu le terme autonomie plutôt qu'un autre. Il fait bien, selon moi, le trait d'union entre les différentes catégories (émiques) mobilisées par les professionnels pour justifier leur intervention : leur préoccupation première étant à chaque fois de garantir, autant que possible, la liberté d'autrui d'agir selon sa propre volonté et ses propres valeurs, et de ne pas abuser de son pouvoir sur lui.

Le second niveau est le plus général, c'est celui qui a, en partie, orienté ma question et mon intérêt de départ. Il a fait l'objet du premier chapitre théorique. Parler d'autonomie à un tel niveau consiste en une *porte d'entrée* me permettant d'accéder à la fois à quelque chose de l'ordre d'une signification commune à propos de ce qu'est bien faire, bien agir, bien subir, aujourd'hui, et à la fois aux désaccords qui existent à ce sujet. Ne nous méprenons donc pas, ce n'est non pas l'a-u-t-o-n-o-m-i-e avec son ensemble de 9 lettres qui importe. Le mot en tant que tel n'est pas très important, et on pourrait d'ailleurs lui en préférer d'autres tels que « développement », « bien-être » ou encore, « aller bien » qui renvoient tous, dans une certaine mesure, à cette idée de *bien agir aujourd'hui*. Le seul intérêt de mobiliser ce terme est donc de mettre le doigt sur cet aspect central et difficilement tangible de la réalité sociale qu'est le « bien agir » *en mettant l'accent* sur une des valeurs les plus importantes qu'est la préservation et la promotion de la liberté individuelle, sans toutefois considérer qu'elle est la seule. En effet, et il est important de le rappeler au préalable, la catégorie « autonomie » a ceci de compliqué ou de piégeux que, comme beaucoup d'autres catégories telles que la contrainte, le bien-être, ou le développement personnel, elle est *floue*. C'est un « signifiant flottant » au sens de Lévi-Strauss. Elle va donc susciter des réactions et positionnements différents parce qu'elle renvoie à différents univers de significations, propres à chacun. C'est ce qu'une recherche telle que celle de Jeannette Pols (2021) notamment, a déjà montré, et c'est ce qu'une interaction avec Maria et Julie sur mon propre terrain m'a confirmé. Celle-ci avait lieu alors que je m'apprêtais, pour la deuxième fois, à intervenir auprès de l'équipe pour partager mes résultats. Elles connaissaient donc déjà bien ma volonté de confronter la macro-hypothèse de l'autonomie comme condition à la manière dont elle est pratiquée en situation.

Mais à la fin de cette entrevue, Maria m'interroge rapidement sur le lien que je fais entre l'autonomie et les objectifs qu'ils poursuivent sur le terrain.

9 avril 2021 : Réunion pour préparer avec Maria et Julie ma 2^{ème} intervention auprès de l'équipe pour partager mes résultats

Maria : moi j'aimerais, mais ce n'est peut-être pas ça qu'il faudrait faire vendredi non plus mais c'est la relation que tu fais entre nos objectifs et l'autonomie en fait. Faudrait que tu spécifies un peu plus ce que tu appelles autonomie parce que pour moi c'est pas du tout la valeur qu'on travaille en fait.

Fadoua : hmm hmm

Maria : ou alors on dit la même chose avec des mots, 'fin tu vois

Julie : ou alors on est en décalage avec le terrain, peut-être que c'est ce qu'elle a senti

Maria: oui c'est ça, mais oui c'est pour ça que je dis. Soit c'est une question de malentendu, on n'utilise pas le même mot pour dire la même chose, ou inversement, soit, on a un objectif qui n'est pas identifié dans notre méthodologie ou dans nos valeurs quoi.

Fadoua: mais ça ce serait une discussion à avoir parce que je pense que c'est vraiment, moi déjà autonomie pour moi ça veut tout dire et rien dire

Maria: ça, c'est clair

Fadoua: donc moi quand je l'utilise dans ma thèse

Maria: (elle me coupe) pour moi c'est un terme plutôt négatif en fait.

Fadoua: oui je le sens bien

Maria: parce que je le connote avec la société capitaliste individualiste, majoritaire et dominante

Fadoua: néolibéralisme

Maria: voilà (rire)

Julie: c'est étonnant parce que pour moi c'est quelque chose de beau. Moi je vois ça quoi (elle montre une affiche accrochée dans le bureau avec enfant qui se développe au fil des mois et apprend à marcher). Je vois quelqu'un qui grandit et puis après qui devient un adulte qui arrive à s'insérer dans la société, qui arrive à faire confiance, à être en relation et pas non plus bouffer les autres. (rire) quand je t'entends (elle s'adresse à Maria), je me dis "hein?! waouh!".

Maria: c'est parce que je vois tous les dispositifs qui contraignent à l'autonomie quoi tu vois.

Julie: mais en dehors de ça, on avait déjà essayé de faire une journée pédagogique sur qu'est-ce que c'est l'autonomie, ça n'avait pas donné grand-chose (...) je pense qu'on met tous quelque chose de différent derrière (...) après ça s'accorde naturellement sur le terrain.

On perçoit bien combien un tel signifiant flottant peut engendrer des définitions et positionnements différents voire opposés selon les acteurs. Maria l'entend dans un sens péjoratif en l'associant à l'idée d'une « *société capitaliste individualiste, majoritaire et dominante* », ou du « *néolibéralisme* » tandis que Julie l'entend dans un sens positif et « *beau* », en le rapprochant de l'idée du développement d'un enfant. Le caractère diversifié des conceptions de l'autonomie n'a cependant pas perturbé mes observations dans la mesure où je ne considère pas, ici, l'autonomie comme une valeur au sens strict qu'il s'agirait de définir de façon substantielle. Au contraire, j'ai choisi de la considérer, en suivant les propositions d'Alain Ehrenberg et Louis Dumont, comme un ensemble d'idées-valeurs qui s'articulent entre elles selon une hiérarchie qui donne le primat à l'indépendance, la liberté et l'autonomie, sans toutefois exclure toutes les autres valeurs. Mon intérêt a ainsi porté sur

l'autonomie en tant que signification commune qui renvoie à ce que Julie pointe lorsqu'elle dit, à la fin de l'extrait : « *après ça s'accorde naturellement sur le terrain* ». Cet « accord naturel » est rendu possible par le fait qu'ils s'entendent suffisamment tous sur ce que signifie bien intervenir auprès d'un parent, bien éduquer un enfant, être un bon professionnel, etc. Mais mon intérêt a aussi porté sur l'autonomie en tant que signification non partagée qui se heurte à des désaccords ou des conceptions différentes à propos des bonnes ou meilleures manières de faire.

Ainsi, après une première approche de mon terrain, ma paire de lunettes prenait une forme plus précise encore. Il s'agissait toujours d'observer la manière dont un tel contexte social et culturel faisait fond au comportement des professionnels mais plus encore, d'être attentive aux différences ou désaccords dans les manières dont les services et travailleurs entre eux l'actualisaient. Une telle approche m'a permis d'être peut-être plus ouverte encore aux possibilités de négation de la règle en tant qu'elle ne serait pas forcément toujours admise ou acceptée (ou que partiellement, dans certaines circonstances et pas d'autres, etc.) – même si l'on s'y réfère pour affirmer ces positions. Mon objectif s'affinait : il s'agissait de rendre compte de tensions, des envers, des façons de passer entre, etc., et de considérer avec Florent Champy, Pierre Vidal-Naquet et Bertrand Ravon comment l'intervention sociale se confronte à l'incertitude. Par exemple, en rendant compte de ces moments de flottement où, confronté à quelqu'un qui admet un point de vue différent – que ce soit à l'égard d'un parent ou d'un professionnel –, le professionnel doit tout faire pour que l'action en commun puisse continuer à s'accomplir de la façon la plus valorisée possible. Ce sont en particulier les concepts de « prudence » et d'« épreuve de professionnalité » qui m'ont aidée à adopter ce nouvel « angle d'attaque » et de formuler ainsi la problématique suivante :

Comment, dans un contexte social où l'autonomie (à comprendre comme un ensemble de valeurs articulées entre elles) est valorisée, les intervenants sociaux de 2 services différents (une crèche, un SASE) tentent-ils de tenir ensemble ce qu'ils sont dans l'obligation de faire et ce qu'ils font en réalité vu les circonstances imprévisibles auxquelles ils peuvent être confrontés ?

Adopter une telle perspective d'enquête, c'était donc considérer que quels que soient les services ou les domaines d'activité, il était possible de penser la façon dont tous les professionnels étaient confrontés à des « épreuves »²⁸ qui interrogent la façon très concrète

²⁸ Il est évident que la sociologie pragmatique comme style d'enquête a teinté ma démarche. Si je n'y ai pas assez insisté jusqu'à présent, en préférant me référer à l'ethnométhodologie, c'est parce que selon moi – même si cela

qu'ont les professionnels d'exercer leur métier c'est-à-dire leur « professionnalité ». Ces différents outils conceptuels – déjà abordés et sur lesquels je ne reviendrai plus – me permettaient d'aborder mon objet en prenant en compte cette incertitude propre à leurs activités prudentielles, et ainsi de faire voir un paradoxe auquel sont systématiquement confrontés les professionnels : s'ils ont un mandat précis (travail prescrit), ils doivent souvent s'en éloigner (travail réel), c'est ce qu'ils appellent « auto-mandat ». Mon objectif consiste donc à rendre compte des façons dont les professionnels tentent de tenir ensemble ce qu'ils sont dans l'obligation de faire et ce qu'ils font en réalité vu les circonstances imprévisibles auxquelles ils peuvent être confrontés : comment les professionnels font-ils lorsqu'ils ont affaire à des personnes qui ne veulent pas de leur aide ou ne veulent pas participer activement à la relation ? Comment font-ils pour justifier l'intérêt malgré tout de leur intervention ? Quels types d'intervention seront considérés comme légitimes et à quel moment ?

... une entrée par le secteur de l'aide à la jeunesse : les cas d'un SASE et d'une Maison d'enfants

Dès le début de cette recherche, j'ai fait le choix d'une comparaison entre différents services – trois au départ, deux ensuite – dont la seule particularité était que les professionnels intervenaient dans « l'intérêt de l'enfant ». Le secteur de l'aide à la jeunesse étant vaste, j'ai décidé de faire porter celle-ci sur le type d'aide octroyée par l'institution c'est-à-dire selon que le service provenait d'une aide dite *sociale générale* ou d'une aide dite *spécialisée*. Dans le premier cas, j'ai choisi de mener mes observations au sein d'un milieu d'accueil, et plus particulièrement, d'une Maison d'enfants, dans le second, au sein d'un service d'accompagnement socioéducatif (SASE). Nous reviendrons sur leurs missions et leur mode de fonctionnement respectifs dans la première partie de cette thèse. Enquêter à partir de ces deux terrains m'a permis d'interroger la variabilité des modes d'intervention des professionnels en fonction non seulement du *contexte d'intervention* mais également du *public* auquel ils ont affaire. A des contextes d'intervention différents (aide spontanée pour l'aide sociale générale (la Maison), aide volontaire et aide contrainte pour l'aide spécialisée (SASE)) correspondent des publics plus ou moins, voire pas du tout en demande. Tous les bénéficiaires n'ont pas spontanément choisi de les rencontrer et tous les travailleurs ne sont pas soumis aux mêmes pressions, ni n'ont les mêmes « moyens » d'intervenir en termes de degré de contrainte. Si les épreuves de professionnalité sont de *même nature* quel que soit le

peut être discuté – elle a inspiré la sociologie pragmatique telle qu'on la définit aujourd'hui. Mais c'est cette dernière, il faut le noter, qui se définit comme une sociologie des « épreuves ».

domaine d'intervention, celles-ci peuvent s'actualiser sous des *formes différentes* selon les situations concrètes rencontrées avec leur public, selon la manière de définir leurs missions, de pouvoir mobiliser un certain type de « moyens » pour intervenir, ou encore selon la façon dont la culture professionnelle est plus ou moins partagée par les différents membres aux parcours et formations différents. Je m'intéresserai également aux « moyens », aux ressources et jeux de langage mobilisés par les professionnels pour intervenir de la façon qu'ils jugent la plus adéquate possible. Et ceci impliquera notamment que je prenne pour *objet d'étude* les modèles théoriques auxquels ils se réfèrent explicitement ou implicitement, et que je les décrive dans le but de mieux comprendre leurs manières de justifier leurs actions. Et si j'ai eu le souci de prendre au sérieux les différentes catégories descriptives utilisées par les acteurs pour agir comme ils l'ont fait (ou disent le faire) et le justifier, en aucun cas, je n'ai cherché à le faire pour réhabiliter le point de vue des acteurs ou pour m'en faire le porte-voix. Celles-ci m'ont servi à mieux comprendre la manière dont l'action en commun s'accomplissait. C'est en ce sens que je parle d'objet d'analyse.

Enfin, le statut ainsi que la prétention de cette comparaison doivent également être précisés. En effet, d'abord, mon objectif n'a pas été de comparer *terme à terme* ces deux terrains, mais plutôt de les traiter comme deux cas d'étude qu'on peut considérer dès lors comme des observatoires pour réfléchir aux transformations contemporaines des modes d'intervention sur autrui. Ensuite, mon terrain n'a pas la prétention d'être représentatif ni du secteur de l'aide à la jeunesse qui est très divers et varié, ni du fonctionnement de l'aide sociale de façon générale. Ce n'était pas mon objectif. Mon terrain est situé et en ce sens, particulier pour au moins deux raisons. Premièrement, il touche à deux institutions, chacune étant particulière de l'aide à la jeunesse du fait du public qu'elle rencontre, des missions qu'elle porte et de l'équipe qui la constitue. Deuxièmement, les professionnels du secteur de l'aide à la jeunesse lui-même ont pour particularité d'intervenir auprès d'un public diffracté en différents acteurs aux positions distinctes²⁹. En effet, nous verrons que les professionnels n'ont pas seulement affaire au premier chef à des parents/responsables légaux mais également à des enfants, à des jeunes, et au reste de leur entourage qu'il soit familial, scolaire ou médicosocial. Et il y a là une différence notoire par rapport à d'autres secteurs de l'aide sociale par exemple, où la relation est plus bilatérale et où les paramètres de l'intervention sur autrui sont donc différents. Cependant, je fais l'hypothèse que les enseignements tant sur la démarche

²⁹ Je remercie Aude Béliard d'avoir mieux formulé que moi une des particularités de ces publics.

d'enquête que sur l'analyse mériteraient d'être répliqués sur d'autres terrains. D'autres enquêtes devraient permettre de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse du travail social en contexte d'autonomie et d'incertitude, et de donner à voir comment l'intervention sur autrui prend forme en fonction d'autres types d'intervention.

La méthode : enquête ethnographique et théorisation ancrée

Le précédent chapitre a mis en évidence mon souhait d'articuler une macro-hypothèse –celle d'une société qui valorise l'autonomie– avec une enquête minutieuse inspirée de l'ethnométhodologie –que je mobilise en tant que méthode d'enquête et non en tant que paradigme sociologique (et donc, non en tant que manière de définir ce qu'est le social). Quelles répercussions ce choix a-t-il eu dans la manière de conduire mon enquête ? En effet, comme je l'avais déjà précisé en introduction, et dans le chapitre précédent, cet arrière-plan ne doit pas être compris comme déterminant de façon causale les comportements et perceptions individuelles, mais plutôt comme les orientant selon une hiérarchie de valeurs. Je ne reviens pas ici sur ce choix épistémologique, mais uniquement sur ses implications méthodologiques en montrant la nécessité de mener alors une enquête ethnographique soucieuse de décrire, au plus près, l'action en train de se faire, et d'adopter donc une démarche ouverte, itérative et dynamique.

Une enquête ethnographique sur des « compte-rendu de compte-rendu »

En prenant pour objet l'accomplissement pratique d'une action en commun, je n'ai pu faire autrement que de chercher à me familiariser le plus possible avec cette activité professionnelle pratique. Cela a nécessité une longue présence sur le terrain pour m'imprégner du langage des professionnels et de la manière dont ils en faisaient usage au quotidien.

J'ai donc mené une enquête ethnographique qui s'est étalée, de façon entrecoupée, de septembre 2019 à mai 2021, en raison des périodes parfois creuses liées au contexte épidémique. De façon concrète, j'ai donc pu mener une série d'observations des réunions d'équipe hebdomadaires de chacun des deux services ainsi que des entretiens compréhensifs. Et de façon plus précise, j'ai pu mener dans le cas du SASE, 49 observations de réunions hebdomadaires ainsi que des entretiens avec chacun des membres. J'ai pu également mener dans le cas de la Maison d'enfants, 18 observations de réunions d'équipe hebdomadaires mais aussi de 3 séances de soutien à la parentalité, de plusieurs séances d'Ateliers Langage et de 3

journées pédagogiques (en ce compris, une, enregistrée par l'équipe via Zoom alors que je n'avais pas accès au service). Pour ce dernier service, beaucoup plus d'échanges informels ont été favorisés par le fait que j'étais autorisée à passer plus de temps « dans les murs », au-delà des réunions, pour chercher à me familiariser avec la dynamique de ce service et les multiples activités qu'il propose (en plus de la crèche, nous le verrons). Au total, cela est revenu à accomplir plus de 200 heures d'observation.

Il est donc à noter qu'il ne s'agit pas d'observations directes de leurs interactions avec les familles et les jeunes mais de l'observation de leurs nombreuses discussions à propos de ce qu'ils sont en train de faire (sauf exception pour les quelques séances de soutien à parentalité qui ont été organisées et les Ateliers Langage que j'ai choisi d'observer). Autrement dit, ma démarche s'apparente plutôt, ethnométhodologiquement parlant, à des « comptes rendus de comptes rendus »³⁰. L'objectif ? Comprendre le plus finement possible comment les professionnels développent des « ethnométhodes » pour savoir faire face aux différentes situations, comment ils décident, à partir de quels critères d'évaluation et pour quelles conséquences, en bref, pour analyser leur travail en train de se faire. L'intérêt ? Comprendre les conditions de possibilité d'une telle façon de travailler, de faire équipe, de se coordonner, de croire en son métier (ou parfois moins), et sans que ce qu'ils accomplissent ensemble ne se transforme en un chaos indéchiffrable. Autrement dit, pour comprendre comment l'exercice d'un tel métier tient.

J'ai pris le parti, pour un tel choix de méthode, d'accorder une place importante aux données de terrain. Le lecteur ne doit donc pas s'étonner de trouver dans les trois prochaines parties de ce manuscrit, de nombreux extraits d'entretien retranscrits de façon précise, sans que je n'en transforme les formulations. Un tel choix est motivé par la volonté de donner à voir, presque *in situ*, les doutes, incertitudes et émotions des professionnels, ainsi que les manières dont ils réfléchissent ensemble. Bien entendu, afin de garantir l'anonymat des enquêtés, les noms des personnes ainsi que certains éléments biographiques ont été modifiés.

Pour une démarche ouverte, itérative et dynamique, une méthode d'analyse : la *théorisation ancrée*

Pour parvenir à faire parler mes données, j'ai mobilisé une méthode d'analyse que Pierre Caillé (1994) présente comme une adaptation de la théorisation ancrée. En quoi cette façon de

³⁰ Je remercie Nicolas Marquis pour cette formulation suggestive.

traiter les données a alimenté ma démarche ? Parce qu'elle m'a permis de respecter deux principes méthodologiques qui me semblent importants.

D'abord, on ne peut pas prévoir à l'avance, c'est-à-dire avant l'analyse définitive, quels mots ou propositions sont significatifs. Si l'analyse de contenu fonctionne de cette façon et comporte un intérêt évident pour l'analyse de certains corpus comme le discours public de politiciens par exemple, elle en a moins ici du fait de ma démarche qui se veut ouverte et dynamique. Elle ne prédit pas ce qu'il faut voir : quel mot a de l'importance ? Combien de fois apparaît le mot « autonomie » ? etc. Je n'ai donc pas fonctionné avec une grille thématique préconstruite pour analyser mes données, ni d'ailleurs, en amont, avec des questionnaires qui reprendraient toutes les questions auxquelles j'aurais décidé, à l'avance, qu'il était nécessaire d'avoir des réponses. Si la création d'une grille d'entretien m'a été en partie utile, ce n'était qu'au début de l'enquête, pour la démarrer en délimitant un tant soit peu mon champ de recherche. Ensuite, et très vite, d'un entretien à l'autre, les questions changeaient. Ceci m'amène au second principe méthodologique qu'il m'a paru important de respecter, à savoir d'adopter une logique itérative, sans en culpabiliser. C'est un tel geste qui m'a permis de réviser constamment mes hypothèses ou ce que j'avais retenu de certaines lectures en les mettant à l'épreuve de mes différentes observations. L'analyse ne s'est donc pas faite d'un seul coup, à partir d'un corpus qui aurait été retranscrit et codifié dans son intégralité, mais par étapes successives. Ainsi, c'est avec le logiciel Nvivo© que j'ai pu coder mes premières données retranscrites, et celles-ci ont ensuite été affinées par la collecte (ou production) des nouvelles données accumulées. Cette méthode d'analyse de données va donc de pair avec un processus constant de questionnement dont l'objectif est de comprendre toujours mieux ce que l'on a devant les yeux. C'est ce qui permet de comprendre pourquoi je ne me suis pas d'emblée limitée à n'observer que des réunions d'équipe dans le cas de la Maison d'enfants alors que j'avais la possibilité d'observer d'autres activités. En effet, il n'y a pas de raison de se restreindre à une activité en particulier alors qu'on ne sait pas encore lesquelles sont intéressantes à analyser pour alimenter sa problématique générale.

Quelques considérations à propos de mon accès et de ma posture sur le terrain

Comme de nombreux terrains, la question des attentes développées par certains acteurs à l'égard de la sociologue que j'étais s'est posée avec acuité. Le lecteur le sait, la position du sociologue a ceci de particulier qu'il doit interpréter le comportement d'individus qui eux-mêmes interprètent et doutent à propos de situations qu'ils rencontrent tandis que nous

figurons, à ces moments précis, parmi les ressources présentes pour participer à leur prise de décision. Qui plus est, lorsque les directions des deux services sont familières aux sciences sociales et à la sociologie, et croient en sa capacité à pouvoir fournir des analyses intéressantes. C'est ce que je développerai d'abord en discutant rapidement de la manière dont les deux services ont accueilli mon projet de recherche. Je me poserai ensuite la question suivante : Comment penser, d'un point de vue de l'éthique scientifique, le fait de répondre ou non à leurs attentes? C'est une question que je me suis beaucoup posée et que j'aimerais aborder de façon succincte ici, mais le lecteur plus curieux pourra en retrouver le développement en annexe 3. Je le ferai en deux temps. Le premier vise à identifier la nature du problème en partant d'un exemple particulier rencontrée avec la directrice de la Maison, Maria. Je me positionnerai également à son endroit. Le second aborde la question de la restitution des résultats de la recherche en tant qu'elle constituerait une piste de solution à une problématique-connexes : l'utilité de notre recherche pour les enquêtés.

Un accès au terrain facilité grâce à un terreau fertile : proximité des deux directions avec la sociologie et appétence des équipes pour la réflexivité sur leur fonctionnement

Mon enquête a démarré à la fin du mois de septembre 2019 dans le cas de la Maison, et au début du mois de janvier 2020 dans le cas du SASE. Je les avais respectivement contacté en mai 2019 et en août 2019³¹. Le SASE, tout autant que la Maison ont accepté avec

³¹ Cette prise de contact a d'abord eu lieu par courriels. J'ai fait part de mes intentions générales et y ai joint un document détaillant le projet de recherche, le terrain que je souhaitais constituer (au départ) ainsi que mes engagements vis-à-vis des services.

Réponse fournie par Maria (directrice de la Maison)

Bonjour,

Nous serons très intéressé.e.s de participer à votre recherche. Je suis en vadrouille jusqu' lundi et vous proposerais un rendez-vous dès mon retour au bureau la semaine prochaine.

J'envoie ce mail entre deux réunions, veuillez m'en excuser.

Belle journée,

Réponse fournie par Mathieu (directeur du SASE)

Madame Messaoudi,

(...) Alors, nous avons parlé de votre projet en réunion d'équipe. Et, nous aurions quelques questions pour mieux comprendre à quoi nous nous engagerions.

(...) Dans l'absolu, votre démarche intéresse notre équipe, et une fois que vous aurez éclairci les points ci-dessus, nous pourrions organiser une rencontre afin que vous puissiez exposer plus concrètement votre démarche auprès de toute l'équipe.

En vous remerciant encore pour l'intérêt que vous nous portez, recevez, Madame Messaoudi, nos meilleures salutations.

Ces premiers échanges de mails qui visaient à dissiper les inquiétudes et éclairer les éventuels points restés incompris, ont également eu pour fonction de m'introduire en prélude à une contrainte importante à laquelle ils étaient confrontés : le temps. En effet, au sein des deux services, leur rythme de travail soutenu les empêchait de me recevoir aussi vite qu'ils le souhaitaient.

enthousiasme mon projet de recherche ainsi que ma démarche d'enquête malgré quelques questionnements de départ et réserves parfois quant au déroulé concret de l'enquête (la fréquence des rencontres, les lieux d'observation, etc.) qui ont été malgré tout vite dissipés³².

Cet intérêt porté à ma question de recherche tient selon moi, au moins à deux éléments. Premièrement, à l'importance que les professionnels donnent au fait de réfléchir en permanence à leur fonctionnement et à la justesse de leurs pratiques. Ma présence et mes analyses représentaient en ce sens des ressources supplémentaires précieuses à la fois pour soutenir une telle réflexivité et à la fois pour garantir un espace où la prise de recul par rapport au travail immédiat est possible. Deuxièmement, cet intérêt a également partie liée au fait que Mathieu et Maria sont tous les deux accoutumés à la démarche scientifique en sciences humaines et sociales. Leur parcours de formation et leur intérêt pour la réflexivité les ont sans doute conduits à considérer que la sociologie et la sociologue que j'étais pouvaient être des « alliées ». En effet, Mathieu est lui-même titulaire d'une licence en sociologie et Maria d'un master en ingénierie et action sociale, après un diplôme de bachelier en assistante psychologie avec orientation en psychopédagogie et psychomotricité. Bien entendu, si ces différents éléments ont facilité mon accès au terrain, ils n'ont pas toujours suffi à déterminer de façon claire le rôle que j'avais auprès d'eux. Comme en témoigne la réflexion éthique qui suivra, ma place de sociologue et les attentes que celle-ci nourrissait chez eux, et chez Maria particulièrement, n'étaient pas toujours aussi claires que je le pensais. Des négociations quant à ce qu'ils pouvaient attendre de moi ont donc eu lieu à plusieurs reprises alors que je menais mes observations.

Maria : (..) En réunion d'équipe de ce mardi [3/09]], nous avons convenu que ce serait mieux que tu viennes à la réunion du 24/09. En effet, nous avons beaucoup de pain sur la planche et aussi changé notre système de réunion.

Lison (éducatrice spécialisée au SASE): Je vous écris car M. [Mathieu] est en congé. Il a bien transféré votre demande à notre équipe. Malheureusement, nous tenons à nous excuser car en ce moment nos réunions sont bien remplies et par deux fois nous n'avons pu étudier votre demande en équipe comme nous le souhaitions.

³² En effet, si dans le cas de la Maison, il m'était possible d'observer une série importante d'activités, en ce compris les rencontres avec les parents, au sein du SASE, il était apparu plus opportun de n'observer que les réunions d'équipe. L'objectif était de prévenir le risque d'accroître, par la présence d'une inconnue au statut particulier, les difficultés que rencontraient déjà les professionnels, nous le verrons, dans leur travail de construction du lien et de confiance avec les bénéficiaires. Ces quelques contraintes ne m'ont cependant pas du tout empêché de construire un terrain suffisamment exploitable et intéressant.

Le problème : A quelles conditions le sociologue peut-il prétendre affirmer sa position sur ce qui doit valoir ?

Alors que j'enquêtais au sein de la Maison, à plusieurs occasions, Maria, la directrice me demandait de partager mon avis sur ce qu'il conviendrait de faire dans x ou y situation, en passant de l'observatrice silencieuse et discrète que j'étais à la sociologue engagée dans leur prise de décision. Or, selon moi, leurs questions échappaient à mes connaissances et y répondre dépassait la légitimité de mon rôle. Mais était-ce le cas ? A quelles conditions le sociologue peut-il prétendre affirmer sa position sur ce qui doit valoir ?

La position que j'aimerais défendre est la suivante : il est possible et de mon point de vue, souhaitable de s'engager car cela relève de la responsabilité éthique de l'intellectuel, mais il y a une manière de concevoir l'engagement du scientifique qui doit obliger le sociologue à se demander *quand*³³ et *comment* il le peut. C'est ce que je vais préciser en reprenant une métaphore de Nathalie Heinich (2002), qui invite à distinguer trois rôles du sociologue.

Selon cette dernière, il peut en adopter trois – chercheur, expert et penseur – qu'il doit bien distinguer afin de déterminer à quel moment il est légitime qu'il se prononce et de quelle façon. On peut les comprendre comme trois casquettes. La première est celle pour laquelle le sociologue se trouve principalement rémunéré : le *sociologue-chercheur* dont le rôle est de rendre intelligible le monde social qui l'entoure en passant par une démonstration scientifique qui suppose une évaluation par les pairs. C'est celle avec laquelle je me suis sentie la plus légitime tout au long de ma thèse. C'est elle que je présentais à tous les informateurs qui m'ont accueillie. Mon objectif a toujours été de « décrire » ce que j'observais, ce qui nécessitait de rester dans un registre analytico-descriptif et non évaluatif. La deuxième posture possible est celle du sociologue-expert dont le rôle consiste à mobiliser ce qu'il a produit comme connaissance du domaine investigué « *pour répondre à des demandes pratiques, aider à la décision, poser des diagnostics de dysfonctionnement, prescrire des solutions conformes aux objectifs qui lui sont présentés* » (Heinich, 2002 : 118). La dernière est celle du sociologue-penseur dont la particularité tient à ce qu'il justifie ou critique une

³³ La question du « avec ou contre qui ? » pourrait être une troisième variable à inclure dans l'équation, comme me le suggérait très justement Aude Béliard. En effet, si le sociologue juge à un moment donné qu'il peut donner son avis, il faut qu'il considère aussi la question suivante : à qui profitera la position qu'il va soutenir, et peut-être à l'encontre des intérêts de qui d'autres ? Il est important d'avoir conscience du fait que la présence du sociologue peut être utilisée dans le cadre de rapports de pouvoir entre les différents acteurs. Cela ne signifie pas, selon moi, qu'il doit (forcément) taire ou transformer son opinion s'il juge que celle-ci pourrait jouer en défaveur d'un professionnel, ou d'un groupe de professionnels, mais qu'il doit assumer sa part de responsabilité dans le fait de préciser le contexte de son intervention (quelle casquette, et quelles valeurs) ainsi que ses limites (le scientifique n'a pas de meilleures valeurs qu'un non-scientifique). C'est ce que nous allons voir à présent.

situation au nom de ses propres valeurs comme le ferait tout citoyen engagé, et « *à la différence qu'on dispose d'une capacité de réflexion et, parfois, d'une notoriété propres à accroître l'efficacité des prises de position* » (Heinich, 2002 : 118).

Mais de quelles demandes pratiques, décisions ou diagnostics est-il question lorsque l'on parle du sociologue-expert ? Est-ce que le fait que Maria me demande mon avis par rapport à la décision qu'elle avait prise de ne pas dire aux parents avec qui elle avait organisé un rendez-vous en raison d'une suspicion de violence intrafamiliale, que Göcke, sa collègue, en plus d'être traductrice, était assistante psy, est une demande légitime à laquelle je pouvais, voire devais répondre ?

On l'a compris, il n'y a pas de oui tranché ou de non tranché qui vaille ici. Bien sûr, le scientifique en tant qu'être humain peut avoir un avis moral sur telle situation, tel comportement, telle décision, etc. mais il n'a pas plus de légitimité qu'un autre citoyen dans le choix de préférer suivre une valeur plutôt qu'une autre. Il aura peut-être plus de connaissance à propos de l'objet étudié, s'il s'agit d'une question qui touche à sa problématique de recherche mais il ne sera non pas expert des questions que les informateurs traitent (à moins d'exercer, par ailleurs, le même métier) mais plutôt de la manière dont ces derniers traitent de ces questions. Ainsi, si j'avais bien entendu pu partager mon avis à Maria, la question de savoir au nom de quoi, se pose. Est-ce que la formation que j'ai reçue me permet de lui répondre qu'elles avaient raison ou tort de ne pas dire que Göcke était assistante psy ? Est-ce que lui donner mon avis par rapport à ce mensonge par omission, relève de mes compétences directement professionnelles ? Je ne le pense pas, et c'est pourquoi je crois que si l'on veut justifier la légitimité d'une telle posture, on doit pouvoir démontrer avoir été formé pour cela. Il ne revient pas au sociologue-chercheur de le faire. Son rôle est d'éclairer les conditions sociales de l'adoption de tel ou tel acte moral, en bref, la prendre pour objet d'étude mais non de se prononcer par rapport à elle. Il revient à chacun de le faire d'un point de vue personnel en fonction des croyances et valeurs qu'il porte.

Résumons mon propos. On a vu un principe général : le sociologue, en tant que scientifique, ne peut pas prétendre pouvoir dire ce qui doit valoir. Il existerait sinon un hiatus entre la posture adoptée et le registre dans lequel il est légitime qu'il s'exprime. Le sociologue-chercheur ne peut pas émettre de jugement de valeur et ne doit s'exprimer que dans un registre descriptif. Nous avons pu nuancer ce principe en précisant que le sociologue pouvait néanmoins adopter deux autres postures/casquettes qui ont chacune leur légitimité selon,

néanmoins, le contexte. Et c'est un contexte qu'il est de notre responsabilité de préciser ou de rappeler. Ainsi, le sociologue peut exprimer son point de vue et prendre part à un débat social à la condition qu'il adopte la posture adéquate pour un tel registre normatif c'est-à-dire en précisant s'exprimer en tant que sociologue-expert voire sociologue-penseur (si cela ne concerne pas un domaine qu'il a étudié). Le statut du débat devra être clarifié puisqu'il ne pourra pas prétendre à un caractère scientifique au sens où la discussion n'aura pas lieu à un *niveau épistémique* (i.e. portant sur la mise à l'épreuve de concepts, méthodes, analyses, etc.) mais bien à un niveau *ordinaire* c'est-à-dire qu'il portera sur les valeurs des enquêtés. Et faire cette précision a toute son importance car c'est ce qui permet de prévenir le risque de faire passer des positions politiques ou des choix axiologiques pour des choix démontrés scientifiquement. En fait, cela permet de prévenir tout risque d'abus de la position de savant pour influencer ou manipuler autrui – peu importe les bonnes intentions que peut avoir le sociologue ou les nobles causes qu'il défend.

C'est ainsi que je répondrai par la négative à la question « les scientifiques doivent-ils être impartiaux et n'éprouver aucune émotion ? ». Ils peuvent en effet, selon moi, redevenir des citoyens engagés et rendre public les émotions qu'ils éprouvent. Ils doivent cependant avoir le sens de la responsabilité et contextualiser leur propos lorsqu'ils en viennent à devoir exposer leur point de vue personnel bien que celui-ci ait pu être informé par les connaissances de sa recherche. Dans le cas spécifique de l'interpellation de Maria par exemple, il aurait été légitime d'intervenir, à mon sens, non pas en tant que sociologue-expert car au stade où en était ma recherche, je ne pouvais pas me prononcer à partir de connaissances acquises qui soient suffisamment solides – il était trop tôt –, mais en tant que penseur ou citoyen. J'aurais alors peut-être pu exposer mon point de vue, et préciser son fondement. J'aurais cependant dû alors également préciser que celui-ci n'a pas de valeur scientifique et qu'il n'engagerait que moi. Ce n'est pas une posture avec laquelle je suis forcément à l'aise mais qui peut être utile et nécessaire parfois. L'acte de rendre aux enquêtés ce qu'ils nous ont donné en acceptant de nous accueillir doit résulter, selon moi, lorsqu'il est sous forme de savoir³⁴, d'une intervention faite au nom d'un savoir suffisamment construit dans la durée. Ce n'est que de cette manière qu'elle pourra être utile.

³⁴ J'insiste sur le fait qu'il existe selon moi une différence entre une sollicitation pour une aide à la prise de décision et une autre pour de l'aide dans différentes tâches quotidiennes qui ne nécessitent aucune évaluation ou prescription. C'est le premier cas qui pose problème alors que le second, non.

En conclusion, la recherche scientifique peut être *utile* en aidant les acteurs, par les connaissances acquises, à prendre des décisions qui soient informées mais sans que cela ne revienne à prescrire une ligne de conduite à un niveau ordinaire. Là est la limite. Le scientifique n'intervient pas au nom de valeurs même si c'est avec l'aide d'outils du savoir qui peuvent donner l'impression d'une scientificité. La « *fonction « thérapeutique »* » du travail scientifique, comme l'exprime Nathalie Heinich, existe en tant qu'elle en est une conséquence. En quoi ? Ce que peut apporter le sociologue, à mes yeux, et c'est de cette façon que je l'expliquais aux enquêtés, c'est une aide à clarifier leurs positions pour qu'ils puissent « *regarder en face le sens ultime de [leur] propre action* » (Weber, 2005 [1917] : 50). En étudiant leur manière d'agir et ce qui compte pour eux quand ils le font, on peut leur donner des outils pour qu'ils puissent eux-mêmes décrire leurs activités, justifier leurs pratiques et les évaluer : « en adoptant tel ensemble de valeurs, en pratique, tu peux t'attendre à adopter telle ou telle position et donc utiliser tel ou tel moyen pour la mettre en œuvre, ou t'attendre à telle conséquence, voire prendre conscience d'une incohérence ou d'un dilemme en vertu de tel autre objectif que tu souhaites poursuivre ». Il n'existe aucune décision parfaite mais, comme le rappelait Florent Champy dans le cadre d'une conférence en ligne (Collectif Pass [en ligne]), cela ne veut pas dire qu'il est impossible de prendre de décision qui soit suffisamment bonne c'est-à-dire la plus possible adéquate à la situation. C'est ce qu'on appelle faire preuve de discernement et c'est là, selon moi, que le sociologue peut les accompagner.

Une proposition : éprouver la pertinence de son travail par la restitution de ses résultats

Pour que cet accompagnement porte ses fruits, il convient de réfléchir également à la manière de faire parvenir les résultats de notre recherche aux enquêtés en se souciant de l'effet qu'il aura sur eux (sans forcément chercher à être d'accord). Nathalie Heinich disait en ce sens, et pour préciser ce qu'elle entendait par « neutralité engagée » :

Mais en quoi cette neutralité est-elle « engagée » ? Ma réponse tient à une phase de la recherche à laquelle, me semble-t-il, les chercheurs ne sont pas assez attentifs : celle qui suit la fin du travail. Celui-ci en effet ne devrait pas s'arrêter à la remise d'un rapport d'enquête, à la publication d'un article ou d'un livre : il devrait inclure l'effet de cette recherche sur les acteurs concernés.

C'est ce qu'elle appelle l'« *épreuve de pertinence* » et c'est ce qu'il me semble être un critère d'évaluation important de notre travail. Je ne développerai pas ici les tentatives de respecter ce principe auprès des deux équipes rencontrées mais seulement les raisons pour lesquelles une telle étape me semble importante à respecter. Trois arguments éthiques peuvent être

repris. Premièrement, il existe une forme de contre-don qu'on doit à ceux qui nous ont accueillis et une forme d'engagement qu'on doit respecter à leur égard. On parle souvent d'un contrat tacite entre le chercheur et ses collaborateurs qui obligerait quelque part à rendre ce qu'ils nous ont offert, mais j'ajouterai à cela, que dans mon cas comme dans celui de plus en plus de chercheurs, il s'agissait d'un contrat explicite : lors de la présentation de départ du projet par écrit (Annexes 2), j'ai informé les professionnels sur ce qu'ils auront à gagner à m'accueillir. Je m'étais engagée explicitement à leur proposer un « retour ». Aussi, et deuxièmement, j'estime qu'étant rémunérés par l'État pour réfléchir à nos questions de recherche, nous avons simultanément le devoir de partager à nos concitoyens-contribuables les résultats de ce travail – comme le défend également Nathalie Heinich. Cette dernière précise néanmoins que ce devoir n'est légitime qu'à la condition de faire du travail de recherche le premier devoir et non celui d'intervenir. Si je partage sa position, pour toutes les raisons déjà évoquées, j'aimerais ajouter que, troisièmement, il devient très rare aujourd'hui d'obtenir un financement pour notre recherche sans devoir démontrer l'utilité sociale de notre projet ou d'aucuns diraient sans discuter de « la valorisation sociétale de la recherche ». S'il est évident qu'on peut définir différemment ce qui est utile socialement, ou comment valoriser socialement sa recherche, et qu'on peut donc mobiliser différents critères pour évaluer son « impact social », il existe un dénominateur commun pour lequel on est rémunérés : la recherche ne doit pas servir qu'au chercheur et doit avoir des retombées qui vont au-delà de la communauté scientifique. Certains pourraient considérer dans une version minimaliste que ces retombées ou ce contre-don auquel peuvent prétendre par exemple les acteurs de terrain a déjà lieu lors de l'enquête du seul fait que nous soyons présents et à l'écoute de ces derniers. Les bénéfices symboliques qu'ils peuvent retirer de cette attention qui leur est portée pourraient en ce sens suffire à rendre ce qu'ils nous ont donné et à être utiles socialement. Ce n'est pas mon point de vue et l'étape de la restitution des résultats constitue à mon sens une étape supplémentaire indispensable pour incarner pleinement ce contre-don. De plus, la perspective de restituer les résultats de ma recherche aux acteurs qui ont accepté de me recevoir à l'occasion d'une séance ex-cathedra, ou d'un rapport que je rédigerais pour eux et qu'ils pourraient dans le meilleur des cas lire ou dans le pire, laisser dans le fond de leur tiroir s'ils ne le comprennent pas ou n'en voient plus l'intérêt, ne m'a jamais plu. Si je souscris donc au point de vue selon lequel notre travail doit être évalué sur le plan de sa restitution, je souscris également à celui qui considère que cette dernière doit être un minimum collaborative. Cela me paraît être une condition nécessaire afin de pouvoir

évaluer la compréhension ou l'appropriation du travail par les acteurs. Comment s'assurer de la bonne réception de notre travail si on ne prévoit aucun dispositif qui permette de l'observer ? Il y a là, à mon sens, un enjeu éthique important. Et c'est un argument que Jean-Michel Chaumont défend d'ailleurs aussi en affirmant que,

« (...) ce n'est pas toujours possible ni souhaitable mais à mon sens la dimension éthique d'une recherche peut se manifester au moment de la restitution, précisément parce qu'elle peut devenir collaborative. La collaboration, qui n'exclut évidemment pas la confrontation, est alors en soi l'indicateur d'une certaine pertinence éthique ». (Chaumont, 2020 : 3)

Qu'une restitution s'efforce d'être collaborative permet également de tisser de meilleurs liens avec les acteurs de terrain et de garder des contacts cordiaux. Et maintenir de bonnes relations avec ces derniers témoigne aussi, dans une certaine mesure (tous les terrains ne se valent pas), de l'éthicité d'une recherche comme Jean-Michel Chaumont le défend également.

« Sans vouloir en faire une règle absolue, je pense d'ailleurs qu'un bon indicateur rétrospectif de « l'éthicité » d'une recherche réside dans la qualité des liens qui subsistent après la recherche, (...) avec les « sujets/objets » de la recherche (...). Bien sûr l'amitié n'est pas toujours au rendez-vous mais qu'au moins demeure l'estime réciproque me semble être un critère très sûr d'évaluation ». (Chaumont, 2020 : 2)

Celui-ci précisait d'ailleurs dans ce même article qu'en tant que sociologue, qu'on le veuille ou non, nous représentons une discipline vis-à-vis de laquelle nous avons une responsabilité collective : celle « de ne pas nuire à, voire si possible d'améliorer, la réputation de la science en général et la crédibilité de la sociologie en particulier » (ibid. : 4). Il me semble que réfléchir à la manière de restituer au mieux les résultats de notre recherche constitue une manière d'améliorer la réputation de la sociologie, et de ne pas nuire aux acteurs qui acceptent de nous accueillir en les quittant, sans ne rien leur rendre de suffisamment consistant.

DEUXIEME PARTIE

De l'aide sociale générale à l'aide spécialisée. Les cas d'un Service d'accompagnement socioéducatif (SASE) et d'une Maison d'enfants

Le 23 janvier 2020, j'accédais pour la première fois aux réunions d'équipe hebdomadaires d'un service d'accompagnement socio-éducatif (SASE), le second service que j'ai investigué. Mon premier terrain au sein de la Maison d'enfants (ci-après, « Maison ») avait effectivement débuté à la fin du mois de septembre 2019.

Si je m'attendais à observer plus de différences que de ressemblances entre ces deux services vu leur contexte de travail respectif, j'avais plutôt le sentiment d'être en terrain connu. On y parlait la même langue, on habitait le même type de maison, et on ornait les murs plus ou moins de la même façon. J'étais par ailleurs frappée et intriguée par de relatives similitudes avec la Maison d'enfants que l'on pouvait observer assez rapidement à deux niveaux. Le premier – et nous y reviendrons dans la seconde partie de la thèse – concerne la façon d'estimer important de « faire équipe » entre professionnels et de mobiliser certaines ressources et stratégies pour y parvenir au mieux. Les murs de la salle de réunion pullulent d'images et de textes qui rappellent certaines règles qu'ils désirent suivre pour mieux interagir et communiquer en équipe : la sociocratie, les quatre accords toltèques, l'espace de sécurité en sont des exemples. Le deuxième niveau concerne la manière dont la relation d'aide implique pour l'intervenant, quel que soit son contexte d'intervention, de chercher à construire un lien, à le maintenir ou à le briser. Mais à y regarder d'un peu plus près, ces ressemblances de façade ont tout doucement laissé place à une réalité quotidienne quelque peu différente. Et le contexte d'intervention en était pour beaucoup.

Dans la deuxième partie de cette thèse, je tenterai de faire pénétrer pas à pas le lecteur dans l'univers de l'aide sociale générale d'une part, et spécialisée d'autre part, en proposant une mise en contexte. Je rendrai premièrement compte du contexte institutionnel dans lequel ces deux services interviennent et le type d'aide auquel ils sont associés. Je décrirai également le public qu'ils rencontrent respectivement ainsi que leur provenance. Cela me permettra d'entrouvrir la question des difficultés et des enjeux vécus par ces deux équipes, question qui sera ensuite problématisée dans le deuxième point. En effet, deuxièmement, je m'intéresserai à la question de la demande qui est tantôt spontanée, tantôt volontaire, tantôt contrainte. On se demandera ce que cela signifie d'un point de vue pratique pour les professionnels et en quoi cela constitue un « pari » pour l'Aide à la jeunesse. Troisièmement, je décrirai les débuts de leur travail et montrerai comment cela correspond à un travail d'enquête et d'accrochage que mènent les professionnels dans le but de mieux identifier leur public. Et ce, toujours dans une perspective, nous le verrons, de créer un lien de confiance. Enfin, quatrièmement, je proposerai de montrer comment pour intervenir les professionnels se posent au moins trois

questions : Pour quoi interviennent-ils ? Pour qui ? Et comment ? Ce sera l'occasion pour moi de partager la boîte à outils conceptuels qui nous permettra de mieux comprendre les paramètres de leur intervention au quotidien.

Chapitre 3 – Aide sociale générale et aide spécialisée : aide volontaire, aide acceptée, aide contrainte

Le contexte juridique et institutionnel des trois niveaux d'aide

La convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)

Les États parties à la présente Convention, (...)

Rappelant que, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, les Nations Unies ont proclamé que l'enfance a droit à une aide et à une assistance spéciale,

Convaincus que la famille, unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres, et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté,

Reconnaissant que l'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension(...).

Article 5

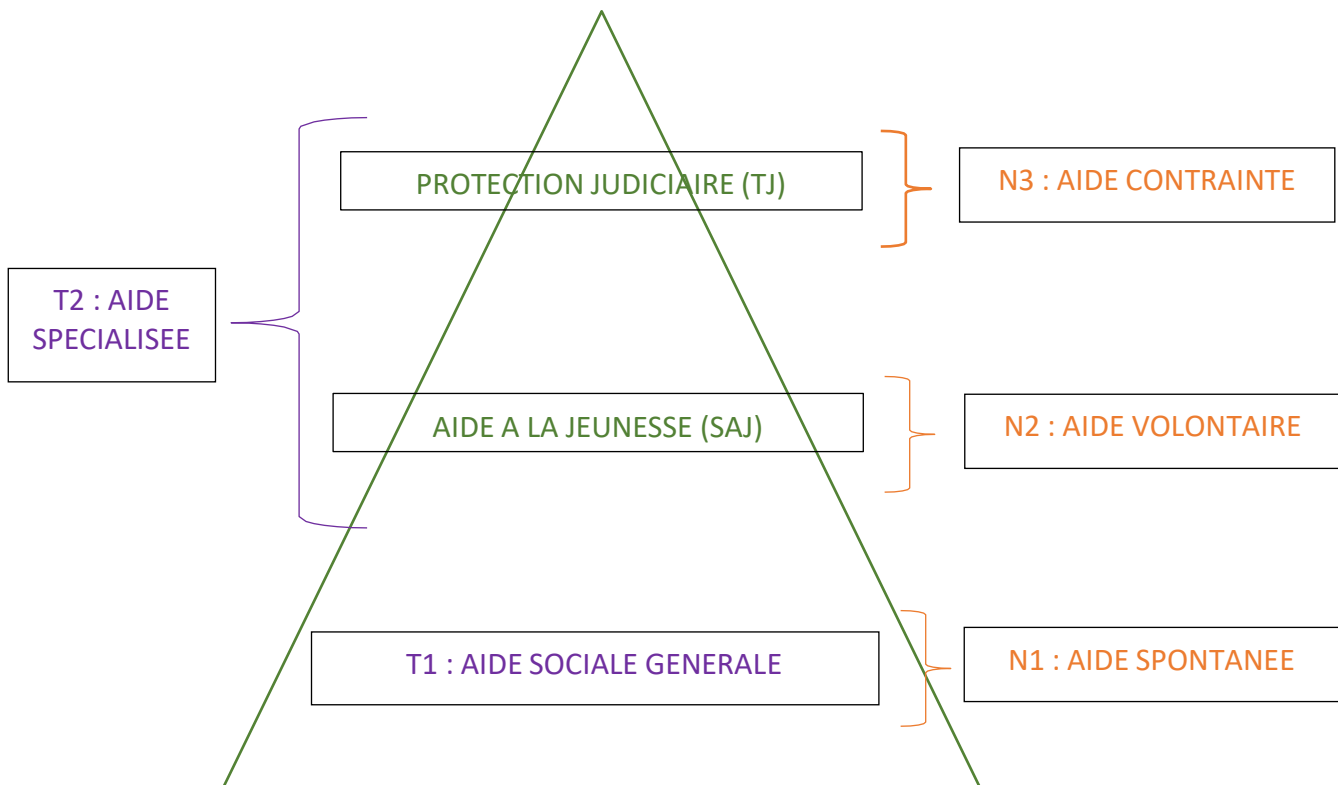
Les Etats parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention.

En ratifiant la CIDE en 1991, la Communauté française (depuis 2011, désignée usuellement par l'appellation « Fédération-Wallonie-Bruxelles » (FWB)) s'est engagée à reconnaître un principe général : la famille constitue le « *milieu naturel pour la croissance et le bien-être* » des enfants. De ce principe découle un droit : l'État reconnaît « *la responsabilité, le droit et le devoir* » des parents d'éduquer leur(s) enfant(s). Ce droit a une limite dans la mesure où l'éducation de l'enfant doit s'effectuer « *d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités* » et concorder avec les droits que lui reconnaît la CIDE. Le rôle de l'État consiste donc principalement à soutenir la famille. Il ne peut intervenir plus en amont que si les droits de l'enfant sont, de façon avérée, bafoués. C'est l'article 9 qui le précise :

Les États parties veillent à ce que l'enfant ne soit pas séparé de ses parents contre leur gré, à moins que les autorités compétentes ne décident, sous réserve de révision judiciaire et conformément aux lois et procédures

applicables, que cette séparation est nécessaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Une décision en ce sens peut être nécessaire dans certains cas particuliers, par exemple lorsque les parents maltraitent ou négligent l'enfant, ou lorsqu'ils vivent séparément et qu'une décision doit être prise au sujet du lieu de résidence de l'enfant.

La Belgique, mais je parlerai ici du cas plus spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)³⁵, a estimé que l'aide dont les enfants et leur famille pouvait bénéficier dans le cadre du droit à la jeunesse était de deux types : une aide sociale générale (T1) et une aide spécialisée (T2). Cela correspond de façon plus précise à trois niveaux d'aide : l'aide spontanée



(N1), l'aide volontaire (N2), et l'aide contrainte (N3). J'en propose un schéma dans lequel l'accent est mis sur la hiérarchie entre les différents types et niveaux d'aide.

L'aide sociale générale (T1) constitue la base du système de l'aide à la jeunesse et doit être comprise comme une aide visant avant tout à prévenir le risque d'un non-respect des droits des jeunes et de leur famille. Ce premier type d'aide vise donc principalement à favoriser les conditions du bon développement et du bien-être de ces derniers. Elle est dispensée par les « services de premières lignes » qu'ils soient d'initiative privée, comme c'est le cas pour la Maison d'enfants que j'ai investiguée (mais également des services de santé mentale (SSM), des centres de planning familial, Inforjeunes, etc.), ou qu'ils soient issus des services publics comme l'ONE (qui, par exemple, agréé les Maisons d'enfants sans les subventionner), les

³⁵ En fonction de la communauté de résidence du jeune –FWB, flamande ou germanophone –, le régime d'aide et de protection de la jeunesse ne sont pas identiques. Cela est dû à la communautarisation de l'aide à la jeunesse.

CPAS, les centres Psycho-médico-social, le délégué général aux droits de l'enfant, etc. C'est une aide qui est dite générale parce que les enfants, les jeunes et les familles qui le souhaitent peuvent en bénéficier sans qu'ils n'aient forcément rencontré de difficulté. Elle est d'ailleurs également dite spontanée car les bénéficiaires choisissent d'y recourir ou non, au sens où c'est un droit et non une obligation juridique.

L'aide spécialisée (T2) comprend deux niveaux d'aide et deux autorités publiques associées à chacun d'eux : d'un côté, *l'aide volontaire (ou consentie)* (N2) dispensée par le Conseiller de l'aide à la jeunesse, de l'autre, *l'aide contrainte* (N3) dispensée par le Tribunal de la jeunesse dans le cas d'un objectif de protection judiciaire. Le champ du social (SAJ) et le judiciaire (TJ) sont ainsi autonomes même s'il existe, à Bruxelles, un service de protection judiciaire (SPJ) au sein de l'aide spécialisée qui facilite à la fois le passage entre les deux niveaux d'aide et à la fois la mise en application des mesures prises par le tribunal. Le juge de la jeunesse partage ainsi ses pouvoirs avec le directeur de la protection judiciaire.

Le SAJ et le SPJ travaillent de concert avec des services d'initiative privée, c'est-à-dire associative comme c'est le cas du SASE que j'ai investigué. Elles sont implémentées dans chaque arrondissement judiciaire de Belgique, et ont notamment pour mission, selon le Décret du 4 mars 1991 de l'Aide à la jeunesse, d'apporter une aide dans des structures résidentielles, en famille d'accueil ou dans leur milieu de vie, 1° « *aux jeunes en difficulté, ainsi qu'aux personnes qui éprouvent de graves difficultés dans l'exécution de leurs obligations parentales* » (Art. 2 - § 1) ; 2° ainsi qu'« *à tout enfant dont la santé ou la sécurité est en danger ou dont les conditions d'éducation sont compromises par son comportement, celui de sa famille ou de ses familiers* » (Art. 2 - § 2).

Contacter le SAJ et qui plus est, le SPJ est une démarche d'exception pour les familles et les professionnels de 1^{ère} ligne. Enclencher le circuit de l'aide et la protection, c'est prendre le risque à un moment donné de voir placer des (ses) enfants. Et comme me l'apprenaient certains professionnels, plusieurs parents ne le savent même pas forcément. Ce risque de placement, s'il existe toutefois, n'est recherché ni par les mandants ni par les intervenants sociaux. Au contraire, tout est mis en œuvre pour trouver un accord sur le type d'aide spécialisée octroyé lorsque perception d'un danger quelconque pour l'enfant il y a. Nous l'avons vu, c'est un principe de base des législations en vigueur : les enfants doivent grandir avec leurs parents. Il arrive pourtant que des professionnels, des familles elles-mêmes, des jeunes ou des proches dérogent à ce principe dans la mesure où ils estiment qu'il y a danger pour l'enfant, soit parce que les parents n'ont pas démontré leur capacité à assurer

adéquatement leur rôle parental, soit dans la mesure où les conditions de vie de la famille sont telles que les difficultés de l'enfant ne peuvent être adéquatement prises en charge. Dans de telles situations, c'est le principe de protection qui prévaut.

Dans ces différents cas de figure, où l'intérêt de l'enfant n'est pas garanti, les autorités peuvent décider d'« éloigner temporairement »³⁶ l'enfant de son foyer vers une autre structure, que ce soit en maison d'accueil, en centre d'hébergement ou en internat. Mais même dans ces conditions, tout est organisé pour encourager un maximum le maintien des relations entre les enfants et la famille. En promouvant ces valeurs d'autonomie et de protection de la cellule familiale, c'est le caractère transitoire de l'intervention dans la trajectoire de vie des mineurs que ce décret défend.

Que le placement doive rester l'exception et non la règle, et que la perspective des législations en vigueur soit celle du maintien de l'enfant dans sa famille n'a rien d'étonnant quand on sait combien il est important dans ce secteur d'éviter le plus possible de judiciaireiser ou, dit autrement, de chercher à « guérir » à travers le système judiciaire. C'est pourquoi, le secteur de l'aide à la jeunesse est organisé légalement pour pouvoir respecter ce principe, en faisant dans le décret relatif à l'aide à la jeunesse, de la prévention générale la règle. Il n'en a pas toujours été ainsi. L'aide à la jeunesse était auparavant une matière fédérale. Ce que nous connaissons aujourd'hui comme matières personnalisables (*i.e.* les domaines de la politique de la santé et de l'aide aux personnes) dépendaient de l'Office de protection de la jeunesse, qui était un pôle du ministère de la Justice. Les placements par le juge étaient monnaie courante. La Communauté française a utilisé son pouvoir pour légiférer des réformes qui visaient à déjudiciariser c'est-à-dire à ne recourir aux placements en institution qu'exceptionnellement et ainsi à renforcer les interventions en milieu de vie. A l'époque, l'ingérence du judiciaire dans la vie des parents et des jeunes avait été jugée excessive et il était devenu primordial de renforcer leurs droits en prenant des décisions qui les concernaient uniquement après échanges et négociations. Avec le décret du 4 mars 1991, il était désormais admis que rien ne pouvait être fait ou décidé sans l'accord des jeunes (d'au moins 14 ans) et des parents (art.9, §2 du CIDE).

³⁶ Certains acteurs insistent pour privilégier cette formulation à celle de placement qui ne rend pas suffisamment compte de cet objectif de prioriser l'aide donnée dans le milieu de vie et de rendre toute intervention spécifique limitée dans le temps et la moins intrusive possible.

Le nouveau décret portant sur le code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse voté le 17 janvier 2018 et entré en vigueur en 2019³⁷ va dans le même sens. Ainsi, l'aide spécialisée à la jeunesse se définit relativement à l'aide sociale générale comme un secteur d'intervention complémentaire, supplétive et spécialisée. *Complémentaire* en ce qu'elle cherche, en cas de situation familiale difficile, à renforcer, de façon plus adaptée, l'aide sociale générale offerte à tous les jeunes et à toutes les familles depuis la naissance de l'enfant jusqu'à sa majorité (voire jusque 20 ans en cas de prolongation de la demande d'aide faite avant 18 ans – ce qui est souvent arrivé chez les jeunes que le SASE a rencontrés). *Supplétive* parce qu'elle ne doit être apportée que dans les cas où les services de l'aide sociale générale n'ont pas pu apporter l'aide adéquate. C'est pourquoi le SAJ et le SPJ peuvent (ré)orienter les demandes d'aide vers les services dits de première ligne (une AMO, un CPMS, SOS-enfants, etc.) s'ils estiment qu'il est possible de répondre à la problématique par ce biais. Et enfin, *spécialisée* car le personnel administratif et le réseau des services agréés travaillant sous mandat du conseiller de l'aide à la jeunesse sont spécialement formés pour aider les jeunes en difficulté et leur famille. Cette aide spécialisée est dite volontaire dans la mesure où elle ne peut être mise en place qu'avec l'accord du jeune de plus de 12 ans, des parents et des personnes qui ont la garde en droit ou en fait du jeune (Art. 23 du Code de la jeunesse). C'est le deuxième niveau d'aide. Le troisième et ultime niveau d'aide se distingue essentiellement du deuxième par le fait qu'elle consiste en une aide contrainte. L'objectif est d'apporter une réponse dans le cas de situations de danger de mineurs pour lesquels le recours à une aide volontaire a échoué, et dans le cas d'interventions auprès de mineurs ayant commis un fait qualifié d'infraction (FQI), nous y reviendrons.

Comment « bénéficie »-t-on d'une aide sociale générale dans le cas de la Maison d'enfants et d'une aide spécialisée dans le cas du SASE ? Qu'est-ce qui peut justifier le passage d'une aide sociale générale à une aide spécialisée ? Autrement dit, quand devient-il nécessaire pour le SAJ et le SPJ d'orienter leur public vers des services d'aide spécialisée, comme c'est le cas du SASE, en proposant dans un cas, ou en imposant dans l'autre, une mesure d'aide via l'intervention du Conseiller ou du Juge ?

³⁷ Ce nouveau décret qu'on appelle aussi « Code » porte sur le code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse. En votant celui-ci, le Parlement de la Communauté française a souhaité réaffirmer les principes de désinstitutionalisation et de judiciarisation déjà présents dans le décret de 1991. Si le modèle protectionnel et éducatif de la loi de 1965 est conservé, le Parlement a souhaité renforcer les droits des jeunes et la priorité donnée à la prévention, notamment à l'égard des mineurs ayant commis un fait qualifié d'infraction.

Qui sont les personnes que rencontre le SASE et qu'accueille la Maison d'enfants ?

Pour bien comprendre le contexte dans lequel les intervenants travaillent, et nous le verrons dans le point suivant, se sentent parfois en difficulté voire piégés dans la relation qu'ils entretiennent avec les familles ou les jeunes, j'ai souhaité mieux comprendre d'où venaient les personnes qu'ils devaient rencontrer.

Mon souci n'a pas été de mener une enquête de terrain – qui a déjà été en partie poursuivie³⁸ pour le cas de l'aide à la jeunesse spécialisée et qui gagnerait à l'être encore pour l'aide sociale générale – afin de comprendre les parcours des bénéficiaires. Mon seul objectif était de trouver une réponse aux questions suivantes : *Qui sont les personnes que rencontre le SASE ? Qui sont les personnes qu'accueille la Maison d'enfants ? Et comment en vient-on à passer d'une aide sociale générale à une aide spécialisée ?*

L'accueil d'un public « en difficulté » : la Maison

La Maison d'enfants propose une aide sociale générale. Cela signifie que contrairement aux services spécialisés, elle n'est *a priori* pas là pour venir en aide aux enfants dont la santé ou la sécurité serait en danger et dont les conditions d'éducatrices seraient compromises par son propre comportement ou celui de sa famille. Ils ne sont pas là pour aider et protéger. La mission première du type d'aide proposé par ce service est de favoriser les conditions du bon développement et du bien-être des enfants en intégrant les familles dans le processus. La mission principale de la Maison d'enfants est avant tout préventive. Il s'agit donc d'une aide dite spontanée, ou dit autrement, d'une aide fournie à *la demande* des bénéficiaires. Rencontrer des enfants ou parents en danger n'est pas chose courante même si cela leur est arrivé à plusieurs reprises, comme nous le verrons. La particularité de ce service réside dans le fait qu'il accueille un public qu'ils disent « *en difficulté* » dans la mesure où il reçoit principalement les habitants d'un quartier de Bruxelles faisant partie du « croissant pauvre » c'est-à-dire la zone de Bruxelles concentrant les populations les moins favorisées sur le plan socioéconomique mais également culturel: « *chômage, migration récente, familles sans papiers, prostitution, familles Roms, parents peu ou pas scolarisés, logements insalubres et*

³⁸ Une recherche commanditée par l'observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse et dirigée par Abraham Franssen a porté sur les [mécanismes de sorties du système de prise en charge dans l'Aide à la jeunesse \(2011\)](#). Celle-ci a été menée en observant le travail de différents mandants et en suivant le parcours de différents usagers.

précaires, santé physique et mentale fragilisée, etc. » (Rapport d'Activités de 2020 de la Maison).

Dans le cas de la crèche (qui constituait historiquement la seule activité proposée aux parents), la Maison donne la priorité à ceux qui vivent une situation socioprofessionnelle « *caractérisée par une série de phénomènes d'exclusion* ». Elle accueille un public non prioritaire dans les structures d'accueil traditionnelles. Il s'agit de parents qui ne travaillent pas, qui sont soit en formation (trouver un lieu où confier leurs enfants devient nécessaire pour parvenir à suivre des cours), soit en recherche active d'emploi (en l'absence de place en crèche, les démarches effectuées en ce sens deviennent très compliquées), soit dans une situation économique très précaire (revenu d'insertion, chômage longue durée, famille monoparentale, par exemple) voire en situation de crise requérant une aide urgente (dans le cas d'un enfant placé notamment – nous en verrons un exemple). L'ASBL se veut un « *tremplin* » pour permettre aux familles ainsi touchées – et aux femmes en particulier – de sortir de l'isolement social, culturel et/ou économique. Comme me l'expliquait Rania, une puéricultrice devenue ensuite secrétaire et responsable du 1^{er} accueil de la Maison, beaucoup de parents sont en régularisation, et souhaitent obtenir leurs documents de séjour.

Afin de rendre cet accueil accessible au plus grand nombre d'entre eux, les directrices – Maria et Coralie – ont adopté un système qui vise à le déconditionnaliser. Jusqu'aux dernières observations que j'ai pu faire en mars 2020, la réforme de l'ONE³⁹ impliquant notamment une subvention totale de tous les types de milieux d'accueil dont les Maisons d'enfants, n'était pas encore en vigueur. Leur ASBL était donc agréée mais non subventionnée. La Maison d'enfants est subventionnée principalement par Actiris pour des enfants de parents qui sont en formation. Ils doivent donc veiller à n'accueillir que des parents en formation s'ils souhaitent obtenir un financement de leur part. Et de leur point de vue, « *les conditions d'Actiris sont strictes* ». Par exemple, m'expliquait Maria, si les parents sont en train de chercher une formation accessible et répondant aux critères d'Actiris ou s'ils terminent leur formation en cours d'année, ils ne pourraient pas ou plus accéder à l'accueil. C'est un problème que Maria et Coralie ont toujours cherché à contourner de deux façons. Premièrement, en multipliant les différentes ressources financières de l'ASBL en recourant à d'autres subsides même

³⁹ Le Parlement de la FWB a approuvé en février 2019 un décret qui vise à réformer les milieux d'accueil. L'objectif est de renforcer le secteur afin d'améliorer la qualité et l'accessibilité des milieux d'accueil dans leur ensemble pour les enfants et les familles. Complété en mai 2019 par deux arrêtés du Gouvernement, ce décret connaît aujourd'hui une période transitoire d'application qui s'étend jusqu'au 1^{er} janvier 2026. Grandir Ensemble est le nom de la réforme des milieux d'accueil du secteur de la petite enfance.

minimes provenant d'autres pouvoirs subsidants. Elles m'ont expliqué, ainsi qu'à l'équipe qui n'en avait pas tous connaissance, bénéficier d'une vingtaine de sources de financement différentes. Devoir rendre des comptes à propos de la manière dont ils ont utilisé ces fonds est un exercice qui leur prend un temps considérable vu les critères sensiblement différents selon le pouvoir subsidant. Deuxièmement, en mutualisant des ressources avec les différentes associations appartenant au même réseau conçu dans cet objectif. L'idée est de pouvoir fournir et proposer différents services ou moyens en fonction des besoins des familles.

Les bénéficiaires prennent connaissance de différentes manières des services que propose la Maison. Michelle, la première « secrétaire et responsable du 1^{er} accueil » de la Maison, présente lors de mes premiers mois d'observation (avant les premières restrictions sanitaires dues à la pandémie de Covid-19), et Rania, la seconde, qui a repris la fonction ensuite, m'expliquaient chacune que les bénéficiaires prenaient principalement connaissance du service via les partenaires de la Maison, et de leur réseau de façon générale qui les « envoyaient » chez eux. Maria, la directrice, au cours d'une journée pédagogique durant laquelle elle souhaitait notamment présenter à l'équipe l'origine de leur ASBL et son fonctionnement, expliquait avec satisfaction qu'une des forces de la Maison était son réseau. Elle rappelait que la Maison avait été créée par des associations, et non des personnes. Celles-ci leur fournissent des moyens financiers et logistiques, et paient un certain pourcentage des salaires des professionnels. L'une des ASBL partenaires leur permet également d'interpeller certaines instances politiques, ce qui est fort apprécié par la direction et l'équipe. Maria d'ailleurs, aime revendiquer la liberté que leur institution possède dans le choix de ses valeurs. Si elle reconnaît dépendre de plusieurs d'entre elles soit d'un point de vue financier, soit par l'ONE qui l'agrée, elle m'expliquait dès notre première rencontre combien elle possédait quand même une certaine marge de manœuvre qui leur tenait à cœur. Par exemple, le choix de constituer une équipe multiculturelle à l'image du public qu'ils recevaient était un choix délibéré. Celui-ci n'était parfois pas accepté par certains partenaires qui ne partageaient pas le même point de vue ou les mêmes valeurs. Une situation que Maria m'a racontée illustre : la Maison et une école-partenaire ne s'accordaient pas sur la légitimité pour les intervenantes

sociales musulmanes de porter un voile si elles le souhaitent. Ainsi, ils ont choisi de cesser temporairement l'utilisation de leurs locaux pour certaines activités⁴⁰.

Les parents prennent également connaissance des activités de la Maison grâce aux maisons médicales du quartier, à l'ONE, à Actiris bien sûr, mais également via internet. Ce dernier canal permet à de nombreux intervenants sociaux de les connaître. De façon assez hasardeuse, alors que j'observais l'équipe SASE, j'apprenais qu'une intervenante sociale de l'équipe de la Maison d'enfants les avait contactés afin de solliciter une place pour un enfant ayant un handicap mental qu'ils rencontraient dans le cadre du suivi d'une famille. En effet, la Maison se présente aussi comme une ASBL « *pratiquant l'inclusion* » mais nous reviendrons plus loin sur les objectifs généraux qu'ils poursuivent.

Il y a une dizaine d'années, la Maison a intégré à son projet d'accueil une nouvelle activité s'adressant prioritairement aux enfants rencontrant des difficultés en français écrit et oral : les Ateliers Langage. Il s'agit d'une « école de devoirs » qui ne fonctionne pas à la manière des écoles de devoirs traditionnelles. Ils visent à développer la compréhension et l'expression de la langue française grâce à des activités ludiques, et de façon subsidiaire, grâce à l'accompagnement des « devoirs ». Ce projet est né, grâce à un appel lancé par un Contrat de Quartier. Cet appel répondait aux difficultés majeures rencontrées par les enfants du quartier et ont donc pu être objectivées dans ce cadre. Il y est expliqué ainsi que la majorité des enfants de 3 à 12 ans rencontrent des difficultés scolaires dues au manque de maîtrise du français oral ou écrit et que cela peut s'expliquer en grande partie par la proportion élevée d'enfants primo-arrivants dans cette commune. Ces derniers n'ont souvent le français que comme deuxième ou troisième langue. Parfois, ils ne l'utilisent qu'à l'école. Ces enfants possèdent donc des difficultés à parler et comprendre la langue d'apprentissage, à en suivre le rythme, et à oser prendre la parole en classe. Et les professionnels m'expliquaient que les parents, souvent, rencontrent des difficultés à les aider car ils ne maîtrisent eux-mêmes pas la langue française. Il existe donc un grand taux de décrochage scolaire et de réorientation vers l'enseignement spécialisé ou vers des filières de formations professionnelles (que la coordinatrice de la Maison dit être parfois « abusive »). Les enfants inscrits sont souvent orientés par les enseignants de deux écoles avec qui la Maison collabore, ou des travailleurs sociaux divers parce qu'ils perçoivent des difficultés scolaires chez l'enfant. De la même

⁴⁰ Cette façon de revendiquer certains choix politiques s'observe également dans la manière dont les Ateliers Langage (i.e. « école de devoirs ») fonctionnent, nous le verrons, et il est donc important de comprendre le positionnement de cette ASBL dans le paysage de l'aide à la jeunesse.

manière que pour la crèche, les Ateliers Langage ont souhaité rendre accessible leur service, au plus grand nombre de leur public, et ont proposé pour cela, la gratuité. Cela est rendu possible grâce aux subsides fournis par le budget de la Cohésion sociale datant de 2006 qui consiste en une politique régionale visant à mettre en place des projets favorisant le vivre ensemble. Cette politique est dirigée par la commission communautaire française (Cocof) en partenariat avec les communes et les associations locales actives dans les quartiers fragilisés de Bruxelles.

Enfin, la Maison accueille également des parents dont les enfants sont inscrits à la crèche⁴¹ dans le cadre de rencontres visant à soutenir les parents dans leurs pratiques éducatives que ces derniers jugent parfois compliquées avec leur(s) enfant(s). Cette rencontre est animée par une psychologue d'un centre de planning familial du quartier, Soumaya, et une animatrice de la Maison, Hakima.

Si nous voyons bien comment la Maison n'est pas là *a priori* pour venir en aide aux enfants dont la santé ou la sécurité serait en danger et dont les conditions d'éducation seraient compromises par son propre comportement ou celui de sa famille, il reste qu'ils font parfois face à ce type de situation. Nous en décrirons quelques-unes dans la partie suivante de la thèse consacrée à l'aide sociale générale. Ce qu'il est nécessaire de comprendre à ce stade, c'est que les professionnels de première ligne peuvent constituer parfois les maillons de la chaîne entre aide sociale générale et aide spécialisée. Ces situations ne manquent pas de les mettre mal à l'aise car, comme nous le verrons plus loin, le type d'aide proposé par le champ de l'aide spécialisée correspond à leurs yeux à un mode d'intervention assez souvent « *violent* » ou qui risque de ne pas suffisamment prendre en compte le contexte social et/ou culturel des parents. Il s'agit d'un engrenage dans lequel les parents pourraient être coincés. Maria me disait par exemple : « *J'ai accompagné des familles à SOS Enfants par exemple (...) j'ai vraiment trouvé que c'était très violent* ». SOS Enfants est un service qui a pour mission de prévenir et de traiter des situations de maltraitance ou de négligence d'enfants, que celles-ci soient soupçonnées ou avérées. Les équipes SOS Enfants peuvent recevoir les signalements ou demandes d'aide de l'enfant lui-même (jusqu'à 18 ans), de son entourage (médecin, instituteur, éducateur, voisin, etc.) ou d'organismes. Selon les situations rencontrées, elles peuvent assurer une prise en charge totale ou partielle de la situation, ou en référer à d'autres

⁴¹ Les parents n'ayant pas d'enfants inscrits à la crèche mais étant inscrits à d'autres activités de la Maison (Ateliers Langage, et autres activités communautaires pour adultes) ne sont pas les prioritaires mais peuvent être accueillis malgré tout. Dans les faits, je n'en ai pas rencontré.

services de l'aide spécialisée (et donc une judicialisation du dossier peut arriver) ou de l'aide sociale générale. La situation que me racontait Maria a eu lieu quelques années avant mon arrivée au sein du service. Maria et d'autres professionnels de l'équipe éprouvaient de l'inquiétude vis-à-vis du comportement d'un petit garçon de 2,5 ans – 3 ans qui rencontraient diverses difficultés dans l'acquisition du langage notamment. En s'interrogeant un peu plus sur le contexte familial, ils apprenaient que si la maman essayait de faire face aux difficultés rencontrées par son fils à la crèche, son contexte de vie extrêmement compliqué ne l'aidait pas. Le père n'était pas présent parce que selon lui, il n'y avait aucun problème vis-à-vis de son enfant. Les parents venant de régions différentes, et parlaient en anglais entre eux. Le petit frère était à l'école francophone, et le grand frère dans une école néerlandophone. Ils parlaient donc cinq langues à la maison de façon non totalement maîtrisée – ce qui n'aidait pas le petit frère à se développer harmonieusement et ce qui inquiétait donc l'équipe. D'un commun accord, Maria a proposé à la maman de les accompagner s'ils le souhaitent. Elle lui avait fait part des inquiétudes de l'équipe et de la nécessité qu'ils voyaient à contacter d'abord SOS Enfants. La maman a accepté et un suivi s'est enclenché avec ces derniers. Maria m'expliquait avoir appris plusieurs mois plus tard que l'équipe SOS Enfants s'était référée au SAJ. Et pour cause, le SAJ avait organisé une réunion avec les différents professionnels de l'entourage de cet enfant, en ce compris Maria, que la maman avait rappelé. D'après Maria, au cours de cette réunion, le petit garçon « *part en cacahuète quoi, il monte sur la table, il déterre les plantes de leur pot* ». Elle me décrivait la situation en regrettant le fait que les intervenants ne faisaient rien pour aider la maman pourtant « *tétanisée* » devant ces quatre professionnels. La conclusion du dossier n'est pas connue ici, mais dès lors que le SAJ est impliqué, il faut savoir que le dossier peut potentiellement être judiciairisé. Nous le verrons, le SAJ consiste, avec le SPJ en des « portes d'entrée » de l'aide spécialisée tout en en faisant également partie. Ils évaluent avec les jeunes et leurs familles (parfois *malgré* leur accord) la nécessité ou non de mandater des services spécialisés.

Franchir la frontière de l'aide spécialisée : le SASE

Franchir la frontière de l'aide spécialisée c'est entrer dans un système où le *soutien* à la parentalité – ou pour reprendre les termes souvent préférés dans le secteur de l'aide à la jeunesse : *l'accompagnement* à la parentalité – n'est plus tout à fait travaillé ni même vécu de la même façon par les intervenants sociaux et les bénéficiaires de l'aide (que ce soient les parents, les enfants et/ou les jeunes qui les rencontrent). Les enjeux ne sont plus tout à fait

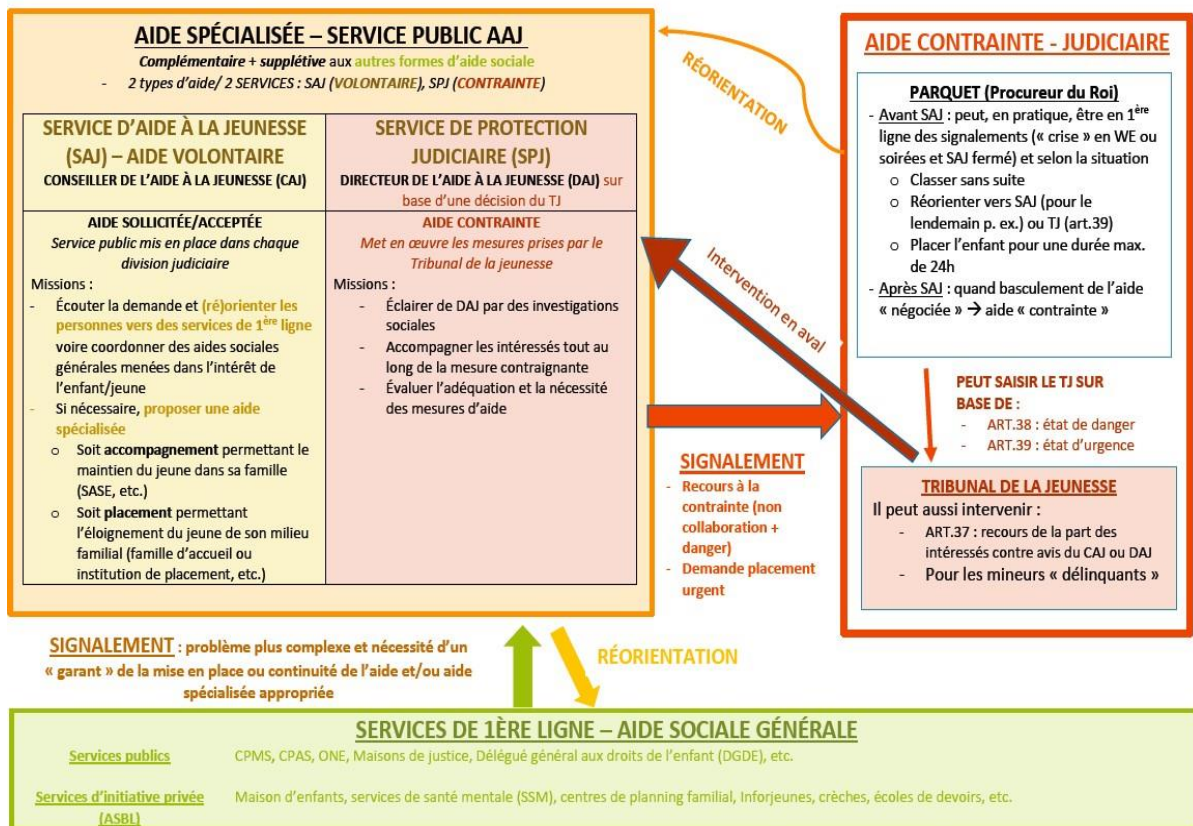
les mêmes. Le service d'accompagnement socioéducatif (SASE) est un service *mandaté* c'est-à-dire que le bénéficiaire n'est pas celui qui émet *stricto sensu* la demande auprès de leur service. C'est le SAJ et le SPJ qui réceptionnent les demandes et orientent les familles vers le(s) service(s) qu'ils jugent le(s) plus à même d'intervenir dans la situation.

L'intervention du conseiller de l'aide à la jeunesse étant supplétive et complémentaire, celui-ci veillera toujours à investiguer la situation, notamment au moyen d'un examen médico-psychologique voire d'une enquête de police via le Parquet, avant de déterminer si oui ou non une aide spécialisée est requise, que celle-ci soit acceptée ou contrainte. Il se demandera toujours : cet enfant ou ce jeune est-il en danger ? Et, l'aide spécialisée est-elle requise ? Lorsqu'il constate d'une part, qu'il y a un danger et/ou difficulté pour l'enfant et/ou le jeune qu'il exerce sur lui-même ou du fait de graves difficultés des personnes dans l'exécution de leurs obligations parentales (maltraitance, mansuétude familiale, urgence, crise, négligence, etc.), et d'autre part, qu'il n'existe aucune solution dans le réseau de l'aide sociale générale et/ou qu'il y a absence de collaboration des parents alors que la situation s'enlise, il pourra alors recourir à une aide spécialisée et le proposer dans un programme d'aide aux parents et au(x) jeune(s).

Le programme d'aide qui leur sera proposé est un contrat négocié entre les parties ayant abouti à un accord. A partir de 14 ans, le jeune est associé à cet accord et on lui demande de le signer également. En cas d'accord, le SAJ assurera le suivi de la situation en collaboration avec un des différents services spécialisés du secteur de l'aide à la jeunesse. Dans le cas où aucun accord n'a été trouvé, le SAJ peut renvoyer la situation vers le Parquet jeunesse qui déterminera en fonction de la façon dont il évalue l'état de danger, si le dossier doit être classé sans suite ou s'il faut saisir en urgence le Tribunal de la jeunesse. Dans ce deuxième cas, c'est le SPJ qui interviendra pour mettre en œuvre la mesure d'aide contrainte préconisée par le Tribunal. C'est le passage de l'aide négociée ou volontaire à l'aide imposée ou contrainte. Le Tribunal peut aller jusqu'à décider du placement temporaire de l'enfant ou lui permettre, s'il est âgé d'au moins 16 ans, de vivre seul, « en autonomie ». Mais là aussi cette mesure d'aide contrainte peut être assortie de l'accompagnement d'un service spécialisé à mission socioéducatif pendant toute la durée de la mesure choisie. Et cela peut tout à fait être le même service qui les accompagnait auparavant dans le cadre d'une aide négociée. Nous le verrons, ce type de situation ne manque pas d'interroger les professionnels qui doivent parfois passer d'un registre d'aide à un autre avec une même famille ou un même jeune. Le SPJ

intervient également dans l'accompagnement de jeunes ayant commis un fait qualifié infraction c'est-à-dire un fait pénalement répréhensible. L'une des situations discutées par l'équipe SASE en témoignera.

CARTOGRAPHIE DU SYSTEME DE L'AIDE A LA JEUNESSE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES



Chapitre 4 – Le pari de l'aide à la jeunesse ou la question de la demande

Carnet d'un intervenant social du SASE

« On parle souvent d'aide contrainte, que l'on oppose à aide volontaire. Ces termes méritent d'être creusés et approfondis. Dans le domaine de l'aide à la jeunesse, une aide demandée volontairement, je n'en ai que rarement rencontrée. »

Entretien avec Maria, la directrice de la Maison

« Ils n'ouvrent pas la porte en se disant "on va être partenaires", ils ouvrent la porte en se disant "on va laisser nos enfants pour aller faire autre chose" »

Très souvent, les intervenants de l'aide spécialisée ont affaire à des individus qui ont été poussés à émettre une demande par un ou des tiers (instituteurs, CPMS, médecin, voisin, etc.). C'est en ce sens que leur demande ne serait pas volontaire et que les intervenants considèrent avoir affaire, la plupart du temps, à des bénéficiaires qui ne veulent pas être aidés. J'ai observé

avec beaucoup d'intérêt la présence de difficultés assez similaires dans le cas des intervenants de l'aide sociale générale pour qui la demande est pourtant dite « spontanée ». En effet, ils sont confrontés la plupart du temps à des individus dont la demande est souvent partielle : les familles sont à la fois en demande d'inscrire leur(s) enfant(s) et en non-demande d'échanger avec les professionnels alors que ces derniers trouvent ces échanges nécessaires à un accueil de qualité des enfants.

Ainsi, que ce soit dans le cas de l'aide spécialisée ou de l'aide sociale générale, la question de la « demande » pose question. C'est un paramètre important pour comprendre la manière dont les professionnels interviennent et se questionnent pour le faire au mieux. J'ai voulu interroger cette question en poussant mon étonnement un peu plus loin : au fond, qu'y a-t-il de si problématique dans le fait que d'autres « aient poussé à » ? En quoi le fait que la demande ne soit pas réellement volontaire ou qu'elle soit partielle rendrait la tâche plus difficile pour les intervenants, et à quels niveaux ?

« Dans le domaine de l'aide à la jeunesse, une aide demandée volontairement, je n'en ai que rarement rencontrée »

Carnet d'un intervenant social du SASE

« Dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse à Bruxelles, et a fortiori, en Belgique francophone (...) les « cas » qui nous arrivent sont rarement volontaires, les familles sont « obligées de travailler avec nous », et nous sommes bien obligés de travailler avec elles. C'est ce qu'on appelle le double lien ou la double contrainte. (...) Les situations, comme on les appelle, les prises en charge que nous réalisons, nous viennent soit du SAJ (service d'aide à la jeunesse) qui est censé représenter le volet aide volontaire, soit du Tribunal de la Jeunesse, où on est dans un cadre judiciaire imposé. A y regarder de plus près, au SAJ, les familles savent pertinemment bien que si elles ne « collaborent » pas, leur dossier risque de passer au Tribunal, et en bout de course un « placement » peut arriver, ou plutôt un « dé-placement », une mise à l'écart, une déchirure, une discontinuité, une rupture avec « ce qui ne va pas, ce qui pose problème ». Et cela pourra sûrement solutionner l'affaire, rendre le délinquant meilleur, le mettre dans le droit chemin, le déviant retrouvera la trajectoire du rang. Mais oui Madame... On se retrouve donc fréquemment devant des personnes qui n'ont pas envie, mais qui font semblant, ou à peine... qui ne voit absolument pas l'intérêt d'être obligés de travailler avec nous. Dans les deux cas donc, SAJ ou TJ, c'est une autorité extérieure qui dicte sa loi, qui édicte les principes du bon, du mauvais, de l'odieux, ce qu'il faut suivre pour être un bon parent, un adolescent décent... Nous (intervenants) et eux (famille), nous plions à ce diktat, ce principe, mais non sans mal et sans heurt. Il nous faut nous ajuster et ce n'est pas chose aisée. »

La nature de l'aide que proposent les services mandatés est une question qui a fait couler beaucoup d'encre dans le secteur de l'aide à la jeunesse. Certains, comme Guy Hardy – un assistant social devenu formateur, notamment en approche systémique, en ont fait leur cheval de bataille. Avec « S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire » (2012), c'est tout un secteur qui se questionne sur la façon dont les intervenants sociaux devraient s'efforcer d'agir auprès d'un public qui, souvent, ne l'a pas volontairement ou initialement demandé. Pour qui veut saisir les raisons pour lesquelles ce contexte d'intervention peut poser problème aux yeux de plusieurs intervenants ainsi que les pistes qu'ils se suggèrent les uns les autres pour y faire face, ce livre phare est une très belle porte d'entrée. Le SASE me l'a fait découvrir. Je n'ai pas cherché à décortiquer ce livre dans les moindres détails car ce qui m'intéressait était la façon dont l'équipe s'en saisissait pour me faire voir un aspect de leurs pratiques qu'ils jugent déterminant : le caractère contraignant du contexte de leur intervention⁴². En quoi l'est-il à leurs yeux ?

Si la question de l'aide contrainte pose à ce point question, c'est parce que derrière elle se loge celle de la demande, du consentement ou, minimalement, de l'acceptation. Quelque part, si les personnes en viennent à rencontrer un SASE c'est soit parce qu'elles ont au moins formellement accepté le programme d'aide d'un mandant – c'est l'aide dite volontaire – soit parce qu'elles ont accepté de ne pas faire « défection » (Hirschman, 1995) après l'avoir refusé formellement – c'est l'aide dite contrainte⁴³. Dans les deux cas, la demande d'aide n'est pas émise de façon spontanée mais est prescrite par un tiers qui a sur elle un pouvoir. Et c'est là que le bât blesse pour les professionnels : comment attendre d'un individu qu'il change durablement de comportement ou en adopte un autre s'il ne le perçoit pas comme un problème ou n'en voit pas l'intérêt ? Est-ce que le contraindre de l'extérieur pourrait provoquer le changement escompté ?

Finalement, en recourant à ce type d'aide, les autorités mandantes (judiciaires ou non) participent à la construction d'un jeu relationnel très complexe pour les acteurs en présence – le mandant, le mandaté, celui sur qui s'exerce le mandat. Parce qu'elles cherchent par ce changement de comportement escompté à éviter les conséquences néfastes pour lui-même, son ou ses enfants dont il a la charge, voire la société (dans le cas d'un jeune jugé pour FQI ou d'un jeune « délinquant »), les autorités mandantes cherchent à transformer profondément

⁴² Le risque sinon aurait été d'en dire plus que ce qu'ils font, soit de théoriser.

⁴³ En refusant de participer à la mise en place d'un programme d'aide *imposé*, les parents s'exposent au risque de voir leurs enfants être placés en institution ou en famille d'accueil.

la personne aidée afin qu'elle intègre et fasse sienne des normes communément partagées auxquelles elles n'adhéraient pas forcément, voire dont elles n'avaient pas connaissance. C'est ce seul changement – durable – qui garantirait la non-récidive de comportements jugés inadéquats sans qu'il ne soit plus nécessaire de contraindre pour cela. La personne aurait « *compris* ». Il ne s'agit par exemple pas seulement d'obliger Madame à faire passer un bilan pluridisciplinaire à son enfant, il s'agit qu'elle *comprenne* que son enfant éprouve des difficultés qui pourront se révéler handicapantes pour son avenir et qu'il existe des solutions pour l'aider. Si Madame parvient à reconnaître et repérer ensuite par elle-même les difficultés de son enfant, elle pourra mieux prévenir les différentes difficultés auxquelles il fera face, et elle, avec. Elle pourra d'ailleurs ainsi mieux prévenir les difficultés de ses petits frères, qu'elle aura pu repérer plus tôt. Bref, elle aura acquis un savoir-faire, et on ne devra plus l'y contraindre.

Comme je l'ai déjà laissé entendre, ce type de situation n'est pas propre à l'aide mandatée. Notre quotidien regorge d'exemples en tout genre, même si les risques ou les enjeux ne sont pas les mêmes. Lorsque j'observe la descente lourde de mon amie dans une dépression, que cela m'inquiète, et que je lui demande si elle a besoin d'aide, j'espère par-là qu'elle la voudra vraiment et qu'elle ne me répondra pas oui pour me faire plaisir. En fait, « je souhaite qu'elle souhaite se faire aider » au risque sinon qu'elle n'entreprenne tout simplement pas activement les démarches nécessaires pour se faire soigner ou aider. Si cette amie me répond qu'elle le veut bien, et qu'alors qu'on commence à en discuter elle ne me livre aucune information utile à ce que je puisse l'aider voire qu'elle reste mutique, effectivement, la demande n'aura été que de façade. Elle y aura répondu sans y adhérer pleinement, dans le meilleur cas pour me faire plaisir, ou dans le plus cynique pour me faire taire. C'est ce que Guy Hardy en reprenant la théorie de Bateson qualifie d'injonction paradoxale. Et c'est ce à quoi faisait allusion l'intervenant social du SASE dans son carnet lorsqu'il parlait de double contrainte ou double-lien pour décrire le jeu relationnel dans lequel son service doit jouer. Cet exemple met en évidence ce qui fait problème dans toute situation où l'une des deux personnes oblige l'autre à se faire aider alors même que l'aide reçue ne peut être efficace que si elle est désirée par la personne. Et c'est exactement ce qui se passe également pour les intervenants sociaux de la Maison qui aimeraient que les parents qu'ils rencontrent aient envie de collaborer avec eux pour mieux accueillir leur(s) enfant(s). D'une certaine manière ici, les professionnels aimeraient que les parents soient en demande de les aider à accueillir

leur(s) enfant(s). Ce ne serait que de cette façon que les professionnels pourraient aider les parents à poursuivre leurs activités tout en prenant en charge une part de l'éducation de leur(s) enfant(s) ou, dit autrement, tout en les accompagnant dans leur parentalité.

Le problème de ce type de configuration relationnelle se pose ici d'un point de vue tout à fait pratique : la coopération active (Marquis, 2014) du bénéficiaire est nécessaire pour que ce dernier puisse ensuite assurer au mieux, dans le cas du SASE, la prise en charge de son enfant ou de lui-même s'il s'agit d'un jeune. Nous verrons plus tard comment, dans chaque situation rencontrée par les professionnels, ces derniers tentent de résoudre cette difficulté et de la justifier également d'un point de vue moral – à partir de quel critère – au sens où « justifier de ses actions, c'est aussi justifier de « bien faire » » (Velpy, 2008 : 147).

Pointer ce problème pour les situations de non-demande ou d'acceptation passive ne doit donc pas amener le lecteur à considérer que ce problème ne se pose pas auprès de publics « en demande ». Les professionnels savent très bien que même lorsqu'une personne est en demande, il existe toujours un risque qu'elle décide à un moment ou un autre de faire défection, d'abandonner le projet ou de ne l'entreprendre que partiellement – comme c'est souvent le cas d'ailleurs pour les jeunes du SASE qui sont en demande de mise en autonomie, et pour les parents dont les enfants sont inscrits à la Maison. Ils notent toutefois combien cela est encore plus probable quand ce n'est pas le cas. On comprend alors pourquoi parler d'aide volontaire ou d'aide contrainte ne change pas grand-chose pour les professionnels du SASE. Et on comprend pourquoi parler d'aide spontanée pour le cas de l'aide sociale générale ne rend pas tout à fait compte de ce qu'expérimentent les professionnels. Le rapport à l'offre n'est jamais binaire et cette distinction dans les termes peut prêter à confusion. Juridiquement elle peut avoir un sens mais de façon pratique, elle n'en a pas pour les intervenants sociaux. Dans la plupart des cas, l'aide n'est jamais complètement acceptée ou refusée. Il se peut en effet qu'elle soit, à un moment donné, acceptée explicitement ou refusée explicitement mais la réalité est très souvent plus nuancée, plus floue ou plus incertaine. L'aide peut être acceptée un jour et refusée ensuite, ou l'aide peut être acceptée partiellement ou de façon détournée comme en témoigne cet extrait d'entretien mené avec un professionnel du SASE.

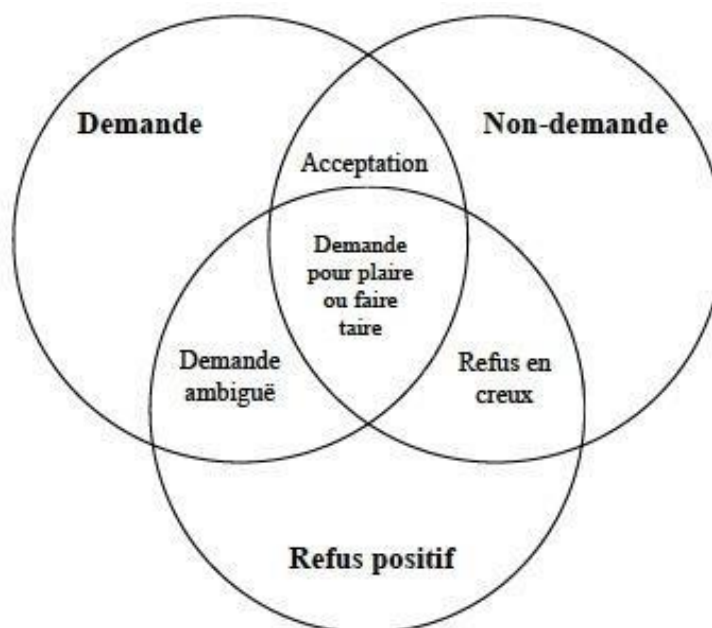
Fadoua : (...) C'est assez rare, d'après ce que j'ai compris, que des parents aient vraiment une demande de vous rencontrer et de vouloir travailler avec vous etc., parce que généralement c'est une tierce personne qui a contacté le tribunal ou le SAJ, donc c'est assez rare que la demande soit parfaitement volontaire quoi

Maheer : ou dès fois ils ont tout à fait envie qu'on vienne travailler chez eux, mais pour éduquer leur enfant, pour lui dire, 'faut punir cet enfant', 'il faut lui apprendre', sans avoir envie de se remettre en question si tu veux. Et ils font pas forcément le lien entre la situation-problème et leur comportement en tant que parent. Ce qui est le cas pour les Timmermans⁴⁴. Il faut que vous régliez le problème de mon fils', ça je veux, mais moi je ne dirais rien sur mon fonctionnement familial, mon fils ne dira rien sur comment ça fonctionne à la maison. Et personne ne nous dira rien sur nous mais il faut que vous régliez ce problème des absences à l'école par exemple. Donc là, c'est une perception de l'éducation qui est vraiment ancrée pour le coup, pour moi un petit peu dénaturée, et dans notre travail.

Cet extrait nous apprend au moins deux choses. Premièrement, comment il est possible d'être à la fois en demande (« *pour éduquer leur enfant* ») et en non-demande (« *mais je ne dirais rien de mon fonctionnement familial* »). Anna Marques dans sa thèse (2010) portant sur des équipes mobiles de psychiatrie-précarité (EMPP), qui ont pour mission de faciliter l'accès aux soins de personnes en situation de grande précarité qui ne demandent (plus) rien, a bien mis en évidence ce rapport beaucoup plus nuancé à l'aide. Comme en témoigne le schéma qu'elle propose, des demandes peuvent ressembler à des refus (ex. : la personne s'engage à collaborer autour d'un objectif, fixe un rendez-vous, mais ne l'honore pas), des refus à des demandes (ex. : « elle n'avait pas à écrire ce que je lui ai confié dans le rapport, je ne lui parlerai désormais que de mes enfants ») ou encore des non-demandes qui sont une façon de faire taire (« c'est bon, je vais vous le faire ce bilan pour mon enfant ! Arrêtez maintenant de me menacer avec ça ! »). Les exemples donnés sont à chaque fois tirés de situations vécues par les professionnels dont tout le travail consistera précisément, non pas seulement à permettre d'« aller vers » un service de prise en charge comme c'est le cas pour les potentiels bénéficiaires de l'aide d'une EMPP, mais à adhérer pleinement à l'aide à laquelle ils ont déjà accepté même minimalement de participer, c'est-à-dire en « coopérant activement » à l'aide proposée dans l'espoir qu'ils respectent les conseils éducatifs prodigués par les professionnels du SASE, et parfois également par la Maison, et qu'ils les mettent en place par la suite. Et cette mise en place peut en revanche tout à fait impliquer, et c'est généralement le cas, de devoir « aller vers » d'autres services⁴⁵.

⁴⁴ C'est une situation familiale sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir en détails par la suite.

⁴⁵ En ce sens, j'ai puisé pas mal d'outils dans les travaux de Anna Marques ainsi que dans ceux de Livia Velpy, qu'elle cite également, tout en tenant compte du fait que chacun de nos terrains ont leur particularité. La logique de l'« apprivoisement » dont parle A. Marques, est très forte au sein de l'EMPP et l'est moins au sein du CMP qu'a investigué Livia Velpy. Dans le cas du SASE, elle l'est un peu mais pour des raisons un peu différentes de celles de A. Marques puisque dans mon cas et à la différence de leurs terrains respectifs, il est très compliqué pour les bénéficiaires de faire défection. Quelque part et pour reprendre les termes utilisés par A. Lovell et repris par L. Velpy, on est ici dans du « volontarisme contraint » dans la mesure où ne fait que planer la menace d'un



Deuxièmement, cet extrait nous donne une première indication du critère à l'aune duquel est évalué ce qui constitue une demande « adéquate » ou une « réelle » adhésion. Ce qui pose en effet difficulté pour l'intervenant ici, c'est que les parents ne « *font pas forcément le lien entre la situation-problème et leur comportement en tant que parent* ». Ils ne perçoivent pas l'intérêt ou n'ont pas « *envie de se remettre en question* ». Autrement dit, ils extériorisent la responsabilité de la prise en charge des difficultés scolaires de leur enfant. C'est un point tout à fait crucial pour saisir les règles qui président à cette configuration relationnelle. Le préciser d'emblée dans cette partie permet de donner une idée du type de travail que les intervenants sociaux poursuivent. Il s'agit d'un travail de conversion de la contrainte en adhésion ; de comprendre un processus extrêmement périlleux pour les professionnels pour qui rien n'est jamais totalement acquis ou en tout cas, pour qui beaucoup de choses sont en perpétuelle (re)construction, parmi lesquelles : la demande, l'acceptation ou le consentement. Plusieurs travaux en ont d'ailleurs fait leur objet d'étude (Béliard et Le Goff, 2018 ; Marques, 2015 ; ou encore Coutant, 2012) en insistant sur la dimension « épaisse » et fragile (du consentement) qu'il s'agit de construire, maintenir, renforcer au cours des semaines » (Béliard & Le Goff, 2018 : 40). L'observation d'un SASE rend très perceptible tout ce travail qui implique

placement, même si elle n'est pas évoquée systématiquement et que les intervenants cherchent justement à éviter de le faire.

⁴⁶ voir (Marques, 2015 : 191).

nécessairement de créer un lien de confiance avec les bénéficiaires, que ce soient les parents, les enfants ou les jeunes.

« Ils n'ouvrent pas la porte en se disant « on va être partenaires » »

La nécessité de créer un lien avec le bénéficiaire est aussi un enjeu de taille pour l'équipe de la Maison. Si on a déjà pu voir la présence d'obstacles liés à l'accessibilité des milieux d'accueil (que la Maison tente de contourner par différents moyens financiers), il reste encore à pointer une autre difficulté liée cette fois-ci au travail effectif accompli avec les parents, alors que ceux-ci ont bel et bien inscrit leur(s) enfant(s). Aux yeux des professionnels, que des parents obtiennent une place pour leur enfant ne suffit effectivement pas à garantir un accueil de qualité. Et s'ils se réjouissent de toucher un public en difficulté qu'ils peuvent aider, ils estiment que la collaboration avec celui-ci n'est pas toujours facile. En fait, pour que l'accueil des enfants en crèche soit de qualité, l'équipe estime devoir porter également une attention particulière à l'accueil de leur(s) parent(s). C'est d'ailleurs un point sur lequel les professionnels ont insisté à de nombreuses reprises lors de nos échanges car ils considèrent l'accueil des parents comme central dans leur projet pédagogique : la Maison travaille avec des enfants *et leur famille*. Aussi, lors d'une discussion avec l'équipe, alors qu'on m'avait rappelé cet objectif une nouvelle fois, je leur faisais remarquer que j'avais lu et compris combien le soutien à la parentalité était une mission valorisée et encouragée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) qui agréé leur service – en laissant entendre, que cela suffisait, semble-t-il, à expliquer leur attachement à cette mission en particulier. Maria (la directrice pédagogique) m'a répondu très rapidement que ce n'était pas sous l'impulsion de l'ONE que leur service avait adopté une telle mission mais que cela faisait partie de leurs valeurs fondatrices (« *avant même que l'ONE dise : « en fait, il faut travailler avec les parents ». On a toujours travaillé avec les parents* »). Plus encore, elle m'a expliqué avoir contribué avec d'autres associations de leur réseau au « *référentiel de l'ONE pour le soutien à la parentalité* ». Cela montre combien cet aspect de leur travail compte.

L'objectif général poursuivi par l'ASBL est donc double : d'une part, assurer un accueil de qualité aux enfants et d'autre part, favoriser un partenariat avec les parents à même de permettre ce travail de qualité. L'enjeu pour moi était alors de comprendre ce qu'ils estiment être la meilleure manière d'échanger avec ces derniers dans l'intérêt de leurs enfants, et comment s'y prennent-ils très concrètement. Ce sera l'objet de la partie suivante. J'aimerais ici rendre davantage compte du type de difficultés qu'ils traversent quotidiennement,

toujours dans l'objectif de mieux contextualiser leurs interventions. Et on peut dire, dans le cas de la crèche, que la crise sanitaire a fort impacté leurs discussions à ce niveau et m'a aidé à mieux voir ce qui leur posait question. Selon eux, la conjoncture actuelle a créé des conditions de travail leur permettant d'adopter de nouvelles habitudes et de nouvelles techniques pour accueillir les parents de façon plus efficace.

Entretien avec Maria, la directrice pédagogique

« En fait c'est ça qui est très paradoxal et qu'on doit travailler, c'est que les objectifs c'est que les parents se sentent les bienvenus et qu'ils puissent rentrer dans les sections, discuter avec les collègues, s'installer même 5 minutes avec leur enfant s'ils veulent. Et en fait on se rend compte que cet objectif d'inclure le parent dans la structure en fait marche pas aussi bien qu'on le pense et on s'est rendus compte parce que là on est obligés de rencontrer les parents : on n'est pas en section avec d'autres enfants ou avec une tâche à accomplir, on a une personne chargée de le faire. Et donc elle est obligée d'être en relation. Non seulement elle ne peut pas l'éviter mais le parent ne peut pas l'éviter – parce qu'il y a la question de l'évitement avec des parents un peu plus compliqués, t'as envie de pas être disponible quand ils arrivent ou quand ils partent. Tu as aussi les parents qui n'ont pas envie d'être en relation. Et puis tu as le contexte de l'accueil qui fait que tu es pris par un autre enfant ».

Après la première phase de confinement, les professionnels tout comme les parents se sont vus « *obligés d'être en relation* » les uns avec les autres. En raison des mesures sanitaires, les parents n'ont plus été autorisés à entrer et à circuler librement jusqu'en section où leur(s) enfant(s) se trouvait(ent). Ils devaient attendre qu'un professionnel les accueille à l'entrée de la Maison et qu'il récupère l'enfant. Les parents n'ont donc plus eu la possibilité de déposer leur(s) enfant(s) sans prendre un peu de temps pour échanger avec les professionnels parce qu'ils leur en manqueraient justement pour arriver au travail ou à la formation à l'heure et/ou parce qu'ils ne souhaitent pas gêner la circulation en laissant leur voiture en double file. De la même façon, les professionnels ne peuvent plus éviter les parents même s'ils le souhaitaient du fait qu'ils peinent à interagir avec eux en leur mettant des limites par exemple – nous y reviendrons. Et si cette situation est à l'avantage de la Maison c'est parce qu'à la base, les professionnels éprouvaient des difficultés à échanger avec les parents ne serait-ce que quelques petites minutes le matin ou le soir alors qu'ils estiment que c'est le minimum pour garantir un accueil de qualité à leur(s) enfant(s). Ils ont affaire à un « *public non captif* » pour reprendre les termes de la directrice pédagogique c'est-à-dire qu'ils n'ont pas, d'emblée, de temps défini durant lequel ils pourraient travailler directement avec eux, comme c'est le cas

pour d'autres services d'aide tels que le SASE ou le CPAS. La Maison travaille toute la journée avec les enfants et non avec leurs parents.

Entretien avec Maria, la directrice pédagogique

« Les parents quand ils viennent ici, à part pour les tables de conversation où elles s'inscrivent dans un processus, les parents 0-3 ans, 2,5-6ans, 3-12ans donc crèche, stage, et Ateliers Langage, ils ne s'inscrivent pas eux dans une activité, ils inscrivent leur enfant. Donc ils ne sont pas eux, inscrits (...) et c'est comme ça qu'eux le voient. Ils ne s'inscrivent pas au départ, ils ne connaissent pas le projet et ils pensent que c'est un service pour leurs enfants et qu'eux derrière ils doivent donner les informations pour que ça se passe bien et ils paient, basta. Je caricature évidemment. Et donc effectivement ils ne s'inscrivent pas officiellement, eux, et donc comment est-ce que nous, on veut leur proposer de s'inscrire vraiment dans ce projet ».

« Comment est-ce que nous, on veut leur proposer de s'inscrire dans ce projet ? ». Voilà une question qui a fait l'objet de plusieurs journées d'étude au sein du service, n'allant généralement pas de soi pour les parents, dont les professionnels attendent d'eux une coopération active, en plus de déposer et rechercher leur(s) enfant(s). C'est la raison pour laquelle ces derniers ont estimé important de consacrer des temps de réflexion à propos de cette thématique pour en faire des objectifs de travail. Plusieurs questions ont été posées, du type : comment dire aux parents sans les heurter qu'ils ont besoin de discuter tous les jours quelques minutes avec eux lorsqu'ils déposent leur enfant ? Comment leur expliquer la nécessité d'obtenir un certain nombre d'informations alors que beaucoup n'ont souvent pas envie de discuter ? Comment leur expliquer qu'il ne suffit pas de partager un certain nombre d'informations générales lors de l'inscription ou de la familiarisation pour qu'il y ait une réelle coopération ?

Du côté des Ateliers Langage, l'une des difficultés rencontrées par l'équipe en lien avec les parents tient au fait qu'ils ne partagent souvent pas la même définition de ce que signifie un « bon » apprentissage, et définissent ainsi de façon différente les objectifs à poursuivre pour aider les enfants scolairement. Consistant en des « Ateliers Langage » et non, en une « école de devoirs » au sens classique du terme, ces derniers ne visent non pas principalement à aider les enfants à faire leurs devoirs mais à favoriser leur autonomie de façon plus générale, et cela ne peut se faire selon eux, qu'en apprenant par le jeu et des activités créatives. Ils suivent la « circulaire Nollet », une circulaire datant du début des années 2000 sous l'impulsion de Jean-Marc Nollet, alors ministre de l'enfance, chargé de l'enseignement fondamental, de l'Accueil

et des Missions confiées à l'ONE en Communauté française. Ce décret n° 108 visait à réglementer (à défaut de supprimer) les travaux à domicile dans l'enseignement fondamental. Il insistait sur l'idée que les écoles ne pourront plus donner des devoirs trop longs et difficiles. De façon concrète, les devoirs sont interdits en première et deuxième année primaire. Ensuite, pour chaque élève, la durée journalière de ces travaux ne peut excéder 20 minutes en troisième et quatrième primaires et 30 minutes en cinquième et sixième. Les Ateliers Langage souhaitent respecter cette durée journalière consacrée aux devoirs et privilégier un temps plus conséquent à des formes d'apprentissage par le jeu et d'autres activités créatives.

Silvia, la coordinatrice des Ateliers Langage

« (...) on leur [aux parents] dit et au moment de l'inscription on essaie d'expliquer ça [la volonté de suivre la circulaire Nollet] aux parents mais entre les barrières de la langue, entre ce qu'on veut dire, ce qu'on dit, ce qu'ils comprennent et ce qu'ils veulent comprendre, il y a souvent des décalages en cours d'année. (...) Il y a 2 ans on avait fait un film avec les enfants, les parents sont venus voir le film et il y a papa qui a dit "mais si c'est pour faire ce genre de film que tu viens, tu ne retournes plus à l'association"... 'fin vraiment des violences... et pourtant nous on se disait mais on a bien expliqué le projet mais entre ce qu'on pense expliquer, et leurs attentes voilà... Et aussi leur vision et là on est en choc inter culturel, leur vision du scolaire et de ce qui peut aider à l'école et je pense qu'on est avec des familles qui sont toutes issues de l'immigration pour beaucoup très récentes qui ont, quand ils ont une scolarité, qui ont une scolarité très traditionnelle dans le sens où c'est beaucoup "écouter le maître, répéter, apprendre par cœur, faire des lignes d'écriture, faire des exercices", 'fin du travail très écrit et très répétitif. Et donc c'est leur histoire de la scolarité et c'est comme ça qu'ils s'imaginent que leur enfant va réussir ».

Contrairement à la crèche toutefois, durant mon temps d'observation, je n'ai pas été témoin de discussions portant directement sur cette problématique. Je ne la développerai donc pas davantage. Nous verrons toutefois qu'il en existe une autre liée à l'objectif de faciliter la communication entre les parents et l'école. L'enjeu pour les professionnels était d'accrocher des parents qui ne sont pas forcément inscrits aux Ateliers Langage mais dont les enfants sont inscrits à l'école avec qui la Maison est partenaire. Ils souhaitaient les « appâter » afin de les sensibiliser sur la question d'abord, du conseil de participation de l'école et de la possibilité de créer une association ou un comité de parents, et ensuite, sur la question plus large de la Coalition des parents issus de milieux populaires que la Maison soutient en tant qu'ASBL et à laquelle elle participe. Il s'agissait dans les deux cas de les accrocher sans les y contraindre.

Le quotidien des professionnels de la Maison est donc bien différent de ce que peuvent connaître celles et ceux du SASE. L'équipe de la Maison d'enfants n'est pas là pour accompagner les parents dans la durée – exception en partie faite, nous le verrons, au dispositif « rencontres avec les parents » qui tente justement de pallier cette difficulté. La Maison est là pour accueillir leur(s) enfant(s), que ce(s) dernier(s) soi(en)t ou non en difficulté et qu'il s'agisse de les accueillir à la crèche ou en Atelier langage. Néanmoins, un problème assez similaire à ce que vivent les professionnels du SASE se pose de façon récurrente aussi : *comment attendre d'un individu qu'il s'engage dans un projet de « coéducation » s'il ne le comprend pas, n'en voit a priori pas l'intérêt ou ne souhaite tout simplement rien entreprendre?*

L'observation du SASE ainsi que de la Maison rend très perceptible tout ce travail de la demande (ou de l'acceptation, voire du consentement) qui implique nécessairement de créer un lien de confiance avec les bénéficiaires, que ce soient les parents, les enfants ou les jeunes. C'est à cet aspect du travail des professionnels que je me suis intéressée. Comment s'y prennent les professionnels pour y parvenir ? Et comment ai-je orienté mon regard pour percevoir cet aspect de la réalité ? Pour répondre à ces questions, j'aimerais rendre compte d'abord d'une des premières étapes que rencontrent les intervenants dans leur travail. Dans le cas du SASE, il s'agit de la question de l'admission de leur bénéficiaire avant même qu'ils ne les rencontrent. Dans le cas de la Maison, il s'agit de la question de l'inscription avant même que les enfants ne soient accueillis par l'équipe « sur le terrain ». Procéder ainsi me permettra d'introduire pas à pas le lecteur au type de travail qu'entreprennent les intervenants sociaux afin d'intervenir auprès de leur public.

Chapitre 5 – Du travail d'enquête au travail d'accrochage : les débuts de leur intervention

Jusqu'à présent, nous avons une idée plus ou moins claire des publics que rencontrent le SASE et la Maison, ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent. Nous en avons une idée générale, abstraite, plus ou moins de la même façon qu'en ont les professionnels tant qu'ils n'ont pas rencontré concrètement les familles. Pour pouvoir intervenir auprès d'eux, les professionnels ne pourront pas se fier à ces généralités qu'ils connaissent bien concernant leur public mais devront *singulariser* chacune des situations rencontrées. C'est une étape indispensable dans la mesure où l'équipe, pour intervenir, doit savoir à qui elle a affaire : ils ne se demandent pas

ce qu'ils doivent faire mais ce qu'ils doivent faire *dans cette relation-là, avec ce bénéficiaire-là*. Nous y reviendrons de façon plus approfondie dans le chapitre suivant.

L'objet de ce point porte sur les débuts de ce travail d'enquête que mènent les professionnels afin de mieux identifier leur public, dans une perspective constante de créer un lien de confiance. Nous verrons comment, dans deux contextes différents, il s'agit en fait d'un même type de travail même si dans le cas de la Maison, celui-ci démarre directement en présence des bénéficiaires que la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil rencontre pour la première fois lors de l'inscription. Nous verrons d'ailleurs de quelle manière le fait qu'elle les reçoive directement lui permet d'amorcer déjà ce que j'appelle – en suivant Livia Velpry – un travail d'accrochage. Dans le cas du SASE, ce travail débute dès l'appel téléphonique du mandant – ce qui rend ce travail d'enquête d'autant plus saillant.

Que se passe-t-il quand le mandant décide de mandater le SASE ? Quelles informations doivent être communiquées lors de l'inscription à la Maison ou de l'admission au SASE par téléphone, et qu'est-ce que cela nous permet déjà d'apprendre à propos de la manière de comprendre leur façon d'intervenir ?

L'admission par l'équipe SASE d'une demande émise par le mandant

Lorsque le SAJ et le SPJ estiment nécessaire qu'une aide éducative plus approfondie (les professionnels interviennent à domicile et en-dehors) et de plus longue durée (ils interviennent une à deux fois par semaine en moyenne sur des périodes de 6 mois, renouvelables jusqu'à trois fois voire plus, si cette demande est dûment justifiée) soit apportée à une famille et/ou à un jeune, il mandatera un service d'accompagnement socio-éducatif tel que le SASE. Via la permanence téléphonique, et après s'être assuré au préalable qu'il leur restait des places⁴⁷, il prendra contact avec un membre de l'équipe pour lui faire part de la demande de prise en charge. L'équipe a le droit de ne pas accepter le mandat comme ce pourrait être le cas théoriquement, par exemple, pour des demandes de prise en charge de problématiques psychiatrique et/ou de toxicomanie lourde et non traitées médicalement⁴⁸. En réalité, il est assez rare que le service refuse un mandat. Cela peut s'expliquer en partie par la place qu'occupe le SASE dans le secteur de l'aide à la jeunesse. Celui-ci arrive à une étape

⁴⁷ Ils s'en assurent grâce à un tableau de rapportage que chaque SASE envoie mensuellement pour annoncer les places disponibles. En effet, le nombre de jeunes en difficulté ou en danger au sein du secteur de l'Aide à la jeunesse étant supérieur au nombre de prise en charge que les services agréés peuvent assumer, il a été instauré depuis 2014 une méthode d'affectation des places dans les différents services.

⁴⁸ Le SASE ne propose pas de prise en charge thérapeutique « *au sens fort du terme* ».

du parcours du bénéficiaire où ont déjà été menées plusieurs analyses de la situation problématique par différents professionnels ou autorités. La nécessité d'orienter vers ce service a donc déjà été évaluée par les services sociaux des mandants. Cela ne signifie cependant pas que les missions qui leur sont attribuées ne sont jamais remises en question par l'équipe, ni non plus, que l'équipe n'estime jamais nécessaire de rediriger à un moment donné la famille, ou l'un ou l'autre de ses membres, vers des services qu'ils estiment finalement peut-être plus à même d'assurer un suivi. Cela signifie toutefois que l'équipe se sent d'emblée plutôt légitime et compétente pour intervenir mais toujours dans la perspective d'un « jusqu'à preuve du contraire ». L'incertitude quant au fait qu'ils soient adéquats ou « *suffisants* » reste permanente. Si de façon générale, ils se sentent légitimes pour entreprendre un travail avec la famille et le jeune, il leur reste encore à déterminer comment ils le peuvent concrètement et à quelles conditions.

Le SASE reçoit alors la demande. Ces familles, ces jeunes, à propos de qui le mandant leur parle au téléphone, ils ne les connaissent pas. Ils ne les ont jamais rencontrés, sauf à quelques rares exceptions parce qu'ils avaient déjà été mandatés pour eux dans le cadre de leur précédent travail (qui avait lieu dans un SAIE – l'ancienne appellation du SASE). Ils commencent donc déjà à se poser mille questions. Qui est le mandant ? Autrement dit, d'une part, qui est cette personne avec qui nous allons devoir aussi collaborer, mais d'autre part, de quel type d'aide est-il question ? Dans quel cadre allons-nous travailler ? Les familles ou les jeunes ont-ils accepté la proposition du mandant ? Ont-ils feint de la trouver légitime ou se sont-ils sentis obligés alors qu'ils n'estiment ne pas en avoir besoin ? Qui est inquiet ? Que pense le jeune ou la famille de notre intervention ? C'est le moment pour l'intervenant de prendre connaissance des premiers éléments ou de sélectionner un certain nombre de traits pertinents pour qualifier la situation. Chercher à répondre à ces différentes questions, que se poseraient n'importe qui voulant connaître le dénoué de l'histoire, c'est chercher à mieux cerner le jeu dans lequel on joue. En bons « sociologues profanes », c'est à une enquête que doivent s'adonner les travailleurs. Et pour parvenir à la résoudre, ces derniers vont devoir catégoriser les demandes, typifier les profils pour cerner qui ils auront devant eux, et le tout dans une perspective à chaque fois pratique : comment intervenir de façon concrète auprès de Mme J. ou du jeune E. ?

Pour ce faire, les intervenants s'appuient sur une grille reprenant une série de questions guides qui, assemblées, constitueront une première base à la construction du dossier.

Questions guides :

- ☐ Quelle est la problématique de l'ouverture du dossier au SAJ/TJ ?
- ☐ Est-ce qu'il y a eu d'autres interventions avant/après l'ouverture du dossier ? Si oui, lesquelles ?
 - ☐ Qu'est-ce qui a fonctionné ?
 - ☐ Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? et pourquoi ?
- ☐ Pourquoi est-ce que vous pensez (le mandant) à un suivi SAsé ? Pour poursuivre quels objectifs ?
- ☐ Que pense la famille de notre intervention ?
- ☐ Qui est inquiet ? et quels sont les inquiétudes à propos des enfants, des jeunes ?
 - ☐ Si fratrie, est-ce que les inquiétudes sont les mêmes pour tous les enfants ?
- ☐ Quelles sont les ressources/fragilités des parents ? (Financier, santé mentale, réseau familial, entourage, réseau social, logement...etc.)

Ainsi, au téléphone, l'intervenant cherchera systématiquement à connaître non seulement le motif de l'ouverture du dossier – mise en autonomie ou suivi en famille – mais aussi si celui-ci a été ouvert au SAJ ou au TJ, c'est-à-dire, en définitive, à cerner le contexte dans lequel ils devront intervenir et les moyens qu'ils auront pour le faire.

Il cherchera à caractériser de façon même très approximative à ce stade la relative disposition de la famille à collaborer. Il cherchera ainsi à savoir si d'autres interventions ont eu lieu avant et après l'ouverture du dossier, et le cas échéant, lesquelles et pour quelles conséquences : comment avez-vous apprécié les interventions précédentes ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? C'est une manière d'obtenir une première indication des représentations que les familles ou les jeunes peuvent avoir des intervenants sociaux voire du système d'aide de façon générale, et ainsi du degré potentiel de travail à entreprendre au niveau de la relation de confiance.

Mais évaluer même très approximativement la relative disposition de la famille ou du jeune à collaborer suppose aussi de saisir leur façon de se représenter la situation, le problème : que pense la famille ou le jeune de notre intervention ? Qui est inquiet ? Quelles sont les inquiétudes ? On se souvient que dans l'idéal les professionnels ne souhaitent non pas travailler avec une personne qui est mise dans une position de « devoir vouloir de l'aide pour son bien » mais plutôt avec une personne qui le veut « vraiment ». Les premières réponses à ces questions permettront ici aussi de jauger l'intensité du travail de construction de l'acceptation qu'ils auront à entreprendre.

Mais ce n'est pas tout, les professionnels se demandent aussi, si, dans le cas d'une fratrie les inquiétudes sont les mêmes pour tous les enfants. C'est ici qu'il devient nécessaire de préciser – si cela n'était pas encore évident – la façon dont je propose au lecteur d'observer le jeu qui est en train de se déployer. En effet, que cherchent à faire les professionnels lorsqu'ils s'interrogent sur les opinions de la fratrie en se demandant qui est inquiet ? Certes, ils cherchent à qualifier la situation. Mais comment cette situation peut être elle-même comprise, appréhendée ? Il me semble qu'avec Norbert Elias – et en le mobilisant, je m'inscris dans la continuité des travaux ayant le souci d'insister sur l'interpénétration dynamique des comportements des acteurs ou sur leur « interdépendance » (Velpry, 2008 ; Béliard & Le Goff, 2018) –, on peut comprendre cette première enquête de la part des professionnels comme un premier repérage de la place que chacun – le SASE, le mandant, les parents, les jeunes, la famille, les autres intervenants, etc. – occupe dans cette configuration relationnelle complexe. Pourquoi ces informations sont-elles nécessaires pour les professionnels ? Parler de configuration permet d'en mesurer l'importance. Norbert Elias, dans un ouvrage co-écrit avec Eric Dunning, propose notamment de l'appréhender au travers de la métaphore d'un match de football (Elias & Dunning, 1994).

« Le processus du jeu est précisément une configuration mouvante d'êtres humains dont les actions et les expériences s'entrecroisent sans cesse, un processus social en miniature. L'un des aspects les plus instructifs de ce schéma est qu'il est formé par les joueurs en mouvement des deux camps. On ne pourrait suivre le match si l'on concentrait son attention sur le jeu d'une équipe sans prendre en compte celui de l'autre équipe. On ne pourrait comprendre les actions et ce que ressentent les membres d'une équipe si on les observait indépendamment des actions et des sentiments de l'autre équipe. Il faut se distancier du jeu pour reconnaître que les actions de chaque équipe s'imbriquent constamment et que les deux équipes opposées forment donc une configuration unique » (Elias & Dunning, cités par André Ducret, 2011 :17).

Pour les intervenants sociaux, nous l'avons vu, l'un des premiers enjeux est de pouvoir construire un lien de confiance avec les bénéficiaires, ce qui suppose de se faire une place dans cette configuration. Cette place, ils ne peuvent la déterminer qu'en fonction de la façon dont ils situent celle des autres (« *On ne pourrait comprendre les actions et ce que ressentent les membres d'une équipe si on les observait indépendamment des actions et des sentiments de l'autre équipe* »). Cette première récolte d'informations est donc une manière de se situer dans cette configuration. A ce stade, l'intervenant social a obtenu du mandant les informations suivantes :

- la scène du jeu : SAJ ou SPJ. Et ce, de la même façon qu'il est déterminant pour un joueur de football de savoir s'il s'agit de jouer sur un terrain de mini-foot ou de grand foot ou dans une moindre mesure, sur un terrain indoor, synthétique ou gras.
- les représentations des familles et des jeunes à propos de ce qui fait problème selon eux, et du rapport qu'ils ont déjà pu avoir avec d'autres intervenants sociaux. Sans abuser de cette métaphore, on peut comparer cela à la tactique de jeu (ex : 4-4-2/3-5-2...) que tout joueur, et a fortiori tout entraîneur, doit définir au regard de l'analyse de son adversaire et de son potentiel jeu. C'est seulement de cette manière que l'entraîneur pourra alors définir la liste des joueurs titulaires et de leur rôle sur le terrain.

Ces informations ne suffisent pas, d'autres sont encore nécessaires. Ainsi, lors de ce premier échange téléphonique, l'intervenant social cherchera aussi à comprendre le point de vue du mandant sur la question : « pourquoi avez-vous estimé nécessaire de passer par un SASE ? Et pour quels objectifs ? ». Nous le verrons prochainement mais, parmi les premières stratégies qu'utilisent les professionnels pour gagner la confiance des familles et des jeunes – ou à tout le moins, pour le tenter – il y a celle de se distinguer, dans une certaine mesure, du travail du mandant. Le défi qu'ils s'efforcent de relever est de montrer qu'en acceptant ce mandat, ils ne deviennent pas leurs ennemis. Se poser la question pour l'équipe, c'est notamment une façon pour eux de ne pas tenir pour acquis que leurs objectifs de travail concordent avec ceux du mandant. Poser la question aux mandants, c'est savoir comment se positionner ensuite dans cette configuration relationnelle, c'est se donner la possibilité de s'ajuster auprès des bénéficiaires en fonction de la place qu'ils souhaitent avoir avec la famille ou le jeune. Poser la question aux mandants c'est aussi pouvoir mieux cerner ses attentes de changement relativement à la façon dont les auront perçus les familles ou les jeunes, s'ils en ont connaissance. C'est une manière complémentaire d'estimer si les parents ou les jeunes sont

là parce qu'ils le veulent ou au moins l'acceptent, ou s'ils n'en perçoivent ni les raisons, ni l'intérêt. Enfin, l'intervenant social veillera, par téléphone, à identifier les « ressources et fragilités » des parents ou des jeunes que ce soit au niveau de l'environnement matériel – financier, logement, etc. – ou de l'environnement humain – le réseau familial, social, etc. Cela correspond aux yeux des professionnels à tout ce sur quoi, dans l'idéal, les bénéficiaires pourront potentiellement s'appuyer seuls pour faire face à leurs difficultés. Nous verrons comment les professionnels en font l'un de leurs principaux objectifs de travail : préparer le relais vers d'autres services de l'aide sociale générale en se rendant petit à petit de moins en moins indispensables. Comme me le formulait un des travailleurs, l'enjeu c'est d'« être biodégradables ». Nous y reviendrons.

Une fois toutes ces informations récoltées, l'intervenant présente la demande du mandant auprès de l'équipe en réunion hebdomadaire. C'est l'occasion pour eux d'une part de déterminer qui se chargera du suivi (si le fonctionnement par binôme est souvent privilégié, rien n'exclut qu'un professionnel intervienne seul) et d'autre part de bénéficier d'une première caractérisation de la situation de la part des pairs. Puisque souvent consensus il y a déjà sur l'acceptation du nouveau mandat, les questions et réponses qui se communiquent se transforment assez rapidement en des « conseils », des « remarques » ou des « points d'attention » que les uns les autres s'encouragent à avoir ou à respecter dans le but d'accrocher le plus possible les parents et les jeunes, dès la première rencontre.

A cette étape du parcours, l'équipe n'a encore rencontré personne physiquement ; ni les parents ou le jeune, ni le mandant. Pourtant, ils se sont déjà posé mille et une questions leur permettant de dessiner les esquisses d'un premier tableau ou pour reprendre la métaphore du match de football, d'élaborer un schéma tactique global. Mais comme dans le football, ni l'élaboration de ce schéma tactique global, ni la composition de l'équipe ni même les remplacements potentiels envisagés au cours du match ne détermineront le succès du jeu. C'est la capacité de l'entraîneur et des joueurs à adapter le jeu en fonction des circonstances du match, c'est-à-dire en opérant le cas échéant des changements ciblés et des ajustements de tactiques, qui influencera le résultat. En effet, les règles (définitives) du jeu ne déterminent pas mécaniquement les actions des joueurs. Elles sont données sur le mode du conditionnel et non de la prédiction. Elles n'indiquent pas ce qu'il va se passer, mais l'ensemble de tous les cas possibles. C'est le raisonnement du « si...alors », évoqué lors du premier chapitre de ce manuscrit. Cette métaphore a donc le mérite de mettre l'accent sans

aucune ambiguïté à la fois sur le caractère incertain du résultat du jeu malgré la nécessité pour les adversaires d'anticiper d'une part, et de s'adapter d'autre part via différentes stratégies et de la créativité. Mais également sur la nécessité de comprendre que c'est la relation qui prime au sens où chacune des équipes doit se référer à l'autre pour construire son jeu.

L'inscription des parents auprès de la « secrétaire et responsable du 1^{er} accueil » de la Maison

En tant que service d'aide sociale générale, les premières étapes du parcours de la Maison sont évidemment bien différentes de celles du SASE. Je ne parlerai ici que du cas de la crèche. La question est tout aussi valable, dans une moindre mesure, pour les Ateliers Langage et les rencontres avec les parents, mais moins pertinente à développer pour les besoins de ma démonstration.

Pour s'inscrire auprès de leur service, les parents doivent téléphoner directement – à une heure et un jour précis – à la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil. C'est la règle du « premier arrivé premier servi » qui est d'application et les places partent très rapidement. Après cette première étape d'inscription, cette même secrétaire et responsable du premier accueil reçoit les parents pour les inscrire de façon plus formelle en sollicitant de leur part une série de documents et d'informations à la fois sur leur(s) enfant(s), mais également sur leur situation socio-économique. Ainsi, elle leur demandera dans un premier temps, le nom et prénom de l'enfant, sa date de naissance, son sexe, son adresse, les nom et prénom des parents, leur numéro de téléphone, et enfin les personnes autorisées à venir chercher leur(s) enfant(s). Jusque-là, rien de particulièrement surprenant. C'est un point de départ obligé pour toute institution qui souhaite identifier une personne de façon minimale et accueillir un enfant.

Les données recueillies dans un deuxième temps m'avaient, quant à elles, davantage surprise. Il s'agit de données présentées aux parents comme nécessaires pour une étude de sondage qu'ils font chaque année afin d'avoir une idée plus précise du type de public qu'ils accueillent. On m'explique d'ailleurs qu'il leur est précisé à chaque fois qu'il s'agit de données qui seront anonymisées. Parmi les informations demandées, la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil note s'il s'agit d'une famille ordinaire, monoparentale, ou recomposée. Elle récolte ensuite des données liées à leur parcours migratoire et demande ainsi au père et/ou à la mère sa nationalité, son pays d'origine, sa date de naissance ainsi que l'année durant laquelle il/elle est arrivé(e) en Belgique. Enfin, elle s'intéresse à leur(s) revenu(s) en demandant s'ils sont

salariés (si oui, elle demandera quel est le type d'emploi), au CPAS, au chômage, en formation (si oui, elle demandera ce qu'ils étudient) ou sans revenu. Elle demandera également combien d'enfants font partie de la famille et quelle place possède l'enfant accueilli dans la fratrie - même si cette information est disponible sur le document de composition de ménage. Toutes ces données recueillies ne sont pas connues par l'équipe qui accueille les enfants. Le contraste est assez frappant d'ailleurs entre les informations dont bénéficie la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil et celles qu'obtiennent les professionnels accueillant directement les enfants. Pour m'expliquer la façon dont ils peinent à rencontrer les parents et discuter avec eux lors de l'accueil de leur(s) enfant(s), une des intervenantes me disait avec frustration : « *Souvent, on sait même pas quelle formation ils font, il y a certains parents qui sont partis du jour au lendemain, on n'a même pas eu « au revoir », rien* ». Ce que ces informations récoltées par la secrétaire lui permettaient d'obtenir de la part de leur public en termes de confidences, de demandes et de confiance de façon générale donnait mieux à voir le rôle indirect joué par l'inscription, ainsi que les difficultés vécues par les professionnels « du terrain » - comme ils le disent – qui n'ont pas accès à ce type d'échange privilégié. Cet élément sera abordé ultérieurement.

Pour la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil, récolter ces premières informations c'est déjà avoir une idée du contexte de vie du bénéficiaire. Les bénéficiaires accueillis sont-ils en difficulté d'un point de vue financier ou autre ? Pourquoi ont-ils choisi la Maison ? Comprendrent-ils le français et sont-ils capables de le parler de façon fluide ? Faudra-t-il solliciter l'une ou l'autre des intervenantes parlant l'arabe, le lingala ou le portugais ou faudra-t-il avoir recours à une interprète ou un(e) proche de la famille qui est capable de s'exprimer dans les deux langues ? Quelle est leur formation ? Viennent-ils justement inscrire leurs enfants en crèche afin de pouvoir suivre des cours d'alphabétisation que propose une ASBL voisine (du réseau) et apprendre le français ? Ces informations décrites comme utiles pour un sondage anonyme sont utiles également, même de façon indirecte, pour mieux cerner la situation socio-économique de la famille et le type d'aide que la Maison pourrait éventuellement leur proposer en plus de l'accueil de l'enfant. Nous reviendrons sur ce sujet lorsque j'aborderai les différents objectifs concrets poursuivis par la Maison.

La secrétaire et responsable du 1^{er} accueil interroge dans un troisième temps les parents à propos du suivi médical de leur enfant. Elle leur demandera ainsi quel est son médecin traitant ou s'il est suivi dans le cadre de « consultations ONE ». Cette dernière propose des

permanences médicales et sociales accessibles à tout parent qui souhaite faire suivre son jeune enfant de façon préventive et gratuite. Si la dernière proposition s'avère positive, elle lui demandera auprès de quelle consultation ONE il est suivi. Elle s'interrogera également sur l'état physique de l'enfant : est-ce qu'il est apte physiquement à participer à toutes les activités ? Existe-t-il des points d'attention à soulever tels que des allergies ou un traitement médical particulier dont il bénéficie ? Elle précise que la Maison n'est pas autorisée à donner des médicaments aux enfants sauf du Perdolan à partir de 38° avec l'accord des parents, du serum physiologique et de la crème provenant de la Croix Rouge. En dehors de cela, si le parent ne fournit pas de prescription médicale incluant une posologie et une durée de début et de fin du traitement, les intervenants ne pourront rien donner. Les parents doivent signer un document à cet égard, pour accord. Toutes ces informations seront non seulement utiles de façon tout à fait pratique pour les professionnels en contact direct avec les enfants, qui pourront agir d'une certaine manière vis-à-vis d'eux, mais cela leur permet aussi, ainsi qu'à la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil, d'avoir une idée du type de connaissance que possèdent les parents sur leur enfant. Font-ils suivre médicalement leur enfant de façon préventive ? Est-ce qu'ils perçoivent d'éventuelles difficultés chez l'enfant ou non ? Si oui, comment s'y prennent-ils ? Est-il nécessaire de leur proposer une aide ?

Elle leur demandera d'ailleurs, dans un quatrième temps, s'il souhaite, dans le cas où il bénéficie déjà des consultations ONE, un suivi limité ou universel que propose la Maison. Une consultation ONE par mois est proposée dans leurs locaux à tous les parents d'enfants entre 0 et 3 ans inscrits. Un *suivi limité* permet un minimum de quatre suivis pour l'enfant pendant toute la durée de son accueil en crèche, en laissant la consultation ONE habituelle du parent le suivre pour ce qui concerne la vaccination, notamment. Dans le cas d'un suivi universel, le dossier complet de l'enfant sera repris de sa consultation habituelle et toutes les consultations se feront dans les locaux de la Maison. Ces consultations peuvent avoir lieu en présence ou non des parents, mais toujours avec l'accord de ces derniers. Nous verrons comment ces consultations constituent des moyens jugés efficaces pour intervenir parfois auprès des parents alors que des inquiétudes naissent ou persistent à l'égard de l'enfant.

Ce travail de 1^{er} accueil de la secrétaire correspond bien à un travail d'enquête au sens où toutes ces informations permettent déjà de broser un portrait des parents et pour reprendre la métaphore du match de football, permettent de créer un premier schéma tactique global. Ils parviennent à identifier le profil socioéconomique des parents ainsi que, de façon

approximative et provisoire, les connaissances qu'ils ont à l'égard de leur enfant et le type d'aide dont ils pourraient souhaiter bénéficier, voire dont il s'agit de leur faire vouloir bénéficier. Dans ce dernier cas, un travail de construction de la demande voire dans de rares cas, de l'acceptation, devra être entrepris et ils sauront qu'ils auront à s'y préparer. C'est la raison pour laquelle ce travail d'enquête est toujours suivi de près par un travail de mise en confiance du bénéficiaire que je décrirai plus loin de façon plus approfondie comme un « travail d'accrochage ». En effet, ce ne sont pas seulement les questions posées qui vont être déterminantes mais également la façon de les poser. Rania me l'expliquait en entretien. Rania travaillait en tant que puéricultrice avec l'équipe « de terrain » alors que je menais mes observations, mais elle est ensuite devenue en 2020 secrétaire et responsable du 1^{er} accueil. Rania m'expliquait comment le fait qu'elle était auparavant puéricultrice l'aide aujourd'hui à choisir des questions adaptées aux parents en insistant également sur l'intérêt pratique de leurs réponses pour l'accueil de leur enfant.

Rania : (...) au lieu de demander « est-ce que physiquement tout va bien ? Est-ce qu'il a des allergies ? Est-ce qu'il faut faire attention à quelque chose ? », j'ai plus été dans « qu'est-ce qu'il aime, qu'il n'aime pas ? Est-ce que vous avez des difficultés ? Nous, on voudrait connaître vos difficultés pour pouvoir, à l'avance, se préparer à savoir comment prendre en charge votre enfant ». Et donc du coup, les parents se projettent beaucoup plus dans notre projet. Ils sont beaucoup plus à l'aise de dire « bah mon enfant il est en plein bilan ». Il y a une maman qui m'a sorti ça. J'ai dit « ah, mais donc il lui faut une personne individuelle ? », « oui il lui faut une personne individuelle. Chose qu'elle n'aurait pas dit si j'avais juste posé les questions.

Le rôle de la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil ne se limite pas à l'inscription formelle. Elle se charge également de la présentation générale du service, en ce compris de la visite des lieux. Elle s'occupe aussi des présences des enfants. Elle réceptionne donc les appels téléphoniques de parents prévenant de l'absence de leur enfant et passe régulièrement dans les couloirs de section en section afin de vérifier les enfants présents. Cette dernière tâche lui permet de rencontrer souvent de façon « informelle » les parents. C'est un aspect du travail que m'avait expliqué Michelle également, pour qui, les rencontres « fortuites » dans le couloir permettaient de pallier la difficulté de se retrouver dans le même bureau que les directrices. Cela ne facilitait pas la tâche de Michelle de permettre aux parents de se confier. Pendant les mesures strictes dues aux restrictions sanitaires, Rania m'expliquait avoir été présente à l'entrée, lors des accueils et des départs des enfants, puisque les parents n'étaient pas

autorisés à entrer⁴⁹. Son visage était devenu connu. Cela explique en partie, à ses yeux, le fait que les parents lui aient assez rapidement fait confiance. Elle me précisait aussi qu'il lui arrivait de mettre en pratique un enseignement acquis dans une formation privée en coach de vie : la synchronisation corporelle. Aussi anecdotique que cette information puisse paraître, elle montre l'intérêt et l'importance que ce travail d'accrochage a auprès des professionnels. Elle m'expliquait ainsi qu'il s'agit pour le professionnel d'adapter sa posture au parent : « *tu dois te synchroniser à sa posture pour que la personne puisse avoir son écho en toi et être à l'aise* ». Nous verrons dans le point suivant comment ce travail d'enquête et d'accrochage aide à venir en aide aux parents qui en auraient besoin, ainsi que ce qui leur est proposé très concrètement.

Nous avons vu jusqu'à présent comment cette première étape de l'accueil des parents favorisait à la fois un travail d'enquête et comment celui-ci servait assez rapidement de moyen pour identifier l'aide dont pourrait avoir besoin un parent. On a vu également qu'obtenir de leur part une certaine confiance devenait un objectif pour la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil, qui tentait par le choix de son vocabulaire ou par sa posture, de faire naître cette confiance dès la première rencontre. Si ce travail d'accrochage démarre dès cette première étape de façon concrète, et à la différence du SASE, c'est bien parce qu'il n'y a pas d'intermédiaire entre les parents et leur service. Cette différence n'a toutefois pas énormément d'importance car il s'agit, au fond, pour les professionnels des deux services d'accomplir un même travail d'enquête certes provisoire, et en perpétuelle évolution, mais déterminant pour situer la place des parents dans la configuration et ainsi, situer la leur et tenter de se faire une place. C'est ce que la métaphore du match de football permet de bien faire voir. Il est important de préciser toutefois ce que la référence à cette métaphore du match de football ne permet pas percevoir et ce dont pourtant, le sociologue doit tenir compte. S'il me paraît essentiel de comprendre que cette configuration relationnelle complexe émerge comme un effet de l'interdépendance sociale des différents acteurs en présence – les intervenants sociaux, le mandant, l'ONE, d'autres éventuels services, et les bénéficiaires – il me paraît tout aussi crucial de comprendre qu'il s'agit d'un système de relations interdépendantes certes, mais asymétriques également. Si A possède le pouvoir

⁴⁹ Les seules entorses qui furent admises ont eu lieu lors des familiarisations c'est-à-dire lors des petites périodes de 5 jours (variable selon l'enfant) durant laquelle l'enfant sera accueilli progressivement en compagnie du parent ou d'un proche de façon à s'habituer à ce nouvel environnement. L'idée est qu'il puisse progressivement se sentir autorisé et en sécurité pour s'attacher à des personnes jusque-là étrangères.

d'attendre (i.e. capacité de punir) de B, que B veuille changer et que pour cela, B veuille l'aide d'un intervenant social pour un problème que A dit qu'il a mais que B ne reconnaît peut-être pas, cela signifie que la relation A-B n'est pas symétrique. Le lecteur avisé aura bien sûr compris que A correspond à l'équipe SASE (ainsi qu'au mandant) et à celle de la Maison, et B aux bénéficiaires. Les deux équipes ont une capacité à punir. Si cela paraît assez évident pour le SASE, il est important de le rappeler pour la Maison. Ils ont également une capacité à punir dont nous verrons les modalités, et les professionnels de la Maison en ont d'ailleurs conscience. La directrice me parlait en ce sens de « *violence institutionnelle* ». Nous y reviendrons plus tard car cela nous donnera accès non seulement à ce qui compte pour eux lorsqu'ils interviennent auprès de leur public mais également, aux conséquences concrètes qu'un tel choix moral possède dans leur pratique professionnelle. On se demandera également à cette occasion si le fait qu'il existe une asymétrie, doit nous amener nécessairement à la comprendre comme une domination de A sur B. L'un des enjeux de la partie suivante sera de comprendre comment, dans ce type de configuration, il est possible de comprendre cet exercice du pouvoir ou de la contrainte. Et pour cela, nous partirons de situations très concrètes que rencontrent quotidiennement les professionnels.

Chapitre 6 – Trois questions pour penser l'intervention des professionnels : *Pour quoi le font-ils ? Pour qui ? Et comment ?*

Réunion d'équipe en janvier 2020 : Arthur, mise en autonomie

Maier : moi à la place de Claudia, je ne trouverais pas ça facile d'avoir ce job. Entre la juge qui met ses conditions strictes, et un jeune qui en a ri-en-à-fou-tre (sourire), c'est un peu le grand écart ! Du coup, l'intervenant doit être, voilà écartelé entre ces deux positions. (...) Peut-être que si c'est travailler avec lui à travers un génogramme imaginaire voilà sa représentation de personnes qui sont importantes pour lui, pourquoi est-ce qu'elles sont importantes, au travers de ça, peut-être travailler ses valeurs à lui aussi. Donc oui la question du cadre, je suis assez d'accord que ce n'est pas forcément ce qui est, ce qui fonctionne avec lui. (...) Donc trouver des petits moyens peut-être, comme ça détournés, de mieux accompagner, 'fin de l'accompagner autrement, je dis pas mieux mais je suis sûr qu'en plus Claudia a dû faire tout ce qu'elle pouvait et qu'elle nage.

Mathieu : (...) Et en tout cas, je pense que si j'étais Claudia., je n'essaierais pas d'être copine avec lui, parce que par définition je suis une intervenante, je suis adulte et donc il va jamais me faire confiance. Et donc voilà je crois que c'est...et en même temps, il faut pas essayer d'être sa copine, sa pote, et en même temps il faut pas être l'adulte chiant qui remet le cadre.

Florence: être tuteur de résilience.

Mathieu: comment?

Florence: un tuteur de résilience.

Mathieu: voilà, oui, être un tuteur de résilience. Si j'étais Claudia, je ferais ça.

Florence : trop facile ! (rire)

« Être un tuteur de résilience » semblait constituer la meilleure posture à adopter aux yeux de l'équipe sans qu'ils n'en viennent à définir ce que cela signifiait précisément. Il existait une forme d'accord, plus ou moins partagé, sur le fait que les conseils prodigués renvoyaient finalement tous à cette posture, idéale et abstraite. L'enjeu pour moi, en filigrane de la troisième partie de cette thèse, sera de rendre compte d'une série de situations permettant de comprendre à quels idéaux cette posture s'attache, et ce qu'elle suppose comme attitude de la part du professionnel. Nous verrons comment, très concrètement, elle se manifeste en situation à travers différentes techniques ou stratégies de persuasions que mobilisent à la fois les professionnels du SASE mais également ceux de la Maison. Mais nous n'y sommes pas encore, reprenons où nous en étions.

Je débutais ma première observation des réunions d'équipe hebdomadaire au sein du SASE quand cette discussion a eu lieu à propos d'un jeune, Arthur, qui semblait donner du fil à retordre à ses deux intervenantes. Les termes du problème étaient posés, ainsi que le « style de moyens » qu'ils se donnaient pour tenter de les résoudre. Le but ici n'est pas de tracer toute l'histoire de cette situation – nous aurons l'occasion au moment adéquat d'y revenir. Le but est d'une part, de cerner les premiers éléments qui paraissent poser difficulté pour les professionnels et le vocabulaire utilisé pour le décrire et, d'autre part, d'en tirer des enseignements sur ce qu'il nous reste à démêler pour mieux comprendre la façon dont ces derniers interviennent auprès de leurs bénéficiaires.

Arthur a 17 ans. Il a commencé un accompagnement pour une mise en autonomie (i.e. un accompagnement en appartement supervisé) en avril 2019 via le SAJ. Entre temps, son dossier est passé au TJ à la suite d'un séjour en IPPJ pour détention de stupéfiants. Arthur consommait du cannabis. Malgré ce passage au tribunal, le SASE est resté mandaté pour l'accompagner dans son projet d'autonomie. A l'heure où cette discussion avait lieu, en janvier 2020, Arthur ne semblait vouloir de l'aide de ses intervenantes que *très partiellement*. Pourtant, il risquait gros s'il ne collaborait pas activement, et il le savait. Arthur habite seul depuis août 2019 dans un petit studio à Bruxelles. Il a été arrêté plusieurs fois par la police pour deals et détention de stupéfiants. A l'occasion de l'audience publique qui a eu lieu début novembre, la juge a prononcé un jugement qui prévoyait 6 mois de sursis avec respect de plusieurs conditions comprenant un projet de vie donc un travail ou l'école, le respect du suivi avec le SASE, 60

heures de travaux d'intérêt général, la cessation de détention de stupéfiants et de deals ainsi que la mise en place d'un bilan de santé dans une clinique pour évaluer sa consommation et son impact sur différents aspects de sa vie. En cas de non-respect de ces conditions, Arthur devra être placé 6 mois en IPPJ. Et Claudia, de partager à ses collègues :

« Et par rapport à ça, par rapport aux arrestations, par rapport à tous les événements qu'il vit dans la vie, il se montre très très très détaché (elle souffle), très...très distant en fait. Donc "par rapport à élève libre qu'est-ce tu en penses, qu'est-ce que ça te fait?", "bah rien, tant que j'ai pas reçu la décision et tant qu'il n'y a pas une décision pour moi". « Risque de remettre en discussion ton projet de mise en autonomie, ou d'aller en IPPJ: "ouais je sais mais tant que ce n'est pas le cas, je peux pas m'inquiéter" . Il est très passif.

Claudia s'interrogeait donc et soumettait son questionnement au reste de l'équipe : *« comment être plus cadrante vis-à-vis d'Arthur pour l'aider à ce qu'il se reprenne en main ? »*. Et ce d'autant plus qu'elle avait reçu un appel téléphonique de sa maman qui s'inquiétait beaucoup à son sujet. A deux reprises elle est passée à son studio et à chaque fois, il était chez lui et non à l'école. De plus, selon cette dernière, *« ça sent(ait) l'herbe chez lui, il fait pas de sport, il fait rien, il veut pas aller chez le médecin quand il va pas bien, parce qu'il a pas envie de payer. Il arrive pas à faire des courses régulièrement, et donc il mange souvent au snack »*. Claudia expliquait que la maman estimait qu'il avait trop de liberté et qu'elle envisageait sérieusement d'écrire elle-même à la juge même si en tant que maman, elle ne considère pas que la solution idéale soit l'IPPJ. Elle se sent toutefois obligée d'en passer par-là parce qu'elle estime qu'il a besoin de plus de contrôle. Claudia a tenté de lui montrer *« les petites choses concrètes qui ont avancé mais voilà, maman (restait) très inquiète »*.

Le problème est donc le suivant : la juge veut que Arthur veuille changer (arrêter sa consommation de cannabis et reprendre l'école ou en tout cas, avoir un « projet de vie ») et pour cela, que Arthur veuille l'aide du SASE avec qui il est obligé de poursuivre le suivi. Or, Arthur *« est passif »*, et ne respecte pas toutes les conditions posées par la juge. Si d'un côté il accepte l'aide du SASE pour des démarches administratives, et qu'il reconnaît les effets néfastes du cannabis sur sa santé, de l'autre, *« il dit qu'il souhaite arrêter par lui-même, qu'il n'a pas besoin d'aide. Comme pour beaucoup d'autres choses, demander de l'aide, c'est pas bien. Il souhaite réussir tout seul »*. L'objectif quant à lui est de *« l'aider à ce qu'il se reprenne en main »*. Comment y parvenir ? En étant plus « cadrante » (i.e. par la menace) ? L'équipe considérait, et Claudia abondait finalement dans le même sens, que le cadre n'était pas la solution ; *« il faut effectivement lâcher la question du cadre ou l'envisager différemment »*, et

que cela ne servirait à rien avec ce jeune (« *Il envoie tous les cadres à la gare* »). Pour induire chez lui un changement, il faudrait plutôt selon eux tenter de « *trouver des petits moyens (...) détournés* ». Et parmi ceux-ci, notamment :

- trouver qui, dans son entourage, fait figure d'attachement pour lui. Une des intervenantes de l'équipe, psychologue, expliquait à ce propos combien souvent les adolescents, dans leur recherche d'identité, avaient plus besoin de faire les choses pour une ou plusieurs personnes importantes pour eux, que pour eux-mêmes. Il s'agirait de chercher ce qui motive à agir chez le jeune, et d'agir à travers cela.
- renvoyer à Arthur les compétences qu'il a pu développer dans le deal telles que « *la gestion du stress, la comptabilité, voilà, acheter des produits, les revendre, ne pas se faire se prendre. (...) Ce sont des compétences commerciales, sauf que là la substance qu'il a décidé de vendre n'est pas permise. Et donc pouvoir le valoriser là-dedans en essayant de lui montrer qu'il pourrait les mettre à un autre profit (...) je ne dis pas qu'il faut le féliciter et l'applaudir pour ça mais voilà essayer de trouver du positif là-dedans et pouvoir le valoriser* ».
- jouer avec le cadre (i.e. aller manger avec Arthur dans un cadre plus informel) en montrant par l'exemple qu'il est possible de ne pas le respecter « de manière à ce que ça nous rende service plutôt que ça nous desserve ». Il s'agirait en quelque sorte d'un jeu de miroir. Lorsque les professionnels jouent sur le cadre, en ne le respectant pas, c'est-à-dire en passant du registre professionnel au registre détente, ils le font délibérément dans le but d'induire un changement positif chez Arthur et en ce sens cela leur rendrait service. En revanche, quand Arthur « *envoie balader* » tous les cadres, il ne les respecte pas, mais dans son cas, cela le desserre.
- et d'autres encore, sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir dans le neuvième chapitre.

Ce que met bien en évidence ces différents extraits, c'est l'inconfort dans lequel se trouve Claudia qui, dans cette situation, doit être à la fois celle qui cadre, et celle qui crée un lien de confiance, celle qui doit répondre aux exigences de la juge et faire avec celles de Arthur. Un des intervenants sociaux de l'équipe le spécifiait, il s'agit d'un « grand écart » *entre la juge qui met ses conditions strictes, et un jeune qui en a ri-en-à-fou-tre* ». On peut dire que les conditions strictes de la juge correspondent au mandat qui a été prescrit à Claudia, l'indifférence d'Arthur correspond à son « auto-mandat » (Ravon & Vidal-Naquet, 2018 : 74 –

81). La façon dont elle se questionne sur la posture à adopter dans cette situation témoigne de la manière dont elle tente de tenir ensemble la même chose et son contraire, à savoir ;

- de façon générale, ce qu'elle est dans l'obligation de faire (accompagner Arthur dans ses différents projets et l'aider à arrêter sa consommation de cannabis) et ce qu'elle fait en réalité (tenter d'induire chez Arthur un changement de comportement pour qu'il veuille bien se faire aider).
- de façon particulière, adopter une posture cadrante ou au contraire privilégier le lien.

Il s'agit bien de *tenir ensemble* au sens où, puisqu'il est tout simplement impossible pour Claudia de satisfaire à ces deux exigences en même temps, il devient indispensable de les hiérarchiser et de déterminer pour cette situation singulière et complexe, à ce moment du suivi, laquelle des deux sera préférée. Dans le doute, et pour prévenir le risque d'arbitraire, elle a confronté son choix d'être plus « cadrante » à l'appréciation de ses collègues. Ce moment de discussion et de reprise de l'action est souvent une façon de redistribuer les cartes du jeu pour voir le problème sous un nouvel angle. C'est l'une des fonctions du travail en équipe. Alors que Claudia se demandait au départ comment être « cadrante », ses collègues l'ont amené à reconsidérer son mode d'intervention privilégié, que l'on peut rapprocher du « volontarisme contraint » (Velpry, 2008 : 156) si on suppose que par « cadre » ils entendent la menace d'une sanction négative (« *je suis pas sûre que ce soit le bon angle d'attaque (...) même si le cadre est différent, s'il est tout gentil avec deux jolis sourires, c'est pas pour ça que ça va mieux fonctionner* ») et qu'il valait peut-être mieux penser le cadre différemment. C'est ce qui a amené les professionnels à réfléchir ensuite à différents modes d'intervention qui ont tous pour point commun de s'opposer au chantage et à la menace. Ils se sont effectivement tous accordés sur le fait qu'Arthur n'était pas très collaborant et qu'il était peu disposé à le devenir (sur le pour qui), et donc sur le fait de devoir renoncer au registre d'action, pourtant idéal et vivement recherché par les professionnels, du « faire faire » puisqu'elle présuppose une coopération active qui est ici quasi inexistante car « Arthur est passif » et ne veut pas de leur aide ou en tout cas que très partiellement. Décrit comme réticent à s'engager dans ce travail éducatif, les professionnels se questionnaient alors quant à la meilleure façon de lui permettre de collaborer sans devoir lui imposer leur aide. Autrement dit, réfléchir aux moyens de le pousser à devenir autonome et non l'y obliger en passant alors dans un registre du « faire pour ».

Cet aperçu de la façon dont Claudia cherche à « se faire une place » dans cette configuration pour induire un changement chez Arthur, et dont tout cela est discuté en équipe, doit permettre au lecteur de pressentir les différents enjeux qui président chacune des décisions que les professionnels prennent pour intervenir d'une manière acceptable à leurs yeux. Mes premières observations au sein de la Maison m'ont très vite amené à constater que les professionnels se posaient des questions similaires même s'ils ne possèdent pas exactement les mêmes mandats ni les mêmes moyens (juridique, temps, espace) d'y répondre. En effet, mon premier entretien (exploratoire) avec la directrice de la Maison m'a permis d'obtenir une idée des différents registres d'action de l'équipe. J'essayais de comprendre leurs critères d'intervention, ce qu'ils faisaient lorsque les parents ne collaboraient pas un minimum et déterminer à quoi correspondait ce « minimum ».

Fadoua: (...) est-ce que tu as eu affaire à des parents qui n'ont pas capté en fait ce que vous demandez minimalement : on arrive, on aimerait bien que vous mettiez les chaussons, que vous changiez votre enfant s'il a besoin d'être changé, etc. Et si oui, qu'est-ce que tu dis à ce moment-là?

Maria: oui c'est déjà arrivé (...) il y a plusieurs étapes, il y a d'abord essayer de comprendre déjà visuellement pourquoi ça ne se passe pas. Il y a eu des situations comme ça où on disait "mais ce papa c'est horrible, il ouvre la porte, il pousse l'enfant, il dit même pas au revoir à son enfant, nous on existe pas" etc. Et en fait moi j'ai assisté à la scène avant la porte et donc en fait, il y avait un super au revoir avec son enfant et puis il disait bonne journée et hop (...).

Un an et demi plus tard, à l'occasion d'une journée pédagogique durant laquelle j'avais été invitée à intervenir pour faire part de mes premières analyses, j'avais choisi de revenir sur cet exemple. Mon intention était de les faire réfléchir avec moi à ce qu'ils attendaient « minimalement » des parents. L'extrait suivant reprend bien la façon dont la directrice s'est saisi de cet exemple pour rappeler au reste de l'équipe une règle qu'elle estime importante à suivre. Elle m'a semblé assez significative.

Extrait d'un exemple donné par la directrice lors d'une journée pédagogique :

« C'était une situation d'il y a quelques années. L'équipe disait que papa, entre guillemets, il « jette » son enfant dans la section. Il ouvre la porte, il le pousse et il referme la porte. Donc vous ne voyiez jamais le papa. Et on trouvait ça... au-delà de nous/on a aucune information... on ne trouvait pas ça correct pour l'enfant de le jeter comme ça. Sauf que moi un jour j'ai vu le « avant » la porte. Il disait très bien « au revoir ». Il se passe des choses en dehors des murs que nous, on ne voit pas, et donc c'est toujours de s'interroger sur : est-ce qu'on est en train d'interpréter ou est-ce que c'est la

réalité? Et puis alors, ok on a vu ça, mais : comment on va faire pour que papa de temps en temps il rentre pour au moins qu'il nous donne quelques informations ? »

En effet, il n'est pas rare que des parents s'éclipsent sans dire au revoir à leur enfant et/ou sans communiquer avec les professionnels. Au contraire, ce type de comportement jugé problématique était plutôt courant, m'expliquaient-ils, et ce fut d'autant plus le cas avant l'apparition du Covid-19 et des mesures sanitaires qui ont depuis induit certains changements à ce niveau. Qu'y a-t-il alors de si particulier dans cet exemple ? La directrice souligne le caractère trompeur du comportement du papa en affirmant qu'il « semble » jeter son enfant sans lui dire au revoir et donc le négliger, *alors qu'en réalité*, avant son entrée dans la section, il prenait le temps de l'embrasser. Le présenter de cette façon témoigne du fait que la directrice souhaite montrer à son équipe comment interpréter le comportement d'un parent, en se demandant à qui est-ce qu'ils ont affaire avec prudence, sans trop rapidement présumer que celui-ci est en défaut. Mais ce n'est pas tout. Maria précise ensuite la nécessité de se questionner sur le « comment » intervenir après avoir infirmé l'hypothèse selon laquelle le papa ferait preuve de négligence à l'égard de son enfant en le « jetant » systématiquement. Le fait est, en effet, que quelque chose d'autre dérangeait l'équipe : le papa ne prenait jamais la peine de communiquer un certain nombre d'informations que l'équipe jugeait pourtant nécessaire. L'objectif de travail de l'équipe devenait donc d'arriver à lui faire comprendre l'intérêt d'un tel comportement pour son enfant.

Dans les deux cas – le SASE et la Maison –, les intervenants sociaux ont d'abord cherché à identifier qui était le bénéficiaire, son attitude et ses représentations en révisant ainsi éventuellement leur premier portrait d'analyse, pour ensuite réfléchir à la manière d'intervenir, et cela, en concordance avec les objectifs respectifs que chaque service poursuit. Ainsi, après avoir fixé un objectif de travail pour son bénéficiaire, Arthur, (d'abord, « *le stimuler plus à s'investir* », ensuite « *pour l'aider à ce qu'il se reprenne en main* »), puis avoir décrit son attitude comme passive, Claudia a cherché à comprendre comment intervenir et les suggestions de ses collègues l'ont alimentée en ce sens. Voilà ce qu'il nous reste à démêler pour mieux comprendre la façon dont ces derniers interviennent auprès de leurs bénéficiaires. Nous chercherons, premièrement, à cerner les objectifs généraux et les objectifs concrets que poursuivent les équipes. Ce sera l'objet des deux prochains points. Deuxièmement, nous chercherons à comprendre de quelle façon le choix des professionnels pour un registre d'action est fonction de la manière dont ils caractérisent la famille ou le jeune avec qui ils

travaillent. Ce sera l'objet du troisième point. Nous verrons également de quelle manière ils réfléchissent aux modalités concrètes de leur intervention afin d'induire ou d'empêcher chez le bénéficiaire un certain type de comportement. Ce sera l'objet du quatrième point. En résumé, on se demandera premièrement : quels objectifs poursuivent-ils ? Et deuxièmement, comment interviennent-ils ? Pour qui ? Et comment ?

Quels objectifs généraux poursuit-on au SASE et à la Maison ?

Selon l'article 10 de l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'accompagnement, la mission socio-éducative des intervenants d'un SASE consiste à « *apporter à l'enfant, sa famille et ses familiers une aide éducative dans le milieu de vie et à apporter une aide à l'enfant en résidence autonome* » (2018 : 5). Comme nous l'avons vu, les mandats qu'ils reçoivent du SAJ ou du TJ peuvent consister soit en un suivi en famille, soit en une mise en autonomie. Pour les besoins de mon analyse, j'insisterai moins sur les différences entre ces deux axes d'intervention que sur ce qui les réunit. L'article 10 de cet Arrêté nous y aide d'ailleurs en précisant ensuite que leur mission socio-éducative vise « *toute forme d'aide ou d'action éducative permettant d'améliorer les conditions d'éducation de l'enfant quand elles sont compromises soit par le comportement de l'enfant lui-même, soit par les difficultés rencontrées dans l'exécution de leurs obligations par les personnes qui assument en droit ou en fait l'hébergement de l'enfant* » (Ibid. : 5). Mais de façon générale, le décret du 18 janvier 2018 portant sur le code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse (CODE) précise bien qu'en tant qu'intervenant dans le contexte de l'aide spécialisée, ces professionnels ont pour mission à la fois l'aide et la protection, celles-ci étant, comme nous l'avons vu, complémentaires et supplétives à l'aide sociale générale qui est, elle, préventive. Cette aide et cette protection doivent respecter et favoriser l'exercice du droit et du devoir d'éducation des parents.

L'objectif est donc le suivant : améliorer les conditions d'éducation de l'enfant ou du jeune quand elles sont compromises et le protéger tout en respectant et en favorisant le droit et devoir des parents d'éduquer leurs enfants comme ils le souhaitent. Cet objectif, bien sûr, recouvre un champ d'action très vaste même s'il est toujours orienté vers l'intérêt de l'enfant ou du jeune puisqu'il peut aller jusqu'à le protéger contre lui-même ou ses parents. Et si certains travailleurs ont parfois fait référence au thérapeutique pour caractériser leur intervention, c'était toujours au sens large comme tout acte par lequel ils vont induire un

changement⁵⁰ de comportement chez l'autre, en cherchant à dépasser ce qui l'empêche d'agir. Et cela, par différents moyens qui dépassent ce qu'on désigne par thérapeutique au sens strict, c'est-à-dire traiter des patients ou soigner dans la durée un problème psychologique.

Entretien avec Maher

Maher : « Je vais peut-être commencer par le simple, c'est que nous sommes là effectivement pour donner des conseils éducatifs à des personnes avec qui on travaille. Donner des conseils éducatifs c'est assez linéaire, ça part d'un point A, on le transmet à une autre personne qui le reçoit et qui l'applique. Ça, c'est le principe de base. L'éducatif c'est on donne une information fournie, la personne l'intègre et l'applique, c'est l'éducation. Maintenant, dans ce chemin-là, il peut y avoir des freins en fonction des personnes – donc par rapport à moi déjà, la façon dont je vais transmettre ce que je veux transmettre, par rapport à la famille la façon dont elle va entendre ce que je veux transmettre –, qui sont des empêcheurs si tu veux à la mise en place des conseils éducatifs. C'est tout un processus qui va être : travailler le lien de confiance, travailler certains blocages individuels de la part des familles, ou alors de notre propre part quand c'est nous qui devons être mis en question. Et c'est à ce moment-là qu'on fait appel à ces mécanismes-là que parfois on peut avoir la sensation que c'est du thérapeutique aussi parce que quelque part, il faut soigner le passé individuel des parents ou son propre passé pour réussir à passer le cap d'une transmission d'information, de son intégration et de sa mise en application. Et c'est à ce moment-là qu'on touche un petit peu au thérapeutique. C'est voilà qu'est-ce qui a fait blocage chez vous pour, ou qu'est-ce qui s'est ancré si fortement chez vous pour que vous ne puissiez pas faire autrement que de le reproduire ou pour que vous ne puissiez pas faire autrement que de ne pas nous écouter ».

Les missions des structures d'accueil⁵¹ telles que définies par l'ONE et reprises sur leur site officiel sont les suivantes :

- « Organiser l'accueil de l'enfant dans un esprit de tolérance et d'ouverture ;
- Permettre à l'enfant de s'épanouir sur le plan physique, psychologique et social dans un cadre et selon un projet pédagogique approprié à son âge ».

Et d'ajouter :

- « Par ailleurs, les structures d'accueil jouent également un rôle de prévention sociale, en permettant aux parents une meilleure conciliation de leur vie privée et

⁵⁰ Une intervenante sociale, psychologue de formation, me disait aussi par exemple : « on n'a pas de mission thérapeutique, effectivement, donc il y a d'autres services qui travaillent un petit peu comme le nôtre et qui ont aussi une mission psychologique, thérapeutique on va dire. Après, de manière officielle, donc c'est clair qu'après le travail qu'on fait, c'est thérapeutique dans le sens où thérapie veut dire "changement" tu vois et "métamorphose en positif" ou oui, de "changement de dynamique" ».

⁵¹ Que ce soit l'accueil des enfants de 0 à 6 ans (en crèche) ou que ce soit l'accueil d'un enfant en âge d'aller à l'école maternelle et primaire durant son temps libre (activités extrascolaires et école de devoirs).

professionnelle et en étant attentifs aux besoins spécifiques des enfants (enfants porteurs de handicap, spécificités culturelles, etc.) ».

En tant que service d'aide sociale générale, le *principal* objectif d'une structure d'accueil n'est pas, comme c'est le cas pour les SASE, de protéger ou d'éviter les situations de danger dont seraient responsables les parents à l'égard de leur(s) enfant(s) ou le jeune à l'égard de lui-même. Nous l'avons vu, il est de favoriser les conditions du bon développement et de bien-être de ces bénéficiaires, et cela, en proposant un accueil de qualité en crèche pour les enfants âgés de 0 à 3 ans, ou via l'accueil d'enfants de 3 ans ou plus durant leur temps libre dans le cadre d'activités extra-scolaires ou d'écoles de devoirs.

L'ONE qui agréé la Maison d'enfants que j'ai choisi d'observer et Actiris qui en subventionne un grand nombre de places⁵², font le pari – au même titre que la plupart des politiques européennes en matière d'enfance – qu'en rendant une telle structure d'accueil plus accessible aux publics défavorisés, ils lutteront à long terme contre la pauvreté et l'exclusion. Qui plus est, en permettant à des parents de libérer du temps pour des activités professionnelles et des formations, et aux enfants de bénéficier d'un accueil, ces dispositifs préviennent le risque de renforcement des inégalités qu'elles soient socio-économiques ou culturelles. Le Parlement européen, le Conseil et la Commission ont ainsi proclamé solennellement dans le socle européen des droits sociaux (2017 : 19) ce qui suit :

« 11. Accueil de l'enfance et aide à l'enfance

a. Les enfants ont droit à des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance abordables et de qualité.

b. Les enfants ont droit à la protection contre la pauvreté. Les enfants de milieux défavorisés ont le droit de bénéficier de mesures spécifiques visant à renforcer l'égalité des chances. »

Or, comme je l'avais déjà soulevé, garantir l'accès à un milieu d'accueil de *qualité* ne veut pas dire que celui-ci le sera nécessairement. La qualité de l'accueil est bien entendu un objet qui se négocie et nous l'avons vu par exemple pour le cas de la crèche ; les professionnels rencontrent quelques difficultés sur ce point – les familles étant à la fois en demande d'inscrire leur(s) enfant(s) et en non-demande d'échanger avec les professionnels alors que ces derniers trouvent ces échanges nécessaires à un accueil de qualité des enfants. L'objectif général de ce service est donc de garantir un accueil des enfants qui soit de qualité et ce, en favorisant *la*

⁵² Et cela, jusqu'à ce que la réforme des milieux d'accueil soit pleinement entrée en vigueur.

place et la participation des familles – le bien-être et le bon développement de l'enfant en dépendant, même indirectement.

« Partant de nos différents constats, l'un de nos objectifs principaux est de donner des ressources aux hommes et aux femmes du quartier ou d'ailleurs afin qu'ils/elles puissent être les plus autonomes possible, et qu'ils/elles puissent prendre part à la construction d'une société plus juste et plus solidaire. C'est bien la complémentarité des activités proposées qui apportent des réponses multiples aux familles ».

Cet objectif recouvre bien entendu lui aussi un champ d'action plutôt grand même si au bout du compte, lorsqu'il s'agit d'aider les parents dans différentes matières, il s'agit en fait de les aider à s'aider, pour mieux (ou encore mieux) aider leur enfant. Dans le cas des parents de la Maison, les interventions tournées vers ces derniers peuvent être définies de la même manière que pour le public du SASE, même s'il faut insister sur le fait que leur mission ne consiste pas à intervenir principalement pour améliorer les conditions d'éducation de familles quand elles sont compromises. Cela peut arriver lorsque l'équipe identifie une situation potentielle de danger mais dans la majorité des cas, il s'agit de négocier un accueil de qualité en suggérant l'un ou l'autre comportement qui pourrait y aider. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'il s'agit aussi pour les professionnels de la Maison d'induire un changement de comportement chez l'autre en cherchant à dépasser ce qui l'empêcherait d'agir dans cette direction.

J'aimerais à présent identifier concrètement les éléments sur lesquels les intervenants sociaux cherchent à agir pour y parvenir. Et cela, en proposant de comprendre leurs interventions toujours dans une perspective dynamique comme un « *processus relationnel complexe où les [professionnels] s'attachent à faire évoluer le point de vue des personnes sur le recours à une aide* ⁵³ » qui, dans le cas du SASE surtout, mais cela peut arriver parfois pour certains parents de la Maison, est « *perçue souvent comme une contrainte insupportable parce qu'elle menace l'intimité (...)* ». Je montrerai comment, à travers chacune de leur intervention, ils cherchent à « trouver une place » (Béliard et Le Goff, 2018 : 47) dans la configuration relationnelle. J'aimerais montrer aussi que cela consiste à préparer la place (ou le relais) à d'autres intervenants en travaillant parfois, voire souvent pour le SASE, sur leur représentation des autres services ainsi qu'à faire concrètement de la place au réseau d'aide, « en faisant lien »

⁵³ Dans le cas de la Maison, l'aide peut se formuler ainsi : « Les parents reçoivent une aide des professionnels lorsqu'ils gardent leurs enfants. Il est attendu d'eux qu'ils acceptent à leur tour, d'aider les professionnels en participant, même minimalement, à l'accueil de leur enfant ».

entre les différents services et les bénéficiaires, ainsi parfois qu’au sein même de leur système familial. On verra alors qu’en définitive, il est possible d’entendre cet objectif d’autonomie souvent décrit dans leurs missions comme le fait pour le SASE et la Maison de permettre aux bénéficiaires de savoir où et comment mobiliser de l’aide pour faire face à leurs difficultés lorsqu’ils en ont besoin, et, de façon générale, pour gérer leur quotidien avec leurs enfants ou en tant que jeune adulte dans le cas des mises en autonomie au sein du SASE. Et ceci suppose qu’ils en voient l’intérêt et le sens, et qu’ils aient compris qu’ils en avaient effectivement le pouvoir et la responsabilité.

... ou sur quoi les intervenants sociaux cherchent-ils de façon plus particulière à agir pour trouver une (bonne) place dans la configuration ?

Nous verrons ici de quelle manière les professionnels agissent très concrètement en proposant un soutien socio-administratif voire psychologique afin d’induire un changement de comportement chez l’autre.

De l’aide socio-administrative et comment faire évoluer (parfois) le regard des bénéficiaires sur l’aide

Le champ d’actions des intervenants des deux services est donc vaste, et dans une certaine mesure, assez similaire. Les professionnels des deux services peuvent en effet tous les deux mettre en place un accompagnement socio-administratif des familles et des jeunes, alors que cela ne constitue pas forcément leur mission première. Ils aideront ainsi leur public à trouver une école adaptée pour leur enfant ou pour le jeune lui-même, à rechercher un nouveau logement, dans leurs démarches d’inscription au CPAS pour différents types d’aides, etc. Les professionnels du SASE vont aussi accompagner les jeunes qui projettent d’habiter seuls dans la gestion du budget que leur alloue la FWB et dans la constitution de leur garantie locative (souvent ici de concert avec les parents).

Ce volet socio-administratif, nous le verrons, constitue une part importante du travail que les intervenants du SASE établissent avec les familles et les jeunes pour qui tout bénéficiaire a besoin, même un minimum, d’être accompagné sur ce plan. Du côté de la Maison, ce type de travail possède également une place notoire dans celui entrepris avec les parents mais pas dans la même mesure.

Si les professionnels du SASE ne manquent parfois pas de déplorer que ce volet administratif prenne trop de place dans le travail, ils s’en servent également comme d’un bon moyen pour accrocher leurs bénéficiaires ; pour les rendre dépendants de leur service au sens où parents

comme jeunes auraient compris qu'ils avaient « besoin » d'eux. C'est ainsi aussi une façon de faire évoluer le regard sur leur aide. C'est également un avantage perçu par les professionnels de la Maison qui disent créer ou maintenir, par ce biais, un lien avec les parents et leur permettre de comprendre qu'ils sont là pour les aider. Contrairement au travail du SASE toutefois, celui de la Maison n'ayant pas pour priorité celui d'un accompagnement éducatif dans le but d'améliorer les conditions d'éducation compromises, cet accompagnement socio-administratif peut être en quelque sorte « gratuit » ou se suffire à lui-même car les parents ne rencontrent pas forcément de difficultés éducatives qui nécessiteraient l'intervention d'un professionnel. S'ils en rencontrent, les professionnels tenteront alors de les accompagner dans leur résolution, que ce soit en échangeant durant les temps du matin et du soir après avoir déposé les enfants en crèche, ou en déposant les enfants en Atelier langage ou encore lors des rencontres-parents durant lesquelles un travail de fond autour d'une thématique a lieu dans le but, expliquent-ils, de les « soutenir dans leur parentalité ». Nous aborderons ce point dans la seconde partie de cette thèse.

Dans le cas du SASE néanmoins, son champ d'action ne doit idéalement jamais se limiter à un soutien socio-administratif. Les intervenants cherchent aussi par différents canaux – nous y reviendrons – à soutenir les familles dans les difficultés éducatives qu'ils rencontrent mais qu'ils ne reconnaissent pas forcément toujours comme telles : des difficultés à mettre des limites à leur enfant, à les suivre scolairement, etc. Et pour les jeunes, ils vont chercher de la même façon à leur permettre de vivre seul en dehors de leur domicile familial ou du lieu où ils étaient hébergés temporairement (centre d'hébergement, famille d'accueil, etc.) en travaillant avec ces derniers – et pour reprendre les termes utilisés dans leur projet pédagogique - leur « *autonomie affective* » (et la gestion de la solitude est l'une des thématiques qui revient systématiquement) et leur « *autonomie fonctionnelle* » (l'investissement dans leur appartement mais aussi leur hygiène de vie ou la gestion de leur budget sont des thématiques qui reviennent également souvent). Et de la même façon que les parents ne veulent pas forcément se faire aider parce qu'ils ne perçoivent pas les difficultés pour lesquelles ils sont pourtant acculés, les jeunes ici ne perçoivent pas forcément l'intérêt de travailler ces aspects de l'autonomie même si par ailleurs, ils peuvent « vouloir » vivre seul. Cet extrait en témoigne, même si nous aurons l'occasion de revenir plus tard également sur cette situation.

Réunion d'équipe : Lisa, mise en autonomie

Mathieu : oui je crois que ce sera important aussi, 'fin de toute façon je serai là lors de la 1ère rencontre mais je pense que Lisa elle a surtout envie de liberté et qu'on lui foute la paix et qu'elle n'aille pas à l'école, et que personne lui fasse chier avec ça. 'fin voilà, elle veut la liberté mais elle oublie que ça a un prix, qu'il y a des droits mais il y a des devoirs aussi. 'fin voilà, c'est se prendre en main quoi et là j'ai l'impression un peu dans ce que tu disais qu'elle veut juste la liberté quoi, point barre.

Lison : la questionner peut-être, est-ce qu'elle imagine, tu vois, est-ce que c'est trouver un appart ou est-ce que c'est trouver un projet de vie, et puis trouver un appart ? mais... tout le monde soutient la mise en autonomie, c'est marrant, mais on entend pas trop que le fait qu'elle ait décidé d'arrêter l'école c'est pas super porteur pour une mise en autonomie quoi.

Il s'agissait d'une nouvelle demande et l'équipe SASE discutait de l'admission de ce nouveau mandat. Comme je l'ai déjà mis en évidence, c'est souvent l'occasion pour ces dernières de se prodiguer des conseils afin de rencontrer dans les meilleures conditions possibles le jeune ou la famille, en cherchant notamment à l'accrocher. Cet extrait illustre l'inquiétude qu'ils ont par rapport à la façon dont cette jeune, Lisa, se représente leur aide, soit les objectifs que le SASE poursuit : « *elle veut la liberté* (i.e. : vivre seule), *mais elle oublie que ça a un prix (...) c'est se prendre en main quoi* (i.e. : ce qu'ils rattachent au travail sur l'autonomie fonctionnelle et affective) ». Ils encouragent donc Claudia, l'intervenante sociale pour cette situation, à creuser davantage la question lors du premier rendez-vous pour que Lisa puisse savoir à quoi s'en tenir et éventuellement changer de regard sur la nature de l'aide. Et cette inquiétude quant à la façon dont est compris l'aide éducative proposée, et qu'ils rencontrent également avec les familles, témoigne d'une chose importante : s'il existe pour les professionnels un important travail de construction de l'acceptation, ou dit autrement un travail de conversion de la contrainte en adhésion, nécessaire à leur coopération active, cette adhésion permettant cette forme de coopération active n'est possible que si les professionnels, les jeunes et/ou la famille s'accordent sur les objectifs de l'aide. Il doit exister une forme de « connivence passive » (Marquis, 2014) qui est une condition nécessaire à toute forme de coopération active future et qui fait pleinement partie de ce travail de construction du consentement, voire ce travail de conversion de la contrainte à l'adhésion. Nous verrons comment les premiers rendez-vous jouent un grand rôle pour les professionnels du SASE à ce niveau. Et ceci doit nous rappeler de penser les relations entre professionnels et familles ou jeunes dans un cadre plus général

comme « une succession d'interactions dans le temps autour d'un certain but qui, même s'il est défini conflictuellement, met les protagonistes en présence » (Baszanger, 1986 :11)⁵⁴.

Du côté de la Maison, ce soutien socio-administratif est principalement pris en charge par la direction, la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil ainsi que par la coordinatrice des « Ateliers Langage ». Cette dernière m'expliquait d'ailleurs avoir proposé il y a quelques années une permanence à heure fixe pour permettre à tous les parents qui auraient des questions, de les rencontrer pour les leur poser. Les professionnels ont très vite remarqué toutefois que les parents ne venaient jamais pendant la tranche horaire fixée, mais seulement lorsqu'ils en avaient besoin. Si les professionnels continuent d'appeler ces moments des « permanences », ce soutien n'est pas du tout formalisé. Il peut avoir lieu soit lors des inscriptions à la crèche ou aux ateliers, soit de façon informelle lorsque les parents croisent les professionnels durant l'année. Il se peut également, et c'est ce qui arrive souvent lors des inscriptions comme je l'ai déjà mentionné, que ce soient les professionnels qui proposent aux parents une aide compte tenu de ce qu'ils apprennent de leur situation ou perçoivent à travers les difficultés vécues par l'enfant accueilli.

La situation de la famille Esnani permet de bien rendre compte des champs d'action des professionnels de la Maison. La famille Esnani est d'origine algérienne. Alors qu'elle s'inscrit en 2015 à la Maison à la demande insistante de la maman, la famille vit dans un logement très précaire puisqu'ils vivent dans une seule pièce avec leurs trois enfants. Ils sont sans papier. Le père travaillait au noir quand il le pouvait et la maman n'avait pas d'emploi. La Maison accueille les trois enfants et accueillera le quatrième quelques années plus tard. La famille a introduit une demande de reconnaissance comme réfugiés, qu'ils n'avaient toujours pas obtenu alors que je menais mes observations. Le troisième enfant a été accueilli également en extra-scolaire, et l'équipe a accompagné les parents pour que celui-ci s'inscrive dans une école du quartier. La maman a trouvé un travail en tant que stagiaire dans un salon de coiffure lui permettant de gagner quelques sources de revenu supplémentaire. A côté, cette maman –

⁵⁴ Dans cette configuration relationnelle, le travail éducatif dans la lignée du travail psychiatrique de Velpy et du travail médical de Baszanger, implique de considérer les bénéficiaires non pas comme « ayant une marge d'action mais comme participants à une activité commune » (Velpy: 136), celle de l'organisation de la gestion des difficultés qu'ils rencontrent. Et je dois le préciser, parler de participation à une activité commune ne signifie pas, parler de coopération active. Lorsque Arthur disait ne pas vouloir d'aide tout en se laissant aider même partiellement, c'est-à-dire en acceptant par exemple que ses deux intervenantes l'aident pour une démarche administrative ponctuelle ou même qu'elles discutent avec lui de son désintérêt pour leur aide, il ne coopérait pas activement (d'où la réflexion autour du comment se réajuster et l'adoption du registre du faire pour) mais il était bel et bien en train de participer malgré tout au travail éducatif.

qualifiée de « *chouette* » par les professionnels, « *elle sait ce qu'elle veut* » – a participé aux tables de conversation pour adultes proposées par la Maison ainsi qu'aux rencontres-parents. Elle a également fait un suivi auprès d'un centre de planning familial du quartier vers qui la Maison l'a orienté : « (...) *parce qu'avec tout ce qu'elle vivait comme tensions, elle se rendait compte qu'elle était beaucoup plus nerveuse etc. et elle commençait à donner des claques, à s'énerver trop vite et donc elle a demandé elle-même d'avoir un suivi pour pouvoir travailler là-dessus quoi* ». En 2020, le quatrième enfant est encore accueilli en crèche et les autres ont pu s'inscrire en stage au sein d'une ASBL partenaire grâce à l'intervention de la Maison : « *ça aussi ça fait partie du partenariat, c'est que, en fait, on peut leur dire : « cet enfant-là, il faut les prendre, ils sont du quartier, ils ont besoin d'un accueil et ça doit être gratuit »* ».

Étant donné l'investissement de la maman au sein d'un projet de quartier⁵⁵ dans lequel la Maison est impliquée, cette dernière a pu disposer d'un logement deux chambres dont le bâtiment a été racheté par le collectif à l'initiative. La maman a d'abord pu bénéficier des services de ce projet et puis, s'occuper elle-même avec d'autres, de cette activité en proposant également ses compétences de coiffeuse.

Maria – journée pédagogique sur l'accueil des parents – mai 2021

« C'est une monographie qui montre à quel point tout ce réseau, toute la structure, [la Maison], a pu avec toutes ses forces aider cette famille et en même temps, ne pas être la sauveuse (rire), c'est pas le sauveur total, on n'a pas des logements, on n'a pas toutes les compétences donc on a aussi relayé aux personnes qui avaient les compétences. On n'est pas psy donc on a envoyé [au centre de planning familial] ».

Cet extrait montre bien l'objectif de la Maison qui vise notamment à accueillir les familles des enfants inscrits aussi au sens où ils cherchent à les outiller pour qu'ils puissent faire face à leurs difficultés de la meilleure façon possible que ce soit parce qu'ils n'arrivent pas à lire le courrier qu'ils reçoivent, trouver un logement décent ou une école adaptée à leur enfant. Cette aide passe donc par un soutien socio-administratif mais également, et c'est l'objet du point suivant, par l'orientation vers d'autres services (partenaires ou non) quand ils estiment ne pas avoir les compétences ou le temps pour le faire. Ce support leur permet de gagner la confiance des parents, et parfois, de changer leur regard sur le soutien proposé lorsque ces

⁵⁵ Celui-ci consiste à offrir la possibilité aux habitants du quartier de se rencontrer à travers différentes activités dont l'une d'entre elles consiste en une friperie soit à la vente de vêtements de seconde main à des prix libres (c'est-à-dire en fonction de ce que peuvent donner les acheteurs).

derniers sont réticents à faire état de leurs difficultés par crainte que cela se retourne contre eux et/ou qu'ils soient jugés.

Faire de la place aux autres services : orienter, préparer et (parfois) faire le relais

Ainsi, Silvia, la coordinatrice des Ateliers Langage m'expliquait de quelle façon lorsqu'il s'agissait de questions de logement, elle les orientait vers une ASBL du quartier qui était spécialisée sur la question. Il arrive également que les professionnels de la crèche comme des Ateliers Langage orientent vers des services hospitaliers ou autres afin de démarrer un bilan multidisciplinaire pour les enfants. Et cela, soit à la demande du parent, soit après que les professionnels ou enseignants en contact avec ces derniers éprouvent des inquiétudes vis-à-vis du comportement du bébé en crèche, ou de l'enfant en atelier langage.

Entretien avec Silvia, la coordinatrice des Ateliers Langage

Fadoua: donc ça [l'accompagnement pour un bilan], c'est par exemple parce que vous vous inquiétez dans sa façon d'écrire, ou ?

Silvia: voilà, oui c'est ça. Nous on s'inquiète, et les professeurs s'inquiètent aussi. En fait souvent les professeurs s'inquiètent et disent "il faut faire un bilan multidisciplinaire". Voilà.

Et les parents, il peut y avoir plusieurs réactions mais c'est pas parce qu'on leur dit qu'il faut faire un bilan que le soir ils appellent, et qu'ils prennent rendez-vous. Qu'est-ce que c'est qu'un bilan multidisciplinaire ? 'fin ça peut faire peur. Ou est-ce que je vais faire ça? comment est-ce que je prends vraiment rendez-vous? donc du coup de pouvoir leur réexpliquer un peu qu'est-ce que ça va être le bilan, leur dire que c'est un avis. 'fin voilà, ou alors il y a le bilan, oui ça aussi... il y a le bilan du PMS qui dit "orientation vers le spécialisé" et du coup les parents catastrophés en disant "non non non on veut surtout pas", dire "c'est un avis vous pouvez aller demander un autre avis, en faisant un autre bilan ailleurs, comparer les avis", voilà.

Comme cet extrait le montre bien, s'il peut s'agir pour les professionnels d'orienter les parents en faisant ainsi de la place à d'autres professionnels, il leur arrive aussi souvent dans ces cas de devoir préparer leur place. Dans l'exemple repris ici, ils devront travailler sur les représentations et connaissances que peuvent avoir les bénéficiaires d'un bilan multidisciplinaire : sur ce que c'est, son intérêt, l'attitude critique du parent face à tout diagnostic, ses droits, etc. Mais les professionnels peuvent aller un cran plus loin en les accompagnant dans la prise de contact avec le service conseillé ou lors de rendez-vous de parents concernant leur enfant. Nous avons vu le cas de l'accompagnement de la directrice, Maria, auprès de SOS Enfants mais Silvia m'expliquait également par exemple avoir accompagné une maman, à sa demande, lors d'une rencontre avec le centre psycho-médico-social de son école : « on a été avec la maman au PMS pour l'entretien parce que la maman

fuyait le PMS, c'était son 4ème enfant donc elle savait très bien à qui elle avait affaire et c'est un enfant qui était en décrochage, à 6-7 ans (rire) ». Il s'agissait alors de la soutenir d'un point de vue tout à fait pratique car la maman souhaitait s'assurer de bien réceptionner toutes les informations et de ne pas s'emporter émotionnellement face à ce qu'elle anticipait déjà être un nouveau choc. Michelle, la première secrétaire et responsable du 1^{er} accueil, m'expliquait aussi avoir aidé tout à fait pratiquement une maman à trouver une formation de façon à ce que son enfant puisse rester en crèche. C'était une condition *sine qua non*. La directrice avait pu lui accorder quelques mois d'inscription via d'autres fonds que ceux d'Actiris mais cette situation ne pouvait pas perdurer suffisamment dans le temps pour que son enfant puisse bénéficier de toutes ses années à la Maison. Michelle m'expliquait qu'il s'agissait d'une maman qui travaillait en tant qu'aide-ménagère mais qui ne savait pas lire et qui peinait donc à comprendre les instructions que lui laissait son employeur concernant les demandes des clients. Elle a donc souhaité profiter d'un congé-maladie d'un an pour apprendre à lire et écrire le français. Michelle a donc contacté différentes associations qui avaient à chaque fois clôturé leurs inscriptions. La dernière contactée a pris le relais dans la recherche d'une ASBL à même de correspondre aux besoins de la maman.

Michelle : « j'ai téléphoné à toutes les associations. J'ai téléphoné à A, il n'y avait plus de place, je téléphone à la maison de quartier il n'y a plus de place, je téléphone partout et je dis, "bon je vais essayer à B", c'est le dernier, je dis "si là il n'y a pas, il n'y a pas". Je téléphone à B, je tombe sur le monsieur, très gentil. Je lui explique la situation et tout et tout, il me dit "désolé on a fini les inscriptions, les inscriptions sont terminées, les groupes sont formés". J'ai dit "même une liste d'attente, même une toute petite place ?". Je crois que je le connaissais, je ne sais plus. Alors, j'ai tellement supplié qu'il m'a dit "envoyez moi la maman, je vais voir ce que je peux faire, mais chez nous je n'ai plus de place mais je vais chercher pour elle". J'ai donné le nom, je lui ai dit (elle tape sur la table) "lundi, tu es là, hein ! lundi tu déposes les enfants, et tu vas là-bas !". Elle a fini par trouver hein, elle a été, elle est revenue, "merci beaucoup madame [Michelle]", on l'a envoyé à Z ».

Du côté du SASE, le type de démarche est assez similaire même si les intervenants sociaux l'entreprennent ici sur du temps long. Aussi, si les intervenants sociaux vont chercher, peut-être de façon plus importante, d'abord à agir sur les représentations que peuvent avoir les bénéficiaires de leur aide, ils cherchent également à agir sur les représentations qu'ils peuvent avoir d'autres formes d'aide. Et souvent, dans le cas du SASE, ce premier travail est une condition nécessaire pour le second. C'est parce que les bénéficiaires auront (ré)appris qu'ils pouvaient faire confiance à des professionnels qu'ils pourront en accorder à d'autres.

Toutefois, adopter de telles missions connexes, même s'ils les considèrent comme essentielles, ne manque pas de les mettre dans des situations inconfortables, ou paradoxales dans la mesure où ils doivent à la fois se rendre indispensables pour montrer l'intérêt de l'aide apportée, pour leur apprendre où et comment y recourir, et en même temps ne pas « trop » se rendre indispensables au risque de faire à leur place, de les rendre dépendants, et de ne pas leur apprendre à faire avec.

Entretien avec Mathieu

Mathieu : « à la fois on veut favoriser le réseau de 1ère ligne autour de la famille, s'il y en a déjà un ou s'il y en a pas, essayer d'en mettre un en place, et le temps de notre mandat, voilà de créer ce truc, essayer aussi qu'il y ait une certaine confiance... ça nous appartient pas (i.e. aux yeux de l'équipe, c'est aussi de la responsabilité des autres services de faire ce travail de mise en confiance) mais qu'en tout cas, la personne sache où aller et soit un peu en confiance pour y aller pour que, et c'est un idéal, pour que le jour où on soit plus là, il y ait un réseau et la personne elle sache "ok j'ai un souci de logement, je dois aller là. J'ai un truc, je vais là". (...)Sauf qu'en fait, ce que je constate, c'est que le temps qu'on est là, on est là et quelque part, qu'on le veuille ou non on se rend indispensable. Et même si on essaie toujours d'avoir en tête de ne pas faire à la place des personnes, on est très utiles parce qu'on leur rappelle les autres, on les aide etc

(...) Et une famille avec laquelle on travaillait assez longtemps, il y avait 5 enfants, c'était une grosse fratrie, on a travaillé très très longtemps avec cette famille, on a fait un super boulot ; c'était le genre de famille auquel tu t'attaches, vraiment il y a un truc. Et, heu, et bien c'est arrivé je pense 2 fois voire 3 fois où vraiment tous les indicateurs étaient plutôt verts, il y avait nettement moins d'inquiétude, on avait mis en place des trucs. Les tous petits allaient à la crèche, et ça se passait bien. Les filles allaient à l'école., Et bardaf, dans les dernières semaines tout d'un coup boum boum boum il y a tout qui commence à foirer. Et donc bah ok, nous on peut pas être démandaté, on peut pas partir, il faut encore les aider etc. et puis, même chose 6 mois après. "Ok ça va. Là je pense que la famille elle s'en sort, quand même, franchement, ils savent où aller en cas de souci", donc c'est ça, ils savent où aller en cas de souci, donc je ne dis pas que ça va aller tout le temps mais que s'il y a de nouveau un problème ils sauront où aller (...) et donc c'est ça le job, c'est qu'effectivement, en fait, on ne doit pas être indispensables. Et moi je dis souvent "on doit être biodégradables". On est là de moins en moins, on s'évapore quoi, et voilà ».

Cet extrait témoigne de façon assez claire des objectifs du SASE : permettre aux bénéficiaires de savoir où aller en cas de souci. Et ce lieu correspond la plupart du temps aux services du secteur de l'aide sociale générale dont c'est l'objectif de pouvoir informer et outiller les bénéficiaires ayant besoin d'aide. On aperçoit peut-être mieux ici cette complémentarité entre les deux types d'aide et la nécessité pour l'aide spécialisée de renvoyer vers l'aide sociale

générale lorsque le bénéficiaire est suffisamment capable de le faire parce qu'il en a pris connaissance mais aussi parce qu'il en a compris l'intérêt. Et c'est parce que l'objectif principal visé par le SASE est de rendre chacun des bénéficiaires – familles comme jeunes – autonome, et celui de la Maison de le favoriser également, qu'il devient nécessaire de préparer ce relais et de faire lien pour leur apprendre concrètement où chercher de l'aide et comment la demander. C'est la raison pour laquelle une part importante du travail des deux services consiste en un accompagnement socio-administratif sans toutefois s'y limiter.

« Auprès de qui » et « comment » les intervenants sociaux cherchent-ils à agir ?

Si se rendre indispensable, dans l'exemple donné par Mathieu, pose question et met mal à l'aise c'est parce que c'est une attitude qui s'inscrit en faux par rapport à l'idéal de « faire avec » les familles et les jeunes, de les accompagner pour que « *le jour où on soit plus là, il y ait un réseau et la personne elle sache "ok j'ai un souci de logement, je dois aller là. J'ai un truc, je vais là"* ». Mais de façon encore plus précise, l'idée de se rendre indispensable pour la situation qu'il évoque le met mal à l'aise parce que la famille ici était décrite comme très collaborante, « *on avait mis en place des trucs (...) crèche (...) école (...) suivis (...)* », « *tous les indicateurs étaient plutôt verts* », « *ils savent où aller en cas de souci* », il n'y avait donc aucune raison ni légitimité pour les professionnels dans cette situation de faire à leur place et de répondre à leur besoin de dépendance. Il me le précisait d'ailleurs : « *Or, moi j'essaie à chaque fois de dire que non, on doit pas* ».

L'exemple repris plus haut par Maria concernant la famille Esnani est aussi assez significatif. On voit bien comment Maria prenait plaisir à raconter le parcours de cette maman. Elle mettait en évidence avec beaucoup de satisfaction le soutien dont elle a pu bénéficier de la part des professionnels de la Maison *avec qui* elle a pu travailler. C'est une maman collaborante, demandeuse d'être aidée. Elle est qualifiée de « *chouette* » par l'équipe, persévérante et battante car « *elle sait ce qu'elle veut* ». On notera l'intérêt pour le sociologue ici, de comprendre ce relatif accord, ou cette connivence passive, par rapport à ce qui est légitime de vouloir. Sur quoi sont-ils d'accord ?

Ces deux exemples doivent nous amener à nous demander : dans quelles situations les professionnels se sentent-ils autorisés à faire à la place ou à faire avec ? Quel critère mobilisent-ils pour justifier l'un ou l'autre registre d'action ? Comment ces registres sont-ils eux-mêmes valorisés ?

Pour répondre à ces différentes questions, je propose de reprendre les trois registres d'action présentés par Livia Velpry : « le laisser faire, le faire pour, et le faire faire » (Velpry, 2008 : 245).

- le laisser faire correspond au fait de s'adapter au rythme des bénéficiaires, même s'il peut potentiellement être très lent, parce que l'objectif ici est d'accueillir (pour créer ou maintenir un lien) sans leur demander de s'engager dans un travail éducatif.
- le faire pour correspond au fait d'accélérer (s'ils ne font pas ou pas assez) ou freiner (s'ils font mal) le rythme des bénéficiaires en agissant directement dans le travail éducatif, en faisant à la place, afin de remédier à leur incapacité de le faire.
- le faire faire consiste à accompagner et soutenir les familles et les jeunes pour qu'ils gèrent par eux-mêmes les différentes difficultés auxquelles ils peuvent être confrontés. Ici, la coopération est active et cela suppose une certaine forme d'adhésion de la part des familles et des jeunes.

On peut les considérer comme différentes façons pour les professionnels de se mouvoir au sein de cette configuration relationnelle en fonction de la façon dont ils perçoivent eux-mêmes les mouvements ou justement l'immobilisme des familles ou des jeunes. Cela veut dire que les professionnels doivent repérer la façon de se positionner dans cette configuration des jeunes et des familles: non seulement par rapport à leurs difficultés (ou celles vécues par les professionnels de la Maison en contact avec les enfants), mais aussi par rapport aux intervenants. Comment évaluent-ils cela ? En fonction de quels critères ? C'est l'objet du point suivant. En outre, nous l'avons constaté, ils se meuvent dans cette configuration pour pouvoir induire un changement chez l'autre. Les professionnels doivent donc déterminer en fonction de la façon dont les jeunes et familles se sont positionnés, la manière de le faire très concrètement. C'est l'objet du dernier point de cette deuxième partie.

Déterminer le degré de « compétence » des familles et des jeunes : intervenir auprès de qui ?

Entretien avec Maher

Fadoua : c'est quoi la différence avec la situation des Timmermans ? Parce que là dans les deux situations on a affaire à un moment donné, 'fin on est au tribunal, il y a des inquiétudes et risque potentiel de placement. Mais dans le cas de Madame Alaoui, le placement serait vraiment, 'fin en tout cas c'est l'hypothèse que tu fais, etc., peu bénéfique à la relation. Mais dans le cas de la situation Alaoui, qu'est-ce qui fait que là ça peut potentiellement être une bonne chose ?

Maher : pour moi c'est aussi le chemin on va dire. Avec Madame Alaoui mine de rien, on arrive à mettre en place des choses, c'est-à-dire qu'elle ne voulait

pas de bilan pour son fils K., elle a fait un bilan pour K. finalement. Elle ne voulait pas qu'I. aille dans l'enseignement spécialisé (ES), au final il est dans l'ES. Et elle l'accepte quand même la situation mine de rien d'I. (son fils). Chez les Timmermans la différence c'est qu'on n'a pas d'ouverture des parents, que les parents prennent une place dans l'éducation des enfants qui n'est pas si importante que ça, pas aussi importante que celle que Madame Alaoui prend mine de rien, en termes de protection, d'affection, de reconnaissance quelque part et pour qui, il n'y a pas de mouvement possible en termes de changement de posture quoi. Au total, quoi, malgré toutes nos tentatives. Et donc tout ça mis côte à côte fait que forcément ce n'est toujours pas l'idéal un placement pour les enfants Timmermans. Mais qu'en termes de conséquences négatives, il y a plus de conséquences négatives à ce qu'il reste à la maison, plutôt qu'à ce qu'ils soient placés. J'ai l'impression... en tant que personne extérieure qui intervient dans la situation et qui ne connaît pas tout non plus de la situation... (il n'est pas à l'aise et ajoute) C'est pas moi qui propose le placement en tout cas ! Moi ce que j'ai proposé justement, c'était un internat pour que les parents puissent toujours se sentir investis, tout en permettant que les enfants aient un cadre juste alimentaire et hygiénique et de sécurité qui est à eux pendant la semaine. Et le WE, voilà ça me va très bien pour eux, je pense qu'ils soient dans des conditions qui les protègent mais juste la semaine. Là, ce vers quoi risque de se tourner la juge, c'est vu ce manque de collaboration des parents, et ce peu de chemin qu'ils font, de quand même décider qu'il y ait un organisme de placement. Et je garantis pas que les WE soient aussi accessibles aux enfants à la maison quoi. ça, j'en sais rien quoi.

Nous avons déjà discuté de la situation des Timmermans après qu'un intervenant social y ait fait référence lors de nos échanges pour illustrer le fait que certaines familles voulaient bien se faire aider, mais sans trouver nécessaire ou sans voir l'intérêt de se remettre en question. Cela m'avait permis de montrer qu'il était possible d'être tant en demande (« *pour éduquer leur enfant* ») qu'en non-demande (« *mais je ne dirais rien de mon fonctionnement familial* »). Mais cela rendait également possible, je l'évoquais déjà à ce moment-là, de discriminer entre une demande « adéquate » ou une « réelle » adhésion, de celle qui ne l'était pas. Ce qui pose en effet difficulté pour cet intervenant c'est que les parents ne « *font pas forcément le lien entre la situation-problème et leur comportement en tant que parents* ». Ils ne perçoivent pas l'intérêt ou n'ont pas « *envie de se remettre en question* ». Et ce, « *malgré toutes nos tentatives* ».

Trois éléments sont pris en compte dans leur analyse, de façon intriquée : la posture, le « chemin » et l'intérêt des jeunes et des enfants. Les trois s'évaluent à chaque fois, très concrètement, par l'évaluation de la mise en place ou non de « quelque chose » qui fait bouger la situation vers une meilleure prise en compte de l'intérêt de l'enfant. On peut considérer de façon large que le critère d'appréciation des comportements est celui de

l'autonomie, entendue comme le fait de ne pas dépendre, d'agir de soi-même et de façon responsable. Mais il faut préciser que, comme nous l'avons vu lorsque je définissais les objectifs et missions des deux services, du point de vue des professionnels, l'autonomie peut être entendue à la fois comme le fait de ne pas dépendre de ces derniers pour agir mais également au sens d'une capacité à pouvoir demander de l'aide quand il le faut auprès de ces derniers (et donc d'accepter de collaborer) mais également auprès d'autres services. Cela signifie que le terme « autonomie » est ici entendu comme le fait d'être capable de dépendre, sans l'être *de trop*. L'interdépendance, dans ce cas, est valorisée par opposition à la prétention à pouvoir tout gérer seul ou de façon indépendante. Ce critère de l'autonomie, tel que je l'ai observé chez les professionnels, doit donc être compris comme un curseur qui va du fait de dépendre sans l'être de trop, au fait d'être indépendant, sans l'être de trop. Ces différents usages qui peuvent être faits de l'autonomie par les professionnels se rejoignent en tous cas, comme ce fut le cas pour l'enquête menée par Livia Velpy également, dans une opposition à la passivité et à l'assistanat.

Quand Monsieur Timmermans, à l'entame de son cinquième mandat avec le SASE, estime toujours que « *ce n'est pas sa faute* » et qu'il « *parle de virus qui contamine les enfants les uns après les autres* » pour justifier le fait que ces derniers adoptent des comportements qui lui posent problème (parce qu'ils font intervenir des services sociaux à l'intérieur de sa maison), il extériorise la responsabilité en laissant entendre qu'il n'a pas de prise là-dessus, c'est le « *virus* ». Les enfants avaient beaucoup d'absences injustifiées à l'école malgré le fait que la juge avait émis comme condition qu'ils ne pouvaient plus s'absenter sans justification ; la perspective d'un placement des enfants était donc sérieusement envisagée par la juge. Et alors que l'intervenant social leur faisait état de ce scénario en proposant de travailler cette idée pour conseiller un internat plutôt qu'un placement en institution (SAAE⁵⁶), Monsieur de lui rétorquer que la décision d'un placement des enfants relevait de la faute de son fils – qui en plus pourtant, précisait l'intervenant, en avait moins que son frère.

Maheer: c'est pour ça que je lui ai demandé: "bah tiens, d'après vous, d'où ça vient?" (i.e. le « virus du mauvais comportement » (137)). Je lui ai demandé à la base "est-ce que c'est facile l'éducation pour vous?". Et donc il m'a parlé un petit peu, de non, la confiance à la justice, de ce que doivent faire les enfants, parce que sa fille, il l'a pas vraiment frappé mais en fait la police a

⁵⁶ La différence entre un placement en institution et un placement en internat tient au fait que les enfants peuvent revenir loger à domicile le weekend pour l'internat alors qu'en institution, ils doivent y rester tous les jours.

écouté que sa fille. Il a parlé d'un virus qui se propage, il a jamais parlé de son rôle à lui en fait.

Claudia: c'est une espèce de malédiction ce virus?

Maher: mais oui, après on est dans le thème dans le virus, peut-être qu'il a choisi ça comme ça

Mathieu: oui mais même au-delà de l'actualité, 'fin voilà, c'est quand même un Monsieur qui est hypocondriaque, qui est très mal tout le temps etc. Et donc l'image du virus, je trouve que c'est assez parlant en fait qu'il ait choisi cette image-là, parce que lui c'est sa réalité aussi, c'est qu'il est malade depuis 10 ans, depuis 15 ans.

Maher: mais c'est un petit peu, voilà vers là où je voulais aller aussi par rapport au soutien de mon projet sur l'internat c'est-à-dire que Monsieur est complètement absent et c'est pas sa faute; que Mme est débordée, qu'ils arrivent pas ne serait-ce qu'à faire les certificats médicaux pour justifier les absences.

Rien n'est donc mis en place, « *ne serait-ce que faire les certificats médicaux pour justifier les absences* » pour que la situation évolue. Et ceci, en raison d'une posture qui ne convient pas d'une part, parce qu'elle extériorise la responsabilité du changement (« *c'est leur système aussi de se dire voilà : je ne suis pas responsable, regarde à côté* »), et d'autre part, parce qu'elle ne change pas malgré toutes les tentatives (« *il n'y a pas de mouvement possible en termes de changement de posture* »). Et c'est ici la grande différence que m'explique Maher lors de cet entretien. Dans le cas de Madame Alaoui, même si sa posture n'est pas toujours tout à fait adéquate (elle n'est pas toujours collaborante, il lui arrive de crier sur les intervenants, etc.), « *on arrive à mettre des choses en place* ». « *Une fois qu'on a son adhésion, même si elle peut revenir en arrière une fois qu'elle l'a donné, au moins elle a fait partie de la décision* ». A la question que les professionnels se posent systématiquement – est-ce que les familles ou les jeunes sont mobilisables ? – Maher répond pour le cas de Madame Alaoui, oui. Certes, son acceptation est très fragile, mais sa posture n'est pas figée, les choses bougent dans un sens positif pour les enfants, même si c'est « *très lent* ». Et ces changements témoignent du fait que Madame Alaoui répond à l'intérêt de ses enfants, lus ici « *en termes de protection, d'affection, de reconnaissance* ». Au contraire, les parents Timmermans ne l'ont pas démontré. C'est ce qui le pousse à considérer qu'au moins en internat, « *les enfants (auront) un cadre juste alimentaire et hygiénique et de sécurité* » dont ils ne bénéficient pas chez eux.

Dans le cas de Madame Alaoui, le placement n'est donc pas envisagé, ce serait à ses yeux « *absolument contre-productif par rapport à ce qu'on arrive à faire maintenant* ». C'est la raison pour laquelle, il envisage de continuer autant que possible à « *faire faire* ». Au contraire

de la situation des Timmermans où, en raison d'une incapacité estimée des parents à se mobiliser et à mettre en place des choses, Maher ainsi que la juge d'ailleurs, estiment nécessaire d'intervenir directement dans ce travail éducatif, contre l'avis des parents – donc à leur place, pour placer les enfants. Ils ont décidé de « faire pour ». On voit ici comment l'attribution de cette capacité à se mobiliser ou à se responsabiliser s'intègre aux différents registres d'action.

L'agencement de ces différents registres doit être compris et analysé de façon dynamique. Et pour cause, si dans le cas de Madame Alaoui, Maher en conclut qu'il continuera à « faire faire » ou en tout cas, justement, de tenter un maximum de rester dans ce registre d'action, c'est-à-dire en cherchant à convaincre et non à imposer, cela dépend évidemment de la position qu'adoptera Madame par la suite. Les professionnels se demandent en permanence si ce n'est pas trop lent, s'il ne faudrait pas changer de posture, si finalement la menace ne paierait pas. Le « faire faire » reste un idéal qui n'est pas toujours, voire rarement, rencontré par les professionnels au cours des relations qu'ils entretiennent. Ainsi, il n'est pas du tout exclu et c'est ce qui arrive très souvent avec les familles et les jeunes, qu'ils « laissent faire » par moments certains comportements jugés non conformes – pour préserver un lien voire le créer – et qu'ils « font faire » dès qu'il existe une ouverture, une reconnaissance des difficultés, une adhésion même partielle en cherchant à persuader le bénéficiaire du bien-fondé de la demande à laquelle il adhèrera pleinement dans le meilleur des cas, ou qu'il acceptera au minimum.

Par exemple, l'un des enfants de Madame Alaoui rencontre des difficultés scolaires inquiétant l'école et le CPMS en particulier qui demande un bilan neuropédiatrique depuis plusieurs mois. Madame refuse : « *pour elle, c'est la porte ouverte au spécialisé* ». C'est une chose qu'elle a accordée pour son autre enfant mais qu'elle ne veut plus. Cela fait plusieurs mois qu'ils acceptent qu'elle n'entreprene pas les démarches pour ce faire, sans estimer par-là qu'ils sont d'accord avec cette décision, mais parce qu'ils connaissent son tempérament et savent qu'il faut du temps avant qu'elle n'obtempère et que lui imposer cela serait potentiellement contre-productif. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé avec le bilan mais également l'ES et l'internat de ses autres enfants. Ils laissent faire, ou plutôt laissent ne pas faire. A côté, cela ne les empêche toutefois pas de continuer à collaborer sur d'autres objectifs sur lesquels elle acceptait de s'engager dans le travail. C'était le cas, par exemple, d'un suivi logopédique pour ce même enfant. Ainsi, si les parents peuvent être jugés capables de mettre en place des choses, dans le cas du SASE, ils le sont rarement complètement. Cela fait donc

partie du travail des intervenants sociaux d'évaluer en permanence en fonction du contexte dans lequel les différentes opinions et décisions des parents sont prises, s'il s'agit d'une action ou inaction irresponsable mais tolérable car ne nuisant pas « de trop » à l'intérêt de l'enfant, ou s'il s'agit au contraire d'une action ou inaction atypique à leurs yeux mais dont les effets positifs restent à voir, et là aussi tant que cela ne met pas en danger l'enfant. Il se peut également qu'ils estiment, et c'est une position dans laquelle se retrouvent souvent les professionnels, que les décisions ou non décisions qui sont prises par les familles et les jeunes témoignent d'une incapacité à pouvoir faire quoi que ce soit de plus dans les conditions de vie dans lesquelles ils se trouvent. C'est ce qui justifie, par exemple et toujours dans le cas de Madame Alaoui, que le SASE ait attendu plus de deux ans avant de pouvoir travailler vraiment la question de l'éducation. Madame Alaoui estimait que le logement dans lequel elle se trouvait avec ses enfants l'empêchait de pouvoir faire quoi que ce soit d'autre que de rechercher avec zèle un nouveau logement social. Elle était donc réticente à s'engager dans un tel travail. Et c'est une décision que les professionnels ont acceptée même si, à côté, ils parvenaient ci et là à faire faire des petites choses pour améliorer au jour le jour la situation familiale, et celle des enfants plus particulièrement. Cela signifie par exemple de l'accompagner pour des démarches ponctuelles d'inscription à l'école ou à la crèche. Et ce sont des démarches pour lesquelles il a certes fallu la persuader mais pour lesquelles elle a finalement adhéré même partiellement et qu'elle a entreprises d'elle-même. Et c'est en ce sens qu'on peut parler d'une coopération active ou en tout cas, acceptée, consentie, et ainsi, d'un « faire faire ».

Si cette coexistence entre des registres d'action est possible, c'est parce que souvent, les professionnels poursuivent des objectifs différents mais complémentaires, l'un dépendant de l'autre. Il s'agit à la fois de maintenir un lien avec Madame et en même temps de le travailler pour parvenir à induire chez elle des changements – en cherchant à en faire d'elle l'agent – consistant à mettre en place ce qu'il est possible en fonction de ses conditions de vie. Si elle n'est donc pas capable de s'engager dans un travail de fond sur le volet éducatif, c'est-à-dire plus que de simplement répondre aux besoins éducatifs ponctuels de ses enfants, les professionnels l'accepteront sans en attendre plus, et tant que cela ne met pas en danger les enfants. Du côté du SASE, cet objectif peut prendre des années. En revanche, ils continueront de travailler avec Madame sur ce qui est travaillable, c'est-à-dire sur ce sur quoi elle est déjà engagée dans une forme de collaboration, même si ce sont des petites choses. Nous aurons

l'occasion de détailler l'intrication de ces différents registres d'action en fonction des objectifs poursuivis par les professionnels dans la partie suivante.

Du côté de la Maison, cette complémentarité entre les objectifs est également de vigueur ainsi que ces mêmes critères pour évaluer le passage de l'un à l'autre. Ce qui change de l'un à l'autre type d'aide c'est le temps et l'encadrement que chaque équipe peut accorder à un bénéficiaire. Ainsi, si le critère du « chemin », soit du changement de posture dans le temps, est présent également dans l'évaluation des professionnels de la Maison, il ne doit être compris que dans un contexte où il n'existe pas de suivi de famille et dans lequel il existe moins d'occasions pour les professionnels de mettre à l'épreuve leurs inquiétudes éventuelles. Cette différence ne doit pas être oubliée, et cela permettra de mieux comprendre plus tard l'investissement émotionnel des professionnels dans une situation pour laquelle plusieurs inquiétudes avaient été formulées par l'équipe et pour laquelle ces derniers craignaient de passer trop rapidement ou de façon non assez informée, du « faire faire » au « faire pour ».

Quoi qu'il en soit, les critères de l'intérêt de l'enfant ainsi que celui de la posture du parent sont présents de la même manière, comme en témoigne l'exemple déjà repris plus haut concernant le père qui « jette son enfant dans la section ». J'en parlais afin de donner en amont à voir le travail d'enquête mené par les professionnels de la Maison et afin de montrer qu'ils avaient besoin de savoir à qui est-ce qu'ils avaient affaire pour intervenir. C'est exactement ce qui correspond au critère de la posture des parents. Ce que nous apprenons de plus ici c'est la dépendance de ce critère avec celui de l'intérêt de l'enfant. Il se peut que le comportement d'un parent « dérange » un professionnel ou à tout le moins l'interroge, lui pose question, mais que dans la mesure où il ne cause aucun tort à l'enfant, il ne fera pas l'objet d'une tentative de changement. Les professionnels pourront alors laisser faire un tel comportement et ne pas attendre de changement tout en tentant de collaborer sur un autre plan avec les parents. Et dans l'exemple suivant, l'objet de la négociation concernant la collaboration porte sur la familiarisation.

Échange entre les professionnels lors de la 2^{ème} journée pédagogique

Dayse: j'ai une question par rapport à la familiarisation parce que c'est le seul moment où les parents durent dans le secteur. Est-ce qu'on peut dire quelque chose quand un parent se couche carrément dans un tapis? Ça m'est déjà arrivé, je me sens un peu mal l'aise mais je n'ai jamais osé dire. Tu vois, ce n'est pas grave?

Latifa: non il y a rien de mal (...)

Daphné: moi je pense qu'il faut voir: est-ce qu'elle écoute et elle est attentive à ce que tu dis ou si elle est couchée qu'elle fait sa sieste et qu'elle t'écoute

pas tu vois. (...) c'est différent si elle est couchée mais est en interaction avec toi et son enfant, ou si elle est couchée puis elle s'occupe juste d'elle.

Julie : c'est rigolo parce que moi s'il y a assez de place pour les enfants, jouer, et comme dit S. si elle est attentive à ce que je dis. Tu as des gens qui sont assis bien droits, qui prennent une mini place mais qui

Daphné: ne sont pas présents

Julie: pour moi ce n'est pas la manière dont elle est assise

A ce stade, il s'agit de retenir qu'à chaque registre d'action est associé un objectif de travail qui constitue en même temps un « régime de justification » (Velpry : 180). Lorsqu'il s'agit d'accrocher les familles et les jeunes, et de construire une forme de demande ou d'acceptation (pour faire référence aux travaux de Marques) voire de consentement (pour faire référence à celui de Béliard et Le Goff) c'est principalement le « laisser faire » et le « faire pour » qui sont mobilisés. A ces occasions, les familles et les jeunes sont caractérisés comme incapables ou peu capables, et réticents à accepter ou consentir à l'aide contrainte. Le lien devient donc un instrument très précieux pour les professionnels qui chercheront à convertir la contrainte en adhésion, même partielle. Il en constitue même une condition nécessaire selon eux. Ils sont donc prêts à faire beaucoup de choses pour y parvenir même si, a priori, ils doivent s'écarter pour cela de la conception courante de leurs interventions éducatives et en attendre très peu des familles et des jeunes. Ils justifient donc ces différentes actions par le fait qu'ils cherchent à les « engager » dans le travail avec les professionnels dans l'espoir de pouvoir ensuite (ou conjointement) s'engager dans un travail de « transformation et d'autonomisation », qui constitue le second grand objectif des professionnels. Là, il s'agit plutôt de décrocher les familles et les jeunes, c'est-à-dire de transformer voire de rompre un lien de dépendance auquel Mathieu faisait référence lorsqu'il expliquait que l'objectif selon lui était d'être biodégradable. Puisqu'il s'agit de rendre les familles et les jeunes autonomes et responsables, il faut les amener à devenir les agents des différents changements à opérer (en démarrant par le changement d'eux-mêmes, de leurs représentations, etc.) pour que la situation s'améliore au sein du système familial du point de vue de l'intérêt de l'enfant ou du jeune lui-même. Autrement dit, ce long travail de conversion de la contrainte à l'adhésion, ou ce travail de construction de la demande ou de l'acceptation doit aboutir dans l'idéal à une forme d'autocontrainte qui est une façon admise de définir l'autonomie : ils se soumettraient à leurs propres lois. Ce sont ici les registres d'action du « faire pour » et du « faire faire » qui seront mobilisés.

L'enjeu et la principale difficulté ou épreuve pour les professionnels du SASE sera alors de parvenir à déterminer à quel moment il est nécessaire de recourir à la contrainte en obligeant

les familles et jeunes à collaborer pour devenir responsables et autonomes (à faire pour), ou quand est-ce qu'il est possible de collaborer en cherchant à convaincre sur le bien-fondé des propositions (le faire faire) ? Faut-il obliger ou collaborer ? Si cette tension inhérente à leur travail pose des difficultés aux yeux des professionnels c'est parce que l'un est valorisé alors que l'autre non. C'est le « faire faire » qui constitue le registre d'action le plus valorisé et qui constitue l'idéal recherché par les professionnels et dont Mathieu précisait que c'était ce qu'ils écrivaient dans le projet pédagogique en ajoutant ironiquement que « *c'est très beau* ». Le « faire pour » suppose de se passer du consentement ou de l'acceptation des parents ou des jeunes, ce qui pose problème nous l'avons vu d'un point de vue pratique car il empêche ou rend très compliqué toute forme de coopération active, mais également d'un point de vue moral au sens où leur position est réduite à un rôle passif : ils subissent l'intervention et on ne les considère pas comme des acteurs, comme les agents des changements à mettre en place. Soit comme autonomes, et responsables. C'est d'ailleurs ce qu'ils cherchent depuis le début à éviter à tout prix et à déjouer lorsqu'ils visent précisément à accrocher et engager sans rien ou trop en attendre d'eux – eux de qui l'on veut qu'ils veuillent changer et pour cela, qu'ils veulent l'aide d'un intervenant social pour un problème qu'on leur dit avoir mais qu'ils ne reconnaissent pas forcément.

L'enjeu et la principale difficulté pour les professionnels de la Maison sont quant à eux sensiblement différents. L'enjeu ne consistera non pas dans la plupart des cas à trancher entre le « faire faire » et le « faire pour », entre le recours à la contrainte ou la collaboration (même si cela peut arriver bien sûr), mais entre le « laisser faire » et le « faire pour ». En effet, puisque les professionnels visent à accueillir inconditionnellement les parents et élaborent même des stratégies financières afin d'y parvenir, il devient indispensable d'éviter de « rouspéter » au moindre comportement des parents qui ne témoignerait pas suffisamment de leur volonté de participer à l'accueil des enfants. Leur objectif premier consiste à favoriser « la place et participation des familles » et donc à ne pas les faire fuir, non pas physiquement car les parents ne peuvent souvent pas faire autrement que d'inscrire leurs enfants au sein de leur ASBL, mais de les faire fuir dans une forme d'apathie c'est-à-dire en les poussant à ne pas échanger avec les professionnels et à participer à l'accueil de façon générale. Les professionnels devront ainsi parvenir à déterminer quand il est nécessaire de collaborer et quand il vaut mieux ne pas en demander trop afin de ne pas faire fuir. Ils se demanderont si les informations ou comportements dont ils disent avoir besoin sont vraiment indispensables,

s'ils ne peuvent pas les obtenir autrement, une autre fois, ou si la situation de l'enfant l'exige car il serait en danger.

Discussion de l'équipe lors d'une journée pédagogique

Maria : parfois on se questionne aussi, est-ce que c'est un besoin de l'enfant ou un besoin pour nous? On a posé la question l'autre fois avec un bébé qui vient deux ou trois fois sur la semaine parfois une fois, 'fin je sais plus dans quelle section, un enfant très irrégulier

Olivier : [Seynabou] aussi on s'est posé la question

Maria : voilà. Et donc l'équipe disait: oui mais ce serait vraiment bénéfique pour cet enfant de venir plus. Ce serait bénéfique mais est-ce que néanmoins, l'enfant s'en sort? Est-ce qu'il est bien lorsqu'il vient? Il recommence la familiarisation à chaque fois, il n'est pas bien, il ne comprend pas le cadre, il comprend plus les rituels...et donc là, la réponse est : mais en fait il s'en sort, elle est bien. Et donc on peut dire aux parents, donc on le dit "vous pouvez l'inscrire plus, venir plus régulièrement", mais tant que l'enfant s'en sort, c'est ça notre critère, tant qu'il est bien là avec ça alors c'est ok. C'est focus sur l'enfant aussi quoi.

Déterminer la stratégie à adopter pour passer d'un registre d'action à l'autre, et/ou d'un objectif de travail à l'autre nécessite donc en permanence pour les professionnels de savoir à qui est-ce qu'ils ont affaire, et nécessite donc un travail permanent d'interprétation de ce que font et disent les familles et les jeunes en fonction du critère d'autonomie et de responsabilité. Ainsi, pour chercher à savoir s'ils peuvent passer :

- d'un objectif à l'autre, ils se demanderont par exemple : depuis que les conditions de vie de Mme ont quelque peu changé, doit-on considérer qu'elle est toujours incapable de mettre en place ou est-ce qu'il est possible à présent d'attendre d'elle qu'elle s'engage dans un réel travail éducatif ? Ou encore : on a déjà répété plusieurs fois à la Maman qu'elle devait nous communiquer les informations concernant son enfant mais celle-ci ne le fait toujours pas alors qu'on observe chez ce dernier quelques difficultés à marcher à quatre pattes.
- d'un registre à l'autre, ils se demanderont par exemple : "*est-ce Mme met en place assez de choses ou pas ? Et est-ce qu'on y croit encore ou pas ?*" ou alors *est-ce que cet enfant, aurait plus de réponses à ses besoins s'il n'était pas à 100% dans son milieu de vie ?* » (Supervision Alaoui)

La formulation de cette interrogation me permet de préciser un élément important. Lorsqu'au cours d'une supervision au sein du SASE une des intervenantes se demande « *est-ce qu'on y croit encore ou pas ?* », cela nous apprend qu'évaluer la capacité des parents et des jeunes à

pouvoir se mobiliser c'est aussi évaluer la qualité du lien qu'ils sont parvenus à établir ou non pour favoriser cette mobilisation. En effet, a priori, les familles sont compétentes. C'est une idée-phare développée par un pédopsychiatre spécialisé en thérapie familiale, Guy Ausloos, dont tout le monde parle ou a au moins entendu parler dans le secteur de l'aide spécialisée à la jeunesse avec son ouvrage « La compétence des familles » (Ausloos, 1995). En un mot, ces enseignements induisent l'idée ou la croyance chez les professionnels que les familles et les jeunes sont *toujours capables... jusqu'à preuve du contraire* ; mais qu'il s'agit de tout tenter pour qu'ils les mobilisent. Et ce, par différents moyens qui visent tous, très grossièrement, à responsabiliser et non à culpabiliser, et donc à valoriser les compétences plutôt qu'à chercher les fautes. Quelque part, il existe cette croyance que, puisqu'ils ont des compétences dont ils n'ont pas conscience ou auxquelles ils n'ont pas accès pour différentes raisons, c'est à nous de chercher à leur permettre de les « activer ». « *Est-ce qu'on y croit encore ?* », c'est finalement se demander, « *est-ce qu'on a vraiment tout tenté pour activer ces compétences ou est-ce qu'ils ne sont vraiment pas disposés à les activer ?* ».

« Une famille responsable signifie une famille qui a des responsabilités et qui est capable de les prendre. Cela ne signifie pas que la façon dont elle exerce ses responsabilités sera toujours la meilleure mais cela ne signifie pas non plus qu'elle soit coupable de manques graves.

De cette notion de famille responsable je passerai à la notion de famille compétente. Là encore, cela ne signifie pas que cette famille sait tout faire, mais qu'elle a des compétences. Pour moi, toutes les familles ont des compétences, mais dans certaines situations, soit elles ne savent pas les utiliser actuellement, soit elles ne savent pas qu'elles en ont, soit elles sont empêchées de les utiliser, soit elles s'empêchent elles-mêmes de les utiliser pour différentes raisons. » (Ausloos, 1995 : 159)

La croyance selon laquelle la famille ou les individus de façon générale (qu'ils soient des parents ou des professionnels), sont compétents est également au cœur du travail des professionnels de la Maison. Ainsi, le terme de « *compétence* », « *compétences sociales* » voire « *potentiel* » qui renvoie à la même signification, est repris à plusieurs reprises dans leur rapport d'activités en faisant de leur mise en évidence un objectif poursuivi :

« Nous voulons soutenir les parents dans leurs parcours d'insertion et renforcer l'égalité des chances hommes – femmes. Nous essayons de mettre en évidence, de manière durable, les « compétences sociales » de chaque famille »

« De nombreux projets sont mis en place pour permettre aux enfants, parents et habitants de mettre en valeur leurs compétences ».

« Déculpabiliser est le second facteur indispensable. (...) Les parents doivent, pour la plupart, commencer par se défaire des préjugés qu'ils nourrissent à leur propre égard. En effet, nous rencontrons bien souvent des parents ayant perdu confiance en leur potentiel, voire même convaincus d'avoir raté leur vie. Dans cette perspective, il est difficile de rassembler son énergie pour amorcer un quelconque changement ».

C'est à l'occasion d'une journée pédagogique portant sur l'accueil du matin des parents que la directrice nuançait cette croyance dans les mêmes termes que Guy Ausloos. Elle précisait que *« tout le monde est compétent mais il faut outiller les gens pour qu'ils soient compétents et pour qu'ils puissent prendre position dans la société. C'est ce qu'on fait [à la Maison], c'est ce qu'on fait entre nous, c'est ce qu'on essaie de faire »*. Par ailleurs, en précisant que c'est ce qu'ils font entre eux, Maria montre bien comment cette croyance ne concerne pas seulement les parents mais également les professionnels. Elle justifiait ainsi la nécessité pour eux de se former de façon continue.

On peut dire que les professionnels s'attribuent, a priori, une part de responsabilité dans ce travail de construction de la demande ou de l'acceptation. Un enjeu important pour eux est donc de pouvoir évaluer le moment adéquat pour « lâcher », « arrêter d'y croire » et se détacher de cette attribution interne de la responsabilité du fait que les parents accrochent ou non et s'engagent réellement ou non dans un travail éducatif. Ce sont généralement les moments où ils se diront à eux-mêmes ou se rappelleront entre collègues : « ça ne t'appartient pas », ou « ce n'est pas de ta responsabilité ». C'est le moment où se rappelle la règle : si les parents sont compétents, c'est qu'ils ont aussi leur part de responsabilité. Pouvoir arriver à ce type de conclusion et « arrêter d'y croire » et donc « faire pour » fait partie des épreuves de professionnalité qu'ils peuvent vivre. Le travail en équipe est en ce sens pour eux une ressource précieuse pour y faire face.

Déterminer la façon « d'amener les choses » : comment « faire faire », comment « faire pour » et comment laisser faire » ?

Entretien Claudia, psychologue et intervenante sociale au SASE

Fadoua: est-ce que c'est une demande qui a été faite par les parents?

Claudia: non c'est par le docteur P., c'est le pédopsy qui avait fait ouvrir le dossier au SAJ, déjà il y a longtemps.

Fadoua : et donc avec l'accord des parents, d'où le fait que ça soit par le SAJ?

Claudia: effectivement c'est ça. Après tu connais un peu la nuance entre accord des parents, et parfois les parents n'ont pas beaucoup de choix donc (...) c'est très délicat. Au SAJ sachant que c'est un peu vrai le fait que souvent, au niveau implicite il y a aussi le message qui est véhiculé "si vous ne

collaborez pas, le dossier va passer au tribunal donc vous n'aurez plus beaucoup le choix". Donc un peu menaçant quoi.

Fadoua: oui

Claudia: donc l'enjeu c'est aussi de ne pas travailler avec cette menace-là, au contraire. Mais donc oui, ça a toujours été SAJ parce que les parents ont toujours réussi plus ou moins à s'accorder.

Journée pédagogique sur l'accueil des parents

Rania: pour moi à partir du moment où il y a un cadre on est dans la domination. On l'est constamment dans ce qu'on leur impose. Un enfant qui arrive chez les bébés qui mange déjà, la maman va nous dire: « il prend encore un biberon à 10h ». On va lui dire: « non, à partir du moment où il mange ici, il ne prend pas de biberon ». On est dans la domination. (...)

Julie: mais c'est déjà arrivé qu'on dise à maman « pour la transition on va lui donner, pas un entier, un demi et d'ici 10 jours il n'en aura plus ».

Rania: on reste dans la domination.

Julie: on est dans l'adaptation

Maria: être dans la domination c'est vouloir dominer l'autre. Il y a une intention de vouloir garder le pouvoir sur l'autre

Rania: mais c'est normal on a un cadre, on est une structure

Maria: mais ce que nous on essaie de faire, je pense, ce n'est pas d'être au-dessus, c'est de donner du sens au fait qu'on ne le fait pas pour être au-dessus, on le fait parce que nous avons des croyances, une connaissance et donc c'est la manière dont on va transmettre ça. On ne va pas dire à la maman: « non ici c'est fini ».

Nous avons vu jusqu'à présent combien il était nécessaire, pour pouvoir intervenir auprès des familles et des jeunes, de caractériser leurs comportements ou leurs attitudes en fonction de l'évaluation de leur capacité à mettre ou non en place des choses pour améliorer la situation de l'enfant ou du jeune, soit à évaluer leur degré de compétence ou d'autonomie et de responsabilité. Comme déjà expliqué, on *laissait faire* – dans le but d'accrocher, de favoriser un lien – lorsque cette capacité à changer de posture ou à prendre des décisions était estimée faible ou illusoire, on *faisait pour* lorsqu'on jugeait les familles ou jeunes incapables de s'engager dans un travail éducatif et on *faisait faire* quand on les en estimait capables – et dans ces deux registres d'action, il s'agit de transformer les comportements de la personne pour l'autonomiser. Nous avons vu également comment il fallait comprendre l'intrication de ces différents registres d'action en fonction des objectifs de travail autour du lien (le créer ou le transformer) et de la caractérisation du degré de compétences des familles et jeunes, de façon dynamique et non linéaire. Il nous reste à comprendre quels moyens très concrets les professionnels utilisent pour « laisser faire », « faire pour », ou « faire faire », et finalement, pour passer de l'un à l'autre.

C'est la question de l'influence et de la contrainte : comment induire chez l'autre un certain type de comportement ? Comment l'amener à faire ou ne pas faire quelque chose ? Comme déjà précisé, si certains sociologues parlaient de domination ou de contrôle, j'ai choisi de parler, avec Livia Velpy, de « mode d'intervention ». Elle propose en effet l'idée de ne pas réduire la contrainte à l'usage de la force. De fait, contraindre c'est obliger quelqu'un à agir d'une certaine façon malgré son accord, et il est possible d'y parvenir sans user de la force pour cela. En se référant aux travaux d'Anne Lovell (1966), elle propose de penser la contrainte en termes de degré comme un mode de contrôle social parmi trois autres qu'elle reprend sur un continuum qui va de la coercition physique ou mentale – ce qu'elle appelle la contrainte – à la persuasion. Et entre les deux, se logent le « volontarisme contraint » puis l'« observance utilitaire ». La contrainte c'est le fait de recourir à la force pour obliger un certain type de comportement. C'est un mode d'intervention auquel n'ont jamais recours ni le SASE ni la Maison. Il se peut cependant que la juge, en contact avec le SASE, décide d'y recourir indirectement en appelant la police pour forcer les parents à venir à un rendez-vous au tribunal.

Réunion hebdomadaire, juillet 2021 : les Kérimé

« Le rendez-vous était la semaine passée et la famille n'est pas venue au rendez-vous au tribunal. La juge était très en colère : "si vous ne venez pas la semaine prochaine, c'est la police qui vient vous chercher chez vous !" »

Le « volontarisme contraint » c'est obtenir le consentement ou l'acceptation de la personne par la menace d'une sanction, alors que l'« observance utilitaire » c'est l'obtenir via la perspective d'un bénéfice ou d'une ressource désirée. En un sens, et comme le fait remarquer Claudia dans l'extrait qui introduit ce point, si, par définition, le SAJ obtient l'accord des familles ou des jeunes pour un programme d'aide dite volontaire, du fait que plane la menace d'une judiciarisation, cet accord peut être dit contraint, remettant ainsi en question le caractère volontaire de ladite aide (*"si vous collaborez pas, le dossier va passer au tribunal donc vous n'aurez plus beaucoup le choix"*). Et le SASE rencontre bien entendu cette même difficulté. C'est pourquoi, comme l'intervenante sociale le précise, *« l'enjeu c'est aussi de ne pas travailler avec cette menace-là »*. Si quelque part au SASE plane aussi cette menace, il s'agit à tout prix pour les professionnels d'accompagner cet accord sous contrainte (i.e. : non demande, demande partielle, demande pour faire taire, etc.) pour que l'aide initialement suggérée et/ou imposée devienne progressivement librement choisie. Et l'idéal pour les

professionnels c'est de ne pas recourir à la contrainte, c'est-à-dire à la menace (volontarisme contraint) ou au chantage (observance utilitaire), pour y parvenir.

De même pour les professionnels de la Maison qui avaient entrepris une discussion riche de signification sur ce point. Rania, la professionnelle de l'équipe devenue secrétaire et responsable du 1^{er} accueil ne partageait pas le même point de vue que Maria, la directrice, ainsi que Julie, la responsable pédagogique quant aux termes à utiliser pour qualifier leur intervention. La première estimait que quoi qu'ils entreprennent comme action, il s'agissait à chaque fois d'une « domination » et donc d'imposer aux parents leur conception de l'accueil. Maria et Julie quant à elles estimaient que ce n'était pas le cas et qu'il s'agissait d'un accord à obtenir après avoir donné « du sens au fait qu'[ils ne le font] pas pour être au-dessus ». Pour l'une, les règles signifiaient forcément soumission et donc domination, pour les autres, les règles ne soumettaient pas par principe mais permettaient au contraire une certaine liberté et créativité. C'est un débat que les sociologues connaissent bien mais évitons de s'y engouffrer. L'important est de le comprendre dans la perspective des professionnels soit dans une perspective pratique. En effet, les professionnels, lorsqu'ils interviennent, ne se posent pas ces questions à la manière des scientifiques. Rania, qui comme nous l'avons vu plus tôt m'expliquait déjà comment la synchronisation corporelle pouvait permettre de mettre à l'aise son interlocuteur, ne cherche pas par-là à s'imposer. Au contraire, elle cherche à gagner la confiance de son interlocuteur, en lui permettant également de se confier à elle lorsqu'il en a besoin. C'est ce que Maria et Julie décrivent comme le fait de négocier avec le parent et de donner du sens à ce qui leur est demandé.

Maria : (...) c'est pour ça que pour moi c'est pas de la domination, c'est un contexte différent et donc on doit faire autrement, on ne sait pas faire la même chose qu'à la maison parce qu'on n'a pas les mêmes missions que les parents. La mère et sa mission nourricière c'est un enjeu affectif hyper important, nous n'avons pas cet enjeu affectif. Donc on peut aussi reconnaître que nous avons des facilités sur certaines choses.

Rania: je suis tout à fait d'accord avec toi mais pour moi le mot domination n'est pas péjoratif.

Maria: il l'est hein, parce qu'il y a soumission.

Toutes les trois s'accordaient finalement d'ailleurs sur le fait qu'elles ne souhaitaient non pas imposer aux parents un quelconque comportement et que ce n'était pas ce qu'elles faisaient au quotidien. Si, selon elles, cela pouvait arriver dans de rares situations, cela n'était pas la norme et cela n'était pas recherché.

Si la contrainte au sens de Velpry est perçue comme un mode d'intervention par dépit, qui ne représente pas le quotidien des professionnels, que reste-t-il alors ? Sur l'échelle d'Anne Lovell : la persuasion. Qu'entend-elle par-là ? C'est ce que Maria et Julie décrivent comme le fait de « donner du sens ».

« Dans la persuasion, le praticien et le client conservent un certain contrôle sur l'intervention ; c'est-à-dire que les deux peuvent entrer dans la relation ou y mettre fin, quand ils le décident. La persuasion implique la confiance et l'acceptation de la partie soumise à l'intervention. Ainsi, pour que cette forme de traitement volontaire fonctionne, les deux parties doivent partager un peu les mêmes significations, croyances ou système symbolique (Horwitz, 1982). Il s'agit donc d'une forme de contrôle normatif ou axiologique. À titre d'exemple, une personne engagée dans un service de proximité peut accepter de participer à un « day programm » parce qu'elle croit, comme son intervenant, que cela l'aidera d'une certaine manière » (traduit, Lovell, : 153).

Dans la persuasion, on ne recourt ni à la force, ni au chantage, ni à la menace. Ce qui permet au professionnel d'amener quelqu'un à faire ou ne pas faire quelque chose, c'est une forme de connivence qui implique une certaine confiance et acceptation chez l'autre. Cette connivence suppose le partage d'un certain nombre de normes et valeurs entre les deux parties qui peuvent mettre fin à la relation si elles le décident (en en assumant donc les conséquences). Ce mode d'intervention doit nous rappeler une idée que j'ai déjà suggérée (lorsque je parlais de l'un des premiers objectifs des deux services, et de façon plus prononcée encore pour le SASE, qui consistait à faire évoluer les regards de l'aide) à savoir qu'il s'agit d'une forme de « connivence passive » (Marquis, 2014) nécessaire à toute forme de coopération active, qui renvoie à l'idée que les familles et jeunes doivent pouvoir accorder une certaine crédibilité et confiance à ce que proposent les professionnels comme type d'aide et de conseils. L'enjeu dans la prochaine partie de la thèse sera de comprendre comment, très concrètement, les professionnels tentent de gagner leur confiance, de rendre leurs conseils crédibles voire de transformer certaines de leurs croyances, bref comment ils accomplissent ce travail de conversion de la contrainte en adhésion ou ce travail de construction de la demande. Ceci nous permettra de questionner les conditions de félicité d'un tel discours. Pour un tel programme, les outils conceptuels de Livia Velpry, bien que riches, ne suffisent pas. Et contrairement à ce que pourrait laisser entendre le tableau qu'elle présente à la page 158 de son ouvrage (2008), à un registre d'action ne correspond pas un mode d'intervention⁵⁷.

⁵⁷ Livia Velpry m'a bien confirmé que ce n'était pas ce qu'elle prétendait montrer dans le cadre d'une discussion très riche et stimulante qu'elle a acceptée d'avoir avec moi. Je l'en remercie encore.

Du point de vue de la réalité du service que j'ai pu observer, cela ne correspondrait en effet pas. Par exemple, en croyant que dans le registre d'action du « faire pour » le seul mode d'intervention soit celui de l'observance utilitaire, ou qu'imposer un certain type d'action ne se fait que par le chantage ou encore considérer que dans le « laisser faire », ce soit uniquement le volontarisme contraint qui soit le canal par lequel les professionnels vont chercher à engager les bénéficiaires dans un travail – comme si c'était par la menace que les professionnels cherchaient à accrocher les bénéficiaires. Cela n'a évidemment pas beaucoup de sens. Néanmoins, ses travaux ne permettent pas de saisir ce que signifie concrètement « persuader » et en quoi ce mode d'intervention ne serait mobilisé que lorsque les professionnels « font faire ». C'est la raison pour laquelle, pour rendre compte de ce travail d'influence, je recours dans un deuxième temps aux différents travaux qui suggèrent de penser les modes d'intervention de façon plus large comme un ensemble de moyens plus ou moins détournés tels que les « nudges », « pratiques de ruse » (Vidal-Naquet, 2013), les « stratégies de persuasion » (Marques, 2018 : 28) ou ce que Aude Béliard et Alice Le Goff appellent un « art de l'influence » pour « construire une relation de confiance avec la personne accompagnée et pour l'amener à envisager telle ou telle option (accueil de jour, aide à la toilette...) » (*Ibid.*, 2018 : 49). Ces travaux invitent à considérer que la coercition n'est pas le seul motif pour qu'un lien se rompe mais qu'il en existe plein d'autres comme le manque de « tact », la maladresse, ou une approche trop directive, par exemple. Par-là, ils invitent à mieux rendre compte du travail qu'accomplissent par petites touches les professionnels au quotidien pour chercher « non pas à s'imposer mais à se faire accepter pour, à la longue, faire émerger une demande de soin » (Vidal-Naquet, 2019 : 48).

Dans l'extrait suivant, les professionnels se questionnent et cherchent à amener les parents à accepter une décision avec laquelle ils ne sont pas d'accord (le placement de leurs enfants) et qui leur a donc été imposée (faire pour). Malgré le peu de marge laissée à la famille, l'intervenant cherchait à limiter les conséquences de cette décision menaçante. Il voulait les convaincre de travailler la question du placement, c'est-à-dire la reconsidérer et l'accepter, pour pouvoir ensuite négocier avec la juge un placement en internat (avec retour le weekend) plutôt qu'en institution (sans retour le weekend). Et ceci de façon à ne pas simplement refuser la décision qui leur serait donc imposée. Or, cet intervenant avait perdu le lien de confiance avec la famille qui ne voulait « *plus parler d'éducatif* ». L'option envisagée pour « *ré-accéder à la famille* » » était d'intervenir désormais en binôme sur cette situation. L'échange porte sur la façon dont cette proposition sera amenée.

Réunion hebdomadaire, septembre 2021 : les Timmermans

Claudia: bah parce que j'ai l'impression que ça peut être décidé entre nous, et après proposer éventuellement au SPJ, aux parents le 9... Mais ça dépend aussi de la réaction des parents.

Maher: ou bien alors : ils n'ont pas le choix.

Claudia: mmh... (pas très convaincue)

Maher: C'est possible qu'ils n'aient pas le choix.

(silence)

Mathieu: moi je pense que c'est une bonne idée mais effectivement il faut réfléchir à "comment", parce que le "ils ont pas le choix", bah ils risquent de se braquer, 'fin de continuer de se braquer comme ils se braquent déjà; ou alors il faut essayer de l'amener un peu différemment et c'est là où...'fin voilà, il faut être un peu stratégique, je pense, si on veut que ça puisse créer quelque chose, faut l'amener d'une certaine manière.

Claudia: oui moi je parlais aussi de ce discours qu'avait dit M., qu'on proposait ça comme quelque chose qui pourrait les aider plus parce que là on se rend compte qu'on les aide pas assez, que ça marche pas, ou qu'il y a quelque chose qui bloque un peu. Donc c'est plutôt une solution pour eux.

Cet extrait révèle qu'il s'agit bien à chaque fois pour les professionnels du SASE de se faire accepter et non de s'imposer, même dans un type de configuration où il a fallu imposer une mesure d'aide contrainte (donc avec un registre d'action du « faire pour ») – parce que les parents sont déjà engagés depuis plus de trois ans dans un travail avec le SASE et que les professionnels cherchent à les transformer et les autonomiser alors qu'ils sont caractérisés comme étant « *difficilement accessibles* » et « *démobilisés* ». La question lancinante qu'ils se posent est bien celle-ci : comment amener les choses pour « faire faire » ? « *Comment présenter ça à la famille* », « *comment l'amener* » de façon qu'ils puissent accepter cette proposition de fonctionner en binôme dans l'espoir de permettre par ce nouveau biais, à la longue, de faire adhérer les parents, de les faire coopérer activement pour qu'ils puissent mettre en place ce qui est nécessaire pour le bien-être de leurs enfants. C'est aussi ce que se demandent les professionnels de la Maison. Et on a vu dans l'extrait introductif de ce point que Maria précisait en ce sens : « *c'est la manière dont on va transmettre ça* ».

Maria : (...) c'est ce que j'explique quand on parle du passage de la culture familiale à la culture de la crèche, et donc ce passage, c'est ça tout notre travail en fait. C'est comment est-ce qu'on fait pour que ça se passe en douceur, en fonction des besoins de l'enfant ? Et donc c'est ça, ce n'est pas : « non demain c'est fini, parce que vous rentrez à la crèche ». C'est : s'il s'endort aux bras depuis toujours comment est-ce qu'on va faire pour qu'un jour peut-être il dorme tout seul dans un lit parce que nous avons d'autres enfants? Si on avait que 3 enfants, on s'en fouterait mais c'est parce qu'on est dans une structure collective qu'on ne peut pas faire comme ça. Donc c'est toute la question de la transition de ce qui se fait à la maison et

de ce qu'on est capable de faire en structure collective non seulement parce qu'on a des enfants, mais parce qu'on a des objectifs pédagogiques. Donc pour moi c'est ça, c'est: si le bébé s'endort au sein, comment est-ce qu'on va faire effectivement pour trouver des alternatives ou même dire: « ok les 3 premiers jours on va lui donner le biberon, et puis on va lui donner le biberon avec de l'eau et puis on va lui mettre une tutute », je ne sais pas, mais d'imaginer comment on va faire la transition pour justement ne pas... [imposer].

Il s'agit toujours pour les professionnels de « tout tenter » pour « faire faire », jusqu'à ce qu'ils n'y croient plus, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils estiment avoir assumé jusqu'au bout leur part de responsabilité qui consiste à activer les compétences des familles. Et le désaccord entre les professionnels du SASE plus haut témoigne une fois de plus de la tension inhérente à ce régime de justification de transformation : faut-il les contraindre à être plus autonomes ou faut-il les aider à le devenir en cherchant à collaborer ? D'un côté, un intervenant se demande s'il ne serait pas mieux d'imposer (i.e. : c'est celui qui intervient seul, auprès de cette famille et qui a amené cette situation en réunion pour solliciter l'avis de ses collègues de façon à « redistribuer les cartes du jeu pour voir le problème avec un nouveau cadrage » (Ravon et Vidal-Naquet, 2018 : 76). De l'autre, deux intervenants répondent qu'il vaudrait mieux « *si on veut que ça puisse créer quelque chose* » (i.e. : de l'ordre de l'adhésion), « *être un peu stratégique* » en présentant cette proposition comme une solution pour les parents, et non une nouvelle contrainte, qui permettrait aux intervenants de mieux les aider (« *on se rend compte qu'on les aide pas assez* »)⁵⁸.

Opter pour une décision ou l'autre suppose de s'accorder sur le degré de compétence ou de capacité d'autonomie et de responsabilité qu'il est possible d'attendre des parents. Cela suppose aussi, je l'avais évoqué, de s'accorder sur le degré de responsabilité que les professionnels s'attribuent dans ces interactions. Ces situations difficilement décidables où l'incertitude quant à l'issue de l'une ou l'autre option est présente, constituent le quotidien des professionnels. Le travail social de façon générale se caractérise par une forte composante conjecturale qui est le propre des « professions à pratique prudentielle » (Champy, 2015) comme on l'a vu dans le premier chapitre. Ce genre de pratiques requiert en effet un fort engagement personnel de la part des travailleurs du fait qu'elles sont peu formalisées,

⁵⁸ La formulation du « *on les aide pas assez* » est une manière pour les professionnels de leur suggérer qu'au lieu de les voir comme des coupables qu'il faudrait sermonner en imposant une nouvelle mesure, les professionnels les voient comme des parents responsables à qui l'on propose de collaborer en se partageant les responsabilités : « on veut bien essayer de travailler autrement parce que quelque chose n'a pas l'air de marcher, mais vous devez nous laisser la possibilité de le faire ».

toujours risquées, et qu'elles dépendent faiblement du mandat (qui par définition, ne singularise pas les situations mais définit des objectifs abstraits). C'est ce type de pratiques qui peut faire l'objet de désaccords, comme cet extrait le met bien en évidence. Et cela, parce que la légitimité d'un auto-mandat n'est précisément jamais acquise. Chacune des évaluations opérées sur le degré de compétences des parents, sur leur capacité à se mobiliser, etc. n'est jamais à l'abri de l'arbitraire. C'est de ce point de vue qu'on peut parler d'« épreuve de professionnalité » au sens où le définissent Bertrand Ravon et Pierre-Vidal Naquet :

« L'épreuve de professionnalité renvoie donc à un moment d'indétermination de l'action au cours duquel les forces en présence se révèlent dans toutes leurs disparités. Devant ces situations inextricables et indécidables, et cependant tout à fait ordinaires, les intervenants hésitent : leurs savoirs prédéfinis sont pris en défaut, les normes et les règles sont instables, leurs diagnostics deviennent discutables. Ils ne sont jamais à l'abri du risque d'un jugement « subjectif », « partial », voire de l'« arbitraire » » (Ravon et Vidal-Naquet, 2018 : 75).

Et c'est parce que les professionnels ne sont jamais à l'abri du risque d'arbitraire, que ces choix, qui sont fonction des différentes façons de qualifier la situation⁵⁹, vont faire l'objet d'une discussion constante entre les intervenants. C'est notamment à ces divers moments de doute, d'hésitation ou d'indétermination quant à la décision qu'ils estiment la plus acceptable à prendre pour amener les familles et les jeunes à collaborer, que j'aimerais m'intéresser dans la troisième partie de ce manuscrit.

Conclusion de la deuxième partie

J'ai cherché dans cette deuxième partie à la fois à contextualiser les deux services investigués et à la fois à fournir les premières clés de compréhension des modalités d'« intervention sur autrui » selon les deux contextes d'aide. J'ai montré que le quotidien des travailleurs sociaux du SASE et celui des professionnels de la Maison se *rejoignent* par le fait qu'ils partagent une activité socialement instituée commune – intervenir sur autrui – et par le fait que celle-ci vise, soit via un mandat (SASE), soit via un agrément (Maison), à induire un changement auprès d'autrui qui favorise ou protège « l'intérêt de l'enfant ». Ils interviennent auprès d'enfants, de jeunes et/ou de parents, dans le premier cas, afin d'améliorer les conditions d'une éducation qui a été « compromise », et d'aider un jeune qui se met soit lui-même en danger soit qui met

⁵⁹ En termes d'objectifs que les professionnels se donnent mais aussi en termes d'interprétation qu'ils font de ce que disent et font ou ne font pas les familles et les jeunes.

en danger la société (dans les cas de faits qualifiés d'infraction); et dans le second, afin de favoriser un accueil optimal de l'enfant. Ces différences se comprennent au regard de leurs contextes d'intervention respectifs. Les professionnels de l'aide spécialisée ont pour mission à la fois l'aide *et* la protection, celle-ci étant complémentaire et supplétive à l'aide apportée par les professionnels de premières lignes dont la mission principale est la *prévention*. C'est pourquoi, l'objectif d'une structure d'accueil n'est pas, comme c'est le cas pour un SASE, de protéger ou d'éviter les situations de danger dont seraient responsables les parents à l'égard de leur(s) enfant(s) ou le jeune à l'égard de lui-même mais de favoriser les conditions du bon développement ou de bien-être des enfants, et cela, en proposant un accueil de qualité.

J'ai montré ensuite que malgré des contextes d'intervention différents, les professionnels rencontraient une même difficulté en raison du fait que souvent les bénéficiaires n'émettaient aucune demande de collaborer, ou n'étaient que très partiellement intéressés par l'aide proposée. Les situations de non-demande ou d'acceptation passive sont donc le lot quotidien des professionnels quand il est question d'intervenir auprès de publics « en demande » ou non. En ce sens, l'obtention de la demande constitue un « pari » ou une « épreuve » pour les professionnels des deux services. Et j'ai montré à ce propos que s'il y avait un sens à distinguer juridiquement l'aide contrainte, l'aide volontaire et l'aide spontanée, d'un point de vue pratique, cela en avait moins. Même si une personne est en demande, il existe toujours un risque qu'elle décide à un moment ou un autre de faire défection, d'abandonner le projet ou de ne l'entreprendre que partiellement. La réalité est très souvent nuancée, floue et incertaine. L'aide peut être acceptée un jour et refusée ensuite, ou l'aide peut être acceptée partiellement ou de façon détournée.

J'ai montré ensuite qu'il existait de relatives similitudes dans les manières *d'enquêter* des professionnels (au sens de la méthode documentaire d'interprétation de Garfinkel) afin de singulariser les situations et d'intervenir de la manière la plus adéquate possible selon eux, auprès des bénéficiaires, c'est-à-dire avec leur consentement. En fournissant une description des débuts du travail des deux équipes, j'ai ainsi donné une première idée du type d'enquête qui est mené dans le but de mieux identifier leur public, de l'approcher avec adresse, pour l'accrocher ensuite. J'ai montré qu'ils se posaient une multitude de questions qui leur permettaient d'élaborer un premier « schéma tactique global », en reprenant la métaphore du match de football que Norbert Elias avait lui-même mobilisée. Une telle métaphore est utile pour mettre l'accent sur l'incertitude propre au jeu malgré les stratégies de jeux

envisagés par l'entraîneur et les joueurs. Elle permet de comprendre que le succès du jeu sera moins déterminé par le schéma tactique global élaboré au préalable, ou même la composition de l'équipe, que par la capacité de l'entraîneur et des joueurs à adapter le jeu en fonction des circonstances du match. De la même manière, les professionnels des deux services auront toujours à faire face à de l'incertitude car celle-ci est caractéristique des métiers à pratique prudentielle dont la relation d'aide ou le travail socioéducatif décrit ici, en est une illustration. J'ai néanmoins précisé que, si les professionnels mobilisaient les mêmes registres d'action (laisser faire, faire pour et faire faire (Velprey, 2008) associés aux mêmes objectifs de travail (qui sont en même temps des régimes de justification : soit accrocher les familles ou les engager, soit les transformer et les autonomiser), ces objectifs ne s'agencent pas de la même façon selon le contexte d'intervention de l'aide. Pour les professionnels du SASE, l'enjeu principal est de devoir choisir entre le « faire faire » et le « faire pour » tandis que pour les professionnels de la Maison, l'enjeu principal consiste surtout à devoir trancher entre le « laisser faire » et le « faire faire ». Malgré tout, la manière qu'ont les professionnels de décider d'adopter un registre d'action et de poursuivre l'un ou l'autre objectif de travail est similaire. Et c'est notamment en cela qu'on reconnaît à cette activité commune le fait qu'elle soit *socialement* instituée. Le critère général d'appréciation des comportements des bénéficiaires est celui de l'autonomie entendue comme le fait de ne pas dépendre, d'agir de soi-même et de façon responsable. Mais j'ai précisé que, du point de vue des professionnels, l'autonomie peut être entendue à la fois comme le fait de ne pas dépendre de ces derniers pour agir, mais également au sens d'une capacité à pouvoir leur demander de l'aide quand il le faut (et donc d'accepter de collaborer avec ces derniers) et/ou auprès d'autres services. Cela signifie que l'autonomie ici est entendue comme le fait d'être aussi capable de demander de l'aide, mais sans trop dépendre d'autrui. On a vu que respecter le critère d'autonomie pour le professionnel ne signifie donc pas pousser autrui à gérer par-lui-même, seul, ses difficultés de quelque nature qu'elles soient mais l'aider à *agir* pour le bon développement de l'enfant et à mobiliser de l'aide si nécessaire. D'ailleurs, les professionnels n'évaluent pas seulement le degré d'autonomie et de responsabilité des bénéficiaires mais aussi leur propre part de responsabilité dans le fait de leur permettre de le devenir. Et cela s'explique par le fait qu'à leurs yeux, les familles sont a priori *compétentes* c'est-à-dire qu'elles sont toujours présumées capables... jusqu'à preuve du contraire. Il revient donc aux professionnels de tout faire pour activer leurs compétences. Ce critère général de l'autonomie se déploie lui-même sous forme de trois sous-critères : celui de la posture du bénéficiaire ; celui du « chemin » c'est-à-dire

celui de sa capacité éprouvée par le temps à être transformé ; et celui de l'intérêt de l'enfant ou de son état de danger. Il se peut que le comportement d'un parent « dérange » un professionnel ou à tout le moins l'interroge, lui pose question, mais que, dans la mesure où il ne cause aucun tort à l'enfant, celui-ci ne fasse pas l'objet d'une tentative de changement. J'ai montré que ces trois sous-critères s'évaluent à chaque fois très concrètement par l'évaluation de la mise en place ou non par les familles et les jeunes de « quelque chose » qui permet à la situation d'évoluer vers une meilleure prise en compte de l'intérêt de l'enfant. Les différents usages et agencements du critère de l'autonomie se rejoignent ainsi dans une opposition à la *passivité* et à l'*assistanat* (ou la trop grande dépendance).

Troisième partie

DECIDER *COMMENT* INTERVENIR SUR AUTRUI EN
CONTEXTE D'AUTONOMIE

Emprunter la métaphore du match de football de Norbert Elias constitue un outil heuristique pour rendre compte de tout ce travail de construction de la demande entreprise par les professionnels, ainsi que de celui de la construction du lien de confiance. On a ainsi vu que l'intervenant social entamait très tôt une enquête lui permettant de déterminer la scène du jeu, ainsi que les potentielles tactiques des joueurs. Et cela, en obtenant des informations à propos des manières, pour les familles et les jeunes, de se représenter leurs difficultés ainsi que leur relation avec le service. Autrement dit, pour savoir à qui ils avaient affaire de façon à déterminer quelle place occuper dans cette configuration – toutes ces informations leur permettant d'éviter le plus possible de contraindre autrui à un certain type de comportement. Au contraire, ce qu'ils recherchent avant tout c'est de les amener à chaque fois à *faire faire* une série de choses *avec leur consentement*. On a vu de quelles façons, il n'était pas toujours possible pour les professionnels d'adopter un tel registre d'action et comment, si leur objectif était de rendre ou de considérer chacun des bénéficiaires – familles comme jeunes – comme des individus autonomes, et ainsi de « faire faire », ils étaient amenés à devoir « laisser faire » ou « faire pour ». On a vu également qu'opter pour une décision ou l'autre n'était jamais chose aisée pour les professionnels et que le travail social, de façon générale, se caractérisait par une forte composante conjecturale. De fait, le mandat ne singularise pas les situations mais définit des objectifs abstraits qui obligent les professionnels à réfléchir en permanence à la légitimité de leurs décisions et de leurs pratiques. Un « auto-mandat » n'est jamais légitime par défaut. Il doit être éprouvé, et fait l'objet de discussions en équipe. Cette troisième partie porte sur ces différents moments de réflexion, de tensions, et de dilemmes auxquels sont confrontés les professionnels. Présentés sous forme de différentes épreuves, le chapitre 7 porte sur ces moments vécus, au quotidien, par les professionnels du SASE tandis que le chapitre 8, porte sur ceux vécus par les professionnels de la Maison.

Chapitre 7 – L'aide spécialisée

Pour rendre compte de la façon concrète dont les intervenants du SASE cherchent à amener les familles et les jeunes à collaborer, je propose de le concevoir comme une série de trois épreuves qui correspondent chaque fois à une certaine étape de la relation. Ces trois épreuves sont à mettre en relation avec les deux régimes de justification des professionnels : le régime d'engagement d'une part, et le régime de transformation et d'autonomisation de l'autre. Lorsque les professionnels cherchent à engager les familles et les jeunes et, privilégient principalement pour ce faire le registre d'action du laisser-faire, ils vont chercher à accrocher

les familles et les jeunes. On parlera en ce sens d'une épreuve de l'accrochage puisque les professionnels cherchent avant tout à créer un lien de confiance pour les amener à s'engager avec eux dans un travail éducatif. Nous en avons déjà aperçu les prémisses lorsque nous avons abordé les débuts de l'intervention et que nous avons discuté du cas particulier de la Maison puisque dans ce cas-là, la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil rencontre directement les parents à l'inscription.

Lorsque les professionnels du SASE cherchent au contraire à transformer ce lien, à le modifier ou le travailler parce que les familles et les jeunes sont déjà engagés dans le travail ou en tout cas, jugés capables de le faire (donc même s'ils restent réticents), les professionnels feront face à deux principales épreuves. La première concerne celle du maintien dans la durée de la relation afin que les changements attendus soient effectivement obtenus, la seconde concerne celle du décrochage c'est-à-dire celle de l'évaluation du moment où aux yeux des professionnels, il est opportun de « lâcher »⁶⁰.

L'épreuve de l'accrochage ou comment créer les conditions d'une coopération active

Entretien radio de l'équipe SASE

Mathieu : certaines familles quand ils nous voient arriver chez eux, ils ne savent pas qui on est et surtout ils pensent qu'on est là pour les surveiller et les contrôler. Un des premiers enjeux c'est de pouvoir créer un lien de confiance et pouvoir rentrer réellement en relation. Et donc ça, ça peut prendre du temps. Certaines familles ont déjà connu d'autres institutions dans le passé et donc nous on est encore des intervenants en plus, ils ont déjà raconté toute leur histoire avant. Certaines familles sont donc plutôt fermées, ce n'est pas évident de se faire accepter, de faire comprendre aux familles qu'on est bien un service d'aide. J'insiste parce que certains nous perçoivent comme des contrôleurs.

Pour bien comprendre l'enjeu pour les professionnels de cette première épreuve, il faut se rappeler d'où provient la « demande » ou en tout cas, ce qu'on désignait plutôt par acceptation ou consentement afin justement d'en mesurer le caractère potentiellement partiel et fragile. Nous avons également vu que cette question se posait que l'on soit dans le cadre d'une aide dite volontaire ou contrainte. En effet, mettre en évidence la difficulté pour les professionnels de travailler avec des situations de non-demande ou d'acceptation passive

⁶⁰ soit parce qu'il n'est plus raisonnable d'espérer un changement de la part des parents et des jeunes, soit parce qu'il est au contraire attendu d'eux qu'ils deviennent véritablement acteurs de leurs propres changements sans plus avoir besoin de l'aide du SASE.

ne devait pas nous amener à considérer que cette difficulté ne se posait pas auprès de publics en demande comme celui de la Maison. Mais le travail autour des mises en autonomie du SASE lui-même en témoigne bien car, si les professionnels expliquent qu'il s'agit assez souvent, contrairement au travail avec les familles, d'une demande volontaire de la part des jeunes de quitter le noyau familial – avec l'accord ou non de leurs parents –, les motivations qui les animent ne correspondent pas toujours à la façon dont le projet est défini par le service. Là aussi, les demandes peuvent être partielles et un désaccord peut exister sur les objectifs de l'intervention (« *est-ce qu'elle imagine, tu vois, est-ce que c'est trouver un appart ou est-ce que c'est trouver un projet de vie, et puis trouver un appart ?* »). La difficulté commune à laquelle les professionnels des deux services sont confrontés est de se faire accepter pour pouvoir ensuite obtenir de leur public une coopération active. Cette mise à l'épreuve a typiquement lieu par exemple lorsque des parents sont acculés par des puériculteurs pour des difficultés qu'ils ne perçoivent pas, ou en tout cas, pas de la même façon que ces derniers, ou lorsque des jeunes ne perçoivent pas forcément l'intérêt de collaborer avec une équipe SASE autour d'objectifs qui visent à les rendre autonomes et responsables puisque ces derniers ne veulent que pouvoir vivre en appartement.

Nous l'avons vu également, la coopération active suppose elle-même une certaine adhésion de la part des familles et des jeunes, une forme de confiance et de crédibilité accordée à ceux qui cherchent à induire chez eux des changements. Ainsi, si le succès de ce travail de persuasion dépend de la relative familiarité des parents et des jeunes aux normes et valeurs véhiculées dans le discours soit, à la façon dont ils vont le comprendre ou non, l'accepter ou non, celui-ci dépend aussi « de la capacité de conviction du locuteur » (Vidal-Naquet, 2019 : 49). Et les professionnels le *savent* et font de cette capacité à convaincre l'un de leurs objectifs de travail. Comment s'y prennent-ils très concrètement pour gagner cette confiance et obtenir cette légitimité auprès des familles et des jeunes ? Comment cherchent-ils à faire preuve de tact pour apprivoiser les familles et les jeunes, pour les approcher sans les brusquer ou leur proposer sans leur imposer ?

Se faire accepter lorsqu'il s'agit de formaliser la rencontre

Entretien avec Mathieu

« (...) Mais donc cette rencontre elle a été aussi pensée vraiment avec tout ce qu'on met en place pour essayer que le 1er moment, la 1ère accroche il y ait un petit truc, un minimum de confiance ; même si après on va mettre du

temps à l'avoir, vrai-ment ! Mais déjà le 1er moment, si déjà ça part mal, après c'est dur. »

Comme Mathieu me le précisait, l'enjeu de la première rencontre – et des deux prochaines, nous le verrons – est déterminant pour les professionnels. Si tout ne s'y joue pas, et que ce travail au niveau de la confiance peut mettre des semaines, des mois voire des années, la démarrer maladroitement ne leur facilitera pas la tâche pour la suite. Comment s'y prennent-ils pour éviter les faux pas ? Et de quoi sont faites ces premières rencontres ? Lors du chapitre 5, nous avons surtout vu comment les professionnels accueillait la demande des mandants et discutaient déjà en équipe afin d'élaborer un premier schéma tactique global. A cette étape du parcours, ils n'avaient encore rencontré personne physiquement, que ce soient les familles, les jeunes ou les mandants. C'est ici le moment où les professionnels vont les rencontrer pour la première fois – et parfois plusieurs mois après qu'ils ont signé un accord-programme ou une ordonnance, en raison du système des capacités réservées. C'est ce qu'ils appellent un rendez-vous d'admission, même si les familles et les jeunes sont déjà a priori admis. Le directeur ainsi que l'un des deux intervenants du binôme les reçoivent dans leurs locaux pour se présenter et expliquer les objectifs ainsi que le cadre du travail. Celui qui interviendra pour cette première rencontre laissera son collègue intervenir pour la seconde, afin que les familles et les jeunes puissent identifier les deux intervenants avec qui ils travailleront. A cette occasion, le délégué du SAJ ou du TJ est présent également mais n'est pas celui qui dirigera la discussion. L'enjeu pour l'équipe est bien de se distinguer des mandants – ceux qui représentent la menace. Et c'est la raison pour laquelle d'ailleurs, ils ont choisi de mener cette réunion non plus dans les bureaux des mandants mais au sein de leur service.

Entretien avec Mathieu

« Et donc voilà je dis juste "voilà je me présente, directeur machin, la personne avec qui vous allez travailler". Et puis tout de suite je braque le truc sur les personnes et j'essaie de partir d'elles. Pour pas en fait, parce qu'au début on partait en fait du délégué : "bon bah voilà, Monsieur le délégué, pourquoi vous faites une demande à notre service ? Quelles sont les interrogations ?". Et donc c'était le délégué qui commençait, et donc de nouveau qui amène déjà son interprétation, sa vision du truc, avec aussi le mandat derrière lui machin. Donc là ça on a voulu casser et donc partir plutôt des personnes ».

Tout au long de cette première rencontre, le directeur ainsi que son ou sa collègue vont chercher à responsabiliser les familles ou les jeunes, en les mettant dans une position de

pouvoir et de devoir choisir (« *j'essaie toujours de mettre les personnes le plus possible dans une position d'acteur quoi. D'acteur qui prend des décisions* »). Les professionnels chercheront à faire d'eux des partenaires et veilleront à faire circuler la parole entre chacun⁶¹. S'ils savent combien très souvent ils n'ont que trop difficilement la possibilité de refuser cette aide (même si c'est moins le cas pour les mises en autonomie des jeunes), les professionnels n'estiment pas moins nécessaire d'énoncer oralement les différentes attentes qu'ils ont à leur égard et de pouvoir entendre les leurs, avec leurs propres mots, pour tenter déjà à cette occasion de s'y ajuster en montrant l'intérêt qu'ils pourront avoir de travailler avec eux. Et parmi les différentes attentes, énoncées explicitement ou implicitement : celles d'adhérer à la croyance selon laquelle ils sont précisément responsables de leurs choix (soit de passer d'une logique de l'extériorisation des responsabilités à l'intériorisation des responsabilités), celle de pouvoir leur faire confiance pour les accompagner du fait de leurs compétences voire de leur authenticité, et celle de devoir coopérer activement pour mettre en place ensuite tout ce qui sera jugé nécessaire au bien-être de leur enfant, ou du jeune lui-même. Voilà les termes du contrat. Et les trois premières rencontres viseront tour à tour à les énoncer de façon différente, dans un cadre distinct. Cette première rencontre, elle, se veut informelle. Il s'agit d'un échange de points de vue et aucune signature n'est encore requise (« *le moment d'aujourd'hui c'est vraiment pour se rencontrer, il n'y a pas d'enjeu* »).

Certes, aux yeux des professionnels la personne en acceptant cet accord est l'auteure de ce consentement, qu'elle peut retirer à tout moment, mais tout le travail des professionnels consistera comme nous l'avons déjà évoqué l'ai déjà évoqué à accompagner les familles et les jeunes pour que l'aide initialement suggérée et/ou imposée devienne progressivement effectivement librement choisie. Lors de cette première rencontre, les professionnels chercheront ainsi à gagner leur confiance de différentes manières, et notamment, par l'écoute et par le crédit accordé à leur discours.

Entretien avec Maher

⁶¹ L'un des outils qu'ils utilisent à cette occasion et qui témoigne de cette volonté de les considérer comme tels, c'est le « cadre de sécurité ». Ils le leur proposeront ainsi qu'au délégué, avant même que le directeur du SASE ne se présente. Très souvent ils n'en ont jamais entendu parler, ni même le délégué d'ailleurs s'il n'a jamais encore rencontré ce SASE. Il s'agit pour chacun de pouvoir déterminer ce qui lui permettrait de se sentir à l'aise pendant cette rencontre d'une petite heure à peu près. Là aussi, il s'agit plus pour les professionnels d'énoncer une forme d'attente idéale qui ne sera souvent que très rarement rencontrée en réalité : « *Mais donc là aussi ils ont pas l'habitude, alors même en général les délégués, je les vois, il y a en a parfois qui tombent presque de leur chaise : "mais c'est quoi ça?"* ».

Maher : "Madame, il y a le délégué à côté, il nous a téléphoné pour qu'on travaille avec vous mais on aimerait bien que ce soit vous qui nous racontiez votre situation et ce qui vous a amené à être là aujourd'hui avec nous"

Fadoua: ok.

Maher : là tu nous expliques.

Fadoua : heu bah je ne sais pas moi on m'a dit que je devais faire un bilan pour mon enfant mais à l'école c'est difficile, apparemment l'institut elle dit ça, mais pour moi non.

Maher : tiens c'est marrant, 'fin c'est marrant (il n'estime pas que ce soit le bon terme), que l'école vous dise ça, et que vous vous ne le pensez pas. Nous, notre travail ça va être que vous compreniez mieux ce qui se passe à l'école ou bien que l'école comprenne mieux ce qui se passe chez vous, où est-ce qu'il y a une difficulté de compréhension et où est-ce que ça va se jouer pour travailler la suite pour votre enfant. Monsieur, Madame, la délégué(e) qui êtes présents : est-ce que vous avez quelque chose à rajouter de la situation telle qu'on vient d'en discuter avec Madame ? Ou on a parlé de tout ? Ou Madame a parlé de quelque chose qui doit être important à savoir ? Donc là il rajoute s'il faut rajouter ou pas mais là c'est...mais en premier c'est toujours la famille. Madame, qu'est-ce que vous en pensez de ça vous ? Il parle de problème entre vous et les écoles dont vous n'avez pas parlé, qu'est-ce que vous, vous pensez de ça ? Est-ce que vous pensez qu'il a raison ou vous avez omis de nous parler de quelque chose ? "Ah oui tiens c'est vrai qu'une fois il y a eu une dispute, mais c'était de sa faute ! », elle va nous dire. « Ah oui d'accord c'est effectivement important vu que c'est votre enfant qui se trouve là-bas, qu'il y ait des bonnes relations entre les parents et l'établissement. Dans un premier temps, nous on peut servir de relais entre vous et l'école, pour éviter qu'il y ait des tensions et faire passer des messages au moins au début pour apaiser un petit peu la situation et voir ce qu'il est possible de faire dans la situation de l'institutrice avec votre enfant ». Et ainsi de suite quoi.

En demandant d'abord aux parents et aux jeunes ce qui les a amenés chez eux, les professionnels cherchent aussi à écouter leur version et par-là, à la reconnaître sans en préjuger de la véracité. Cela ne signifie pas qu'ils vont y adhérer ni qu'ils ne vont pas la confronter à ce qu'en pense le délégué, mais cela signifie qu'à travers cette définition de la situation, ils vont chercher à « créer des ponts » entre leur version et ce que le service peut potentiellement leur apporter. « Créer des ponts » c'est montrer en quoi leur service peut éventuellement les aider avec leurs propres attentes et besoins. C'est chercher à tendre des perches dont les familles ou les jeunes pourront ensuite se saisir ou non, totalement ou partiellement : « *Dans un premier temps, nous on peut servir de relais entre vous et l'école* ».

Et dans cette optique de chercher avant tout à accrocher, en écoutant et en faisant droit à la version des familles et des jeunes, les professionnels chercheront à intégrer à la discussion toute personne qui peut servir d'appui pour le jeune ou la famille. Et parfois cela signifie aussi

d'éviter d'en intégrer certaines qui pourraient les mettre dans une mauvaise posture. Parfois, pour les professionnels, il s'agit plutôt de « faire table-rase » comme cela a été envisagé dans la situation de Lisa, une jeune dont nous avons déjà rapidement discuté. Claudia, l'intervenante sociale en charge de cette situation, explique lors de la réunion hebdomadaire que son dossier a été ouvert au SAJ pour une mise en autonomie, à la demande des parents sous le conseil de l'école en raison des difficultés que Lisa rencontrait avec ces derniers. Lisa avait beaucoup d'absences, ne voulait plus se lever, ne respectait pas les horaires, ainsi que le cadre à la maison. Elle fuguait beaucoup et les parents soupçonnaient aussi une consommation d'alcool. Tout cela les inquiétait et après en avoir parlé avec l'école, ils ont décidé d'un commun accord avec le SAJ de permettre à Lisa de vivre en-dehors du domicile familial, au sein d'un centre d'hébergement. Si cela a permis un certain apaisement et une meilleure communication avec les parents, quelques mois plus tard, Lisa a commencé à remettre en question la situation : elle ne veut plus aller à l'école ni rester au centre d'hébergement. Et d'après le délégué, le centre d'hébergement explique que Lisa ne se réveille plus, qu'elle ne s'investit plus et qu'ils n'ont pas souhaité l'obliger à rester. C'est après avoir partagé toutes ces informations à l'équipe que l'un des intervenants de l'équipe suggère de convier alors le centre d'hébergement à la première rencontre puisqu'ils ont participé à cette demande de mise en autonomie et qu'ils connaissent la situation – ce qui n'a pas convaincu une autre intervenante.

Claudia : (...) on peut donc fixer le rendez-vous. Et donc avec Lisa, ses parents et éventuellement (le centre d'hébergement). Je vais les contacter moi, ou alors c'est le délégué ?

Mathieu : vois avec le délégué, il est en contact ou a été en contact donc il peut le faire lui

Claudia : oui.

Lison : moi j'aurais tendance à dire peut-être, 'fin je sais pas si, imaginons Lisa en fait, en a marre de ces types (du centre d'hébergement) et n'a pas envie qu'on vienne raconter tout son truc, peut-être que ce serait chouette que le délégué puisse demander son avis. Je ne sais pas, commencer une première rencontre, potentiellement en faisant venir des gens que pour elle, c'est terminé. Peut-être ça n'a pas de sens, je ne sais pas.

Claudia : oui

Lison : ce n'est peut-être pas la meilleure accroche.

Pour les professionnels, cette première rencontre vise donc à accueillir les familles et les jeunes, à les écouter et gagner leur confiance en accordant la leur à ce qu'ils veulent bien leur dire. Même s'il s'agit d'un discours qui ne témoigne pas « d'une demande directe de travail », même s'il s'agit d'un discours de type : « c'est "l'école, ces connards, ils me font bien chier,

c'est à cause d'eux que je suis là" (...) Si eux disent "c'est pas à moi de travailler", c'est au moins ça ». Bien sûr, cette première rencontre est l'occasion aussi pour les professionnels d'affiner ce premier schéma de tactique global. Désormais, ils ont des visages, des postures, des réactions émotionnelles. Chacune des réponses données par les familles et les jeunes, et des réactions rendues aux propositions ou aux perches qui leur auront été tendues par les professionnels, sont des éléments qu'ils relèveront pour évaluer l'intensité du travail de construction de l'acceptation qu'ils auront à entreprendre et, pour commencer à imaginer la façon concrète dont ils vont le faire. Cette première rencontre se termine donc avec la fixation du rendez-vous suivant, cette fois-ci, dans les bureaux des mandants : un rendez-vous de formalisation (si c'est au SAJ⁶²) et un entretien de cabinet (si c'est au tribunal⁶³). Le cadre change, il devient nettement plus formel. Ce n'est plus le SASE qui dirige la réunion, c'est le Conseiller (SAJ) ou le Juge (TJ) qui a fait le choix de recourir à ce service mandaté dans le but de résoudre des difficultés rencontrées par une famille ou un jeune. Quand cela se déroule au tribunal, en plus du délégué et du SASE, des avocats sont présents également pour défendre les enfants, et parfois les parents eux-mêmes ont un avocat. Au SAJ, depuis peu, les enfants de moins de 14 ans ont droit à un avocat. Il ne s'agit pas ici de décrire le déroulement de ces entretiens auxquels je n'ai d'ailleurs pas assisté mais d'insister sur le caractère bien plus impressionnant de ces rencontres aux yeux familles et des jeunes qui sont généralement nettement moins à l'aise et de la manière dont cette étape configure les relations que ces derniers vont entretenir avec le SASE.

Lors de cette deuxième rencontre chez le mandant, le Conseiller et le Juge vont fixer les objectifs du mandat à propos desquels ils demanderont l'accord des familles et des jeunes, s'ils ont plus de 14 ans. Ils préciseront également les risques encourus s'ils ne les respectent pas. Cet accord se matérialise par la signature du Conseiller ou du Juge, ainsi que celle des parents et des jeunes dans un document en version papier qu'ils recevront ensuite par courrier : on parle d'accord programme pour le SAJ⁶⁴, et d'ordonnance pour le TJ. Ce document reprend les mesures et les objectifs fixés, ainsi que les différents acteurs présents, en ce compris le délégué qui en détiennent chacun une copie. Si les familles souhaitent s'opposer à cet accord, ils devront le signaler par renvoi de courrier. Mais comme me l'expliquait un intervenant social, c'est assez rare que cela arrive. La durée d'un programme

⁶² voir « Franssen et Joachim, 2011 : 65 » pour une description du déroulement d'une séance en audience publique.

⁶³ Ibid. : 92 pour une description du déroulement d'une séance en audience publique.

⁶⁴ Ibid. : 44-45.

d'aide ou d'une ordonnance n'excède jamais six mois même si elle est renouvelable trois fois, voire plus, si la demande est dûment justifiée. Ce renouvellement est possible jusqu'aux vingt ans du jeune et pour autant que l'aide soit sollicitée avant ses 18 ans. A chaque renouvellement de mandat, et donc du programme d'aide ou de l'ordonnance, le contenu de la mesure sera réévalué et souvent révisé en fonction de l'évolution de la situation. Une telle évolution devra être décrite par le SASE au mandant et au délégué, à travers un rapport rédigé avec la collaboration ou l'acceptation de la famille ou du jeune – nous y reviendrons. Ce renouvellement impliquera nécessairement l'organisation d'une nouvelle réunion de formalisation ou d'un nouvel entretien de cabinet afin que ce nouvel accord soit signé et rédigé. Le travail avec les familles et les jeunes est donc ponctué par ces différentes rencontres formelles au cours desquelles c'est souvent l'occasion pour les professionnels de faire le point avec ces derniers. Ces rencontres formelles sont parfois utilisées comme moyens pour « faire pour » et imposer leur intervention. Ils servent alors de « *rappel au cadre* », pour reprendre une formulation utilisée par les professionnels :

Maheir : Et ce qui est délicat dans l'écriture du rapport c'est en fonction de la façon dont ça avance avec la famille, d'avoir l'approbation de la famille complète à ce qui est écrit dans le rapport parce que nous on peut écrire des choses dans le rapport, on nomme des choses : avec cette famille il va falloir travailler la présence à l'école des enfants. La famille l'entend quand on lit le rapport, l'entend quand on le redit en audience de cabinet, ou bien en formalisation mais n'en pense pas moins et voit pas vraiment l'intérêt de la présence de ce point-là ou on n'est pas d'accord avec la présence de ce point-là. Et ce qui est délicat c'est à quel point est-ce que la famille ou les personnes avec qui on travaille, adhèrent avec ce qui a été écrit dans le rapport.

A cette étape du parcours, il n'est pas encore question de rapport mais de clarification quant aux règles qui vont présider leurs relations avec le SASE, et parmi elles, celle de la constitution d'un rapport. Ainsi, à la sortie de cet entretien chez le mandant, le directeur ainsi que le second intervenant du binôme vont fixer une nouvelle rencontre avec les familles et les jeunes. Les objectifs du mandant y seront rediscutés dans un climat que les professionnels voudront à nouveau moins formel même si cet échange devra aboutir, ici aussi, à un accord formalisé avec le SASE à travers une signature. Parfois cette rencontre se fait au domicile des familles, parfois dans les locaux du SASE. C'est l'occasion aussi pour eux d'entendre et de se mettre à l'écoute de ce que les familles et les jeunes ont pensé de cette rencontre chez le mandant et de pouvoir débiter un travail de construction de l'acceptation ou de la demande, à travers la construction d'objectifs plus concrets et proches des difficultés qu'ils rencontrent.

C'est un travail que les professionnels définissent comme « *un espèce de grand écart entre une autorité qui n'est pas souvent perçue comme forcément très bienveillante et puis une famille qui a ses propres codes, ses propres valeurs, sa propre manière de fonctionner, et nous, on est là un peu entre les deux à essayer à la fois de se faire accepter par les familles, à la fois quand même aussi de pouvoir pointer certaines difficultés* » (Entretien Mathieu).

Mathieu : (...) Et donc c'est vrai que dans ce travail de grand écart, et de traduction, quand on reçoit des objectifs du mandat alors souvent les objectifs c'est des choses très larges et même un peu inatteignables quoi, c'est une espèce d'idéal. Et ça je me le dis souvent, moi qui suis papa, ça c'est vraiment un truc que je garde toujours en tête : attends, moi on viendrait dans ma famille à moi, on viendrait mettre des gros projecteurs sur moi, on pourrait aussi dire "mais ça, ça va pas, ça, ça va pas, ça, ça va pas" donc des familles ou des parents parfaits ça n'existe pas, on fait tous comme on peut. Et pourtant c'est le jeu de l'aide à la jeunesse donc t'as quelqu'un d'extérieur, voilà, une autorité, qui vient, et qui ouvre un peu la porte de chez toi, qui met des grosses bottes, et qui cherche la petite bête quoi. Et forcément, quand tu cherches tu trouves quoi, donc tu vas toujours trouver des trucs qui ne vont pas. Alors après j'essaie plutôt de, et probablement que mon background et mon boulot d'avant, c'est de partir d'eux et de votre demande à vous en fait. Mais vous, qu'est-ce que vous voulez vous en fait ? Qu'est-ce qui vous pose problème dans votre quotidien ?» Voilà moi c'est comme ça que j'aborde mon boulot, et je pense que c'est comme ça que j'arrive à avoir la confiance et à pouvoir faire quelque chose. (...) maintenant si je constate vraiment qu'il y a des dysfonctionnements et qui mettent en danger ou qui entravent le bien-être des enfants, ou des ados, oui, là mon rôle aussi c'est quand même de le signaler. Et après les décisions sont prises et heureusement ce ne sont pas mes décisions à moi.

Se faire accepter auprès de ces familles ou de ces jeunes relève de l'épreuve pour les professionnels qui doivent parvenir en un laps de temps plutôt court – et même s'ils ne se suffisent pas à eux-mêmes – à se présenter comme un allié des familles à qui ils peuvent faire confiance plutôt qu'un adversaire à qui l'on doit rendre des comptes. Ce que nous apprend cet intervenant social dans cet extrait c'est la volonté, pour y parvenir, de rassurer les familles et les jeunes quant à la portée des objectifs qui ont été fixés (« *pffff, mais, qui pourrait réellement atteindre ça ? Personne, même le juge lui-même* »). Leur objectif est de désamorcer les craintes et l'éventuel risque qu'ils se braquent en proposant de démarrer par ce dont ils ont besoin et même si cela ne correspond pas directement à l'objectif de l'aide éducatif (« *ce n'est pas forcément en rapport direct avec les enfants même si ça a toujours un peu un rapport direct. Je soutiens au niveau administratif et social, en droit, si les familles ont des droits qui ne sont pas respectés ou des solutions qui peuvent être trouvées et que la famille n'était pas*

au courant par exemple, bénéficié du tarif social »). Pour les apprivoiser, l'intervenant cherchera à privilégier l'écoute, autrement dit à faire connaissance mais sans rien demander ou très peu. C'est ce qui justifie le fait que certains, au sein même de l'équipe, privilégient de discuter de la charte de collaboration qui demande une signature, dans les semaines qui suivent, et non directement lors de la troisième rencontre. En s'efforçant de repérer les besoins des familles et des jeunes, les professionnels cherchent à créer une forme de dépendance. Il s'agit de faire en sorte que d'une façon ou d'une autre ils aient besoin d'eux et cherchent le contact. C'est pour cette raison d'ailleurs que souvent les professionnels se réjouiront que les familles ou les jeunes les recontactent, parfois même après de nombreux mois de silence, afin de solliciter leur aide d'un point de vue administratif. Cela reste la porte d'entrée principale pour les professionnels afin de démarrer un lien, et chercher au fil du temps, étapes par étapes, à le renforcer pour finalement, parvenir idéalement à une forme d'adhésion à l'aide proposée.

Si certains privilégient le fait de ne pas discuter de la charte de collaboration lors de cette troisième rencontre, c'est aussi parce qu'elle peut mettre les professionnels en difficulté. Certes, elle peut être un outil pour « rassurer » les familles et les jeunes lorsqu'ils s'en servent afin d'expliquer que dans un souci de transparence, chaque rapport sera lu aux parents et aux jeunes avant de les transmettre au mandant, afin qu'ils en marquent leur accord. Mais elle peut devenir un obstacle à la construction d'une relation de confiance lorsqu'ils doivent pouvoir signifier aux familles et aux jeunes qu'ils s'engagent à respecter le secret professionnel tout en ajoutant que s'ils observent un comportement ou absence de comportement qui porte préjudice à l'enfant ou au jeune au point de le mettre en danger, ils devront le signaler. De plus, ils doivent demander l'engagement de la famille ou du jeune à « *respecter les intervenants, comme nous vous respectons* », « *collaborer activement aux entretiens* », « *respecter les horaires des rendez-vous fixés et les lieux définis et le cas échéant prévenir suffisamment à l'avance d'un empêchement* », etc., bref à coopérer activement alors même que la confiance n'est pas encore acquise. Cette troisième rencontre a souvent lieu sans les enfants et visera à officialiser le début du travail avec les professionnels en s'appuyant sur l'adhésion formelle et explicite des jeunes et des familles qui signeront le document. Le caractère formel de cette adhésion est souvent relevé par les professionnels qui souhaitent en relativiser la portée. En cela, ils insistent sur sa dimension « *« épaisse » et fragile qu'il s'agit de construire, maintenir, renforcer au cours des semaines* » (Béliard & Le Goff, 2018 : 40). Et

ce travail de construction débutera déjà dans la façon dont cette charte sera amenée aux familles et aux jeunes. Il ne s'agit pas seulement de la leur lire mais, autant que possible et même si c'est souvent considéré comme prématuré, les inviter à y contribuer en sollicitant leur avis sur l'un ou l'autre de ses points et en les invitant à y en ajouter d'autres. Le directeur m'expliquait, par exemple, que c'était l'occasion pour un papa de pouvoir demander que soit toujours bien spécifié le fait qu'il honorait ses rendez-vous puisque c'était l'une des conditions énoncées par la juge. Là encore, cette recherche d'une collaboration – du faire faire – est un idéal qui n'est pas souvent rencontré au départ mais témoigne de cette volonté pour les professionnels de chercher en permanence à les responsabiliser et les mettre dans une position d'agent de leur changement. A cette étape du parcours, le fait que les familles et les jeunes ne se soustraient pas à l'exercice n'aura aucune conséquence. Encore une fois, les professionnels cherchent avant tout à créer un lien et vont donc en attendre très peu d'eux.

Se faire accepter lorsqu'il s'agit de débiter le travail chez les familles et les jeunes

En début de rencontres, les familles et les jeunes peuvent être réticents à accepter les règles de comportement nécessaires au travail de collaboration, les professionnels vont donc « laisser faire » c'est-à-dire qu'ils ne vont pas directement attendre d'eux qu'ils s'engagent ou s'inscrivent dans un régime de transformation et d'autonomisation. Souvent alors, ils chercheront à faire en sorte, à travers différentes activités, de ne pas s'inscrire trop directement dans un registre professionnel. Et ceci d'autant plus que c'est souvent à ces occasions qu'ils rencontrent pour la première fois les enfants. Ils accordent donc beaucoup d'importance au fait d'utiliser des jeux pour « *montrer que ça peut être fun* » et se présenter à eux sans que ce ne soit trop sérieux. Ils ont par exemple déjà joué au Twister : « *des jeux on en a plein mais le Twister est quand même dans le top one dans le truc détente et drôle parce que c'est rare de voir des adultes dans des positions inconfortables (rire)* ».

Mathieu : Le Twister, en l'occurrence, tu connais le jeu j'imagine. Bah là effectivement on l'avait utilisé au 1er rendez-vous. Donc on arrive dans une famille donc là les 2 intervenants se disent bah on arrive dans une famille en plus ici c'était après un placement des enfants donc c'est vrai que les enfants reviennent à la maison, ils viennent de vivre un truc très dur, les parents ont vécu un truc très dur, et tout d'un coup ils ont une équipe de travailleurs sociaux qui débarquent à la maison quoi. Et donc on se dit, 1er objectif : c'est déjà de créer un peu du lien, et pour créer du lien avec une famille, une des manières de faire, c'est faire effectivement du ludique, s'amuser ensemble et passer un bon moment, et donc l'objectif ce n'est que ça, c'est passer un bon moment. Et donc le twister c'est un jeu plutôt rigolo parce qu'en plus il te met vraiment, 'fin le corps est mis à partie et du coup dans des positions

bizarres et tout. Et donc il y a un côté où on se prend pas trop au sérieux. Et donc on jouait avec la famille et donc effectivement, 'fin moi j'ai une image comme ça où au fur et à mesure il y a les personnes qui sont éliminées et puis tout à la fin il restait plus que le papa et moi, dans une position complètement incongrue, tu vois, la tête en bas tous les 2, avec un Monsieur que je ne connaissais pas encore bien du tout.

Parvenir à se faire accepter, c'est donc chercher à créer cette forme attendue d'être reçu par les familles et les jeunes. Les professionnels peuvent chercher à la développer par une multitude de moyens dont des jeux (de société) qui, au total, aux yeux des professionnels, peuvent avoir au moins trois fonctions. Si la première consiste uniquement à tisser un lien avec les bénéficiaires en privilégiant un registre ludique à un registre strictement professionnel (dont ces derniers ne veulent généralement pas), les deux autres ont une visée indirectement transformatrice. Premièrement, les professionnels vont s'appuyer sur la joie et le plaisir éprouvés par les familles et les jeunes à jouer pour faire naître chez eux le désir d'expérimenter d'autres possibles en termes de façon de faire famille ou de vivre plus largement. Cela ne fonctionne pas toujours bien sûr, mais ce qui compte pour les professionnels c'est d'en faire petit à petit des possibilités à disposition des familles et des jeunes. S'ils ne jouaient pas en famille, voire si le jeu ne faisait pas partie de leurs habitudes, s'essayer à le faire leur montrera qu'ils le peuvent. Et si c'est l'argent qui leur manque pour s'en procurer, qu'à cela ne tienne répondront les professionnels, qui les ont déjà accompagnés dans une ludothèque pour leur montrer qu'il était possible de jouer sans payer. Il est d'ailleurs arrivé qu'une famille les rappelle pour leur apprendre fièrement qu'ils avaient acheté au pêle-mêle plusieurs jeux. Cette mise en application de propositions faites par l'équipe constitue une véritable réussite pour les professionnels et témoigne de la capacité des parents à pouvoir effectivement mettre en place ce qui est nécessaire pour le bien-être de leur(s) enfant(s). Deuxièmement, par le jeu, les professionnels travaillent avec eux – sans le leur présenter de cette façon – leur « *savoir-être* ». Pour pouvoir jouer à n'importe quel jeu, il faut pouvoir suivre des règles. Le jeu devient un prétexte, un outil pour pouvoir petit à petit mener un travail sur le rapport que l'enfant, le parent ou le jeune entretient avec les règles de façon générale (« *un jeu de société c'est pas juste on joue, il y a plein d'autres choses plus profondes et qui du coup, peuvent faire le lien avec la vie, la vie en famille, la vie à l'école ou que sais-je* »). Ainsi, si un des joueurs est impatient, par le jeu ils apprendront à (savoir) attendre.

Mathieu : moi je dirais que c'est de l'ordre du savoir-être, quelque chose comme ça et qui est, bah justement, qui n'est pas facilement travaillable en discutant quoi, en étant autour d'une table et en discutant, c'est difficile

d'atteindre le savoir-être. Le savoir-être ce n'est qu'en faisant quelque chose qu'on peut toucher ça. Et peut-être essayer à un moment de bouger, qui va provoquer, que les cases bougent un petit peu, c'est en faisant. Et donc voilà, un jeu de société, un outil, on est dans le faire, et dans le faire tu vois comment les gens se comportent et donc c'est vrai que je trouve que c'est une bonne manière d'atteindre ça, le savoir être.

Le rôle des professionnels devient quelque part, et de façon subtile, un rôle d'arbitre pour reprendre la figure métaphorique de Elias. Comme pour des juges de touche, leur rôle consistera à éviter les débordements ou la violence et par-là, à leur apprendre à s'autocontrôler.

Induire des changements par le jeu : quand la persuasion ne recourt pas essentiellement au raisonnement et à l'argumentation

« Qu'elle soit insistante ou pas, la persuasion n'a d'autre ressource que le raisonnement pour faire agir celui à qui est destiné le propos » (Vidal-Naquet, 2019 : 49). Alors que je lisais ses propos, je ne pouvais m'empêcher de me demander comment est-ce que Pierre Vidal-Naquet concevait l'idée de « raisonnement ». Pour comprendre comment les intervenants sociaux font pour induire un changement chez l'autre, cela me paraissait indispensable à démêler. Selon ce dernier, puisque les professionnels préfèrent recourir à la persuasion plutôt qu'à la contrainte pour des raisons morales et pratiques que nous avons déjà évoquées, en cas de divergence de points de vue, ces derniers chercheront alors « à argumenter pour tenter de « faire entendre raison » plutôt que de contraindre » (*ibid.* : 47). En un sens, persuader reviendrait à argumenter. Si Pierre-Vidal Naquet insiste bien sur les « pratiques de ruses » que les professionnels entreprennent également pour déjouer justement les échecs (avérés ou anticipés) de la persuasion, il ne les considère pas comme des outils de la persuasion. C'est parce que la persuasion ne marche pas, que l'on va recourir à des pratiques de ruses. Mais à quoi renvoie alors l'action de persuader ? A l'argumentation ?

En observant la place importante aux yeux des professionnels du jeu afin non seulement de gagner la confiance des familles et des jeunes mais aussi de débiter même de façon non substantielle un travail éducatif, je n'ai pu m'empêcher de me dire qu'il n'était peut-être pas correct de considérer que pour comprendre à quoi renvoyait l'action de persuader, on pouvait se limiter à l'action d'argumenter. En effet, l'argumentation peut être définie comme l'ensemble des *moyens ou des techniques discursives* qui ont pour objectif de favoriser ou d'amplifier l'adhésion de l'autre aux propos présentés. Or, le directeur du SASE m'expliquait justement que les jeux qu'ils utilisaient devaient être compris comme des moyens d'accéder à l'autre et de tenter de créer chez lui un changement, sans recourir ni au « *langage* » dit-il, ni au « *rationnel* » ou ni à la « *raison* ». C'est le principe des « objets flottants » tels que théorisés par Philippe Caillé (psychiatre et thérapeute de couple et de famille) et Yveline Rey (psychologue clinicienne et thérapeute systémique). Après « L'aide contrainte » de Guy Hardy et « La compétence des familles » de Guy Ausloos, « Les objets flottants » constitue le troisième livre dont le SASE m'a parlé et dont beaucoup le mentionne ou s'en sert dans le secteur de l'aide à la jeunesse.

Mathieu : De manière générale on utilise pas mal ce qu'on appelle des objets flottants, c'est surtout tiré de l'approche systémique. C'est vrai qu'on est tous assez sensible à l'approche systémique dans l'équipe même si on n'est pas forcément formés à ça. (...) Et les objets flottants c'est l'idée d'utiliser un media, ce qu'on appelle parfois un objet transitionnel, donc c'est passer par autre chose pour atteindre une part un peu plus inconsciente en fait. Et donc souvent ça ne passe pas par le langage, le rationnel, la raison, etc. et ça passe plutôt par les émotions. 'fin oui souvent, c'est ça, par un biais atteindre plus facilement ce qui est à l'intérieur, les émotions, et ce que en général tout être humain essaie de cacher par des mécanismes de défense, par son éducation, par ses valeurs, tout ce qu'on essaie de cacher dans la vie. Tout un chacun, on fait tous, ça.

Fadoua: oui oui

Mathieu: et donc voilà, les objets flottants il y en a pas mal qui existent. Et donc ici il y en a certains que tu as peut-être déjà eu l'occasion de voir en réunion d'équipe qu'on utilise. ça peut être les mannequins en bois, ça peut être des contes justement un peu plus métaphoriques, ça peut être les cartes Dixit ou d'autres cartes un peu symboles, ça peut être les sculptures humaines donc là on sculpte une famille mais avec des vraies personnes. 'fin voilà il y en a pas mal des objets flottants. (...) il y a tellement de mécanismes de défense et la famille ne veut pas donner accès, ou ne veut pas se regarder à l'intérieur, et du coup souvent par le langage ça bloque, et alors on se dit "bah tiens ce serait intéressant alors d'amener un outil". Alors après le choix de l'outil en question, ça dépend qu'est-ce qu'on vise ».

Mathieu mobilise les termes « langage », « rationnel » ou « raison » pour définir ce qui renverrait à l'acte d'argumenter ou à la persuasion verbale. Il propose ainsi des dichotomies rationnel/irrationnel, intérieur/extérieur, langage/absence de langage qui pourraient irriter certains sociologues. Néanmoins, mon propos consiste moins à critiquer l'usage d'une telle dichotomie qu'à montrer, d'un point de vue pragmatique, ce à quoi un tel usage renvoie : à des moyens mobilisés par les professionnels pour tenter de produire un changement chez l'autre alors même que cet autre, parfois, « ne veut pas se regarder à l'intérieur ». Autrement dit, alors même que cet autre ne veut pas coopérer activement. A côté de l'argumentation ou même de la ruse, les professionnels vont jouer. Le jeu, ou l'« objet flottant » devient alors le medium par lequel le professionnel tente de s'ajuster à la manière dont l'autre se représente le monde ainsi que lui-même tout en créant les conditions d'une expérience ou d'une façon de voir nouvelle, différente, bref d'un changement. L'objet flotte dans cet « espace transitionnel » pour reprendre les termes de Winnicott à qui les théoriciens de cette approche font très souvent référence. Bien entendu, le succès de cette méthode dépend de la capacité ou de la volonté de l'autre à se laisser prendre au jeu et à se mettre dans une disposition pour le faire. Cela étant, ce choix opéré par les professionnels est suggéré par l'idée selon laquelle l'effet thérapeutique, ou ce qui crée un changement ou une amélioration chez l'autre, se trouve aussi du côté de l'expérience ludique.

A côté du recours au registre ludique, parvenir à se faire accepter c'est également parvenir à faire naître chez l'autre un besoin de se faire aider même si c'est pour des tâches administratives et juridiques. Si certains sont plus à l'aise d'intervenir dans un registre ludique, d'autres au sein de l'équipe vont privilégier le fait de conseiller ou de se montrer utile dans ces différents domaines. Il s'agit alors pour le professionnel, à l'occasion de ces différentes rencontres, de rester attentif et à l'écoute de ce que les familles et les jeunes disent et racontent pour y repérer le moindre problème, la moindre difficulté vécue dans leur quotidien pour les aider à y faire face. Pour les faire parler, il tentera d'adopter le plus possible le ton et le cadre d'une conversation ordinaire qui n'aurait d'autre fonction que d'apprendre à se connaître et se découvrir. Pour autant, ces différentes conversations et ces activités en générales sont aussi à chaque fois des moyens pour les professionnels de mieux caractériser la personne en face d'elle et d'évaluer ainsi son degré de compétences et donc d'autonomie et de responsabilité. Et ceci toujours afin de pouvoir évaluer l'intensité du travail qu'ils doivent entreprendre pour les mobiliser.

Maher : heu, oui, pff, moi non, moi pas trop. Mais moi j'utilise plutôt les besoins administratifs en gros pour faire du lien. Donc au début je vais beaucoup entendre de plaintes ou de choses à travailler et je vais m'inscrire dans ce qui est à travailler actuellement pour la famille quoi. Ce n'est pas forcément en rapport direct avec les enfants même si ça a toujours un peu un rapport direct. Je soutiens à ce niveau-là quoi, au niveau administratif et social, en droit, si les familles ont des droits qui ne sont pas respectés ou des solutions qui peuvent être trouvées et que la famille n'était pas au courant par exemple, bénéficier du tarif social etc., je pars sur des pistes comme ça.

Laisser faire ou comment justifier le fait d'en attendre très peu des parents

Comme nous l'avions déjà évoqué, le risque pour les professionnels avec cette porte d'entrée est d'y rester enfermé trop longtemps. Et ce « trop longtemps » est évalué non seulement, comme nous l'avons vu, en fonction du degré de compétence et d'autonomie perçue chez l'autre mais également du risque de danger perçue pour l'enfant ou le jeune si la situation ne se transforme pas. Si les parents ou les jeunes sont jugés capables de s'engager dans un travail plus en avant, que le lien de confiance est plus ou moins établi et que le risque de danger pour les enfants ou les jeunes est présent, il n'y a plus de raison légitime pour l'équipe de « laisser-faire », soit d'accepter ici de se laisser imposer un cadre par les familles et les jeunes. Je propose de partir de la situation de la famille Sissoko qu'ont rencontrée les professionnels, pour montrer comment le registre du laisser-faire peut être accepté pour un certain temps et comment ils le justifient. Cette situation permettra d'observer ensuite comment l'usage d'un

tel registre d'action devient illégitime. Nous verrons ainsi comment tout doucement, le fait de « laisser-faire » les Sissoko mettra les professionnels dans l'inconfort au point d'envisager le recours à la contrainte, soit au « faire pour », de façon à induire chez eux un changement qu'ils estiment nécessaire et légitime. Ceci nous servira de transition pour aborder la question de l'épreuve du maintien du lien dans un contexte où ils attendent des familles et des jeunes qu'ils s'engagent dans un travail éducatif. Ce sera l'objet du second point.

Réunion d'équipe, juillet 2020 : la famille Sissoko

Claudia : mis à jour des dernières semaines. En fait, on s'est rendu compte, on s'est retrouvé beaucoup à faire beaucoup d'administratif parce qu'il y a effectivement pas mal de travail : au niveau des papiers pour Magalie (leur plus jeune fille), CPAS, allocations familiales, il y a vraiment énormément de choses. Et du coup à chaque fois on n'arrivait pas à aborder l'éducatif, alors que Mme, elle peut clairement nous dire qu'elle est en demande, de faire des changements ou de travailler ça par rapport à Cassandra (leur grande fille), à la maison. D'ailleurs par rapport à ça on constate aussi une grande évolution parce qu'elle en parle beaucoup plus facilement qu'avant, et on voit vraiment le lien différent avec nous. Et du coup on s'est retrouvé un petit peu coincé à dire : ok Mme est en demande éducative, il y a plein de choses au niveau administratif qui sont très importantes aussi, et on n'arrive pas à les voir très souvent parce qu'ils sont débordés dans l'organisation du quotidien, c'est compliqué de libérer du temps. (...) on a imposé une organisation de travail (ton de l'humour)

Mathieu : voilà c'est ça

Claudia : qui a été très bien accepté tout de suite (rires). On a dit "bon Mme et Monsieur on se rend compte qu'il y a énormément de choses à faire au niveau administratif, et on veut bien vous aider parce qu'effectivement c'est important mais il y a aussi l'éducatif. Mme est en demande et donc on aimerait bien arriver à faire les deux. Et donc pour faire les deux, on va réaliser 2 rendez-vous par semaine » (rire). Ils ont un peu rigolé en disant : (rire jaune) « nan ». (rires) Et donc on a dit "ok d'accord on va essayer avec un rendez-vous par semaine »

Mathieu : c'est eux qui vous ont imposé un cadre de travail en fait (rire) c'est ça

Nous sommes en juillet 2020 lorsque les professionnels discutent de cette situation en rigolant. On voit bien, comme le relève d'ailleurs un intervenant de l'équipe, que si leur tentative d'engager les parents dans un travail éducatif a échoué, cela ne semble pas encore leur poser grandement difficulté. D'ailleurs, les deux intervenantes sur la situation décrivent de deux façons différentes leur manière d'avoir tenté d'augmenter leur nombre de rendez-vous : tantôt en disant « on a fait une espèce d'accord », tantôt en disant « on a imposé une organisation de travail » mais sur le ton de l'humour. Ce glissement de la première formulation vers la seconde témoigne du fait que la contrainte ici n'a pas encore été prise au

sérieux et que le fait de ne pas attendre des parents qu'ils s'engagent plus en avant dans ce travail éducatif dont nous verrons les contours, n'est pas encore remis en question. Pourquoi ?

La famille Sissoko est une famille d'origine congolaise dont les parents ont un statut de réfugié politique obtenu en Italie. L'équipe travaille avec eux depuis le printemps 2019 dans le cadre du SAJ. Les objectifs fixés par le mandat portaient principalement sur un travail éducatif nécessaire pour travailler le lien entre Madame et sa grande fille, Cassandra dont elle a beaucoup de mal à s'occuper depuis qu'elle est née. Cette dernière a d'ailleurs été placée pendant un mois après sa naissance, parce que Madame avait fait une décompensation psychique. Aujourd'hui Cassandra a 8 ans et Madame a toujours beaucoup de mal à lui mettre des limites. Ces difficultés se répètent avec sa deuxième fille, Magalie, qui a 3 ans. Lorsque Monsieur n'est pas en Italie pour gérer différentes démarches administratives et juridiques, il aide un peu Madame à s'occuper des enfants mais a beaucoup de mal à le faire sans utiliser « *les bâtons pour taper ou menacer* ». Toute la famille vit dans un très petit appartement dont Patricia est propriétaire, la sœur de Madame qui vit avec eux. Les parents dorment dans leur chambre avec leur grande fille, Cassandra, alors que la sœur de la maman, Patricia, dort dans la cuisine-salon avec le bébé dans le berceau, Magalie. Patricia a une emprise très importante sur sa sœur et sur la configuration familiale en général au point que les deux intervenantes sur cette situation la considèrent comme « *le troisième parent* ». Elle influence beaucoup les décisions des parents et si cela se justifie en partie d'un point de vue symbolique et culturel par le fait qu'avant la mort de leurs parents, le papa de Patricia et de Madame a « *confié Madame comme enfant* » à sa sœur, c'est aussi parce qu'elle les aide énormément dans leur quotidien que ce soit au niveau du suivi chez le kiné pour Magalie, déposer les enfants à l'école ou à la crèche, faire le ménage à la maison, etc. Ce qui est très précieux pour Madame qui a des soucis de santé mentale et qui se sent souvent débordée par toutes les tâches qu'elle doit faire, et cela, surtout quand Monsieur n'est pas là. Or, Patricia s'est sentie « *vexée* » par le fait que plusieurs professionnels dont le SASE l'auraient exclu ou en tout cas pas assez pris en compte son point de vue.

Mes premières observations pour cette situation ont démarré en février. A ce moment-là déjà la situation semblait compliquée pour les professionnelles qui ne parvenaient pas à engager les parents dans un travail éducatif sur la durée du fait de l'emprise de Patricia qui de façon concrète empêche les professionnelles d'intervenir à domicile et empêche Madame de s'améliorer dans son rôle parental notamment par le fait qu'elle prend beaucoup de place

dans l'éducation de ses filles et de Magalie en particulier et, qu'elle ne répond pourtant pas – nous y viendrons – à ses besoins primaires. Pour autant, lorsque je suis arrivée en février, et jusqu'en septembre au moins, les intervenantes ont décidé de ne pas utiliser la contrainte pour intervenir. S'ils l'ont envisagé à l'une ou l'autre occasion, elles ont à chaque fois estimé que cela serait inefficace, et qu'il valait mieux s'adapter à leur rythme, se contenter des « *mini mini petits pas* » en continuant de les accompagner dans leurs démarches administratives qui leur permettait de maintenir un lien également avec la famille. De plus, quand Monsieur est là, il parvient un peu plus à s'imposer vis-à-vis de Patricia et à un peu plus collaborer avec les intervenantes. Elles se sont donc contentées depuis ces différents mois de quelques petits moments pour aborder – parfois sur les bancs d'un parc – des questions d'ordre éducative : « *5 sur tout le suivi quoi* ». En effet, lorsque Monsieur est là, et puisqu'il est celui qui dans le couple (non marié, ce qui ne facilite pas la reconnaissance juridique de leurs filles et notamment pour lesquelles alors il doit souvent voyager en Italie) qui s'occupe des tâches administratives, il profite de l'aide des intervenantes pour résoudre différentes questions. Elles ont tenté déjà de déléguer ce travail à d'autres professionnels mais ils « *n'ont plus confiance en ce genre de service, d'avocats* » et « *donc c'est clair que ça occupe une bonne partie du travail parce qu'on n'est pas compétents là-dedans* ». Dans ces conditions, parce que les professionnelles estimaient qu'il était encore possible d'avancer à très petits pas en raison du fait que les parents restent collaborant et qu'ils mettent en place les quelques petits conseils qui ont pu leur être communiqués, ils n'ont pas exigé de ces derniers qu'ils s'engagent de façon plus importante dans ce travail éducatif. Ils ont continué à les laisser faire.

Or, depuis la dernière réunion observée en novembre, les inquiétudes à l'égard de la situation de danger de Magalie se sont révélées être plus importantes et le manque de collaboration avec Patricia toujours présent. En effet, la crèche a signalé une série de difficultés rencontrées dans la collaboration avec Patricia et des inquiétudes pourtant vives quant à son bon développement :

Réunion d'équipe, novembre 2020 : la famille Sissoko

Claudia : (...) il y a question de santé donc Magalie, faut savoir qu'elle a eu des complications à l'accouchement au niveau neurologique, épilepsie, des choses qui maintenant se sont stabilisées mais qui posaient problème au début. Et là récemment la crèche a remarqué ce qu'ils appellent des crises toniques en tout cas des signes au niveau neuro inquiétants. Suite à cela, il y a eu des bilans ou en tout cas des examens à l'hôpital et la crèche demandait

les résultats de ce bilan pour se rassurer et savoir comment prendre en charge Magalie. Et la communication (avec Patricia⁶⁵) n'est pas passée. Et du coup elles disaient "est-ce qu'on doit s'inquiéter ?" ou en tout cas "on s'inquiète parce qu'on n'a pas d'infos, qu'est-ce qu'on fait? ". Et les autres inquiétudes, c'est plutôt alimentation et sommeil, le fait qu'elle mange que liquide c'est dangereux, elle peut avoir des carences alimentaires. Et par rapport aussi au sommeil, si elle ne dort pas à des rythmes réguliers, elle ne dort pas assez, au niveau aussi de ses évolutions. Oui donc il y a des inquiétudes on va dire

Nadège : grosses inquiétudes

A cela s'ajoute le fait que Monsieur a encore dû partir en Italie et que Madame, sans lui, « *devient un peu petite fille* » et n'ose pas répondre au téléphone quand les intervenantes les appellent et de façon générale n'ose pas collaborer avec eux. La nécessité de devoir engager les parents dans un travail devenait importante. Elles ont alors considéré qu'il fallait « *changer de cadre* » en demandant au Conseiller de judiciaireiser le dossier lors de la formalisation qui a lieu en octobre. C'est une décision que le Conseiller n'a pas jugé adéquat et qui ne l'a donc pas mise en œuvre.

Réunion d'équipe, novembre 2020 : la famille Sissoko

Claudia : (...) une des pistes, un truc qu'on propose qui pourrait peut-être faire changer les choses dans la dynamique et d'aider plus les parents à se dégager de l'autorité de Patricia, c'est changer de cadre. Donc avoir un TJ, avoir un juge qui donne des choses à faire. Et pour que les parents puissent dire "ah, ce n'est pas moi qui décide, c'est le juge qui a dit que je dois faire ça avec la crèche etc", et donc les soulager. On a proposé ça, les parents n'étaient pas d'accord, ne voyaient pas le sens, au contraire trouvaient que c'était risqué par rapport à Patricia. Le SAJ leur a donné raison "bah effectivement", donc pas de TJ.

Les professionnelles ont estimé qu'il était justifié d'induire chez les parents un changement par la menace de voir le dossier se judiciaireiser (donc par un mode d'intervention du volontarisme contraint). Elles ont considéré qu'elles ne pouvaient plus se contenter de si peu et qu'il devenait urgent de leur permettre de prendre leur distance au niveau de l'emprise de Patricia. Pour mettre en mouvement cette configuration relationnelle complexe dans laquelle se trouvent engagées les professionnelles et la famille, il devenait nécessaire pour les intervenantes de faire bouger la configuration familiale des Sissoko en utilisant pour ce faire, la « *"carte tribunal"* pour lui dire (à Patricia) : *"écoute il y a des inquiétudes, tu bloques pour*

⁶⁵ « C'est Patricia qui centralise tout, qui s'occupe des trajets pour la crèche, qui discute avec les intervenantes de la crèche. Et voilà, dès qu'elle estime que c'est pas important de communiquer quelque chose, elle bloque. Et du coup la crèche, voilà elle posait un petit peu la question de comment allait Magalie? Comment travailler autour de la situation? Patricia voilà, la collaboration avec elle est vraiment compliquée » (31-36)

beaucoup de choses. Aide un petit peu parce que sinon il va y avoir peut-être ce risque-là" ».

Et si le Conseiller n'était pas d'accord avec cette suggestion, cela n'a pas mis à mal la stratégie des intervenantes qui n'ont pas perdu le lien de confiance avec les parents – malgré leur désaccord avec la proposition, ils continuent de collaborer avec les intervenantes – et qui ont pu énoncer publiquement la difficulté qu'ils avaient depuis plusieurs mois à mettre en place un travail éducatif. Que se passe-t-il alors ? Les intervenantes continuent d'intervenir sans trop en attendre de Madame en l'aidant « *à ce qu'il y ait des petits changements concrets* », d'intervenir en avançant « *au rythme de la famille* » en faisant des « *mini-pas et voir si ça bouge avec le retour de Monsieur* ». Et parmi les « *mini mini petits pas* », celui « *de faire tiers avec la crèche, de faire comprendre à Madame qu'elle a le droit de ne pas être d'accord (avec Patricia)* » et d'intervenir sur les difficultés de Magalie au niveau du sommeil en proposant en suggérant à Patricia des écouteurs. En effet, Magalie dort dans le salon cuisine avec Patricia dans laquelle se trouve également la télévision que regarde constamment la famille et particulièrement Patricia, le soir jusque très tard. Le volume ainsi que la luminosité empêchent ou rendent très compliqué le sommeil de Magalie qui dort à côté et qui peine le lendemain alors à se réveiller pour aller à la crèche au sein de laquelle elle fait de longues siestes et dort beaucoup.

Réunion d'équipe, novembre 2020 : la famille Sissoko

Claudia: non bah par rapport au truc concret de l'appartement, nous on s'est dit que les mini trucs qu'on peut faire c'est de proposer à Patricia qu'elle regarde la télé avec des écouteurs. Non mais vraiment tout bêtement mais au moins ça.

Lison: (rire)

Claudia : avec l'idée que vu qu'ils déménagent en profiter pour voir s'ils ne trouvent pas cher un lit superposé et que les 2 filles soient dans la chambre et pas dans le salon cuisine. Donc ça c'est les pistes pratico-pratiques concrètes qu'on envisage de proposer pour le moment mais je ne sais pas si vous avez des trucs.

Et si elles envisagent d'en parler à Patricia c'est parce qu'elles ont reçu à leur grande surprise un message de sa part via WhatsApp dans lequel elle leur demandait de l'aide pour une question de garantie locative, et de CPAS. Comme nous l'avons vu, cela constitue très souvent une porte d'entrée même si elle ne suffit pas à garantir un « *accrochage* » sur la durée. Si les intervenants se réjouissent donc d'avoir obtenu « *un mini fil à exploiter, astucieusement* » qui leur donne « *un petit espoir de pouvoir l'accrocher un peu plus par rapport à ça* » et sans qu'elles ne sachent si cela est lié à la menace d'une judiciarisation du dossier dont elles ne

savent pas si elle est au courant, elles considèrent devoir être encore très prudentes dans ce qu'elles peuvent attendre de Patricia et envisagent de lui en demander très peu.

Réunion d'équipe, novembre 2020 : la famille Sissoko

Nadège: Et vous voudriez que par exemple, pendant que vous faites des démarches avec elle, de logement ou ci ou ça, intégrer des petites questions de "oh mais à la maison comment ça se passe? Est-ce qu'avec Madame...

Lison : (elle coupe) elle est très très, très très réservée là-dessus en fait.

Claudia : oui, je pense qu'on va heu, là c'est un truc trèèèès très loin. On va commencer par pouvoir faire en sorte qu'elle dise bonjour si elle me voit dans la rue (rire) des petites choses comme ça, on verra.

[L'épreuve du maintien du lien ou comment induire des changements sans contraindre](#)

Lorsque les professionnels peuvent attendre des familles et des jeunes qu'ils s'engagent parce qu'ils les estiment capables et non empêchés de le faire, il ne s'agit plus pour eux de chercher à les accrocher mais plutôt à induire chez eux des changements sans contraindre – soit en faisant faire et non en faisant pour. Comme nous l'avons vu, c'est une tension inhérente au travail social qui pousse les professionnels à devoir en permanence poser un choix (comme cela a été en partie le cas pour la famille Sissoko) : obliger les familles et les jeunes à s'autonomiser ou les accompagner à le devenir par différentes stratégies de persuasion. J'aimerais ici revenir sur trois situations-problèmes rencontrées par les professionnels, qui chacune rend compte de la manière dont ils cherchent à résoudre cette tension. La première montrera comment dans une situation où les professionnels ont depuis longtemps dû faire beaucoup de choses à la place d'un père qui ne parvient pas à le faire seul, il a fallu pourtant réfléchir à pouvoir « faire faire ». Ceci nous permettra de rendre compte également du travail qu'opèrent les intervenants avec les autres services pour « passer le relais » et ce que cela implique en termes de difficultés au niveau, là aussi, du partage des responsabilités entre les différents services. La deuxième illustrera les stratégies de persuasion qu'utilisent les professionnels pour « tout tenter » afin de faire adhérer une mère dont la non-collaboration inquiète beaucoup un CPMS qui souhaiterait pourtant que le SASE recourt à la contrainte pour l'obliger à prendre ses responsabilités. Là aussi, cela nous permettra de rendre compte des difficultés que rencontrent parfois les services spécialisés dans leur rencontre avec des services de première ligne. Enfin, la troisième situation-problème rendra compte de la façon dont les intervenants, après avoir estimé avoir suffisamment tenté de collaborer avec les parents en cherchant à les mobiliser, ont usé de la contrainte en considérant a posteriori que c'était un « levier positif d'être cadrant ».

La famille Demeulen ou la volonté des professionnels de ne plus faire à la place tout en y allant étapes par étapes

La famille Demeulen est une fratrie de quatre enfants dont les parents sont séparés. Monsieur est connu du secteur de l'aide à la jeunesse dans la mesure où il a « *un passé de placement institutionnel quand il était jeune* ». Monsieur a un « *petit retard mental* » (sans savoir exactement s'il s'agit d'un retard léger ou d'un retard moyen) alors que Madame, qui habite dans une autre ville, a un retard mental plus important, « *elle est vraiment très limitée* ». Les garçons ont accumulé plusieurs difficultés à l'école qui ont été signalées par différents services extérieurs : « *comme souvent dans l'aide à la jeunesse, c'est un peu l'école, le PMS, l'ONE qui attirent un peu l'attention* ». Le dossier s'ouvre au Parquet. Celui-ci aurait jugé nécessaire de saisir en urgence le Tribunal de la jeunesse en raison de l'état de danger des enfants. C'est donc le SPJ qui est intervenu pour mettre en œuvre une mesure d'aide contrainte et qui a sollicité pour ce faire, un SASE. C'est donc une situation du tribunal pour laquelle ils ont été mandatés pour les quatre enfants. Les objectifs de travail fixés par le tribunal en janvier 2020 consistaient à s'assurer :

- De la fréquentation scolaire des enfants puisque ces derniers manquaient souvent l'école avant qu'ils ne soient mandatés. Le papa était en dépression par suite du divorce avec sa femme. Il a parfois abusé de l'alcool et n'amenaient pas ses enfants à l'école.
- De la prise en charge des besoins spécifiques des enfants en assurant leurs suivis médico-psychologiques (CPMS, suivis thérapeutiques : pédopsychiatres, logopède, etc.)
- Du maintien du lien avec leur maman puisque les parents sont séparés.
- Du soutien de Monsieur dans la parentalité puisqu'il a des difficultés dans l'organisation quotidienne de la vie familiale : les repas, les mises au lit, etc.

Ils sont trois à intervenir dans cette situation qu'ils jugent complexe par le nombre de tâches dont ils doivent assurer le suivi. Il faut ajouter à ces différents objectifs un nombre important de dossiers administratifs (demandes pour des logements sociaux, pensions alimentaires pour les enfants issus de plusieurs mariages, allocations familiales majorées, etc.) qui ne les facilitent pas. Les enfants vivent avec leur papa, ainsi que leur grande sœur, la fille de Monsieur – Mélanie, âgée de 20 ans – qu'il a eue d'une première union. Les intervenants la considèrent comme une ressource importante pour la famille dans la mesure où elle soutient beaucoup son papa en lui rappelant par exemple ses nombreux rendez-vous. Elle est « *consciente que son papa, seul, aurait du mal à gérer le quotidien avec les quatre garçons* » et que si elle ne l'aidait pas « *il y aurait un potentiel risque de placement (dont) elle veut*

protéger ses frères ». Or, depuis plusieurs mois, elle envisage tout doucement de prendre son envol et de vivre dans son appartement. Les professionnels se sont demandé comment amener Monsieur à gérer son quotidien sans compter sur l'aide de sa fille et de la maman. En effet, Madame quant à elle, n'est pas considérée comme capable de mettre en place tous les suivis nécessaires pour le bien-être de ses enfants. La juge avait déterminé en janvier qu'il fallait maintenir le lien avec la maman malgré l'irrégularité de ses contacts avec ses enfants en fixant un cadre pour que Madame puisse accueillir au moins un week-end par mois, deux d'entre eux. Or, après une tentative, Madame a décidé de renoncer à la proposition de la juge. Celle-ci eu deux autres enfants d'un nouveau mariage et s'estime incapable de pouvoir s'occuper des premiers qui selon elle, « *ont des comportements difficiles qu'elle ne parvient pas à gérer* », « *elle se fait insulter* », etc. Madame a décidé également de cesser toute collaboration avec le SASE qui tentait pourtant d'aller la rechercher en estimant qu'elle ne « *se sentait pas forcément respectée dans son rôle de maman* » non seulement face à ses enfants difficiles qui l'insultent mais également face à la position de la déléguée et de la juge qui ont estimé nécessaire de suspendre la mesure provisoire concernant la garde alternée. Le SASE tentait donc de pouvoir entrer en relation avec Madame en cherchant à la valoriser, et à la comprendre. Jusqu'aujourd'hui ils cherchent – sous les conseils aussi du reste de l'équipe qui les encouragent à ne pas désespérer encore de pouvoir mobiliser cette maman – à entrer à nouveau contact avec elle pour lui proposer de continuer à travailler avec eux de façon à pouvoir, si elle le souhaite, négocier ensuite une nouvelle forme de garde partagée (par exemple, avec un enfant qu'elle juge moins difficile).

Pour toutes ces raisons, Monsieur se retrouve à devoir gérer ses quatre enfants seul avec l'aide sa grande fille, Mélanie qui quittera bientôt le domicile. Les trois intervenants l'accompagnent dans les différents suivis et peinent à ne pas « faire à la place » de Monsieur et à le rendre moins dépendants de leur aide.

Réunion d'équipe, mars 2020 : la famille Demeulen

« Mathieu : (...) Mais donc voilà, il y a eu l'idée qu'on puisse un peu mieux s'organiser. Et par ailleurs ça fait des mois et des mois qu'on est beaucoup sur des, voilà, de la mise en réseau et de l'administratif et donc on a été finalement relativement peu à la maison avec Monsieur et les garçons, ces derniers mois. Et donc il y avait aussi l'idée de pouvoir, bah justement pas lâcher ça complètement. Et on voulait aussi faire des focus un peu individuel sur chaque enfant. Mais donc là pour le moment on se dit que chaque fois que Monsieur a par exemple un rendez-vous avec un de ses enfants quelque part bah qu'on l'accompagne et que ce soit un moment finalement un peu

individuel autour de cet enfant-là et aussi, 'fin voilà et que Monsieur aussi passe du temps individuel avec cet enfant-là. (...)

Maher : parce que vous faites un peu à la place, 'fin vous accompagnez mais il l'aurait pas fait de lui-même quoi

Mathieu : non non clairement

Maher : il a pas envie de faire de lui-même j'ai l'impression

Mathieu : ce n'est même pas trop l'envie c'est que c'est les capacités et même le, il ne comprend pas toujours le sens et la pertinence du truc, tu vois.

Pour lui, 'fin déjà les psys, les enfants, les logos, 'fin il ne voit même pas très bien pourquoi, qu'est-ce que c'est, une thérapie.

Cet extrait montre bien comment le comportement de Monsieur peine à être caractérisé de façon univoque par l'équipe : est-il véritablement capable de mettre des choses en place ou du fait de sa déficience mentale, ne le peut-il pas ? Jusqu'à présent, Monsieur a plutôt été décrit comme collaborant et capable de mettre en place une série de suivis. C'est ce qui justifie qu'aux yeux des professionnels, il soit bien inscrit dans un régime d'autonomisation et de transformation, et que leur objectif est bien de le faire décrocher, soit de le rendre moins dépendant de leur aide afin qu'il puisse petit à petit être capable de mobiliser le réseau seul. Et c'est le principal problème qui se pose ici : les professionnels feraient à la place de Monsieur, sans lui permettre d'apprendre à le faire par lui-même. C'est pourquoi le reste de l'équipe encourageait les intervenants de l'équipe, malgré son retard mental, à ne pas faire à la place de Monsieur mais également à ne pas faire à la place du réseau qui doit, selon eux, prendre également ses responsabilités dans le fait de favoriser son autonomie. Si les objectifs de départ de la juge étaient de veiller aux besoins spécifiques de chaque enfant en mettant en place ce qu'il est nécessaire en termes de suivis thérapeutiques, et en s'assurant de mettre en lien l'école avec les différents thérapeutes, l'un des intervenants sur la situation estime en effet qu'ils vont « *au-delà* » puisqu'ils continuent de « *coordonner le calendrier de tout le monde, de chaque enfant, de s'assurer que Monsieur ait bien ce calendrier et machin. Que quand un rendez-vous qui est manqué, c'est encore nous qui rappelons le thérapeute* ».

Dans ces conditions, comment favoriser l'autonomie de Monsieur ?

Réunion d'équipe, mars 2020 : la famille Demeulen

Mathieu : Claudia appelle chaque thérapeute et tout pour lui donner un peu la prévision du mois. Elle le note dans le calendrier du mois, puis on le donne en début de mois à Monsieur, et il le met sur son frigo. Mais c'est vrai que là ce qu'on s'est dit, c'est qu'il faudrait que Monsieur bah lui-même ait son calendrier et que quand il est chez le thérapeute, que les thérapeutes écrivent eux-mêmes dans le truc.

Claudia : et en fait la 1ère étape c'était préparer le calendrier à la place de Monsieur, la 2ème c'était celle de "ok Monsieur il y a le calendrier mais

parfois il y a les psys qui changent des rendez-vous, il y a des choses qui se mettent, des changements

Mathieu : il faut le mettre à jour

Claudia : voilà, essayer de voir si vous pouvez le mettre à jour au fur et à mesure pour que, voilà, ça puisse être un peu plus utile par rapport à ça. Et la 3ème étape ça serait : "bah Monsieur vous allez avec votre calendrier", on se met d'accord avec les psys. Mais déjà à la base, Monsieur avait une espèce de petit carnet où il notait tous les rendez-vous et ce n'était pas évident pour lui, il oubliait il notait un peu n'importe comment donc ça demande toute une préparation aussi.

Mathieu : moi je pense qu'on pourrait passer à cette étape-là.

Premièrement, en mobilisant un réseau d'aide. En effet, selon eux, cette situation profite aussi aux autres professionnels qui ne prennent plus la peine de rappeler suffisamment à Monsieur ses rendez-vous, ou qui ne cherchent pas à lui expliquer l'intérêt pour ses enfants de poursuivre leurs suivis thérapeutiques. Or, s'ils espèrent qu'un jour Monsieur puisse s'appuyer sur le réseau d'aide pour faire face aux difficultés de ses enfants, ils doivent pouvoir compter sur le fait qu'il prenne en compte également les difficultés de Monsieur. Deuxièmement, favoriser l'autonomie de Monsieur dans ces conditions, c'est lui apprendre très concrètement à gérer, étapes par étapes, seul son calendrier.

La situation de Madame Alaoui ou comment les professionnels cherchent à ne pas obliger pour éviter de faire partie de la « mafia diplomatique »

J'aimerais aborder à présent la situation de la famille Alaoui que j'ai déjà mentionnée lorsqu'il était question du critère d'évaluation du comportement des familles et des jeunes. Nous avons vu à ce moment-là que même si la posture de Madame n'était pas toujours adéquate parce qu'elle n'était pas toujours collaborante et parce qu'il lui arrivait souvent de hausser le ton sur les intervenants, elle était considérée aux yeux des professionnels comme suffisamment capable de s'engager dans un travail de transformation et d'autonomisation sans qu'ils ne doivent recourir pour ce faire, à la contrainte : même si c'est « *très lent* », sa posture ne serait pas figée et celle-ci mettrait en place suffisamment de choses dans l'intérêt de ses enfants . La situation de Madame Alaoui est connue de l'équipe puisqu'ils avaient déjà travaillé avec elle dans leur ancien SAIE. Lison, l'une des intervenantes pour cette situation, m'explique qu'il y a un peu plus de trois ans, son dossier s'était ouvert au SAJ en raison de nombreuses inquiétudes de l'école. Madame avait décidé de ne plus y amener ses enfants parce qu'elle n'était pas satisfaite de son logement : « *maintenant avec le recul, on comprend qu'elle a fait la grève (rire). Elle a arrêté d'amener les enfants à l'école parce qu'elle n'était pas contente de son logement parce qu'elle avait un logement insalubre avec beaucoup*

d'étages, trop petit, un logement social ». Enceinte, avec trois enfants en bas âge, elle se disait incapable de faire tous les trajets à l'école. Madame a donc rencontré le SAJ et a donné son accord pour recevoir de l'aide. Il s'agissait néanmoins d'un accord partiel dans la mesure où elle était demandeuse de se faire aider pour trouver un nouveau logement social mais non-demandeuse de poursuivre un travail éducatif. Comme nous l'avons déjà expliqué, les conditions de vie particulièrement compliquées de Madame l'empêchaient de pouvoir se rendre disponible pour s'engager dans un tel travail. Elle était réticente. Sa priorité était de trouver où loger décemment avec ses quatre enfants. Les premières années, l'équipe a donc privilégié un accompagnement au niveau socio-administratif. Ils ont pu en parallèle « *travaillé l'insertion dans des crèches* » pour le plus jeune. Ce travail au niveau de l'insertion s'est couronné de succès dès que Madame a compris qu'en y déposant ses enfants, elle dégagerait du temps pour régler ses questions administratives.

Sans entrer dans le détail du suivi de chacun de ses enfants (qui nous égarerait de l'objectif fixé), j'aimerais mettre en évidence ici une posture particulièrement difficile qu'ont tenu les intervenants face à la situation de la petite Soukaïna, l'une des filles de Madame Alaoui. Alors bientôt âgée de 6 ans, Soukaïna inquiète l'école, mais en particulier le CPMS. Cela fait plusieurs mois que ces derniers demandent un bilan neuropédiatrique que Madame refuse. Obtempérer consisterait selon elle, à ouvrir la porte à l'enseignement spécialisé – ce qu'elle ne souhaite plus pour ses enfants. Par ailleurs, si le dossier de Madame s'est à un moment donné judiciairisé, c'est parce que Madame était revenue, un an après, sur sa décision d'accepter de placer l'un de ses grands garçons en institution. Elle a estimé avoir agi sous la menace de la Conseillère qui lui aurait dit « *écoutez il y a deux issues possibles, soit vous êtes d'accord, moi je pense qu'il le faut pour cet enfant, soit vous êtes d'accord, soit si vous n'êtes pas d'accord ce sera au juge de trancher parce que vous et moi on ne sera pas d'accord à ce moment-là* ». Elle l'a regretté et signifié à la Conseillère lors de l'évaluation de suivi de l'année suivante. Celle-ci a marqué son désaccord par rapport à la position de Madame en estimant que son fils avait encore besoin de ce cadre sécurisant. Un tel désaccord et une telle impossibilité de faire marche arrière à amplifier sa méfiance à l'égard du système de l'aide. Les professionnels sont donc tiraillés entre le fait de ne pas obliger Madame à faire ce bilan parce qu'ils estiment connaître son tempérament et savoir que cela serait contre-productif et, le fait de l'obliger vu les courriels insistants du CPMS qui estime que la situation est suffisamment urgente pour qu'ils mobilisent la contrainte.

Maher : ma question c'est concernant nous, notre rôle, notre posture avec la famille qui n'est pas, qui ne semble pas convenir à celle du PMS et à son positionnement actuel. Alors que notre posture justement, en tout cas même si elle est changeante au quotidien, elle est évolutive, face au PMS pour le coup elle est claire et précise. C'est que nous n'obligeons pas Mme à faire un bilan pour son enfant, ce que nous pouvons faire c'est nous adapter justement à ce que Mme veut bien faire et peut-être essayer d'insérer d'autres notions dans le quotidien pour le bien-être de Soukaïna. Si elle ne veut pas faire de bilan pour lui. On ne va pas l'obliger. Parce que voilà, avec Mme, obliger ça ne fonctionne pas, on perd le lien, on fait d'office partie de la mafia diplomatique, et nous, c'est pas notre rôle de perdre le lien avec Mme (...)

L'enjeu est donc celui-ci : ne pas faire partie de la « *mafia diplomatique* » de façon à pouvoir induire des changements durables chez Madame en s'adaptant à son rythme et en essayant « *d'insérer d'autres notions dans le quotidien pour le bien-être de Soukaïna* ». Comment s'y sont-ils pris ?

Au moins de deux manières. La première a consisté pour Maher l'intervenant du binôme à s'engager auprès de Madame, lors de l'entretien de cabinet au SPJ qui a lieu fin octobre 2020, à ne pas transmettre les informations concernant les conclusions du bilan ni à l'école, ni au CPMS, ni au juge. En effet, Madame avait affirmé auprès du juge qu'elle entreprendrait le bilan mais qu'elle ne laisserait personne le lire. Maher a donc cherché à la convaincre de l'intérêt pour elle qu'il puisse l'accompagner dans ses démarches (faciliter la communication avec le neuropédiatre notamment au niveau de la lecture des conclusions – Madame est analphabète– mais aussi aider dans la mise en place de ce qui est nécessaire pour faire face aux difficultés de Soukaïna, etc.) en lui garantissant également une certaine confidentialité. De façon concrète, cela signifierait de ne pas annoncer dans le rapport les conclusions du bilan telle qu'une orientation en enseignement spécialisé de type 2 mais d'écrire qu'« *on est en train de travailler avec Madame pour voir l'orientation de Soukaïna dans le futur* ». Si la déléguée était assez perplexe quant à cet engagement en considérant qu'« *à un moment donné faudra en parler à la juge* », Maher considérait que c'était la meilleure décision à prendre pour avancer au rythme de Madame et ne pas perdre sa confiance et sa collaboration. Toutefois, il anticipe déjà les difficultés qu'il pourrait être amené à rencontrer si Madame n'avancait plus, et qu'il devrait donc être obligé de communiquer les conclusions du bilan, dans l'intérêt de Soukaïna.

La seconde tentative de persuader Madame de la nécessité de faire un bilan est de lui apprendre, à partir d'un outil didactique, les règles en vigueur et mobilisés par les professionnels concernant les étapes du développement de l'enfant. L'objectif et le défi des professionnels sont de permettre à Madame de changer de point de vue sur la situation, en cherchant à déconstruire la croyance selon laquelle « *c'est la faute de quelqu'un d'extérieur* » si mon enfant a des difficultés (« *pour elle, ça n'existe pas ou alors de toute façon c'est les autres qui doivent faire mieux, c'est les autres qui doivent changer quoi* »).

Maher: donc, Madame Alaoui on avait, par rapport à Soukaïna qui a des troubles, 'fin je sais pas si c'est des troubles du développement mais qui semble avoir du retard par rapport à ce qui est enseigné en classe. Madame Alaoui qui refuse et on ne sait pas trop si c'est du fait par principe refuser ce que dit le PMS, et donc on voulait un petit peu lui donner elle-même les moyens de se représenter ce que le PMS voulait dire. Et donc on a sorti du livre, plein de fiches, concernant le développement, les fiches concernent son enfant, 'fin la tranche d'âge de son enfant. (...) Voilà on a développé cet outil pour qu'elle puisse se faire elle-même des représentations de ce qui est observé et quels sont les critères d'observation en fait.

Fadoua: par rapport au développement de l'enfant.

Maher : parce que si elle ne sait pas qu'on regarde combien de couleurs il connaît, sachant qu'il connaît très bien la couleur rouge, elle va dire "ah bah si ! il connaît les couleurs, il connaît la couleur rouge". Alors que là non, on dit "il sait différencier au moins 5 couleurs, à un certain stade où il connaît très bien ces couleurs". Non, lui il connaît que le rouge et donc là on peut prendre un repère pour se dire "ok, au PMS il regarde comme ça, 5 couleurs contre 1 couleur, c'est pas assez pour le PMS".

La situation des Kérimé ou comment les professionnels en viennent à considérer que ce serait un « levier positif d'être cadrant »

Si les professionnels cherchent à n'utiliser la contrainte qu'en dernier recours, il arrive qu'ils soient, de leur point de vue, contraints – c'est le cas de le dire – à l'utiliser. Comment justifient-ils qu'il ait été nécessaire de passer par-là et comment s'y prennent-ils alors pour poursuivre un travail de collaboration avec la famille ? La situation de la famille Kérimé est intéressante de ce point de vue. Nous pouvons y observer les discussions ayant précédé la décision de judiciariser le dossier, et celles ayant eu lieu alors que le dossier n'était pas encore officiellement judiciarisé tandis que tout le monde était déjà au courant d'un tel « *changement de cadre* ». Et enfin, elle permet de voir plusieurs discussions autour du travail accompli avec la famille après ce passage au tribunal.

L'équipe est mandatée depuis novembre 2018 par le SAJ pour « *accompagner le retour des enfants chez leurs parents à la maison* », après un mois de placement en urgence des trois

enfants. Ce signalement a été opéré par l'un des enfants, Anas, après s'être confié à son institutrice en faisant état de violence à la maison. Anas lui-même se comporte souvent de façon violente envers ses camarades de l'école. Ainsi, sans en savoir beaucoup plus (« *est-ce que c'était de la violence conjugale entre les parents, ou des parents sur les enfants ?* »), les professionnels ont supposé que l'école, la direction et le PMS ont fait un signalement après avoir établi un lien entre le comportement assez violent de Anas et ce qu'il a raconté de ce qui se passait à la maison. Son grand frère quant à lui, possède un dossier ouvert au tribunal pour FQI à cause d'une « *histoire de bagarre avec couteau* ». Ces différents faits de violence ont alimenté les craintes vis-à-vis des trois enfants qui ont donc été placés en urgence pendant un mois environ. Le SASE est mandaté pour accompagner ce retour chez eux et pour travailler sur différents objectifs :

- Réfléchir avec les parents à la manière de protéger les enfants de violences conjugales,
- Réfléchir à un soutien du couple,
- Rencontrer les besoins de chaque enfant (scolaire, familial, etc.),
- Améliorer la communication avec l'école, et
- Établir un travail sur la relation entre la benjamine et les parents autour de la « *bonne distance* » puisqu'il leur est évoqué une petite fille très fusionnelle, surtout avec sa maman.

Depuis l'été 2019, les parents se sont séparés et les enfants vivent avec Madame qui est d'origine espagnole. Monsieur quant à lui est d'origine algérienne. De façon générale Madame, et dans une moindre mesure Monsieur, ont beaucoup de mal à mettre des limites à leurs deux fils, Anas et Marwan. Madame peut, selon les professionnels, « *faire état de ses difficultés* » en expliquant rencontrer de sérieuses difficultés à la maison parce qu'ils ne respectent pas du tout son autorité. En effet, Marwan irait jusqu'à l'insulter et la frapper. Monsieur faisait figure d'autorité à la maison mais depuis leur séparation, Madame dit ne plus y parvenir : « *c'était plutôt Monsieur qui était la figure d'autorité, Monsieur étant parti du domicile, Madame a vraiment du mal à faire respecter voilà le cadre, les limites, aller se coucher à telle heure, la télé, la PlayStation, même se lever le matin pour aller à l'école* ». Les professionnels expliquent ainsi qu'Anas ne se lève pas pour aller à l'école, manque ses séances de logopédie et de psychomotricité et, que Madame ne parvient pas à l'y contraindre. Ils expliquent également que Marwan quant à lui débute la période d'adolescence et sort beaucoup du domicile sans que sa mère ne sache ce qu'il fait. Ce dont elle n'a aucun doute néanmoins, explique les professionnels, c'est qu'il fréquente une personne qu'il ne devrait pas. En effet, une interdiction de fréquentation de ce jeune homme a été établie en raison

d'une « *histoire de bagarre* ». Au moment où l'équipe en discutait en réunion, Marwan avait récemment été convoqué par la police. On lui soupçonnait d'avoir allumé des pétards dans un bus. Marwan n'a cependant pas répondu à une telle convocation : « *il n'en a rien à caler de cette convocation, et en fait même l'autorité policière, il s'en cale* ». Selon les intervenants, Marwan est en train de tout doucement glisser dans de la délinquance sans que ni Madame, ni Monsieur ne parviennent à y faire quelque chose. Les professionnels expliquent que lorsque l'équipe aborde avec ce dernier toutes ces questions, il répond : "*non tout va bien*". Selon eux, Monsieur est « *dans le déni* ».

Au vu des difficultés rencontrées pour accéder à la famille, les intervenants ont décidé d'un commun accord avec la Conseillère, de renouveler en novembre 2019 le mandat avec une « période test de trois mois » : « *Et donc on questionnait quand même un peu la collaboration, l'envie de la famille de travailler avec nous, est-ce qu'ils en étaient capables ? est-ce qu'ils comprenaient le sens du travail ?* ». La Conseillère a profité de cette formalisation, expliquent les professionnels pour insister auprès des parents ainsi que de Marwan, sur la nécessité de devoir travailler avec l'équipe en évoquant également le risque de judiciarisation⁶⁶. C'est également quelque chose que les professionnels disent avoir tenté de leur faire comprendre à plusieurs reprises mais en vain. D'après ces derniers, si le risque d'un placement les effraie parce qu'ils ont vécu le placement en urgence de leur enfant comme un traumatisme dont ils ne veulent plus parler, « *ça fait pas plus réagir non plus* ». Depuis la décision de renouveler le mandat, les intervenants ne sont pas parvenus à rencontrer les différents membres de la famille, malgré leurs nombreuses tentatives. Ils sont uniquement parvenus à rencontrer Marwan à une reprise, et Madame à deux, en deux mois. Selon eux, Marwan ne perçoit pas le sens d'un tel travail, et n'accroche pas. Monsieur quant à lui continue de ne pas coopérer : « *il est dans le déni complet* ». Madame, est décrite comme « *ambivalente* » et « *irrégulière* » ce qui frustre les intervenants qui débute pourtant à chaque fois un travail auquel elle semble donner du sens mais qui ne perdure pas dans le temps. C'était le cas, par exemple, d'un travail éducatif qu'ils avaient tenté d'entreprendre avec elle autour de la question des limites à mettre à Anas, qui joue en permanence à la PlayStation le soir. Les professionnels ont réfléchi avec elle aux solutions qu'elle pourrait mettre en place, et discuté de façon plus générale à

⁶⁶ Ils estiment toutefois que la Conseillère comme le délégué n'aident pas à « cadrer » dans la mesure où la Conseillère aurait été trop « douce » et « gentille » dans le ton mobilisé pour donner cette nouvelle mesure et que le délégué n'était pas « consistant » car il venait d'avoir cette nouvelle fonction. L'intervenant du binôme précise alors : « *donc entre une conseillère toute gentille, et un délégué qui débarque, bah il y a pas de cadre, il y a pas de cadre!* ». Et l'intervenante dans l'équipe de répondre : « *et du coup c'est encore plus difficile parce que ça vous amène vous, à être plus cadrant alors que c'est pas vraiment votre rôle* »,

propos de sa difficulté à mettre des limites. Cependant, cette discussion n'a pas porté ses fruits. Si ce n'était en raison d'une urgence concernant l'absentéisme scolaire de Anas qui obligeait Madame à solliciter l'aide des professionnels pour l'accompagner un mois plus tard à une réunion scolaire, l'équipe ne l'aurait plus revu. Ils ne sont d'ailleurs plus parvenus à discuter à nouveau de la question de la PlayStation. L'accompagner aux réunions scolaires ou chez le pédopsychiatre qu'ils ont finalement accepté de rencontrer pour les difficultés de concentration d'Anas, a constitué leurs dernières accroches pour maintenir un lien avec elle.

Réunion hebdomadaire, janvier 2020 : la famille Kérimé

Mathieu : (...) c'est toujours très événementiel, il se passe un truc et donc on se concentre là-dessus, et puis on espère de revoir Mme après et puis, on la revoit plus pendant des semaines et des semaines. Et donc on se demande un peu... ou Mme appelle Lison et fait une demande. Lison dit: "ok voyons nous demain, venez avec les papiers, on va regarder ça ensemble", etc. Puis le lendemain elle ne vient pas, elle ne répond pas au téléphone et on n'a plus aucune nouvelle pendant 1 semaine, on n'arrive pas à la joindre. Et donc on ne comprend pas très bien quoi. A la fois elle est en demande, et puis, l'étape 2... chaque fois, il y a pas d'étape 2 quoi.

A deux reprises, les professionnels ont tenté de forcer la rencontre en se présentant directement à son domicile. A chaque fois, c'était porte close : Madame oubliait de les avertir qu'elle n'était pas là ou qu'elle avait un autre rendez-vous, etc. En attendant, les inquiétudes à l'égard de Marwan et Anas ne faisaient que s'amplifier.

Réunion hebdomadaire, janvier 2020 : la famille Kérimé

Mathieu : (...) Bon, par contre il a foiré son CEB l'année passée donc il est en 1ère D. Il a 14 ans. Parti comme il est parti, j'sais pas s'il va l'avoir son CEB, et donc il va se retrouver bah comme tous ces gamins en professionnel, à 15 ans, 16 ans nulle part. A un moment il décrochera. 'fin, je suis très défaitiste, mais au niveau scolaire il avance pas quoi, il avance pas. (...) C'est que et Marwan et Anas, ils ont un profil très, gamins de la rue quoi. Gamins de la rue qui parlent mal, qui n'ont pas beaucoup de manières, qui répondent aux profs, qui insultent les profs, qui crachent. (...)

Claudia : ils sont capables des faire des folies du coup

Mathieu : oui. Oui oui oui.

Pour toutes ces raisons, le binôme envisage très sérieusement de suggérer au mandant un placement au bout des trois mois de test. Lorsque l'intervenant en vient à énoncer cette option à l'équipe, il souffle, fait part de sa grande frustration, envisage les « *conséquences négatives* » pour la famille de devoir revivre un tel traumatisme, sans pouvoir envisager

d'autres pistes. Ils espèrent au minimum pouvoir travailler cette question du placement avec la famille de manière à pouvoir envisager un internat plutôt qu'un placement en institution. Le mois suivant, en réunion, l'équipe rediscute de la situation qui n'a pas bougée. La formalisation venait d'avoir lieu : Marwan et Madame étaient présents, Monsieur ne l'était pas. Dans les rapports envoyés au mandant, les intervenants ont fait part de leurs inquiétudes pour les deux aînés et de leur crainte de « *ne pas être suffisant* ». La Conseillère a alors proposé pour Marwan un placement temporaire dans un internat en estimant qu'un placement en institution n'était pas requis. Madame ayant refusé, et Marwan ne s'étant pas prononcé, la Conseillère a décidé que le dossier devait passer au tribunal. Quant à Anas, vu la persistance de ses « angoisses » (il est « *totalelement débordé par ses émotions* », « *très très très angoissé* », « *tient très très très difficilement un cadre quel qu'il soit* ») qui se manifestent par de la violence et des tocs (il ferait « *des doigts d'honneur dont ils ne se rappellent pas* », « *tire la langue* », « *se touche le sexe* », « *fait des insultes* »), de ses difficultés à l'école de laquelle il est exclu à mi-temps, le pédopsychiatre chez qui ils sont allés à préconiser une hospitalisation plutôt qu'un placement. Madame, ainsi que Monsieur à la lecture du rapport, ont marqué leur accord pour entamer une démarche d'admission de 3 ou 4 mois. En parallèle, le pédopsychiatre marque son accord pour la mise en place d'une médication pour le TDAH. Malgré l'accord des parents d'hospitaliser leur enfant, le dossier est malgré tout passé au tribunal pour une question de « *simplicité administrative* ». Cette judiciarisation pose alors question pour le binôme qui se demande : « *est-ce qu'on modifie notre accompagnement parce qu'on passe au tribunal ?* ». De façon concrète, cela implique pour les professionnels de se demander : est-ce qu'on oblige Marwan à accepter qu'on aille le chercher à l'école – faute de parvenir à le faire venir aux rendez-vous – alors qu'il ne le veut pas ? Lison avait décidé jusqu'alors de ne pas l'obliger parce qu'elle estimait obtenir « *un mini lien avec* ». Elle a toutefois décidé de faire part de cette difficulté au SAJ. A cette occasion, l'avocate de Marwan a donné une réponse intéressante.

Réunion hebdomadaire, février 2020 : la famille Kérimé

Lison : Donc je ne suis pas allée à l'école, et j'ai ramené ça au SAJ, en disant : voilà Marwan il refuse même qu'on aille dans son école donc c'est quand même assez inquiétant parce que nous on doit pouvoir y aller. Telle était la raison. Et l'avocate de Marwan qui disait : « oui parce que s'il y a judiciarisation du dossier, je ne sais pas si Marwan se rend bien compte mais bon, là le service n'est pas allé à l'école parce qu'on est dans le cas d'un SAJ mais quand ce sera le cas du tribunal, le service ils vont y aller, ils ne vont pas

demander son autorisation ». Et, ça par exemple avec Mathieu, dans notre tête on s'est dit : « bah non, peut-être pas » (rire)
Maher : c'est pas automatique quoi.
Lison : c'est pas automatique (rire)
Maher : mais ça peut
Claudia : potentiellement

En effet, cet extrait expose bien qu'à un registre d'action du « faire pour » où l'on oblige les parents à adopter un certain type de comportement – ici en l'occurrence, le placement de Marwan – ne correspond pas forcément un mode d'intervention du volontarisme contraint ou de l'observance utilitaire, autrement dit, de la contrainte : « *c'est pas automatique* » « *mais ça peut* », « *potentiellement* ». Comme nous l'avons vu, si le choix pour l'un ou l'autre registre d'action dépendra du degré de compétence attribué aux parents et aux jeunes, ainsi que de celui de l'état de danger de l'enfant ou du jeune, celui du mode d'intervention qui en découle dépendra de la façon dont les compétences des familles sera perçue comme travaillable ou non. Cette évaluation ne peut se faire que dans la durée et se mesurer de façon concrète selon le degré de confiance qu'accorderaient les bénéficiaires aux professionnels : se livrent-ils ou non ? De façon authentique ou juste pour faire bonne figure ? Les considèrent-ils comme appartenant à la « mafia diplomatique » ou pas ? etc. En effet, l'enjeu reste toujours de maintenir le plus possible un lien avec les familles et les jeunes de façon à créer chez eux un changement durable dont ils deviendront progressivement les agents. C'est comme ça que l'on peut comprendre pourquoi, en attendant l'entretien de cabinet qui officialisera ce passage (i.e. : la judiciarisation d'un dossier dure plusieurs mois), ils chercheront bec et ongles à impliquer la famille dans le travail éducatif par différents moyens. Un intervenant, par exemple, conseillera à ses collègues de demander la présence du délégué afin qu'il puisse se charger lui, « *c'est son rôle* », de devoir spécifier que les règles qui configureront leurs interactions vont changer, de devoir rappeler le « cadre », laisser un peu plus la possibilité aux professionnels d'être du côté du lien, en cherchant à le maintenir. D'autres, lors d'une nouvelle réunion en mars, et face à Mathieu qui se dit « *peu optimiste* » quant à leur capacité à pouvoir entreprendre un travail éducatif avec eux⁶⁷ le pousseront à y croire encore, à tenter d'autres pistes « *pour préparer à un travail familial* ».

Kérimé, mars : 85-102

⁶⁷ En effet, depuis, les choses n'ont pas énormément changées : « *vu Anas et Marwan qui ne sont pas dans la collaboration* » mais dans la séduction, et dans le cas de Marwan pour "surtout éviter l'internat", donc « *il va te dire oui à tout ce que tu vas lui proposer* » et vu que Monsieur, « *n'en parlons même pas* », « *ils ne sont pas prêts* ».

Maheer : est-ce que, peut-être qu'ils ne sont pas prêts, mais est-ce qu'il y a pas un travail individuel qui peut être fait pour les préparer justement ? Trouver une métaphore avec (il réfléchit), un peu l'explication de ce qu'est un système, l'influence des uns sur les autres, même si ce n'est pas dit. Mais c'est d'ailleurs pour ça que je demandais un peu l'origine de Monsieur, c'est que c'est souvent tabou de parler aux enfants des difficultés de parents. En plus il est séparé de Mme quoi.

Mathieu : peut-être que Marwan., 'fin je sais que Marwan, en tout cas quand on lui demande un peu ok quels sont les problèmes ou qu'est-ce qui faudrait travailler en famille, etc. ? lui à chaque fois il renvoie vers Anas, il dit que c'est Anas le problème, que Anas il est difficile, donc bref il faut changer Anas quoi

Maheer : et pour Anas, il faut changer Marwan

Mathieu : voilà. Mais donc du coup ça, ça sera intéressant peut-être à leur renvoyer qu'effectivement 'fin peut-être pour les amener justement vers quelque chose, une vision un peu plus systémique : « bah non tu peux pas changer ton frère, par contre, 'fin voilà, chacun fait partie d'une famille, c'est un tout ». (...)

On voit ici que derrière le peu d'optimisme de Mathieu se loge notamment un sentiment d'impuissance devant des jeunes qui extériorisent la responsabilité des changements qui doivent être mis en place : « *c'est la faute de Anas* », « *c'est la faute de Marwan* ». Ils réfléchissent alors à un moyen de leur faire comprendre l'intérêt de passer d'une logique de l'extériorisation des responsabilités à une logique de l'intériorisation des responsabilités. Proposer, par exemple, une métaphore (qui rende compte du fonctionnement d'un système et ainsi de la nécessité pour y changer quoi que ce soit, que chacun change quelque chose) et surtout sans que les parents ne soient présents. D'ailleurs, depuis la décision prise de judiciairiser les dossiers, quelques petits changements se sont opérés sur lesquels ils cherchent à s'accrocher : les deux parents se sont présentés à la réunion d'école, les intervenants sont parvenus à rencontrer individuellement les jeunes, même s'ils sont « *dans un jeu de séduction* ». Ils décident alors de poursuivre sur cette lancée en cherchant par petites touches à « *travailler en sous-systèmes et non à s'attaquer à la famille dans son entièreté* ».

Je retrouve l'équipe en juillet 2020, après le confinement et j'apprends que le dossier est passé au tribunal pendant cette période. La situation est apparemment toujours aussi compliquée pour les intervenants même si cela semble un peu avancer : « *C'est très très long. Le fait de ne pas avoir les deux parents ensemble à chaque fois, galérer à ça, ça rallonge tout, c'est dur d'avoir la collaboration de Monsieur, mais ça avance. Voilà. (78-80)* ». Mathieu exprime même qu'il a « *l'impression pour le moment que ça serait un levier positif d'être cadrant ça, même si*

c'est assez confrontant » (34-36). Et pour cause, Lison est parvenue à revoir Marwan en rendez-vous et même à l'inscrire dans un club de football. Que s'est-il passé et qu'entendent-ils par « être cadrant » ? Dans le cas particulier de Marwan, il s'agit pour les intervenants d'avoir relayé à la juge une difficulté persistante à collaborer avec Marwan. En effet, suite au confinement, Lison a passé un contrat avec Marwan pour qu'il puisse honorer ses deux rendez-vous par mois avec elle. Les conditions étaient les suivantes : s'il ne peut pas venir, Marwan doit l'avertir et s'il oublie, il doit s'excuser et demander de fixer un nouveau rendez-vous. Si ces conditions n'étaient pas respectées, Lison expliquait devoir en avvertir la juge. Marwan ne s'étant pas présenté au premier rendez-vous fixé, Lison a décidé de contacter la déléguée qui, ensemble, ont choisi de lui rappeler une fois encore les règles avant d'en avvertir la juge. Marwan vient au second rendez-vous mais plus aux deux autres. Elles décident alors d'en avvertir la juge qui convoque la famille. Le rendez-vous avait lieu une semaine avant leur réunion. La famille n'y est pas allée et la juge était « très en colère ».

Réunion d'équipe, juillet 2020 : la famille Kérimé

Lison : (...) Donc le jour du rendez-vous, elle a appelé les parents en leur disant: "si vous ne venez pas la semaine prochaine, c'est la police qui vient vous chercher chez vous!" (rire). Donc on était un peu dans un truc d'escalade comme ça. Donc avec Mathieu, on flippait un peu qu'on perde complètement la collaboration des parents et de Marwan mais j'ai l'impression que c'est autre chose qui est en train de se passer.

Et de fait, la collaboration ici n'a pas été perdue. Mathieu a discuté avec Monsieur, en privilégiant « l'écoute », en essayant de « le comprendre » tout en essayant aussi de lui faire comprendre que s'ils ont dû en arriver à en avvertir la juge c'est parce que la difficulté à pouvoir collaborer avec leur fils persiste depuis deux ans et n'est pas propre à cet événement.

Mathieu : « et en fait, je pense que Monsieur d'avoir été entendu, il assouplit vachement ses cases et il dit finalement "oui je comprends" ».

La compréhension dont Monsieur témoigne à cet instant T permet donc aux professionnels d'estimer qu'un travail autour de l'activation des compétences de la famille a été rendue possible du fait de cette adhésion même partielle au sens de leur intervention.

[L'épreuve du décrochage ou comment les professionnels se questionnent quant au moment adéquat pour lâcher](#)

Les professionnels en viennent à devoir décrocher pour au moins deux raisons. Dans le premier cas, en raison du fait que les familles et les jeunes leur ont suffisamment démontré

leur capacité à être autonome et responsable, c'est-à-dire à pouvoir mettre en place tout ce qui est nécessaire pour répondre aux besoins de leurs enfants ou du jeune lui-même. Il s'agira alors de voir comment ils en viennent à une telle conclusion et comment ils estiment devoir « s'évaporer » pour reprendre la formule utilisée par Mathieu qui comparait son objectif de travail au fait d'« être biodégradable ». Dans le second, il s'agit pour les professionnels de devoir décrocher alors qu'ils ne l'auraient pas souhaité mais en raison du fait qu'ils ne sont plus mandatés pour la famille, ou une partie d'entre elle. J'aimerais ici me pencher sur une situation en particulier, pour laquelle l'arrêt du mandat était dû à changement de territoire de la famille. Cela permettra de voir comment les intervenants tentent de justifier la légitimité d'un tel arrêt de leur travail alors qu'ils le jugent pourtant nécessaire. Nous verrons que dans les deux cas, l'enjeu pour les professionnels sera entre autres de s'assurer de « *passer le relais* » à d'autres professionnels du réseau auprès de qui les bénéficiaires pourront se tourner. Si dans le premier cas, les professionnels seront rassurés par rapport au fait que les bénéficiaires « *saurent faire* », dans le second, cela n'est pas toujours le cas.

Quand les professionnels passent le relais en envisageant de faire une « petit fête ! »

En guise d'illustration, deux situations : la première concerne un travail auprès de la famille Lombardi, la seconde une mise en autonomie avec une jeune, Inès.

Les Lombardi

Le SASE a été mandaté via le SAJ pour le seul enfant de la famille Lombardi, Andrea, qui a 11 ans. Les objectifs du mandant étaient les suivants : travailler le lien entre Madame et son fils, travailler avec Madame la question de son rôle de mère, et du côté de Monsieur soutenir la mise en place d'activités, au niveau scolaire et travailler également le lien avec Andrea. Les parents sont séparés depuis une dizaine d'années et fonctionnent avec un système de garde alternée. Ils ne parviennent pas à s'entendre et d'après les intervenants, « *instrumentalisent leur fils* ». Selon les professionnels, un exemple illustre très bien le caractère problématique de la situation familiale : l'appareil dentaire de Andrea dont les frais nécessitent un accord entre les parents (à 50/50). Lorsque Andrea était chez Madame, Monsieur refusait de payer, et lorsqu'il était chez Monsieur, Madame refusait de le faire. Et en attendant, « *les dents d'Andrea poussent n'importe comment* ». Des inquiétudes sont nées et ont justifié aux yeux de la Conseillère la nécessité de placer cet enfant dans un service d'observation et d'orientation (SOO) avant qu'elle ne se résigne en décidant de mandater d'abord le SASE. Dans un premier rapport rédigé par le binôme, les intervenantes disaient s'inquiéter et ne pas estimer leur service suffisant pour aider la famille. Ensuite, leur opinion a bifurqué en même

temps que la situation. Nous verrons ici quels éléments ont présidé à une telle évolution et différence d'appréciation.

Au départ, le SASE considérait que la piste d'un placement devait être sérieusement considérée dans la mesure où ni Madame, ni Monsieur semblaient être adéquats pour subvenir aux besoins d'Andrea. Monsieur était « *très méfiant* » et il était difficile d'entreprendre un travail avec lui. Madame, quant à elle, estimait que le placement était une bonne chose parce qu'elle se sentait dépassée par la situation et incapable de s'occuper de son fils. Comment en sont-elles arrivées à une telle conclusion ? Lors d'un moment de crise avec son fils, Madame avait appelé Claudia ce qui a été interprété « *comme un appel à l'aide qui démontrait à quel point elle était complètement en difficulté, dépassée, débordée avec son gamin* ». Elle était en sanglots et ne savait plus comment s'y prendre face à son fils « *menaçant* » qu'elle l'assimile d'ailleurs à son mari. « *Ca fait 12 ans que ça dure* », dit-elle. Et les professionnels de lui rétorquer : « *bah Madame, ça, c'est Monsieur. c'est pas [votre fils]* ». « *Oui, mais c'est la même chose pour moi !* », répond-elle. Pendant le confinement, un retournement de situation s'est opéré. Madame ne s'est plus sentie capable de garder son fils et a demandé qu'il aille vivre chez son père. Elle a estimé avoir besoin de prendre soin d'elle. Elle s'estime très fragile psychiquement et est suivie. En attendant, Monsieur a accueilli son fils et un accord a été établi au SAJ pour qu'il ait la garde totale jusqu'à la fin du confinement. Lors de la formalisation, il lui a été conseillé, s'il le souhaitait, de faire une demande auprès du tribunal de la famille pour obtenir officiellement la garde complète. C'est une sorte de mise à l'épreuve pour Monsieur qui devait, de ce fait, démontrer sa capacité à pouvoir subvenir seul, aux besoins de son fils. Madame continue de ne pas avoir confiance en Monsieur, en rappelant qu'il s'agit d'un « *pervers narcissique* », et continue de suggérer qu'un placement serait plus adéquat. Elle reste toutefois très « *ambivalente* », ce qui ne rassure pas les intervenantes quant à sa capacité à pouvoir s'occuper de son fils.

Réunion d'équipe, juillet 2020 : la famille Lombardi

Claudia : Et même avec Mme en fait, pendant la forma ça a été dit : travailler son rôle de maman, le lien avec Andrea nanan nanana, alors que Mme venait de dire "moi j'ai besoin d'une pause, de m'occuper de moi, je ne veux pas de rendez-vous, j'ai failli être hospitalisée, stop quoi". On lui repropose donc ce mandat avec nous pour ces objectifs. Moi je, avant que Mme dise quoi que ce soit, je dis "Mme mais", "Mme dit "oui oui oui". Et moi je dis "mais Mme vous êtes sûre ? parce que vous pouvez aussi dire non". Elle dit "non non ça va, ça va aller". Et donc après on n'a même pas trop tendance à l'appeler nous pour lui proposer des rendez-vous parce que quand on a essayé au

début, elle disait "moi j'ai plus envie de travailler avec vous, c'est stop quoi", on dit "ok on respecte". C'est elle qui revient vers nous. (...)

Lison : et elle est ambivalente parce que elle-même se pose la question : est-ce qu'elle veut couper le lien entièrement avec son fils, comme avec ses autres enfants ? Ou est-ce qu'elle veut en fait absolument maintenir quand même quelque chose et elle sait pas. Et son psychologue conseille de maintenir coûte que coûte quelque chose, du coup, elle a envie d'essayer ce que son psychologue conseille. Elle sait pas quoi.

Ensuite, si Monsieur reste méfiant, il se montre petit à petit plus collaborant. Andrea continue son suivi chez le psychologue de la famille, et l'équipe travaille autour des différents objectifs du mandant. Les intervenants y vont par petites touches et décident de ne pas imposer au papa des discussions qu'ils ne souhaitent pas, c'est-à-dire celles qui concernent ce qui se passe à la maison et notamment le lien entre Andrea et sa maman : « *Nous, on voit jamais Andrea seul. Nous, on voit Monsieur et Andrea, on drague un peu Monsieur pour qu'il se sente un petit peu à l'aise parce qu'il a toujours peur, "pourquoi on ferait des rendez-vous ?". Donc pour le moment on fait des rendez-vous où c'est que de la détente quasi. Parfois, il y a un ou deux trucs à parler mais sinon on fait le jeu du mytho, ça a très bien marché (rire)* ». En effet, Monsieur estime que les intervenantes n'ont pas à se mêler de la question du lien entre Andrea et sa maman, qu'il travaille déjà par ailleurs avec le docteur. Elles ont donc accepté cela en demandant toutefois de pouvoir être tenues informées de l'évolution du travail avec le docteur sur cette question (tout en maintenant le secret professionnel). Elles ont donc appris que le docteur faisait assez confiance à Monsieur et que « *Andrea est très au clair avec le fait que maman ne l'a pas abandonné mais juste elle va pas bien, elle a besoin de s'occuper, de prendre soin d'elle-même* ».

Lors de cette réunion, l'une des intervenantes de l'équipe estimait que le binôme n'était plus « *maître de son propre cadre de travail* », qu'elles s'adaptaient en permanence au cadre que les parents leur imposaient c'est-à-dire en fonction de l'ambivalence de Madame et de la volonté de Monsieur de ne pas aborder certains sujets. L'intervenante remettait en question le « *laisser faire* » du binôme en estimant qu'il devrait en attendre un peu plus des parents en leur demandant de s'engager dans un travail éducatif quitte à ce que cela ne leur plaise pas. Si les deux intervenantes du binôme étaient d'accord avec le point de vue de l'intervenante, elles ne comprenaient pas vers quel type de mode d'intervention celle-ci les encourageait à se tourner : est-ce que selon cette dernière, il faudrait le leur imposer par la menace par exemple ? Or, celle-ci n'avait pas de réelle alternative à leur proposer. Pour l'une des intervenants du binôme, cette remarque lui a permis d'entrouvrir une nouvelle piste de travail

avec Monsieur. Il s'agirait de ruser un petit peu en faisant du travail éducatif sans le présenter comme tel au risque sinon qu'il ne l'entende pas.

Réunion d'équipe, juillet 2020 : la famille Lombardi

« Lison : c'est vrai qu'il y a ce truc de comment il parle de Mme devant Andrea. Il arrive à avoir des réactions adéquates souvent où il dit "moi je vais pas l'empêcher de voir sa mère". Il n'est pas trop radical quoi, alors qu'on aurait pu avoir peur qu'il le soit. Et ce truc qu'il a fait au dernier rendez-vous, ça, on pourrait reprendre avec lui seul, c'est peut-être un petit peu dur à entendre devant Andrea mais...si lui, il le vit comme ça, ça c'est de l'éducatif du coup. Ça, il y a pas besoin de nommer en fait, de faire de l'éducatif, c'est juste parler avec lui quoi ».

Elles avaient donc envisagé de se servir d'un comportement que Monsieur a eu devant elles – dire devant son fils que sa mère l'avait abandonné– comme d'un prétexte pour discuter du lien qu'il entretient avec lui. C'est une porte d'entrée qui leur semble d'autant plus réalisable que « *Monsieur arrive à avoir des réactions adéquates* ». Deux semaines plus tard, les intervenantes expliquent être rassurées par rapport au comportement de Monsieur avec qui elles sont parvenues à démarrer un travail éducatif. C'est pour toutes ces raisons qu'en septembre, l'équipe et la juge ont décidé de ne pas renouveler le mandat au bout d'un an de travail. Et pour cause, Andrea vit chez son père et semble bien se porter. « *Monsieur pouvait mettre en place plein de choses au niveau médical, au niveau de l'activité, et même pouvait aussi se remettre en question par rapport à certaines choses qu'il renvoyait à Andrea* ». D'autres services étaient tout à fait à même de reprendre le flambeau pour ce qui concerne le soutien scolaire et la mise en place de différentes activités, comme une AMO (un service d'aide en milieu ouvert qui fonctionne à la demande) avec qui ils ont été en contact. Le passage du relais est assuré. Madame, quant à elle, est perçue comme n'étant toujours pas en demande de travailler avec le SASE puisqu'elle ne s'estime pas capable de revoir son fils. Elle a par ailleurs accepté que Monsieur obtienne la garde complète de son fils. Il n'y a donc plus aucun objectif à poursuivre pour le SASE, qui estime Monsieur suffisamment compétent, c'est-à-dire autonome et responsable, pour s'occuper sans le concours du SASE, de son fils.

Inès

Je débute mes premières observations du SASE lorsque l'équipe discutait de cette situation. Ils n'en ont plus reparlé jusqu'à ce que le confinement de mars démarre et je n'ai donc pas pu observer la façon dont ce mandat s'est concrètement clôturé. Néanmoins, il m'a semblé intéressant de revenir sur la situation d'Inès dans la mesure où elle témoigne à la fois très bien de la façon dont des professionnels estiment à un moment donné tout à fait légitime et

nécessaire de lâcher, mais également de la façon dont, à leurs yeux, il peut être parfois difficile de le faire malgré tout. En quel sens ? En fait, si passer d'un registre d'action du « faire pour » au « faire faire » est un objectif et un idéal qui pose une série de difficultés pratiques pour les professionnels comme on l'a vu jusqu'à présent, être en mesure de « faire faire » quand il est possible et requis de le faire parce que le jeune ou la famille en a démontré sa capacité, requiert aussi de la part du professionnel de parvenir à ne plus « faire à la place » – ce qui n'est pas toujours une mince affaire pour les intervenants.

Inès a d'emblée été qualifiée, comme sa sœur d'ailleurs pour laquelle ils ont été aussi mandatés, de « *miss autonomie* ». Au dernier renouvellement de son mandat, suite à sa demande, Lison avait déjà pu « *nommer* » à Inès qu'elle l'estimait « *super autonome* » et que cesser son intervention pourrait être requis. Or, Inès « *ne se sentait pas tout à fait prête* ». L'objectif du mandat devenait donc principalement de « *préparer le relais vers la première ligne* ». Lorsqu'ils en discutaient en équipe, cela faisait trois mois qu'elle tentait de répondre à cet objectif qui, à ses yeux, n'est « *pas évident, c'est un sacré exercice (rire) (...) parce que ça rajoute du temps, tout ça* ». De façon concrète, l'intervenante l'accompagne pour lui montrer où concrètement et comment solliciter l'aide de différents services vers qui elle pourra se tourner seule, plus tard. L'équipe espère ainsi qu'elle ne sera pas découragée par le fait de ne pas savoir vers où se tourner et comment. Lison a, par exemple, pris rendez-vous auprès d'assistants sociaux d'une ASBL de première ligne qui propose plusieurs services connexes en un même endroit : maison médicale, service de santé mentale et centre de planning familial notamment. L'idée étant que les assistants sociaux puissent les remplacer.

Réunion d'équipe, février 2020 : Inès, mise en autonomie

Lison : (...) Et donc là, en en parlant avec Céline récemment, on se disait que ce serait peut-être bien de commencer à déjà lâcher le lien pour que ça soit plus facile encore dans 3 mois. Et donc j'ai demandé à Inès un peu comment elle le pensait son autonomie, et le suivi, est-ce qu'on a encore besoin, est-ce qu'on a encore des choses à faire ensemble ? Et c'est elle-même qui disait « bah en fait, non, pas trop besoin de toi ». Donc c'est chouette. Et donc je lui dis que jusqu'à la fin des 3 mois je travaillais à la demande. Elle me téléphone si elle a quelque chose, mais sans ça je ne la vois pas.

« Ne plus avoir besoin », « travailler à la demande », c'est ce que recherchent les professionnels. Pouvoir travailler dans une telle configuration c'est très rare, et cela relève souvent de l'exploit. Que cela se présente donc avec Inès, « *c'est chouette* ». Et pourtant. Qu'est-ce que travailler à la demande veut dire concrètement ? Comment fait-on « faire » ? A

partir de quand fait-on à la place de ? Ce n'est pas toujours si évident pour les professionnels de pouvoir faire la distinction entre tout cela. En discuter en équipe permet d'une certaine façon d'arbitrer le jeu. Dans ce cas, c'est Lison qui estime cet exercice « *pas facile* » et ses collègues lui rappellent qu'elle ne doit pas se transformer en « sauveuse », pour reprendre une formule qu'ils ont déjà mobilisé à quelques occasions.

Réunion d'équipe, février 2020 : Inès, mise en autonomie

Lison : (...) Monsieur est très très agité, très angoissé. Et le travail est très compliqué en ce moment". Et voilà. Donc ça serait ça ma question peut-être: est-ce que ça, c'est quelque chose dont Inès est suffisamment loin et à juste distance comme je présume pour gérer ça ou est-ce qu'en fait dans sa famille en ce moment ça va pas bien, et je sais pas très bien comment elle vit ça, vu qu'a priori je lui ai dit que je travaillais à la demande, je suis censée pas trop l'appeler? c'est pas facile ! (rire)

Claudia : (Claudia imite Lison en train de parler à Inès) "t'es sûre que t'as pas besoin" (rire)

Lison : voilà, le topo.

Mathieu : c'est ça, c'est peut-être toi qui as besoin d'elle.

Lison : c'est clair. Je lui ai dit hein : "tu viens quand tu veux"

Claudia : (rire) tu connais mon horaire ?

Maher : et tu peux m'appeler à minuit c'est pas grave !

Lison : (rire) non oui c'est je pense c'est moi qui dois travailler le plus sur moi.

Pourquoi, au fond, les collègues de Lison la poussent à rire de sa difficulté ? Et pourquoi Lison elle-même estime qu'elle doit adopter une posture réflexive sur son propre travail ? ? Lorsque les professionnels parlent de la figure du sauveur, c'est en référence au triangle de Karpman souvent évoqué comme repoussoir dans la mesure où on considère alors le bénéficiaire comme une victime dénuée de pouvoir et de responsabilité sur sa situation et, les professionnels comme ceux qui le maintiendraient dans une telle posture en confortant une telle croyance. Or, l'enjeu pour les professionnels est justement de responsabiliser Inès, de l'aider en lui « apprenant à pêcher et non en pêchant à sa place ». Sur cette règle, ils sont tous d'accord. C'est pourquoi plus tard dans l'échange, alors qu'elle laissait échapper une nouvelle fois sans s'en rendre compte, l'idée qu'elle appellerait bien un ami avocat à qui elle pourrait demander directement des renseignements pour Inès, ses collègues la reprenaient. En effet, toujours avec humour (un moyen parmi d'autres d'induire un changement chez l'autre sans

l'y contraindre), ils lui demandaient si en agissant d'une telle manière, elle ne ferait pas à sa place alors.

Réunion d'équipe, février 2020 : Inès, mise en autonomie

Lison : mais en fait j'ai un pote qui est spécialisé, avocat, je vais lui demander, ce sera plus simple (silence)

Florence : tu fais à sa place du coup?

Lison : de faire quoi? double nationalité? Ouais allez...

Florence & Claudia : (rires)

Claudia : (elle imite Lison) « mais comme ça, quand elle appelle » (rire)

Lison : (rire)

Claudia : (elle l'imites encore) « le jour où elle va appeler » (rire)

Mathieu : tu lui envoies un sms demandant de t'appeler : "appelle moi Inès.

Appelle-moi"

Lison : (rire)

Claudia : « je suis au bureau » (rire)

Un intervenant lui propose plutôt de suggérer à Inès de créer une liste reprenant une série de personnes-ressources auprès de qui elle pourrait, selon elle, demander de l'aide. Cette liste, seule Inès doit la construire. Lison devrait attendre qu'elle la produise. Lors du dernier rendez-vous avec Inès, ou si elle le demande plus tôt, Lison pourrait alors regarder sa liste, voir si, selon elle, elle a tout ou s'il devient nécessaire de lui ajouter quelque chose. Bref, lui « *faire faire une recherche* », comme l'exprime Lison elle-même. Et procéder d'une telle manière pour l'intervenante, « *oh ce serait bien ! c'est tellement pédagogique ! (rire)* », mais c'est difficile, cela ne va pas de soi, cela s'apprend, et cela nécessite pour les professionnels qu'ils s'obligent parfois à le faire. C'est la raison pour laquelle, cet échange s'est terminé par une forme de reconnaissance de cette épreuve : « *bonne chance pour lâcher !* ».

Quand les professionnels estiment devoir passer le relais, même si « c'est frustrant ! »

Lorsque les professionnels en viennent à devoir décrocher, ce n'est pas toujours parce que les familles ou les jeunes sont parvenus à démontrer leur capacité à être responsables et autonomes. Il se peut même que ce ne soit justement pas le cas, mais que pour différentes raisons (changement de territoire de la famille, non renouvellement de mandat de la part d'un jeune qui a eu 18 ans, ou encore placement de l'un des enfants de la famille) l'équipe n'est plus mandatée et ne se considère donc plus comme légitime ou en droit de s'engager plus loin dans le travail. Ils doivent lâcher et parfois, même si cela frustre. J'aimerais m'intéresser ici à une situation qui rend bien compte de la façon dont ils discutent ensemble de la meilleure manière à leurs yeux de faire face à cette épreuve : celle de la famille Lou.

Lou : « j'ai envie de t'aider à lâcher »

L'équipe a été mandatée pour la première fois en avril 2019 par le TJ pour les deux grandes filles de la famille Lou. Les parents sont séparés et les objectifs du mandant étaient les suivants :

- travailler le cadre éducatif à la maison,
- mettre en place un suivi thérapeutique pour la grande fille,
- mettre en place différentes activités pour les enfants et ;
- aider Madame au niveau de la question de la garde qu'elle ne respectait pas, tout autant que Monsieur.

Madame est originaire de Liège. Elle y vivait dans le cadre d'un premier mariage, avec ses deux grandes filles et son mari. Elle divorce ensuite et décide de quitter sa ville natale pour vivre à Bruxelles. La situation se complique lorsqu'en septembre 2019, l'équipe apprend que Madame est partie en urgence vivre à nouveau à Liège chez sa maman, dans un petit appartement inadapté à eux tous, pour se mettre à l'abri des violences de la part du nouveau compagnon avec qui elle s'était mise en couple à Bruxelles. Elle aura eu deux enfants avec lui et serait enceinte au moment des discussions. Madame est dans une situation sociale précaire, elle cherche un logement alors qu'elle n'a pas de revenu du CPAS.

Depuis septembre, Claudia est seule sur cette situation. En octobre, elle demande à la juge la fin du mandat pour que le dossier puisse passer à Liège – le SASE n'intervient que sur le territoire de Bruxelles. A ce moment-là, la juge décide de les remandater pour passer le relais à d'autres services qui pourront, comme le SASE l'a fait, soutenir Madame dans ses différentes démarches. Claudia passe donc six mois à travailler avec Madame, très souvent à distance, pour faire le lien entre tous les services et elle, pour l'aider à mieux comprendre comment ça marche, lui rappeler des démarches que ce soit de domiciliation, des démarches sociales, ou auprès de l'avocat pour la garde des deux aînées et des deux petits. Claudia était notamment en contact avec une psychologue qui connaît Madame depuis qu'elle est adolescente ainsi que toute la famille. Elle espérait de cette dernière qu'elle puisse prendre le relais en tant que « *service de référence* ». Or, la psychologue s'estime de plus en plus inquiète par rapport à Madame qu'elle ne pense pas suffisamment apte à mettre en place tout ce qui est nécessaire pour le bien-être de ses enfants. D'après cette dernière, elle ne parvient par exemple pas à aller de façon régulière aux rendez-vous. Madame n'y serait allée qu'au premier et pas aux deux autres. Dans ces conditions, d'après Claudia, la psychologue a estimé nécessaire de

renvoyer cela à la juge en précisant que si elle veut bien continuer à maintenir l'alliance avec Madame et reprendre à un moment donné un travail avec la famille, elle ne s'estime pas être un service suffisant : *« tant qu'il n'y a pas quelque chose derrière, moi je pense que ça va pas tenir, et donc il faut quelque chose de plus solide pour la famille »*.

Une audience publique a eu lieu en décembre 2019 durant laquelle le SASE a demandé à nouveau à être démandaté. Ils ont reçu le jugement une semaine avant la réunion qui stipule que le dossier passait à Liège, et dans lequel la juge fait part également de ses inquiétudes par rapport aux enfants. Le jugement toutefois ne stipule pas officiellement que le SASE est démandaté – et Claudia n'a pas manqué de le relever. C'est ici que les choses sont devenues compliquées pour cette intervenante qui se sent tiraillée entre le fait de devoir lâcher parce qu'elle n'est plus tout à fait mandatée (et l'ambiguïté quant au caractère officielle de cet arrêt de l'aide pas), et de se sentir responsable de la constitution d'un réseau autour de Madame sur lequel elle pourra s'appuyer afin de répondre au mieux aux besoins de ses enfants.

Réunion d'équipe, janvier 2020 : Lou

Claudia : et donc moi l'idée là maintenant c'est que j'ai prévu un rendez-vous avec Mme pour dire au revoir, et lire ensemble le jugement, c'est ça que je voulais faire aussi avec elle parce que Mme n'a pas reçu le jugement... bah étant donné qu'elle n'a pas d'adresse! L'idée c'était aussi de pouvoir faire relais dans ce sens-là. (elle souffle) donc du coup j'ai un peu du mal à envisager ce rendez-vous d'au revoir, je me sens un peu mal de la laisser comme ça dans la jungle...et...et du coup je me demande vraiment si pour, j'sais pas mais assurer le relais, bah d'autant plus que la psy ne sera plus présente, qu'elle va quand même contacter le SPJ, que Mme n'a pas reçu le jugement, c'est en tout cas, voilà, contacter aussi le SPJ de Liège

Mathieu : hmm

Claudia : mais juste que, pour transmettre aussi à Mme éventuellement des infos par rapport à ça donc: « oui j'ai appelé le SPJ pour lancer un dossier, il n'est pas encore arrivé ou il est arrivé, ils prévoient j'sais pas, 3 mois d'attente », pour lui donner des infos concrètes aussi. Parce que lui dire : "bah au revoir il y a des inquiétudes, faites quelque chose, le dossier passera, on sait pas quand, où, et au revoir ciao", ça n'a pas beaucoup de sens. Mais voilà (elle souffle) (rire).

Mathieu : tu te sens responsable?

Claudia : du relais?

Mathieu : oui

Claudia : ouais (elle est très émue!)

Mathieu : oui.

Claudia : assez... bah oui hein, il y a pas vraiment d'autres

Mathieu : oui j'entends bien, j'entends bien. Du coup, c'est difficile de lâcher.

Si des inquiétudes sont présentes à l'égard de Madame c'est moins parce que les différents intervenants, en ce compris la psychologue, ne l'estiment pas collaborante ou pas en phase

avec la définition de la situation concernant les inquiétudes à l'égard des enfants (« *j'aimerais bien lui dire bah que c'est une bonne maman (...) elle essaie de mettre tout en place et même si c'est pas assez* »). Les inquiétudes portent principalement sur l'incapacité de Madame à faire plus que ce qu'elle ne fait actuellement sans le soutien d'un réseau, elle, qui est enceinte d'un cinquième enfant et qui n'a pas beaucoup de soutien de sa famille. Dans ces conditions, il devenait important pour Claudia de garantir autant que possible ce relais. Faute d'y parvenir, Claudia se questionne sur son habilité à aider Madame : elle lui lira le jugement et tentera autant que possible de lui donner une idée du délai du transfert du dossier à Liège, en se disant par ailleurs qu'elle ne parviendrait elle-même pas forcément à obtenir cette information. Elle se sent démunie. En parler en équipe et obtenir le retour de son collègue lui permettra finalement d'accepter de devoir se décharger de cette responsabilité.

Réunion d'équipe, janvier 2020 : Lou

Mathieu : c'est que... heu, je pense que tu t'estimes responsable de ça, et je comprends très très bien pourquoi, comment et tout ça, mais je crois que c'est toi Claudia, tu vois, c'est pas le SASE, service qui n'est plus mandaté. (...)

Claudia : oui oui

Mathieu : donc, on est dans une situation pourrie, on est bien d'accord, en même temps bah voilà on n'est plus mandatés, 'fin officiellement, voilà on n'a plus rien à faire dans la situation. (...) et je pense aussi que tout ce que tu as fait pendant ce temps c'est semer les graines aussi, et qu'après tout ce qu'on peut faire c'est espérer que ces graines elles germent.

Claudia : (rire)

Mathieu : et que voilà, ça fait partie aussi du pari qu'on peut faire dans notre travail. Voilà, c'est de se dire: "ok il y a des choses qui nous échappent, et c'est comme ça. Et peut-être que ça prendra, peut-être pas. Mais c'est pas notre responsabilité."

La façon dont les professionnels réfléchissent à la part de responsabilité qu'ils ont à l'égard des situations qu'ils rencontrent et les frustrations qu'ils possèdent quant aux différentes injustices qu'ils perçoivent est un matériau très intéressant. Par exemple, il leur paraît très saugrenu voire inacceptable de devoir intervenir auprès d'une famille afin de travailler des questions éducatives alors qu'ils ne parviennent pas à boucler leur fin de mois. En effet, lorsqu'ils réfléchissent à comment faire face à telle ou telle épreuve en tant que professionnel, ils nous informent quant à la façon dont ils estiment la plus adéquate pour un individu de faire face de façon générale à ses difficultés. Mathieu considère que Claudia a tout essayé pour permettre à Madame d'être soutenue par d'autres, ou autrement dit, pour faire de la place à d'autres intervenants dans cette configuration relationnelle mais « *qu'il y a des choses qui (lui) échappent* » sur lesquelles Claudia ne peut pas agir. Et c'est là que sa responsabilité, selon lui,

n'est plus engagée. Elle a mis activement en place une série de choses pour aider Madame à prendre en charge ses difficultés mais elle n'a plus la capacité de faire quoi que ce soit de plus qu'elle n'ait pu faire jusqu'à présent (sauf des toutes petites choses comme lire le jugement ou chercher peut-être une information auprès du SPJ de Liège). Cette règle, qu'ils s'encouragent à suivre entre professionnels, ne correspond-elle pas, dans une certaine mesure, à celle qu'ils suivent avec les familles et les jeunes lorsqu'ils considèrent ces derniers comme incapables de pouvoir faire plus que ce qu'ils ne font dans les conditions de vie dans lesquelles ils se trouvent et, qui justifient un registre d'action du « laisser faire » ?⁶⁸ Ce jeu de miroir entre les règles que les professionnels suivent entre eux, et celles qu'ils appliquent auprès des familles et des jeunes est un terreau fertile pour qui souhaite comprendre ce qu'ils attendent de la part des bénéficiaires. Je chercherai à mieux les comprendre, et cela signifie notamment de pouvoir montrer comment ces règles se négocient aussi entre les différents professionnels, par le biais d'une analyse du « travail d'équipe » des deux services observés. Ce sera l'objet chapitre 10.

⁶⁸ Un registre d'action des professionnels qui sera jugé acceptable, comme nous l'avons vu, tant que les enfants ou les jeunes ne seront pas perçus comme en danger imminent.

Chapitre 8 – L’aide sociale générale

On s’intéressera à présent à la manière dont les professionnels de la Maison interviennent (ou veulent intervenir) auprès de leur public et de façon principale, auprès des parents même si nous nous pencherons aussi, de façon exploratoire, au travail entrepris auprès des enfants. Je propose dans un premier temps de comprendre comment les professionnels tentent d’amener les familles à collaborer c’est-à-dire à participer à l’accueil de leur(s) enfant(s). Et nous verrons les différentes formes que celui-ci peut prendre. Pour cela, une analyse de leur quotidien sera proposée. Celui-ci sera décrit selon trois activités de la Maison choisies parce qu’elles avaient pour objectif d’intervenir auprès des bénéficiaires sous l’angle de leur *parentalité* : la crèche, les Ateliers Langage et les rencontres-parents. Je montrerai ainsi comment pour les professionnels de la Maison, intervenir auprès des parents et tenter de leur faire une place, c’est tenter de le faire par différentes portes d’entrée qu’ils estiment complémentaires, et qui trouvent selon eux leur justification dans le fait qu’elles permettent à chaque fois de « *donner des ressources aux hommes et aux femmes du quartier ou d’ailleurs afin qu’ils/elles puissent être les plus autonomes possible, et qu’ils/elles puissent prendre part à la construction d’une société plus juste et plus solidaire* » (Rapport d’activités). Nous tenterons d’abord de comprendre comment les professionnels tentent de faire une place aux parents dans la vie de la crèche en négociant avec eux une série d’attentes. Nous verrons ensuite le fonctionnement d’un dispositif conçu pour venir en aide aux parents qui se posent des questions au sujet de leur parentalité. Enfin, nous nous intéresserons à l’une des missions de « soutien à la parentalité » proposés par les Ateliers Langage qui consiste à faciliter la communication entre les parents et l’école.

Dans un deuxième et dernier temps, nous nous intéresserons à la manière dont il est attendu du professionnel de la Maison qu’il intervienne auprès d’un enfant pour assurer son bon développement et son bien-être. Je proposerai pour cela de revenir sur trois situations qui permettent d’identifier la manière dont les professionnels apprennent – tout au long de leur exercice professionnel – à permettre « *aux enfants de déployer leur potentiel et de développer leur autonomie* ». Je montrerai l’intérêt qu’il y a à observer de façon conjointe le travail opéré par les professionnels pour autonomiser les parents, et celui entrepris pour autonomiser les enfants.

Comment les professionnels tentent-ils de favoriser « *la place et participation des familles* » ?

Comment les professionnels tentent-ils d'amener les familles, à travers les différentes activités qu'ils proposent (crèche, Atelier langage et rencontres-parents), à collaborer c'est-à-dire à participer à l'accueil de leur(s) enfant(s) ?

Faire une place aux parents dans la vie de la crèche

Nous avons vu que l'objectif général de la Maison était double puisqu'il s'agit à la fois d'assurer un accueil optimal aux enfants et à la fois de favoriser un partenariat avec les parents. Garantir l'accès à un milieu d'accueil ne suffit pas aux yeux de la Maison, même s'ils doivent souvent s'en contenter à défaut d'imposer et de risquer de faire fuir leur public. La qualité de l'accueil est un objet qui se négocie et nous chercherons à comprendre ici de quelle façon. Nous l'avons vu également, dans le cas de la crèche, les professionnels ont affaire la plupart du temps à des familles qui sont à la fois en demande d'inscrire leur(s) enfant(s) et en non-demande d'échanger avec les professionnels, en favorisant ainsi leur place dans la vie de la crèche, alors que ces derniers le trouvent nécessaire – le bien-être et le bon développement de l'enfant en dépendant, même indirectement. Nous avons vu également que l'idéal recherché par les professionnels en termes de registre d'action était le « faire faire » et que l'une des tensions majeures vécues par les professionnels de la Maison consistait à devoir trancher entre le laisser-faire et le faire faire (voire parfois, le faire-pour) : est-ce qu'on tente de convaincre maman (parfois une nouvelle fois) de rentrer en section changer le linge de son bébé, ou est-ce qu'on la laisse ne pas le faire parce qu'elle est fort pressée ? Jusqu'à quand ne pas dire ? Quand dire ? Et Comment ?

Ces négociations peuvent avoir non seulement pour objet les règles minimales attendues par la Maison en termes d'informations à donner par exemple, mais elles ont aussi pour objet la confrontation entre les manières d'éduquer ou de faire avec leur enfant chez les parents et celles du milieu d'accueil. Nous nous demanderons ainsi : comment s'y prennent-ils pour mener ces négociations ? Quand laissent-ils faire ou font-ils à la place ? Et quand font-ils pour ou font-ils faire ?

L'épreuve de l'accueil du matin et du soir : « laisser faire » voire « faire à la place » ou tenter de « faire faire » ?

Parmi les sujets ayant fait l'objet de nombreuses discussions par l'équipe, celui de l'accueil des parents le matin et le soir. Et pour cause, comme je l'ai déjà mentionné, après la première phase de confinement, professionnels comme parents ont été « *obligés d'être en relation* » les uns avec les autres. Les mesures sanitaires obligeaient les parents à déposer leur enfant à la porte sans pouvoir entrer. Un professionnel de l'équipe était chargé de venir accueillir l'enfant. Les parents n'avaient donc plus la possibilité de faire « défection » en profitant que l'attention des professionnels soit portée sur d'autres enfants et parents pour déposer leur enfant et s'en aller sans échanger avec l'équipe présente. Cette nouvelle configuration relationnelle a poussé les professionnels à se questionner à propos de routines établies jusqu'alors – que celles-ci aient été entreprises par choix ou acceptées par dépit. L'équipe estimait important de formaliser une série de règles qu'ils aimeraient suivre pour accueillir les parents au mieux, pour « *transmettre le bon message sans qu'ils ne le prennent mal* », pour éviter de les brusquer en leur demandant trop, mais pour se sentir légitimes toutefois d'attendre de leur part un certain type de comportement qui permette d'accueillir du mieux possible leur enfant.

Communiquer avec les parents, ne serait-ce que pour que ces derniers puissent fournir des informations quant à la nuit passée à la maison, et ne serait-ce que pour que les professionnels puissent transmettre à leur tour les informations concernant la journée passée chez eux, constitue pour eux un pilier indispensable au bon accueil. Or, certains parents adopteraient parfois certaines habitudes qui les empêcheraient d'avoir un tel type de comportement. Parmi elles, le fait qu'ils soient au téléphone alors qu'ils déposent leur enfant. Il s'agit là d'une difficulté qui a longuement été discutée par l'équipe tant, face à elle, plusieurs ne savent pas très bien comment s'y prendre.

Qamar : moi j'ai déjà eu le coup avec la maman de Younes, excuse-moi, je lui ai fait la remarque [de ne pas être au téléphone], je lui ai dit

Maria : mais il y a la manière de le dire

Qamar : non elle s'en foutait, elle m'a même pas écouté.

Dayse : elle t'a pas répondu (rires)

Qamar : j'arrêtais pas, je lui ai répété 2-3 fois pour le téléphone, gentiment, et le petit il allait vers elle...

Hayate : moi j'ai eu la maman de Tesnim, j'ai eu le coup et j'ai pas osé lui dire. Et donc elle était là, elle était là au téléphone, sa fille toute contente de la voir... sa maman, elle était là : "mmmh mmh" (au téléphone). Et j'avais honte et alors j'ai dit, et puis moi je restais devant, je lui ai dit : "vous avez fini ?", genre je vous attends quand même et vous avez fini votre communication, pour dire "voilà je vous respecte quand même mais à un

moment donné". Et j'ai vu qu'à ce moment-là, elle a raccroché elle a dit "je te laisse, je te laisse".

Cet extrait témoigne bien des doutes non seulement quant à la bonne manière d'intervenir mais également en amont, quant à légitimité même de le faire : peut-on dire quelque chose ? Comment le dire ? Que fait-on lorsque malgré le fait d'avoir dit, rien ne se passe ? Maria insiste sur le fait que ce qui compte c'est la « manière de dire » en présupposant par-là, qu'il est légitime de leur part de dire quelque chose mais qu'il est nécessaire de faire preuve de tact. C'est d'ailleurs en ce sens que sa réponse allait, lorsqu'elle répondait aux inquiétudes de Hayate qui dit ne pas avoir « osé lui dire » en présupposant par-là qu'elle ne s'estimait pas tout à fait légitime dans cette demande de ne pas être au téléphone lorsqu'elle vient chercher son enfant. Maria, la directrice, lui avait répondu en spécifiant ce dont ils sont en droit d'attendre.

« Mais ça dépend à quoi ça sert, est-ce qu'on a envie d'éduquer les parents à enlever leur téléphone ou est-ce qu'on en a besoin pour transmettre quelque chose ? ».

L'objectif de pouvoir discuter avec le parent crée donc la légitimité d'une telle attente et celui-ci est décrit d'un point de vue pragmatique comme le fait d'obtenir des informations nécessaires pour prendre en charge leur enfant et non pour leur imposer un comportement qu'ils devraient adopter leur vie durant. Plus loin dans la discussion, Dayse, une des intervenantes de l'équipe, expliquait avoir déjà eu affaire à une maman capable de gérer à la fois le téléphone, son enfant et l'intervenante. La réaction de sa collègue Daphné et puis, celle de Maria à celle de Daphné, sont intéressantes car elles montrent comment ce qui justifie la légitimité de leur intervention ne va pas de soi et, est constamment mise à l'épreuve, par la pratique puis la discussion. La première rétorquait à Dayse que ce qui s'est passé avec cette maman ne convenait pas non plus, laissant entendre qu'il était impossible d'avoir un échange de qualité dans ces conditions, dans la mesure où non seulement l'obtention d'informations ne serait que trop superficielle voire pas au rendez-vous, mais dans la mesure où également les besoins de l'enfant de retrouver un parent présent ne seraient pas rencontrés. A cette deuxième remarque, Maria, insistait de plus bel en revenant sur ce qui justifie à ses yeux la légitimité de leur intervention.

Maria: (...) moi j'estime qu'il y a des choses sur lesquelles on sait intervenir parce qu'on est avec l'enfant toute la journée et les choses sur lesquelles on peut pas intervenir. On va pas éduquer les parents quoi ! ça, il faut faire un trait là-dessus

Olivier: non mais on peut déjà demander par rapport à ici

Maria: mais c'est par rapport à notre métier, on a besoin voilà. (...) Et d'estimer, je disais par rapport au contexte aussi, estimer est-ce que ce que je vais transmettre est essentiel, maintenant, est important ou par exemple ça peut attendre demain matin. ça peut aussi être ça, si c'est juste je sais pas, une fois une maman et c'est juste pour dire "il a passé une bonne journée", est-ce qu'il faut se formaliser? voilà. Maintenant on a un peu cette tendance ici aussi, une fois qu'on ne l'a pas dit la 1ère fois, on ne le dit pas la 2ème fois, on ne le dit pas la 3ème fois et puis après la 20ème fois on se dit: "merde j'aurais dû le dire".

La tension principale souvent vécue par les professionnels de la Maison se donne à voir : ne rien dire ou dire ? Laisser faire ou faire faire ? On voit bien ici comment Maria enjoint l'équipe à veiller à prendre en compte le « à qui est-ce qu'ils ont affaire » lorsqu'ils s'interrogent sur le fait d'intervenir ou non. Dans un contexte où il s'agit principalement d'accrocher les parents, Maria demande de « *ne pas trop en attendre* » si la situation ne l'exige pas. Deux critères – déjà connus – sont pris en compte pour mieux comprendre quand la situation l'exigerait à leurs yeux. D'une part, la posture du parent dans sa dimension temporelle. En effet, dans le cas où c'est la première fois que le comportement d'un parent s'écarte de ce qui est attendu, il n'y a pas encore lieu pour le professionnel de s'inquiéter quant à la capacité du parent à prendre en charge adéquatement son enfant. Et d'autre part, l'intérêt de l'enfant. Dans le cas où cela n'a mis en effet d'aucune façon l'enfant en danger puisqu'il s'agissait de dire aux parents que tout s'était bien passé, les professionnels ont été invités à laisser faire et ne rien dire mais veiller à « oser » le dire lorsque la situation s'y prête. Ce sont ces mêmes critères qui ont été appliqués par Hayate lorsqu'elle remarquait un comportement inhabituel de la part d'une maman avec qui, par ailleurs, elle n'avait jamais rencontré de difficulté.

Hayate: comme moi j'ai vu la maman une fois des jumeaux, elle était au téléphone mais é-ner-vée donc...elle fait jamais ça. Jamais, mais ce jour-là c'était un besoin je voyais qu'elle était (i.e. elle disait) "je vais la taper là !" (rires) (...)J'allais pas lui dire : "heu maman le téléphone".

Il est important de comprendre que s'il existe une règle et des critères de base dans l'évaluation de leur public, les points de vue sur la posture à adopter *in fine*, au plus près de la situation, peuvent varier d'un professionnel à l'autre. Certains professionnels accepteront dans certaines situations de laisser-faire voire de faire à la place tandis que d'autres estimeront que la frontière risque d'être assez rapidement franchie en procédant de la sorte et, que les parents risquent sinon de continuer à ne pas participer même minimalement à l'accueil de leur enfant. Certains craignent d'être catégorisés de « *chieuse* » comme le

précisait Hayate et de se mettre ainsi à dos le bénéficiaire, alors que d'autres, estiment au contraire, avoir toute la légitimité d'attendre d'eux un certain type de comportement, et pouvoir l'expliquer en y mettant du sens et donc sans heurter.

Ainsi, Dayse m'expliquait demander systématiquement aux parents s'ils ont le temps de participer à la vie de la crèche en accomplissant x ou y action en particulier, et dans l'exemple qui suit, de changer le linge de leur enfant lorsqu'en arrivant, on constate qu'il n'est plus propre.

Dayse : « voilà je demande, déjà je suis toujours dans la politesse : est-ce que vous avez le temps de changer votre enfant ? Si la maman me dit j'ai pas le temps, bah je vais le faire. Voilà je ne vais pas commencer "allez-y, c'est vous !", non. Si elle a pas le temps, peut-être elle doit prendre un métro en plus, je sais pas. Voilà. C'est tout ».

Si au sein de l'équipe, il existe un accord quant au fait de ne pas imposer son point de vue et de rechercher à tout prix l'accord du bénéficiaire, il existe néanmoins une marge dans les manières d'intervenir concrètement auprès d'eux en respectant un tel principe. Si cette marge d'appréciation personnelle, fonction aussi des personnalités de chacun, est plus ou moins limitée par les deux critères déjà mentionnés – posture du parent dans sa temporalité et intérêt de l'enfant –, elle continue de faire l'objet de nombreux échanges entre pairs témoignant ainsi de la nécessité de sa négociation.

Il est des situations où après avoir tenté de convaincre le parent d'adopter tel ou tel comportement rien n'y change. Durant celles-ci, les professionnels doivent alors prendre une décision : faire pour ou laisser faire. Nous avons déjà bien suffisamment insisté sur le fait qu'au sein de la Maison, tout est fait pour ne pas faire fuir les parents mais au contraire, les accrocher quitte à laisser faire ou faire à la place, même si ce n'est pas l'idéal recherché. J'aimerais terminer ce point en proposant deux situations qui illustrent la tentative échouée de passage du registre d'action du « laisser faire » au « faire faire ». Elles concernent les situations d'une maman d'un petit enfant qu'on nommera Hamdan d'une part, et la maman de jumelles d'autre part. Ce sont des situations pour lesquelles les professionnels devront se résigner à laisser faire. Elles nous serviront de transition pour discuter dans le point suivant de la situation d'un petit bébé qu'on nommera Mamadou et, pour laquelle il a été convenu en équipe que les professionnels ne pouvaient pas laisser faire et qu'il fallait continuer de tenter de convaincre la maman d'adopter le comportement requis pour accueillir au mieux l'enfant.

La maman de Hamdan est une maman qui vit de nombreuses difficultés conjugales. Ce contexte de vie difficile a impliqué pour son enfant, une alternance entre un placement en institution et un hébergement auprès de sa mère. C'est un enfant dont nous parlerons plus tard également car il a fait l'objet d'une discussion en supervision institutionnelle. Les professionnels peinaient à savoir comment intervenir auprès de lui alors qu'il adoptait des comportements difficiles. D'ailleurs, cela nous permettra de mieux comprendre ce qui est attendu de la part d'un professionnel en termes de règles à promouvoir auprès des enfants. Quoi qu'il en soit, alors que nous revenions sur cette situation en entretien avec Dayse, celle-ci m'expliquait combien il était difficile de trouver une solution tant qu'il n'y avait pas d'accord avec la maman sur ce qu'il convenait de faire. Le problème décrit par les professionnels est le suivant : le petit Hamdan a beaucoup de mal à gérer sa frustration devant le refus des professionnels de céder à ses différentes « demandes », que ce soit de jouer avec un jeu provenant de sa maison, ou de manger avec une cuillère rose par exemple. Or, s'ils se sont accommodés à la demande de Hamdan de manger avec une cuillère rose, ils tentent autant que possible de ne pas enfreindre la règle de la Maison consistant à ne pas autoriser les enfants à apporter les jouets de chez eux.

Dayse : (...) ça doit commencer à la maison, la maman doit parler avec nous, nous on doit se mettre d'accord (...) Tu vois parce que la maman elle arrive pas à dire non, du style l'enfant vient avec un jeu, normalement il peut pas rentrer dans le secteur avec un jeu de la maison. On a dit: "maman il faut prendre le jeu", elle a dit: "non non non je veux pas qu'il pleure, enlève toi". Du coup, c'est moi la méchante. Du coup l'enfant va toujours être en confrontation avec l'équipe ici à la crèche, nous on est méchant, maman elle est gentille. Alors c'est difficile de faire un travail. Alors oui on a mis des petites choses en place du style comme il est un peu maniaque il ne veut pas de bavoir avec ficelle, donc il veut un bavoir avec pression (...) tu vois ça s'arrête là mais tout ce qui est règle éducative et tout ça, c'est très compliqué pour nous parce qu'on n'a pas le support de la maman, tu vois. ça commence à la maison, on va pas sauver le monde, nous, on pourra pas sauver ces enfants.

Elle explique avoir tenté, en vain, de convaincre la maman de respecter la règle éducative en vigueur au sein de la Maison en tentant de lui en donner sens : « je lui dis : "maman svp vous pouvez lui enlever le jeu, c'est pas juste pour les autres. Les autres aussi ils vont vouloir le jeu". Voilà c'est pas bien, et elle dit : "non non je veux pas il va pleurer, il va pleurer, enlève toi". Habituellement, comme nous le verrons, lorsque les professionnels ne parviennent pas à convaincre les parents, c'est Maria qui prend la relève en le tentant à son tour. A ce stade des échanges avec la maman, l'intervention de la directrice n'avait rien changé à la situation et

régnait au sein de l'équipe une forme d'accord sur le fait de laisser faire – le degré de danger pour l'enfant étant insuffisamment grand que pour qu'ils s'estiment en droit d'en faire plus et l'incapacité de la mère à pouvoir faire autrement étant avéré – elle est elle-même en prise avec des difficultés psychologiques. Dayse comparait d'ailleurs cette situation à une autre (i.e. « c'est pas alimentaire ») que nous décrirons plus tard afin de relativiser le degré de danger de l'enfant.

Dayse : « C'est un problème de comportement, tu vois c'est pas non plus, c'est pas alimentaire

Fadoua : c'est pas grave tu veux dire?

Dayse : oui pour nous c'est un peu grave mais c'est pas waouh tu vois ? »

La participation de la maman à ce travail d'ajustement était donc indispensable du point de vue des professionnels pour permettre une meilleure prise en charge de Hamdan. Toutefois, la maman étant qualifiée d'insuffisamment capable de faire plus, ou autrement, dans cette situation, l'équipe a choisi de retirer le jeu de son enfant à la place de la maman.

C'est un problème plus ou moins similaire que relevait Rania dans le cas d'une situation rencontrée auprès d'une maman et de ses jumelles. L'équipe éprouvait des difficultés à s'ajuster au rythme éducatif de la maman en ce qui concerne le sommeil de ses enfants car dans un premier temps, ils n'étaient pas certains que la maman adoptait le comportement adéquat à la maison. La situation est la suivante : la ? maman explique ne pas assez dormir à cause de ses jumelles qui dorment tard et entrecoupent alors sa nuit. Elle s'en plaint auprès de Julie, présente à cette occasion, et exprime le souhait de trouver une solution. Julie se renseigne auprès de l'équipe pour connaître la qualité des siestes des enfants et apprend de la part de Martha et Elisabeth qu'ils font tantôt des siestes normales tantôt des siestes plus longues. Rania, la troisième puéricultrice intervenant chez les bébés, s'interrogeait quant à elle sur leur part de responsabilité dans la mesure où elle estime que la limite peut être vite franchie entre ce qui revient à la maman et ce qui leur revient de faire pour que le sommeil des enfants s'améliore et ainsi celui de la maman.

Julie : bah du style hier ils ont fait la sieste normale et maman a dit ce matin qu'ils se sont endormis jusqu'à 22h et qu'elle n'a pas dormi de la nuit. Je sais pas si elle vous a dit la même chose

Dayse : souvent elle commence à 8h le lundi. Le vendredi je la vois [à l'accueil du matin], chaque fois elle me dit aussi qu'elle n'a pas bien dormi.

Elisabeth : c'est ce qu'elle m'a dit ce matin aussi

Hayate: elle a pas bien dormi ou les enfants? (...)

Julie : c'est ce que j'allais dire s'ils la réveillent chacun une fois par nuit bah je comprends qu'elle ne dorme pas beaucoup mais en soi, pour leur âge une fois, ça va encore. Mais c'est parce que parfois ils font la fête de minuit jusque 4h

Rania : c'est quoi la fête pour maman ? tu vois ?

Julie : bah qu'ils ne dorment pas

Rania : oui mais ils peuvent rester dans leur lit

Grâce : ils restent dans leur lit, ils chantent (...)

Rania : oui mais ce que je veux dire, le message final que je veux dire c'est : qu'on les fasse dormir toute la journée ou qu'on surveille leur sommeil, qu'on les réveille justement pour qu'ils passent une bonne nuit, ça ne change rien, ça dépend du rythme de la maman. On a beau changé le rythme ici, c'est pas notre rythme qui perturbe, c'est le rythme de maman (...) qu'est-ce qu'elle fait quand ils pleurent ? est-ce qu'elle les laisse dans leur lit ou les prend ?

Il existe une difficulté pour la mère et un fait qui pourrait être amélioré pour les enfants : ils dorment beaucoup à la crèche. Dans un premier temps, Rania semble quelque peu désemparée car d'une part, elle estime que n'importe quel changement opéré de sa part ne changerait en rien la situation (« *qu'on les fasse dormir toute la journée ou qu'on surveille leur sommeil, qu'on les réveille justement pour qu'ils passent une bonne nuit, ça ne change rien* ») et car d'autre part, cela ne dépendrait pas d'elle (« *ça dépend du rythme de maman* »). Plus tard, alors que nous nous entretenions avec Rania en reprenant cette même situation, celle-ci m'expliquait comment, dans un deuxième temps, il avait été confirmé par la maman que les enfants dormaient dans le lit conjugal :

« Elle nous a clairement dit "je sais que c'est pas bien, je sais qu'il faut pas, mais j'ai un autre enfant en bas âge et si je le laisse dans la chambre ça réveille le 3ème. Avec moi ils dorment toute la nuit et donc je préfère faire comme ça pour pouvoir moi me reposer parce que je travaille beaucoup et que je suis très fatiguée". Et donc on s'est adaptée au rythme de la maman.

Elle nous expliquait ensuite qu'il s'agissait d'une « *maman en souffrance* », « *elle était très fatiguée, surmenée* » et que cela justifiait le fait de ne pas « *lui demander de changer ses habitudes pour changer les nôtres, ce n'était pas possible pour elle, c'était trop lui demander* ». L'équipe a alors réfléchi à une stratégie pour permettre à la maman de dormir un peu plus et aux enfants de dormir moins à la crèche. Les enfants ne s'endorment pas avant 22h voire 23h parce qu'ils dormiraient trop à la crèche. En pleine forme, ces derniers empêchent leur sœur de dormir suffisamment tôt. Afin d'empêcher cela, la maman fait dormir les jumelles avec elle. L'équipe propose alors à la maman de « *jouer un peu plus avec eux à ces moment-là pour pouvoir les mettre au lit à 13h par exemple au lieu de 12h pour qu'ils dorment 2h au lieu de 3h et comme ça vous le soir, quand vous rentrez à la maison vous n'avez pas des enfants qui ont*

dormi 5 heures à la crèche et il y a plus de chance qu'ils s'endorment à 19h-20h plutôt qu'à 22h-23h ». Rania m'expliquait qu'elles s'étaient accordées sur cette stratégie qu'elle trouvait légitime en raison de l'incapacité de la maman à pouvoir faire autrement chez elle. A aucun moment, Rania a remis en cause le fait que la maman dorme avec ses enfants : *« Mais ils dormaient toujours avec les parents, moi, pour moi, ce n'était pas une donnée à changer. Ce n'est pas à moi à dire à la maman : arrête de faire dormir tes enfants avec toi ».*

L'épreuve du maintien du lien ou comment « faire faire » sans « violenter ou dominer »

La situation de la maman de Mamadou quant à elle, contraste avec les situations précédentes : du point de vue de Maria et d'autres au sein de l'équipe, « laisser faire » n'était pas une option. C'est Alicia, une puéricultrice de l'équipe qui a souhaité en parler. En effet, la maman est considérée comme étant tout à fait capable de s'engager un peu plus dans le partenariat et d'entreprendre ce qui constitue le minimum aux yeux des professionnels. A savoir de changer le linge de son enfant en arrivant et alors que celui-ci est plein. De façon plus générale, les professionnels attendent de la maman qu'elle entre dans la section des enfants. Or, aux yeux des professionnels intervenant dans la situation, elle ne le souhaite pas. A la demande répétée d'une puéricultrice de l'équipe, Grâce, la maman s'y est contrainte, et du point de vue des professionnels, contre son gré donc. Les professionnels souhaitent que la maman veuille le faire après en avoir compris le sens. Cela permettrait que cette situation gênante pour les professionnels qui consiste à « forcer » la maman à adopter ce comportement, ne se reproduise plus.

Pour mieux comprendre la situation, Maria demande aux deux intervenantes ayant accueilli avec Alicia la maman, ce qu'elles en pensent. L'avis est partagé : *« ça se passe bien »*, dit l'une, *« en fait ça dépend »*, dit l'autre, avec laquelle la première s'accordera ensuite.

Grâce: parce que Mamadou, il a fait caca juste au moment où elle arrive

Maria: ah elle ne veut pas changer son linge?

Alicia: elle ne veut pas rentrer non plus

Grâce: elle ne veut pas rentrer pour le changer et elle voulait que nous, on le change, et Mamadou il voulait sa maman. Alors on a expliqué...Alicia a dit: "entrez entrez". Y a rien à faire. Donc à un moment donné j'ai dit : « il préfère parce que quand les parents sont là il ne veut pas de nous donc c'est pour ça ». J'ai lancé à ce moment-là (un peu confuse) mais...

Maria: elle l'a fait?

Grâce: c'est quelque chose qu'elle n'avait pas envie... mais bien sûr elle l'a fait

Maria: ok

Le problème était posé. Les membres de l'équipe s'engageaient dans des réflexions et conseils. Julie considérait qu'il fallait agir avec plus de tact dans la mesure où cette maman aurait tendance à dire non dans un premier temps. Celle-ci l'invitait alors à non pas lui rappeler directement la règle mais à commencer par parler de Mamadou.

Alicia: non, ça a été dit plusieurs fois. Et ce matin encore, c'est pour ça "travailler avec la maman à partir de Mamadou", oui, d'accord je démarre de l'enfant et ce matin pareil, les chaussons il faut lui rappeler encore une fois et encore, et déposer non elle ne voulait pas déposer, elle voulait me remettre les vêtements de rechange, les changes, etc. elle a bien vu que j'étais occupée avec un enfant donc je l'ai invité plusieurs fois à aller dans le tiroir de Mamadou et il faut que je le dise 3 fois

Devant la lassitude apparente d'Alicia, Maria encourage quant à elle quelqu'un de l'équipe à lui « *ré-expliquer pourquoi est-ce qu'on invite les parents à l'intérieur* ». Elle estime que son intervention n'est pas nécessaire ici, ou en tout cas, à ce stade des échanges.

Rania: elle ne veut pas s'impliquer elle veut juste que son enfant et partir avec, elle est comme ça, elle ne veut pas s'impliquer

Julie: je pense pas qu'elle ne veut pas s'impliquer

Maria: il y a une nuance entre s'impliquer et... nous on ne demande pas aux parents forcément de s'impliquer, elle pourrait juste déposer Mamadou et venir le chercher. Elle a le droit de ne pas vouloir participer aux rencontres-parents, discuter avec nous, ça, c'est son droit

Rania: mais quand je parle d'implication, c'est même dans la discussion, c'est le stricte minimum.

Maria: oui mais apparemment nous on n'est pas satisfaits du strict minimum. Le strict minimum c'est rentrer dans la section avec Mamadou, mettre ses chaussons, pouvoir déposer ses vêtements dans le tiroir; nous on demande aux parents de faire un pas vers la section. (...)Donc il faut peut-être lui ré-expliquer : "maman si on vous demande ça, c'est parce que nous on a besoin d'information, on a besoin que vous rentriez dans la section, que Mamadou voit que vous participez à la vie de la maison, pour que tout se passe bien dans la communication aussi », quoi.

Elle donne des indications sur le « comment » du ? registre d'action doit être entrepris en invitant la personne qui parlera avec la maman à le faire en individuel, en prenant le temps de lui expliquer les attentes de la Maison et leur sens. Jusqu'à présent, les intervenants étaient occupés avec d'autres enfants ou parents et n'avaient pas toujours la possibilité de le faire. Ce type de contexte ne favorise pas les conditions du succès d'un discours et de sa réception. Grâce, quant à elle, insistait sur le caractère changeant de la posture de la mère qui tantôt se ferme à la discussion ou à l'implication minimale, tantôt s'ouvre aux échanges. Elle expliquait ainsi avoir pu échanger avec elle, la semaine qui précédait, à propos d'une chansonnette que

fredonnait Mamadou dans la poussette. De façon générale, Grâce discutait souvent avec elle dans le couloir car Mamadou continuait de parler et elle se servait de cette perche. Elle laissait entendre par-là qu'il serait possible de l'accoster pendant ces ouvertures et de lui glisser le message. Maria, en entretien, m'expliquait comment choisir la manière d'intervenir c'était aussi savoir qui devait parler. En l'occurrence, pour cette situation, il apparaissait du point de vue de Maria que le feeling ne passait pas entre Alicia et la maman, mais qu'il passait mieux avec Grâce. Personne n'a pris le risque de le dire publiquement, de façon à ne froisser personne, mais la décision finale s'est orientée en ce sens, puisque c'est Grâce qui eût la tâche d'en parler avec la maman.

Ces différentes attentions aux détails de l'intervention, qui, comme nous l'avons décrit précédemment correspondent à des techniques de persuasion, visent à chaque fois à ne pas imposer une quelconque opinion ou obtenir de façon non consentie l'accord du parent d'adopter x ou y comportement. Maria m'expliquait en entretien comment certains parents peuvent être dans des situations de déni qui les empêchent de se remettre en question ou de s'attribuer une quelconque part de responsabilité dans la résolution des difficultés qu'ils vivent ou que leur enfant vit. Ce sont des difficultés et des épreuves bien connues des professionnels du SASE, que nous avons déjà bien discutées. J'aimerais partager un extrait qui témoigne bien de l'existence d'un tel niveau de travail pour les professionnels auquel Maria faisait référence.

Maria: (...) Ce qu'on fait nous, pour, mais donc le temps du déni, est le temps du déni, donc ça dépend d'une famille à l'autre (...) mais voilà on fait par étapes, on essaie de faire par différents milieux aussi. Il y a des fois où on a fait intervenir la psychomotricienne, tu vois, on a demandé à la psychomotricienne de faire une observation, qu'elle a transmis à la famille. Tu vois donc on essaie de faire d'autres intervenants parce qu'aussi, le fait que ce soit nous par rapport aux parents, il y a parfois des parents qui disent, "ouais mais, ça c'est eux", tu vois, "c'est pas vraiment des professionnels du développement de l'enfant", donc voilà on essaie. Parfois, on fait intervenir les médecins, ah les médecins ça marche bien. Voilà de dire que "le docteur a dit que", tu vois, parfois, maintenant c'est plus elle mais on avait Claire qui disait "j'amène ma blouse blanche?", "oui on veut bien que tu mettes ta blouse blanche"

Soumaya : (rire)

Maria : parce que tu vois il y a de ça, donc c'est des stratégies sur lesquelles on joue, pas pour violenter ou dominer

Soumaya : oui oui

Maria: mais pour essayer de travailler sur l'accompagnement.

Souvent, les techniques auxquelles il est fait allusion ici sont mobilisées pour travailler des difficultés plus lourdes au niveau éducatif à propos desquels nous discuterons plus loin. Ce type de difficulté n'est pas lié seulement à l'implication minimale des parents le matin et le soir mais concerne une certaine conception de ce qu'est « faire grandir un enfant ou l'éduquer ». Les professionnels, en règle générale, diront qu'il s'agit de favoriser son autonomie et de le stimuler mais les parents ne le décrivent pas toujours de la même façon et cela ne renvoie donc pas aux mêmes habitudes éducatives. C'est à ce type de confrontation entre les manières de faire chez soi et à la Maison que les professionnels font également souvent face. L'enjeu central pour les professionnels consiste à s'ajuster et permettre aux parents d'y parvenir dans la mesure du possible et si l'intérêt de l'enfant semble en pâtir dans le cas où il n'y aurait pas d'ajustement. La situation du petit Nabil permet d'observer le type de négociation dont il est question. Il s'agit d'une situation vécue positivement par les professionnels qui ont pu, par la discussion, trouver un accord avec la maman dans l'intérêt de Nabil et de la Maison.

Julie : mais en fait ce qui a, c'est que Nabil, c'est que la maman je pense est toujours là pour lui donc il a très difficile à attendre. C'est normal à son âge, mais beaucoup plus que les autres, et c'est pas juste qu'il pleure... il hurle, et il est en colère. (...)

Olivier : il veut marcher

Julie : parce qu'en fait il veut que bouger parce que dans son trotter, il fait que bouger, et donc il comprend pas pourquoi chez nous il peut pas bouger. Et il nous regarde comme ça [elle mime la grosse colère] et il se met dans des états. Et alors un autre truc c'est son ventre, il doit manger, 'fin je veux dire, il mange allègrement. Et en fait, maman avait dit à Rania qu'à la maison il grignote souvent. Alors je pense que dès qu'il n'est pas très content, elle lui donne à manger (...) il peut manger 2 bols [de Betafood]

Plusieurs: c'est trop ça

Julie : Rania a déjà parlé avec maman, lui expliquer que le trotter c'était pas terrible, que nous on n'allait pas pouvoir toujours...et donc elle lui a demandé si à la maison elle pouvait le laisser sur le tapis, le laisser de temps en temps patienter, pas 10 minutes mais...et déjà lundi ça allait déjà un peu mieux.

La discussion à propos de la situation du petit Nabil était la première que j'observais en arrivant à la Maison. Je me souviens avoir été frappée par le souci qu'avaient eu Maria et d'autres d'attribuer à la Maison la réussite de son accueil. Si le biais de désirabilité sociale ne nous a bien entendu pas quitté l'esprit, j'ai pu constater au fur et à mesure de mes observations qu'il s'agissait d'un souci auquel ils étaient souvent attentifs, que ce soit dans leurs relations avec les enfants mais également les parents. Cela ne va pas sans faire écho à la représentation qu'ils ont des individus qu'ils soient parents, professionnels mais aussi enfants

en tant qu'ils sont compétents. Si chacun est capable d'accomplir telle ou telle action, il en est de la responsabilité des personnes qui travaillent auprès d'eux, de favoriser les conditions pour leur permettre de mobiliser ces compétences. En décrivant à l'équipe ce qui posait difficulté pour Nabil, Maria avait employé dans un premier temps le pronom « il » pour désigner le fait que le petit Nabil avait des difficultés. Elle se corrigea immédiatement en utilisant cette fois-ci le pronom « nous » pour signifier que c'était la Maison qui avait du mal à l'inclure : « *nous avons beaucoup de difficultés à l'inclure dans la maison d'enfants* ». La responsabilité qui leur revenait était de tout faire pour faciliter son accueil et cela ne pouvait se faire qu'avec la participation de la maman. En effet, le petit Nabil était habitué à marcher avec le trotter alors que la Maison non seulement n'en proposait pas, mais ne le souhaitait pas en raison des dangers qu'ils percevaient pour l'enfant au niveau de sa psychomotricité. Ensuite, la maman aurait tendance à donner trop vite et de manière allègre à manger à Nabil pour le calmer alors que l'équipe estime qu'il est dans son intérêt de ne pas lui en donner trop, ni trop vite.

Elisabeth: hier il s'est réveillé à 14h même avant 14h, il hurlait et Rania m'avait dit que je pouvais lui donner du betafood. Il a tout fini (avec étonnement) (...) il s'est calmé.

Rania: il a faim en fait, il a l'habitude de manger

Daphné : mais il a faim ou il cherche à se remplir parce qu'il est en manque de quelque chose?

Elisabeth: bah oui et il voulait encore mais je ne lui ai pas donné

L'équipe sait que les pleurs du petit Nabil ne justifient pas d'adopter le même comportement que la maman à l'égard de son fils. C'est pourquoi ils ont tenté de la convaincre de le laisser d'une part, jouer sur le tapis à la maison et non sur le trotter, et d'autre part, patienter quelques minutes sans lui donner à manger trop rapidement. Cette discussion semble avoir porté ses fruits car les professionnels disent avoir vu la différence le lundi suivant. On voit aussi comment l'équipe n'a pas souhaité imposer de changement brusque ni auprès de l'enfant, ni auprès de sa maman, mais comment elle a cherché à concilier petit à petit les habitudes du petit Nabil avec les leurs en lui donnant par exemple eux-mêmes du betafood pour le calmer avant d'envisager de ne plus le faire du tout.

L'épreuve du décrochage : comment éviter de « signaler » ou de « faire pour »

Comment les professionnels de la Maison font-ils lorsqu'ils considèrent que les parents pourraient s'engager un peu plus dans le partenariat et que la situation l'exige dans l'intérêt de l'enfant mais que les parents ne le font pas ou mal ? En règle générale, comme nous l'avons vu, lorsque les professionnels de 1^{ère} ligne ne parviennent pas à convaincre ou se faire entendre auprès des parents, le relais est transmis à Maria, la directrice. Cette dernière doit souvent toutefois freiner des quatre fers pour encourager l'équipe à oser poser eux-mêmes des limites auprès des parents en s'en sentant légitimes. La question de « ne pas oser dire » s'est posée à plusieurs reprises comme en témoigne cet extrait, représentatif d'une série d'autres.

Elisabeth : pour le téléphone c'est mieux quand c'est Maria qui le dit, c'est mieux, ça passe mieux que quand c'est nous.

Maria: ça, je ne suis pas d'accord.

Hayate: moi j'ose pas, parce que je veux dire, dire à une adulte « le téléphone » alors qu'elle sait très bien que c'est un besoin...

Maria: mais vous êtes pas d'adulte à adulte mais professionnel à parent.

Hayate: oui mais c'est quand même un adulte hein.

L'enjeu à chaque fois pour Maria est de rappeler à son équipe légitimité qu'ils ont d'un point de vue professionnel de dire lorsque tel ou tel comportement adopté par le parent ne convient pas. Il semble toutefois que très souvent les professionnels ne considèrent pas parler depuis la même « cité » pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot (1991) et dévalorisent alors ce type d'action voire la craignent. En précisant que le parent est avant tout un adulte comme lui, le professionnel laisse entendre qu'il parle depuis la cité domestique au sein de laquelle les relations se font plus personnelles et, où ce qui est valorisé est la bienveillance et ce qui est dévalorisé, le sans-gêne. Maria doit souvent alors mettre les limites à la place de son équipe, à défaut qu'elle n'ose le faire (« Maria : c'est à ça que sert la fonction équipe aussi, c'est que les trucs sur lesquels moi je me sens moins à l'aise, j'ai des collègues qui peut le prendre en charge et inversement à d'autres moments »). Cela ne signifie pas que sa casquette de directrice est toujours brandie car elle estime qu'assez souvent les limites peuvent être dites aux parents avec tact et douceur, et c'est ce qui justifierait à ses yeux la capacité de l'équipe à pouvoir le faire sans craindre de rompre ou de brusquer la relation.

« Moi parfois j'estime que l'équipe pourrait très bien faire ce genre de choses, mais ça dépend sur quel sujet parce que généralement quand moi je prends ce genre de situations en charge, c'est parce que l'équipe peut se

sentir en conflit de loyauté par rapport aux familles parce qu'elles sont là pour accueillir, pour faire en sorte d'avoir une relation de confiance avec les parents. Et s'ils viennent avec des questions de contrôle, de limites, ça peut les mettre à mal dans leur relation. Donc parfois elles me demandent de prendre en charge la fonction de la directrice qui vient mettre machin (...) Mais ça dépend aussi comment tu le fais. Je veux dire, il y a des collègues qui savent très bien le faire, qui peuvent dire aux parents "oh encore une fois vous avez raté votre tram" (avec un ton souriant), tu vois, et qui peuvent l'amener autrement mais pour moi elles sont légitimes de dire ça aussi sans pour autant être dans un système de contrôle. Tu peux expliquer pourquoi c'est important que les enfants arrivent à 9h30. «C'est parce qu'on les rassemble, parce qu'on dit bonjour, parce qu'on a envie de commencer la journée ensemble ». C'est pas « parce que l'heure c'est l'heure », 'fin tu vois.».

Il peut lui arriver également de déléguer cette tâche à la secrétaire et responsable du 1^{er} accueil qui a la particularité de rencontrer tous les parents. Certains ont même cru qu'il s'agissait de la directrice. Relayer à ses collègues voire à la directrice fait donc partie des techniques les plus largement mobilisées au sein de la Maison pour intervenir auprès de parents lorsqu'il s'agit de convaincre voire d'imposer une demande alors qu'elle ne fait pas directement écho aux habitudes (éducatives) des parents.

Depuis près de 20 ans de travail au sein de la Maison, Maria m'expliquait n'avoir eu affaire qu'à deux « *parents abuseurs* » c'est-à-dire des parents « *qui considèrent qu'on est là pour répondre à leurs besoins et qu'en fait ils en ont rien à foutre de nous, et qui profitent du système* », « *qui ont en fait aucune représentation de la valeur de notre boulot* ». Autrement dit, à des parents qui n'ont jamais joué le jeu des règles de la Maison et ce, malgré les explications de l'équipe et de la direction. En dépit de cela, parce qu'il n'y avait pas de danger pour les enfants, Maria et l'équipe ont laissé faire puisqu'elle m'expliquait, et cela m'avait fort étonné, « *qu'ils ont fait leur temps ici puis qu'ils sont partis* ». Il n'y avait que dans le cas d'une maman dont le projet posait fondamentalement question que Maria a dû l'inviter à se désinscrire.

Maria : Il y a une maman à qui j'ai dit que vu les circonstances c'était mieux d'arrêter l'accueil. Et alors, ça, c'était une maman je pense qui, c'est mon interprétation hein, avait eu des abus sexuels dans sa propre enfance, et en fait elle trouvait qu'on maltraitait les enfants. 'fin pas abus sexuel mais maltraitance plutôt (...)Et donc tout était source de critiques

Fadoua: de tensions

Maria: de tensions, etc. et donc je disais "excusez-moi mais on ne maltraite pas les enfants ici, peut-être que vous ne comprenez pas la manière dont c'est fait autrement" mais j'veux dire voilà. Et alors elle m'a répondu "mais vous n'êtes jamais là sur le terrain"...alors d'abord un peu si quand même, et puis, voilà si je faisais pas confiance à l'équipe (rire) voilà quoi. Je dis "écoutez

maman, moi je ne sais pas répondre à ces angoisses, si vous n'avez pas confiance en nous, ne mettez pas votre enfant ici, c'est tout ce que je peux vous dire". Et donc effectivement ils sont partis.

Comme Maria le présentait, il s'agit d'un cas-extrême considéré comme un échec. Aucun professionnel ne cherche à faire fuir les parents. Pendant la période pré-covid durant laquelle j'observais les réunions d'équipe, au moins deux situations ont poussé les professionnels à envisager sérieusement de passer du « faire faire » au « faire pour ». Et ce, non pas en invitant les parents à cesser l'accueil, car dans la situation précédente, l'enfant n'était pas en danger, mais en signalant des comportements perçus comme compromettant le bon développement de l'enfant. Il s'agit de la situation de la maman de Kadiatou d'une part, et de la maman de Halime d'autre part. Dans les deux cas, le registre du « faire pour » a été envisagé. Nous verrons quelles sont les différentes techniques mobilisées pour induire chez les parents un changement de comportement alors qu'il y a suspicion de danger auprès de l'enfant, et difficulté à collaborer avec les parents et/ou partager une même définition de la situation. Nous verrons comment les professionnels se sentent lors de ces situations qu'ils ne rencontrent pas tous les jours et comment ils tentent de tout faire pour ne pas recourir au « signalement » – ce qui constitue leur degré de contrainte le plus élevé. Nous verrons que pour la situation de Halime par exemple, le recours à SOS enfants a été envisagé. Ce service a pour principale mission de prévenir et traiter des situations pour lesquelles il y a eu des suspicions (ou qui ont été avérées) de maltraitance physique, institutionnelle, psychologique, sexuelle ou de la négligence.

SOS-enfants n'est donc pas un service spécialisé car il est intégré au département « accompagnement » de l'ONE mais étant spécialisé sur les questions de maltraitance, du point de vue des professionnels et des retours de certains parents, il ne tient qu'à un fil que le signalement auprès du SAJ ou du TJ ait lieu. Les équipes pluridisciplinaires de SOS enfants ont d'ailleurs l'habitude de collaborer avec ces derniers. Elles peuvent accompagner les parents lors d'une permanence au SAJ ou faire appel au conseiller d'aide à la jeunesse. Et inversement, le conseiller de l'aide à la jeunesse peut faire appel à l'équipe SOS enfants. Le SAJ peut également recevoir un signalement alors que l'équipe SOS enfants y intervient déjà et inversement, l'équipe SOS enfants peut recevoir un signalement alors que le conseiller de l'aide à la jeunesse y intervient déjà. Et bien entendu, dans le cas où une urgence est avérée concernant l'état de danger d'un enfant, SOS enfants peut recourir directement au tribunal.

« Avec la maman de Kadiatou on n'est un peu coincés aussi, maintenant »

C'est après m'avoir expliqué la situation-limite de cette maman estimant que l'équipe maltraitait son enfant, que Maria me disait être coincée avec la maman de Kadiatou. En quoi ? La maman de Kadiatou est décrite comme une maman « trop » soucieuse de voir sa petite fille être nourrie. Maria m'expliquait à quel point elle se sentait désemparée face à cette maman dont le comportement jugé douteux ne va pas dans le sens du bien-être de Kadiatou pour qui l'équipe s'inquiète. La première fois que j'entends parler de cette situation ce n'est que de façon très sommaire à la suite d'un court échange lors d'une réunion hebdomadaire de novembre 2019 durant laquelle Sarah, une puéricultrice de l'équipe, demandait à Michelle des nouvelles de la maman de Kadiatou. A ce stade, je saisis seulement qu'il s'agit d'une maman pour qui l'équipe émet quelques inquiétudes mais qu'ils ne souhaitent pas attiser sans preuve. Michelle expliquait en effet avoir reçu un appel de la maman la veille pour lui demander d'amener Kadiatou plus tard en raison d'un rendez-vous médical qui fut finalement annulé. Ensuite, Michelle dit avoir eu la maman au téléphone le matin même pour demander d'amener sa fille plus tard entre 10h30 et 11h30 car Kadiatou n'aurait pas dormi et qu'ils se seraient levés tard. Mais elle l'aurait ensuite rappelé pour avertir qu'elle ne viendrait pas du tout aujourd'hui car elle a réussi à obtenir un rendez-vous médical ailleurs. C'est ici que s'est manifestée l'incompréhension de plusieurs membres de l'équipe.

Sarah: heu (je comprends pas)

Michelle : non parce qu'elle n'a pas dormi

Dayse: pour l'enfant ou pour la maman?

Sarah: c'est Kadiatou qui est malade?

Olivier: pourquoi elle va chez le médecin?

Michelle: elle n'est pas malade, mais l'enfant n'a pas dormi.

plusieurs: hier c'était quoi ?

Maria: hier c'était pas un rendez-vous médical

Dayse: ah hier c'était pas un rendez-vous médical, ah ok

Sarah: en fait elle l'emmène chez le médecin parce qu'elle n'a pas dormi?

Michelle: oui

Sarah: ah

Olivier: hein [peu convaincu]

Maria: mais il y a peut-être d'autres raisons mais qu'elle n'a pas expliqué...

On espère qu'il y a d'autres raisons mais il n'y en a pas eu à part ça.

C'est à partir de janvier 2020, que j'ai obtenu plus d'éléments alors que je quittais une réunion pour les Ateliers Langage qui se tenait avec une partie de l'équipe et que je rejoignais l'autre qui discutait de façon informelle à la cuisine. Hayate racontait avec beaucoup d'étonnement ce qu'elle avait vu du comportement de la maman de Kadiatou. Elle se rendait compte qu'il

s'agissait d'un comportement apparemment tout à fait récurrent que plusieurs collègues avaient déjà observé chez elle.

Hayate : et je dis donc "il restait que ça". [La maman répond]"Ah il reste que ça ?". « Oui c'est ce qu'elle a bu ».

Sarah : c'est ce qu'on lui a donné tous les jours quoi

Hayate : voilà, et alors elle me dit "ah". La petite ne voulait pas, la petite lui a dit "non", elle lui a mis comme ça en bouche [elle mime l'action de gaver]

Sarah : hier soir aussi

Hayate : je lui ai dit "maman je pense pas qu'elle veut, parce qu'elle te montre bien qu'elle veut pas". "oui mais elle a pas mangé". J'ai dit :

« Maman, elle a mangé quand même 6 cuillères ». Et c'est vrai qu'elle avait mangé une pomme ou je ne sais pas ce qu'elle avait mangé sur le goûter, mais j'ai vu qu'elle avait mangé.

Sarah: une tartine oui

Hayate: Donc moi je sors mes poubelles, et je vois quand même donc, le biberon elle l'a pas bu... [Maman lui met en bouche] un croissant !

plusieurs: mais ça, c'est tous les jours !

Daphné: elle lui apporte croissant, pain

Maria: non mais donc, peu importe ce que tu lui dis parce que l'histoire du yaourt, en fait ce qui a, il y a quelque chose ici, elle pense qu'on nourrit pas bien son enfant. Et elle veut avoir la fonction de nourrir bien son enfant mais elle n'y arrive pas.

La situation devenait de plus en plus claire à mes yeux, ainsi que pour l'équipe. Le comportement de la maman posait question car cette dernière nourrissait des inquiétudes disproportionnées ou injustifiées, selon l'équipe, quant à l'alimentation de Kadiatou. C'était d'ailleurs la seule question que la maman abordait à chaque fois qu'elle amenait et récupérait sa fille : « *la maman, elle arrivait en disant "oh mais qu'est-ce qu'elle a mangé ?". C'était la seule question qu'elle posait "qu'est-ce qu'elle a mangé? quand est-ce qu'elle a mangé?".* Pourtant, l'équipe ne s'inquiétait pas pour elle sur ce plan (« *Et Kadiatou ça lui passait au-dessus de la tête donc pour ça, nous, on n'était pas inquiets par rapport à ça* », « elle n'avait pas de problème avec l'alimentation ») et aurait souhaité discuter d'autres sujets. Les premières semaines durant lesquelles l'équipe a dû faire face aux inquiétudes de la maman, l'équipe a décidé de créer un *carnet d'alimentation* afin de communiquer au mieux sur ce plan avec la maman et de pouvoir objectiver ce que Kadiatou mangeait chez elle à la maison, et ici à la crèche. Les professionnels s'apercevaient en effet que Kadiatou semblait en très bonne santé même si elle ne souhaitait jamais manger grand-chose à la crèche.

Maria : après 2-3 semaines on a repris ce carnet pour qu'on lise ce qui se passait à la maison. En fait Kadiatou mangeait tout à fait ce qu'il fallait parce qu'elle mangeait toutes les 2 heures des repas chauds, même pendant la

nuir. Et donc au niveau alimentaire elle avait tout ce qu'il fallait, même si elle mangeait rien à la crèche. Elle avait tout ce qu'il fallait les 12 heures ou les 16 heures, et Hayate : elle se portait bien.

L'inquiétude portait donc sur le comportement de la maman qui n'orientait les discussions qu'autour de ses propres inquiétudes. Les professionnels se plaignaient de la place trop importante qu'elle prenait lors des échanges qu'elle avait le matin et le soir (« *elle parlait non-stop pendant 20 minutes* »). Elle ne laissait que trop peu de place aux autres parents et elle empêchait les professionnels d'être pleinement présents pour s'occuper des autres enfants. Dans un tel contexte, l'équipe a d'abord tenté de faire entendre raison à la maman en la rassurant sur le fait que si Kadiatou ne mangeait pas beaucoup à la crèche c'est parce qu'elle mangeait déjà par ailleurs suffisamment, voire trop. En termes de capacité à pouvoir prendre en charge adéquatement son enfant, on voit bien que la posture de la maman n'y est pas du point de vue de l'équipe et ce, malgré les tentatives des puériculteurs de la convaincre du caractère non-fondé de ses inquiétudes, et du danger de son attitude pour le bien-être de Kadiatou. L'équipe ne savait plus sur quel pied danser et commençait à appréhender sa venue (« *c'était tellement insupportable que tout le monde était en tension directement quand on savait que c'était elle à la sonnette. Et donc ils se la refilaient : "moi je peux pas, c'est pour toi". Mais plus personne ne la supportait* »).

Qu'ont-ils décidé alors ? Premièrement, de continuer à « faire faire » en mobilisant d'abord la technique du renvoi systématique vers Maria pour toute question ou interpellation de la part de la maman qui déborderait du cadre du carnet portant sur l'alimentation.

Maria : « Voilà mais moi ce que je propose c'est vraiment avec Kadiatou et la maman quand elle arrive, on parle de Kadiatou. "Elle a mangé elle a pas mangé", vous lui donnez le carnet. Et vous parlez de "elle a joué, elle a pas joué, elle s'est amusée avec ses copains", etc. S'il y a d'autres problématiques vous me l'envoyez. Que sur le terrain, on s'axe sur le bien-être de Kadiatou ».

Cette dernière, en sa qualité de directrice, continuait toutefois de tenter de la convaincre mais s'est rendue compte au bout de quelques semaines que la discussion était stérile. Non seulement la maman ne changeait pas de posture mais plus encore, elle tentait de les duper pour obtenir ce qu'elle souhaitait.

Maria : non mais donc, peu importe ce que tu lui dis (...) elle reporte sur nous le fait qu'on la nourrit pas bien, qu'on lui donne pas ce qu'il faut, qu'on mette pas les conditions, parce qu'il fallait la mettre à l'écart, parce qu'il fallait lui proposer dans le calme, fallait lui proposer mixé, fallait lui proposer, etc. Et

donc à chaque fois elle a des stratégies toutes les 2 heures : il faut lui redonner son assiette après le repas, après la sieste... il faut... elle m'a déjà élaboré mais 15 000 stratégies. Et donc ce qu'il faut faire c'est me l'envoyer, moi je dis « oui », quand c'est absurde je lui dis "non non non ». Et donc moi maintenant c'est "vous avez un papier du médecin qui nous dit quelque chose ? Ok, sinon c'est non".

A défaut de pouvoir convaincre par l'argumentation, comme nous l'avions déjà mentionné dans le chapitre précédent en faisant référence aux travaux de Pierre-Vidal Naquet, Maria a opté elle aussi pour la ruse ou de façon plus précise, la contre-ruse. En effet, la maman avait pour stratégie de légitimer son discours en spécifiant que c'est son médecin qui recommandait d'adopter le comportement que la maman préconisait. Or, Maria et Michelle ont recensé tous les médecins auxquels elle a fait référence et il s'agissait à chaque fois de quelqu'un de différent.

Dayse : oui mais j'ai entendu qu'elle allait à St Gilles

Sarah: non non

Dayse : ah pour finir elle ne va plus à St Gilles (...)

Maria: en fait elle change, elle a des stratégies de changement de médecin.

Elle avait été à l'hôpital des enfants, à St Jean, à l'UCL, elle change.

Hayate : tant qu'elle n'entend pas ce qu'elle a envie d'entendre, elle change.

Lorsque Maria m'en parlait en entretien, l'ahurissement régnait ainsi que l'incertitude quant au bon registre d'action à adopter. Il devenait de plus en plus évident à ses yeux qu'elle avait « des stratégies très élaborées, qui pourraient dans certains milieux psy passer pour de la pathologie ». D'ailleurs Hayate lors de la discussion informelle qu'elle avait eue avec une partie de l'équipe, l'avait déjà laissé entendre en mentionnant l'hypothèse du syndrome de Münchhausen par procuration. Il s'agit d'une pathologie psychiatrique qui conduit celui qui en est atteint à imaginer des symptômes inexistants chez l'enfant voire d'exagérer des signes cliniques qui ne sont pas graves. Ce type de patient peut même aller jusqu'à mentir en faussant les analyses médicales telles que les prises de température ou des tests, voire dans le pire des cas, en induisant des maladies et/ou des symptômes chez l'enfant en l'exposant à des risque infectieux ou en l'empoisonnant. Il ne s'agissait toutefois que d'une hypothèse mais qui témoigne du degré d'inquiétude grandissant chez les professionnels.

Ce qui a amené Maria à considérer sérieusement cette hypothèse émise déjà plusieurs mois avant par l'équipe c'est le maintien dans le temps de la posture de la maman malgré toutes leurs tentatives de lui faire entendre raison voire de contre-ruser. Parmi elles, celle de faire intervenir l'ONE sur la question dans le cadre des consultations à la Maison. Le médecin et le

travailleur médicosocial (TMS) ont pu s'entretenir avec la maman et dire à nouveau « *quelles étaient les habitudes alimentaires des enfants (...)* ».

Maria : (...) toutes les 2 fait un document pour la maman, en regardant le carnet, en regardant la courbe, le carnet d'alimentation qu'elle remplit (...) les 2 mots allaient dans le même sens en disant : "Kadiatou se développe bien, elle n'a pas de problème de poids, elle n'a pas de problème de développement mais par contre, elle mange beaucoup de yaourts, elle mange très tard, elle mange toutes les 2 heures, il faut réguler tout ça. Elle n'a plus besoin de manger à 14h, elle ne doit pas manger à 21h, elle ne doit pas manger 4 yaourts par jour ».

Mais ces échanges ont été vains puisque la maman de Kadiatou aurait continué à adopter la même posture. Le seuil de tolérance de l'équipe a été atteint lorsqu'elle annonçait une nouvelle fois à l'équipe que suite à une nuit difficile, elle a décidé d'aller à l'hôpital parce que sa fille n'était pas bien. Maria et l'équipe ont donc reçu un mot du médecin stipulant que si elle mangeait moins d'un demi repas à 12h, elle devait recevoir un biberon de 120 ml en raison d'une « *cassure de la courbe* ».

Maria : (...) l'ar-gu-ment [elle insiste] : « cassure de la courbe » ! Depuis le mois de septembre... 2 mois tu vois, "ouh ! elle n'a pas grossi depuis 2 mois !" . Nom de dieu mais appelez la poliiiiice, 'fin tu vois (...) « Dû peut-être à un manque d'apport. Un examen est en cours ». Et donc elle arrive, et donc ce qu'elle fait, c'est qu'elle reçoit quelque chose qui ne lui convient pas (...) elle va toujours chez les médecins dans des hôpitaux différents et donc elle n'a aucun suivi. Et donc le médecin il entend et il croit la maman évidemment, et heureusement tu vois (rire), et donc elle obtient le certificat qu'elle veut. Mais du coup nous on est obligés de lui donner du lait ici, et donc tout ce qu'on est en train de mettre en place, ça tombe ! (...)

Elle poursuivait ensuite avec l'explication d'une deuxième situation qui l'a poussé à envisager avec l'équipe que la maman ne devait plus être considérée comme étant suffisamment compétente pour prendre adéquatement en charge Kadiatou et qu'il devenait nécessaire d'intervenir autrement pour que cela change. Ce que la mère qualifie de problème et ce qu'elle perçoit comme solution sont à chaque fois, du point de vue de Maria et l'équipe, interpellant en tant qu'il s'agit d'« *arguments irrationnels* ». Il reste que lors de cet entretien Maria transmettait quelques doutes quant à la bonne posture à adopter voire quant au diagnostic à faire. Elle était dans l'inconfort.

Maria : (...) Elle me dit : "et Kadiatou elle a vomi hier". Donc elle a vomi à 20h son lait. Et donc c'est quoi? Elle a téléphoné aux urgences. (...) Qu'est-ce que le médecin lui aurait dit? il lui aurait dit que c'est parce qu'elle avait mangé un yaourt froid, et qu'il aurait fallu préparer son estomac et donc lui donner

un biberon chaud avant qu'elle mange du froid (...) là tu te dis : « ok elle est folle quoi », tu vois. Et donc je dis "mais maman vous êtes en train de me dire que quand on boit un verre d'eau froid, il faut d'abord boire un verre d'eau chaud ? (...) aucun humain normalement constitué ne doit boire du chaud avant de boire », 'fin manger du chaud, avant de manger une pomme on doit manger, on doit, 'fin waouh quoi ! (...)

Soumaya: (rire)

Maria: et en fait c'est pas qu'elle se fout de ma gueule (...) 'fin tu vois il faut prendre du recul. Elle élabore des stratégies parce que sa seule obsession c'est que sa fille mange et donc elle trouve des arguments complètement irrationnels, tu vois mais voilà, et donc je ne sais pas si, à un moment donné je vais devoir lui dire "maintenant ça suffit" (...) "ça suffit quoi, on arrête tout ça. Elle va manger ou elle va pas manger ici, vous faites ce que vous voulez, elle fait ce qu'elle veut". Ou que je lui dise "maman maintenant je propose que vous alliez voir quelqu'un par rapport à cette question-là parce que nous ça nous inquiète" (...) quelqu'un qui lui dise le problème de Kadiatou c'est vous, 'fin voilà, je sais pas très bien. Donc j'ai renvoyé la question à l'ONE aussi, j'ai appelé l'ONE et la TMS en disant "ça commence à... ça ne fait que monter quoi. Quand elle te dit : « il faut boire du » [elle mime son désarroi]. Mais dans quel monde tu vis quoi ?!

Soumaya: et eux conseillaient quoi l'ONE?

Maria: c'est le TMS, c'est elle qui vient faire la consultation. Pour l'instant, rien.

Quelques semaines plus tard, le premier confinement était annoncé. La Maison n'accueillait plus d'enfants ni leurs parents durant quelques mois. Ce n'est qu'à la rentrée suivante que le rythme a commencé tout doucement à reprendre. Je n'ai donc pu avoir des nouvelles de cette situation que plusieurs mois plus tard à l'occasion d'une des restitutions que j'avais, d'un commun accord avec l'équipe, organisée à l'occasion d'une de leurs journées pédagogiques. C'est là que j'apprenais que le suivi entre la Maison, l'ONE et la maman de Kadiatou n'avait pas pu aboutir vu les restrictions sanitaires qui l'en ont empêché. Et à la rentrée, Kadiatou était alors en âge d'aller à l'école. Son inscription avait donc cessé ainsi que sa présence à la Maison. Si l'équipe regrettait de ne pas avoir pu en faire plus, elle devait l'accepter.

Le cas de Halime : « Ce serait une situation inconfortable, si les parents sont forcés. » ou « C'est compliqué de juger quand il est nécessaire d'intervenir et quand c'est la vie privée des familles »

La situation précédente témoigne bien des difficultés et doutes vécues par les professionnels lorsqu'il n'y pas d'adhésion de la part du parent ou d'accord quant à la définition de la situation en ce compris ce qu'il reste à faire pour que celle-ci change et s'améliore. S'ils n'ont finalement pas pu aller jusqu'au bout de leur démarche, on perçoit bien la manière dont ils réfléchissent et cherchent à éviter au maximum d'intervenir sans l'accord du bénéficiaire. La situation de

Halime en constitue un nouvel exemple, et contraste avec la situation de Kadiatou par le fait qu'il s'agit ici d'une inquiétude de la part des professionnels de la Maison qui a été nourrie par les propos tenus par la petite Halime, elle-même, lors des Ateliers Langage. C'est aussi une situation où l'inconfort des professionnels était vif. En quoi ? Que s'est-il passé ?

De mars à avril 2019, dans le groupe des Ateliers Langage de Julie et Olivier, une petite fille de 5 ans qu'on nommera Halime, a exprimé à plusieurs reprises des propos qui ont alerté l'équipe. Pendant le « moment d'accueil » qui est un temps de parole pour les enfants avec Polo le lapin, Halime exprime en effet qu'elle est triste car papa frappe maman et son frère. Ces propos ont été répétés durant plusieurs mois ce qui a interpellé les intervenants, Olivier et Julie. Ces derniers en parlent avec Halime qui marque son accord pour en parler avec sa maman et l'équipe. Ils proposent donc un rendez-vous à la maman en précisant vouloir faire un retour à propos de la manière dont les Ateliers Langage se passent pour Halime, de leurs observations et d'une inquiétude dont ils aimeraient parler. C'est à dessein qu'ils ont noyé la question de l'inquiétude dans la thématique plus vaste de la manière dont les Ateliers Langage se passent pour Halime. La maman a accepté de les rencontrer. Alors que l'équipe expliquait comment Halime prenait toujours la carte « *triste* » parce que « *papa tapait maman* », la maman répondait qu'il ne fallait pas toujours la croire car elle raconte beaucoup choses et que beaucoup d'enfants font ça. Elle ajoute que cela est peut-être lié à ce qu'elle regarde à la télévision ou sur son téléphone alors que ce n'est peut-être pas adapté à son âge.

Lorsque l'équipe confronte la maman à l'attitude très compromettante du papa au téléphone avec Michelle dans le cadre de l'inscription de sa fille à une activité extra-scolaire, celle-ci tombe des nues et leur accorde qu'il peut avoir des accès de violence. En effet, celui-ci aurait tenu des « *propos racistes, insultants et violents* » à l'égard de Michelle.

Les professionnels disent lui avoir précisé qu'ils pouvaient la mettre en contact avec des personnes turcophones pour l'aider à sortir de cette situation – la maman ne parlant pas bien le français. La maman aurait répliqué qu'elle sait qu'elle peut aller à la police et qu'elle trouvera toujours quelqu'un pour la comprendre.

Voici ce que l'interprète turcophone et formée en tant qu'assistante en psychologie transmet par email de cette rencontre à Maria et Silvia (la coordinatrice des Ateliers Langage) qui l'avaient sollicité pour traduire leurs échanges avec la maman :

« La situation touche Halime mais la maman ne nous a pas semblé avoir compris que la situation pouvait avoir des répercussions sur sa fille même si elle n'est pas touchée physiquement. Quand on lui a demandé si elle se

voyait vivre cette situation encore un an ou 10 ans, elle a ri et nous a dit qu'un an, c'était loin. Quand on lui a dit qu'à force Halime pourrait banaliser ce qu'elle voit, comment elle va construire sa vie de couple ? Qu'elle pourrait se retrouver avec un mari qui ne la traite pas tous les jours correctement, comment elle vivrait cette situation ? (...) On [l'interprète et Julie] finit l'entretien en proposant un suivi. J'irai au 1er rendez-vous pour faire le lien. La maman accepte tout de suite mais dit qu'elle va en parler à son mari puisque c'est lui qui a le problème, elle souhaite qu'ils aillent à 2. On lui demande, si papa refuse, est-ce qu'elle ira seule ? Elle accepte. »

En retour à l'Atelier langage, Julie demande à Halime comment son papa a réagi : « *elle est un peu gênée et me dit qu'il s'est fâché et qu'elle a demandé pardon* ». Elle lui a répondu que ses parents n'étaient pas prêts aujourd'hui pour en parler mais qu'ils le seront peut-être plus tard et qu'elle a eu raison de le dire et de ne pas trouver ces disputes normales. Elles demandent un nouveau rendez-vous en mai en présence du père également. Et l'interprète d'informer Maria et Silvia qu'après les avoir contactés, via la mère, celle-ci aurait changé d'avis et que le papa n'accepterait pas non plus de les rencontrer. Elle dit lui avoir demandé la raison de ce changement et si cela était dû au papa. Celle-ci lui aurait répondu « *qu'il s'agit d'un enfant, qu'un enfant peut raconter tout et n'importe quoi* » et elle lui a demandé « *qu'on s'occupe de son enfant et non de sa vie privée* ». L'interprète a répliqué que si l'état de l'enfant était négligé, cela pouvait engendrer des suites mais la maman aurait répondu que ce n'était pas le cas, qu'elle la remerciait pour son aide mais qu'elle n'était pas intéressée. L'interprète termine donc son email en précisant rester à la disposition de l'équipe, et en annonçant que le contact avec la psychologue pour Halime avait déjà été établi et que celle-ci restait prête à la recevoir avec sa maman dans le cas où elle l'accepterait.

« A l'heure actuelle, il n'y a aucune preuve de maltraitance mis à part les dires/le témoignage de Halime et nous ne pouvons pas rester sans rien faire.

La maman a, dans un premier temps, accepté l'accompagnement et ensuite elle a demandé qu'on s'occupe de nos affaires. Il faudra qu'on rappelle la maman dans 1 mois pour la revoir. Si la maman refuse, à ce moment-là nous devons peut-être faire un signalement à SOS-enfants. Ils convoqueront la famille pour la rencontrer et ils jugeront s'il sera nécessaire de faire un signalement au SAJ ou si un accompagnement avec eux serait suffisant.

Nous avons aussi contacté l'école où est scolarisée Halime pour savoir si l'institutrice avait remarqué certaines choses. La réponse est négative, elle n'a jamais entendu Halime parler à ce sujet et il n'y a pas vraiment de temps de parole qui puisse laisser place à ça.

C'est compliqué de juger quand il est nécessaire d'intervenir et quand c'est la vie privée des familles ».

Entre temps, Silvia prend un congé maternité et la situation reste en suspens. Ce n'est que six mois plus tard, à son retour en octobre 2019, que le dossier est ré-ouvert car les inquiétudes sont restées persistantes. La situation est discutée avec toute l'équipe qui se divise entre les tenants d'un signalement dans le cas où les parents n'acceptent toujours pas d'aide et ceux qui estiment plus juste d'attendre que cela vienne de la maman et que cela ne lui soit pas imposé. Livia a contacté SOS enfants et la réponse du SAJ auprès de qui elle s'est renseignée. Ils sont unanimes quant à la nécessité de faire un signalement. Lorsqu'elle le précise à Julie et Maria, cette dernière répète qu'elle avait déjà eu cette discussion avec SOS enfants et le centre de planning familial avec qui ils sont partenaires et que tous deux assuraient qu'il y avait assez d'éléments pour faire un signalement. Julie reste toutefois très critique sur la pertinence de ce passage à un registre du « faire pour », et au sein de l'équipe, personne ne semble complètement satisfait par cette solution non plus.

« Au vu de son comportement positif malgré la situation, si les parents ne collaborent pas, Julie ne voit pas comment une intervention étrangère et obligatoire, va pouvoir aider la famille. Il lui semble évident qu'il ne peut y avoir d'issue constructive sans la collaboration des parents et en se basant sur le développement de l'enfant »

Ce que met bien en évidence ces différents extraits, c'est l'inconfort dans lequel se trouve l'équipe qui, dans cette situation, doit être à la fois celle qui intervient auprès des parents en imposant pour protéger les enfants, et celle qui garantit la liberté des parents d'éduquer leur enfant comme ils le souhaitent. Les professionnels de la Maison, de la même façon que ceux du SASE, doivent ici concilier protection et autonomie. La façon dont Maria, Julie et Silvia ainsi que l'interprète se questionnent sur la posture à adopter dans cette situation et c'est également ce qui s'est passé pour la situation de la maman de Kadiatou, témoignent une nouvelle fois de la manière dont elles tentent de tenir ensemble la même chose et son contraire soit, de pencher pour un signalement (au risque que le SAJ, en collaboration avec SOS enfants, impose une mesure d'aide contrainte si les parents ne collaborent toujours pas), ou de continuer à privilégier le lien et surtout la croyance aux compétences des parents et à leur capacité à pouvoir mettre volontairement en place ce qui est nécessaire pour le bien-être de leur enfant. Ce dilemme ou cette épreuve a plongé les professionnels dans une situation jugée « *inconfortable* » et dont j'ai pu être témoin car, en octobre 2019, alors que le dossier a rouvert, je débutais mes observations au sein de la Maison.

Il est clair que la posture des parents pose question à l'équipe. La maman de Halime a été reçue une première fois en avril 2019. Le papa avait été invité mais ne s'était pas présenté. Les professionnels lui suggéraient alors de rencontrer une psychologue pour Halime – ce qu'elle a accepté en entretien mais a refusé ensuite. Ce revirement permet d'insister sur une idée-clé ou de la rappeler. Il est essentiel de comprendre et de permettre de voir qu'accepter une aide ne revient pas à y adhérer pleinement et entièrement. Accepter ne veut pas dire partager *de facto* une même définition de la situation. La maman a accepté de rencontrer l'équipe et d'aller chez une psychologue mais dans les faits, elle n'y est pas allée.

« On pense que ce serait bien qu'elle rencontre un psy pour enfant, pour qu'elle puisse parler à quelqu'un du fait qu'elle était triste et qu'elle ait eu besoin de raconter avoir vu "papa taper maman" »

A ce moment, on la décrit déjà comme « *pas tout à fait dans la collaboration* » car elle « *protège quelque chose* », elle est « *ambivalente* », elle « *a du mal à entendre que l'enfant a des difficultés* », elle « *nie l'impact sur sa fille* ». L'interprète d'ajouter plus tard que lorsque la maman a dit à la fin du premier entretien qu'elle en parlerait au papa car « *c'est lui qui a le problème* », c'était selon elle « *une manière pour elle aussi de renvoyer la faute au papa (...): c'est sa faute et se décharger un peu des responsabilités* ». La posture de Madame pose donc question dans la mesure où en niant l'impact de ces violences sur sa fille, et en renvoyant la responsabilité à son mari, elle laisse entendre qu'elle n'a pas de « prise » là-dessus et cela ne rassure pas quant au fait que quelque chose puisse être mis en place pour que la situation évolue, change.

Or, même s'il existe une incertitude quant à la posture à adopter en retour (« *le grand doute c'est "est-ce que cet enfant est en danger ou pas, immédiat, sur le long terme", 'fin c'est compliqué quoi* »), l'équipe estime qu'ils ne peuvent pas rester sans rien faire du fait du témoignage – à plusieurs reprises – de Halime qui devient donc suffisant à leurs yeux pour indiquer que ses intérêts ne sont pas pris en compte. Aussi,

« La maman avait tendance à dire que "elle (Halime) partait et racontait des choses à ses voisins, et que il y avait des voisins qui venaient les interpellier en leur disant "qu'est-ce qui se passe chez vous ? Halime est venue nous raconter ça". Donc moi je vois cette petite fille en détresse qui essaie de dire aux personnes de confiance ce qui se passe à la maison et d'essayer de ramener de l'aide en fait ».

Ces témoignages de la part de la maman, de Halime mais également de SOS enfants deviennent donc suffisant à leurs yeux pour indiquer que ses intérêts ne sont pas pris en compte. En raison de la défection de la maman et du papa, l'équipe a estimé devoir les rappeler une nouvelle fois pour les revoir et tenter à nouveau de les convaincre, mais « *si la maman refuse, à ce moment-là nous devons peut-être faire un signalement à SOS-enfants* ». Or, « *en discussion en équipe on est frileux d'un signalement, on se dit...on a aussi des éléments qui nous font dire que ça a peut-être plus de sens d'essayer de travailler volontairement avec la famille qui est quand même dans une démarche* ». Les éléments auxquels il est fait référence correspondent au troisième critère pris en compte dans l'évaluation de « à qui ils ont affaire » : le chemin, ou l'évolution de la posture dans le temps. Et cela va de pair avec la responsabilité qu'elles se donnent dans le fait d'aider les parents à être compétents. Alors que nous suivions chacune des étapes de leur interrogation, nous constatons qu'elles n'étaient définitivement pas à l'aise

L'interprète : c'est très tendu, et on perd les mots assez facilement en fait.

Après ils posent des questions (rire) et quand ils posent des questions qu'on n'a pas travaillé, là ça n'aide pas (rire) ok.

Silvia : oui (stressée) (...) je me sens vraiment super mal

L'interprète : pas de souci

Silvia : (elle souffle).

Je le ressentais également dans le cadre de mes observations au SASE mais cela n'avait jamais pris cette forme. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait qu'à la Maison, ils ont moins l'habitude de ce genre de situations et par le fait que pour Silvia c'était une première de devoir envisager un signalement.

Pourquoi ne pas signaler à SOS enfants et passer à du « faire pour » ? Les professionnelles invoquent au moins trois raisons. La première concerne le degré de danger ou de négligence de l'enfant. Elles considèrent qu'à SOS enfants, « *ils sont très jugeants, parce que voilà ils voient le pire mais on n'est pas sûres que ce soit le pire là* ». La deuxième concerne leur volonté de continuer à tout faire pour maintenir la relation dans du « faire faire » (« *on voudrait nous que les parents puissent rester partenaires et acteurs de ce truc* »). Enfin, la troisième, consiste à émettre un doute quant à la capacité qu'aurait SOS enfants « *à prendre en compte tout le contexte culturel de la famille* ». Néanmoins, ils n'imaginent pas pouvoir laisser la situation en l'état « *en attendant une hypothétique demande formulée par les parents* ». La carte qu'elles décident de jouer est donc le maintien dans du « faire faire » et la production d'un « *travail de transformation de la contrainte en adhésion* ». Elles décident également non pas de signaler

à SOS enfants dans le cas où ils refuseraient un suivi chez une psychologue pour Halime mais de proposer d'être accompagné par le CPMS de leur école qui les connaît déjà. Elles auront des discussions intenses en équipe pour savoir comment amener cette demande aux parents, comment dire sans brusquer et sans donner l'impression de condamner.

Silvia : heu, s'ils nous disent "oui, Halime est inscrite à X," qui est une autre école de devoirs, 'fin c'est un exemple ; est-ce que du coup on leur dit "très bien, on transmet quand même nos inquiétudes à l'association comme ça le dossier est complet ? est-ce qu'on leur dit qu'on fait quand même un signalement ?

Maria : non, pas un « signalement », pas un « signalement ». [On dit :] « je pense qu'on va « relayer » l'info au PMS »

Silvia : ça va la nuance en turc entre signalement/relayer ? tu vois la traduction ? parce que ce sont des termes

L'interprète : il y a d'autres termes qui se rejoignent

Silvia : ok.

Maria : on peut nuancer aussi en disant : "nous ne savons pas ce qui se passe, et nous n'avons pas d'a priori mais avec les éléments qu'on a, on ne peut pas rester là-dessus".

L'interprète et Silvia : mmh(...)

Silvia : on peut souligner aussi le fait qu'ils viennent au rendez-vous, on voit qu'ils sont volontaires

Maria : oui, mmmh

Silvia : ils viennent quoi

Maria : ils sont contraints. (silence) Mais Silvia est-ce que tu es d'accord pour que ce soit moins institutionnel que moi je dis juste ça et que toi tu dises le reste?

Silvia : oui

Maria : tu vois moi je suis représentante de l'institution donc il faut pas que ce soit que moi qui parle parce que sinon ils vont être confrontés à la violence institutionnelle non-stop quoi

Silvia : oui

Maria : donc toi effectivement tu es coordinatrice mais tu es aussi animatrice, tu connais la famille, donc au niveau de la position c'est différent quoi.

Plusieurs techniques ont été mobilisées pour tenter de convaincre les parents lors du rendez-vous qu'ils ont accepté d'honorer en novembre 2019. La première, consistait à déterminer qui devait parler en tenant compte du fait que Maria, de son point de vue, est la moins bien placée par exemple car elle représenterait l'institution aux yeux des parents et que cela pourrait provoquer une forme de violence institutionnelle. Ensuite, elles s'enjoignent à choisir les bons termes en préférant le verbe *relayer* à celui de *signaler*. Parler de signalement reviendrait à prendre le risque de brusquer car elles laisseraient entendre que danger il y a, et qu'incompétence des parents, en découle. Or, c'est exactement le contraire de ce qu'elles

souhaitent entreprendre comme démarche. Celle-ci vise en effet à leur donner une nouvelle chance et à continuer à croire en leurs compétences.

Maria : et c'est important de se mettre dans la position de l'enfant mais je trouve que pour des parents, c'est... j'veux dire, eux n'ont plus le droit de dire "mais nous, on ne va pas bien non plus" quoi, tu vois (rire)

L'interprète: oui voilà c'est parce qu'ils ne vont pas bien qu'il y a cette violence qui est là, et que peut-être que la situation change, évolue et que ça se repose et que nous on reste là

Maria : oui c'est ça

L'interprète : eux ils ont évolué

Maria : oui le signalement c'est un moment précis

L'interprète : un moment précis de leur vie avec des conditions de vie qui sont là, et qui évoluent.

Maria : oui c'est comme si on disait "maltraitant un jour, maltraitant toujours"... ok. ça va.

Enfin, elles s'enjoignent à la fois à leur renvoyer du positif en « valorisant le fait qu'ils soient venus » mais tout en se rappelant la nécessité de « nommer ce qui n'est pas acceptable ». C'est donc après s'être accordé sur la manière d'amener les choses, qu'elles ont rencontré les parents et qu'ils sont parvenus à proposer aux parents soit d'entreprendre un suivi chez une thérapeute familiale soit auprès du CPMS de l'école de Halime. Les parents, sans que cela ne surprenne l'équipe, ont choisi de relayer la situation à l'équipe PMS de l'école de leur fille. C'est le signe pour eux d'une collaboration et de la réussite de cette épreuve même si les inquiétudes perdurent quelque peu en fond, elles se réjouissent que d'autres professionnels puissent s'assurer que les choses évoluent vers un mieux pour Halime.

Silvia : moi j'ai trouvé positif qu'ils soient preneurs du travail avec le PMS, de dire qu'ils les connaissent déjà, qu'ils sont en confiance. Après, je pense effectivement qu'ils ont

Maria : gardé la face

Silvia : gardé la face, oui. Heu.. mais en même temps à cet entretien-là avec nous tous on s'était dit pour nous la priorité c'est le suivi de Halime et de se dire qu'il ne se passe pas plus rien. Et donc avec le lien avec le PMS là on sait qu'il y aura quand même toujours un regard sur la famille. Moi je m'attendais, moi je croyais pas au fait qu'ils auraient accepté d'aller voir un thérapeute familial. On a quand même dit à la fin que nos portes pouvaient être ouvertes si jamais plus tard

Maria : oui oui

Silvia : heu, mais voilà, mais après je me disais, on joue le jeu de a priori on ne sait pas mais est-ce qu'on est trop naïfs?

Maria : non moi c'est le discours que j'ai tenu non-stop hein : "oui c'est vrai on ne sait pas mais on ne peut pas faire comme si ça n'existait pas"

Silvia et l'interprète: oui

Maria : (...) eux, ont essayé à chaque fois de banaliser le truc "ça arrive dans certaines familles", etc. et donc j'ai dit "oui c'est vrai, ça peut arriver, oui c'est vrai ça peut être une période, oui c'est vrai". Quand ils disent "oui ça m'énerve qu'on dise que je me suis énervé au téléphone" mais donc là j'ai rebondi en disant "s'il n'y avait eu que ça, on ne se serait pas inquiétées, vous vous êtes excusé, ça peut arriver c'est pas grave, mais Halime a répété plusieurs fois qu'il y avait cette situation-là", tu vois. Donc moi je pense qu'eux essayaient, si tu veux, de nous récupérer sur "mais c'est pas grave, c'est pas grave", et peut-être que ce n'est pas grave, tu vois, sauf que nous on dit "nous, notre mission aussi c'est de vérifier que les enfants du monde entier qu'on accueille bah ils vont bien".

A l'occasion d'une deuxième restitution que j'ai faite à l'équipe du travail d'analyse déjà opéré, j'ai à nouveau évoqué cette situation. J'ai appris que plusieurs mois plus tard, en 2020, le père a pu contacter Silvia pour lui demander de l'aider dans le suivi scolaire de Halime. Et ce, alors que celle-ci avait changé d'école de devoirs et n'était plus inscrite à la Maison. Silvia m'annonçait cela avec beaucoup de satisfaction car c'était pour elle le gage qu'elles avaient réussi à obtenir leur confiance. Il était venu demander de l'aide *volontairement*.

Accrocher en zone trouble : faire une place aux parents lors des Ateliers Langage et des rencontres-parents



Nous avons vu jusqu'à présent comment les professionnels tentaient de favoriser « *la place et la participation des familles* » dans la vie de la crèche. J'aimerais à présent montrer comment l'équipe tente de le faire dans un contexte quelque peu différent puisqu'il s'agit non plus d'accrocher des parents ayant inscrit leurs enfants souvent bon gré mal gré dans une crèche qui leur était somme toute accessible financièrement, mais plutôt dans un contexte où l'existence d'une acceptation même minimale de la part des parents fait souvent défaut. La demande est soit inexistante soit très fragile. Les parents peuvent ne pas prendre part au dispositif ou le quitter sans qu'il n'y ait aucun moyen pour les professionnels de les contraindre à rester.

On pourrait dire, en quelque sorte, que l'idéal n'est plus tellement de « faire faire » ici. Il est tout simplement de pouvoir *entreprendre quelque chose*,

entrer en relation avec les parents, aller à leur rencontre pour avoir la possibilité ensuite de tenter de « faire faire ».

Réfléchir ensemble aux pratiques éducatives ou les « rencontres-parents »

Comme nous l'avons vu, l'équipe de la Maison n'est pas là pour accompagner les parents dans la durée. Il ne s'agit ni d'un centre de planning familial ni d'un service thérapeutique. Néanmoins, la Maison a choisi de proposer une activité de soutien à la parentalité à destination des parents *qui le souhaitent*. Je comprends assez vite que cette catégorie de parents est somme toute assez rare. Les parents n'affluent jamais en nombre lors de ces rencontres co-organisées par une animatrice de la Maison, Hakima, et par une psychologue travaillant dans un centre de planning familial avec qui la Maison est partenaire, Soumaya. Les professionnels connaissent bien cette problématique et tentent autant qu'ils le peuvent de faire avec. Comment ? C'est ce que j'aimerais montrer ici.

La première séance à laquelle j'assistais, en octobre 2019, ne laissait rien présager de tel. À en observer le nombre de participants et si on ne m'avait pas déjà préparé à cette difficulté de faire venir les parents, on croirait que ce dispositif rencontrait un franc succès. La petite salle dans laquelle avait notamment lieu les réunions hebdomadaires de l'équipe était bondée. Et pour cause, la thématique portait sur une journée-type à la crèche. Il était prévu qu'un petit enregistrement vidéo des enfants soit diffusé afin que les parents puissent se faire une idée concrète de la manière dont ils étaient accueillis. Les professionnels savent que souvent les parents sont friands et curieux à ce propos. En faire le premier sujet de l'année constituait donc une technique bien rôdée pour tenter *de les accrocher*. Ils étaient une quinzaine de parents présents, nouvellement inscrits pour l'écrasante majorité.

Avant le début de la séance, je m'étais présentée à Soumaya que je n'avais jusqu'alors jamais rencontrée. Je lui explique la raison de ma présence et lui demande l'autorisation d'enregistrer la séance avec l'accord des parents. Elle me répond positivement et se présente à son tour. Soumaya est psychologue et travaille depuis plusieurs années au sein d'un centre de planning familial avec qui la Maison collabore depuis une vingtaine d'années. Elle est munie d'un stylo à bille et d'une feuille sur laquelle elle a prévu de noter les points importants de l'échange avec les parents pour en garder un souvenir et pouvoir éventuellement rebondir sur certains d'entre eux les prochaines fois. Elle espère d'ailleurs qu'il y aura des « prochaines fois » ; que les parents seront *demandeurs* de discuter d'une nouvelle thématique qui les

intéresse et que le dispositif « prendra ». L'enjeu de cette première séance est donc important. Pour les accueillir au mieux, Hakima a préparé du thé et du café.

Il est 15h00 passée, plusieurs parents sont déjà présents alors que d'autres continuent d'arriver. Soumaya décide d'introduire la séance et explique quelles sont les missions du centre de planning familial pour justifier à la fois sa présence au sein de la Maison et à la fois l'intérêt d'un tel dispositif. Elle explique travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire composée de psychologues, gynécologues, avocates et assistantes sociales dont l'objectif est de venir en aide aux personnes qui rencontrent des problèmes au sein de leur famille avec leurs parents, leurs enfants, leur mari et/ou autres. Elle fait ainsi la distinction entre les interventions de type individuel et les interventions plus collectives où il s'agit d'« animer » des groupes dans un souci de prévention. Elle hésitera à utiliser ce dernier terme et le dira tout bas d'ailleurs, pour ensuite privilégier la formulation suivante : « *aider des personnes dans des groupes* ». Je remarquais souvent le souci de l'intervenante de choisir les bons termes, les plus clairs et compréhensibles possibles. C'est d'ailleurs la première question qu'elle m'a posée à la fin de la séance alors que les parents nous avaient quittés. Elle souhaitait faire un débriefing et me demandait si tout avait été clair.

Le choix des mots est un enjeu important quand on souhaite toucher un public et obtenir de lui sa confiance ainsi que son intérêt. Soumaya doit employer le bon ton, se montrer disponible pour les aider sans se faire moralisatrice ou donneuse de leçons en les faisant passer pour des parents (*probablement*) *incompétents*. Il fallait également leur montrer quel pouvait être l'intérêt d'échanger en groupe et pour quelles raisons. Beaucoup de parents pourraient ne pas se sentir concernés par ce type de groupe d'échanges alors que, selon l'équipe, ils pourraient au contraire trouver des bénéfices dans le fait d'y participer. C'est ainsi que Soumaya précisait, d'entrée de jeu et après avoir expliqué la raison de sa présence, l'importance d'un groupe de soutien à la parentalité.

Soumaya : Donc les rencontres-parents comme disait Hakima c'est vraiment votre moment, c'est un moment où vous pouvez poser vos questions, on est là à plusieurs en tant que parents pour répondre, pour co-construire ensemble des idées, des solutions qui peuvent vous aider dans l'éducation de vos enfants. Parce que ça je répète et je le souligne vraiment : être parent, c'est difficile pour tout le monde, quel que soit l'âge, l'origine, la mentalité, c'est vraiment de plus en plus en plus difficile parce que la société nous amène à être de plus en plus exigeant et les enfants sont plus en demande, ils veulent toujours tout tout tout plus vite. Et les parents essaient de mettre des limites, ce qui n'est pas évident. C'est pour ça que je trouve que des moments comme ça, des groupes de soutien à la parentalité c'est très

important. C'est pour ça qu'on insiste nous aussi à continuer la collaboration... (temps d'arrêt). N'hésitez pas si vous avez des questions.

Le ton du discours est donné et pour l'enquêtrice que j'étais, il était amusant d'observer à quel point celui-ci présentait de nombreuses redondances. L'objectif était très clair. Les animatrices et Soumaya surtout, devaient favoriser les conditions qui permettraient aux parents de ne pas se sentir stigmatisés d'une part, et d'autre part, d'oser (se) raconter, de se sentir légitimes et d'en mesurer l'importance. D'abord, Soumaya s'inclut subtilement dans la catégorie des parents, qu'elle explique être aussi. De cette façon, elle tente à la fois de crédibiliser son discours (i.e. « je suis légitime car je passe moi-même par-là ») mais de le rendre accessible (« *être parent, c'est difficile pour tout le monde* »), en permettant ainsi aux autres de s'identifier à elle (i.e. « j'éprouve aussi des difficultés en tant que parent »). De plus, elle laisse entendre dans un premier temps que les coupables, ce ne sont pas eux, mais bien « *la société* ». L'objectif est que les parents puissent déculpabiliser pour passer à l'action. Cela suppose un travail de la part du professionnel qui consiste à leur renvoyer une image positive d'eux-mêmes. C'est d'ailleurs un objectif qu'ils poursuivent, comme en témoigne l'extrait ci-dessous, issu du rapport d'activité.

« Déculpabiliser est le second facteur indispensable. Il ne suffit pas (en tant que professionnels de l'enfance ou travailleurs sociaux) de s'adresser aux parents libres de tous préjugés et en faisant preuve de compréhension pour leur situation. Les parents doivent, pour la plupart, commencer par se défaire des préjugés qu'ils nourrissent à leur propre égard. En effet, nous rencontrons bien souvent des parents ayant perdu confiance en leur potentiel, voire convaincus d'avoir raté leur vie. Dans cette perspective, il est difficile de rassembler son énergie pour amorcer un quelconque changement ».

Face à l'influence redoutable de « *la société* », il existerait néanmoins un moyen de s'en sortir : « *co-construire* », réfléchir, proposer, partager avec l'intervenant et les autres parents des idées et des solutions. Soumaya ajoute que l'objectif de cette séance est justement de partir d'une vidéo pour débattre et échanger à propos de l'éducation des enfants : « *ah tiens il mange tout seul, tiens, il va au lit* », etc. Hakima profite pour les inviter à ne pas hésiter à l'accoster où qu'elle soit dans la Maison s'ils éprouvent le besoin de parler ou d'être aidé. Et d'ajouter avec insistance de ne pas hésiter à proposer à l'avenir des thèmes qu'ils souhaiteraient aborder car dit-elle « *l'idée c'est qu'on puisse se revoir aussi par la suite* ». Entre temps, Maria arrive et s'installe avec les parents. Essoufflée, et plutôt pressée, elle prend la parole après Hakima pour se présenter.

Maria: je suis arrivée en retard et je vais pas rester très longtemps non plus parce que j'ai aussi 3 enfants et le mercredi c'est aussi la course pour moi aussi, voilà. (Sourire) Moi je suis directrice ici à la maison depuis 17 ans maintenant. Je suis une vieille travailleuse. Ce que je voulais vous dire c'est que comme disait Soumaya c'est vraiment un espace où on veut que les parents et les enfants soient bien accueillis. (...) On est vraiment là pour améliorer l'accueil donc n'hésitez pas à venir quand vous voulez avec Hakima en premier lieu mais avec Michelle [secrétaire et responsable du 1^{er} accueil] aussi, avec moi, avec les collègues parce que vous les voyez tous les jours le matin le soir quand vous venez chercher les enfants. Ils connaissent bien vos enfants donc vous pouvez leur en parler aussi.

Les rencontres-parents on essaie de les organiser une fois par mois. C'est vraiment un moment où vous pouvez vous-même choisir ce dont vous voulez parler parce qu'éduquer des enfants c'est très compliqué pour tout le monde (...). On a tous des histoires avec nos enfants qui sont parfois compliquées et ça fait du bien de pouvoir échanger parce qu'il y a des parents qui peuvent dire : "moi j'ai essayé ça, ça a marché, moi j'ai essayé ça, ça a pas marché". (...) En juin quand il fait beau, on va tous dans un grand parc, on prend les bus. On essaie de se rencontrer différemment. Et puis, vous pouvez aussi si vous avez d'autres problèmes comme : vous cherchez une école pour vos enfants, ou le grand frère doit changer d'école, ou vous devez déménager, ou vous comprenez pas un papier que vous avez reçu. Ici, nous, on sait pas répondre à tout mais on connaît plein de lieux où vous pouvez aller vous renseigner, donc on peut aussi vous aider dans ces démarches-là.

Maria ne participe normalement pas aux rencontres-parents mais connaissant l'enjeu et l'opportunité de cette première séance, elle en a fait une règle exceptionnelle. Elle sait qu'elle pourra se faire connaître des nouveaux et favoriser ainsi la confiance de son public. Obtenir la confiance d'un parent constitue un des enjeux bien connus de l'équipe dont l'objectif est formulé dans leur rapport d'activités : « *Il s'agit d'un lien qui se travaille au quotidien (accueil des parents le matin et le soir, permanence de l'accueil, ...) en mettant tout en place pour que le parent se sente écouté et respecté* ». C'est pourquoi après l'intervention de Maria, Soumaya n'a pas manqué de revenir sur l'importance du lien de confiance entre eux et les professionnels.

Soumaya : (...) Et donc du coup moi je me dis, ce qui est important de souligner dans ce que Maria vient de dire c'est qu'il faut la communication entre les parents et les puériculteurs. (...) Donc vos inquiétudes, il faut pas rester avec, seules, il faut vraiment en parler. Ou alors peut-être revenir une autre fois,

Hakima: oui tout à fait

Soumaya : si c'est difficile, s'il y a pas d'autres moments, s'il y a du monde le matin. Parce que le matin tous les parents arrivent

Hakima: c'est le rush

Soumaya: c'est un peu le rush. Donc Hakima est toujours là pour répondre à vos questions, si elle sait pas répondre directement, elle va d'abord aller discuter avec les personnes qui s'occupent de vos enfants, puis revenir vers vous. Mais la confiance c'est essentiel entre les parents, les personnes qui s'occupent de vos enfants, bébés, plus grands. Parce que l'enfant comprend ça, le sent. Si un parent n'est pas en confiance, l'enfant va le sentir et ça va créer des blocages.

Permettre aux parents de « *se sentir respectés* », et tisser un lien de confiance c'est bien ce qui a conduit Maria à adopter un discours dont la forme n'est pas sans rappeler celui de Soumaya. Cette dernière souriait d'ailleurs lorsque Maria insistait sur le fait « *qu'éduquer des enfants, c'est très compliqué pour tout le monde* ». Elle disait d'une voix basse et discrète qu'elle avait insisté dessus également. On le voit ici aussi, Maria tente de pousser les parents à participer à ce dispositif, sans paraître « *donneuse de leçons* », « *parce qu'on a tous des histoires avec nos enfants qui sont parfois compliquées* ». Par ailleurs, elle les invite plus largement à demander de l'aide quand ils en ont besoin. En anticipant le cas où des parents ne percevraient pas exactement en quoi ils pourraient être aidés, Maria donne des exemples très concrets : trouver une nouvelle école, trouver un nouveau logement ou encore lire et comprendre une lettre reçue. Ensuite, elle leur explique tout ce qui se fait déjà en termes d'activités avec les parents. Ces dernières n'ont en revanche pas eu lieu lors de mes observations en raison de la crise sanitaire.

Le dispositif des rencontres-parents consiste donc en un outil permettant aux professionnels de travailler sur les représentations et croyances des parents concernant leur rôle à la fois de parent, mais également de « *membre de la société* ». C'est donc une mine d'or pour le sociologue qui cherche à comprendre ce qu'on attend d'eux et comment on le leur exprime. L'objectif premier formulé par la Maison est de lutter contre l'exclusion des publics isolés en leur permettant de se rassembler ; mais ce rassemblement n'a vocation que de permettre à chacun d'entre eux de devenir des « *parents citoyens, co-responsables de l'avenir de leurs enfants et de la société* ». Comment s'y prennent-ils pour y parvenir très concrètement ?

Les rencontres-parents sont organisées une fois par mois sauf les mois de juillet, août et septembre. En 2019-2020, seules trois séances (auxquelles j'ai pu participer) ont pu être organisées. Je n'ai fait que prendre des notes discrètes dans la majorité des cas sauf pour la troisième et dernière séance de l'année que j'ai pu enregistrer intégralement.

Mercredi 6 novembre 2019, il est 15h00. Cela fait quelques minutes déjà que je discute avec Soumaya à propos de ses activités en attendant que des parents arrivent. D'après ce qu'elle

m'explique, il est possible qu'aucun parent ne vienne. Cela est déjà arrivé. Se déplacer « pour rien » est donc le risque à prendre. Soumaya m'apprend qu'un nouveau dispositif a été mis sur pied au sein de leur centre de planning familial, à l'initiative d'un de ses membres. Celui-ci a démarré en France, puis à Bruxelles, favorisant ainsi la création d'un réseau d'accueil composé de différents intervenants dont notamment des psychologues, et psychomotriciennes. Ce nouveau dispositif consiste en un lieu de prévention et d'accueil collectif, qui est gratuit, anonyme et sans rendez-vous pour les parents, les enfants et les adolescents. Elle trouve important de me préciser qu'il ne s'agit pas là de proposer aux parents des solutions toutes faites ni de leur demander de venir en « cabinet » mais de leur permettre de venir dans un lieu où se trouvent une cuisine et un endroit convivial et familial dans lequel *« les professionnels se mettent à table » pour prendre soin des relations entre les parents et leurs enfants quel que soit leur âge* ». Une salle de jeu pour que les enfants puissent bouger est également présente (ce qui facilite également, m'expliquait-elle, le « travail de séparation » entre l'enfant et son parent, si celui-ci est compliqué). Cette petite discussion avec Soumaya m'aura permis de cerner mieux encore le type d'intervention qu'elle aimerait accomplir : permettre à des parents d'être acteurs de leur changement ou de produire leurs propres solutions pour faire face à leurs difficultés.

Il est 15h40 quand une maman arrive. On la nommera Majda. Celle-ci est d'origine marocaine et maîtrise peu la langue française même si elle parvient à comprendre et se faire comprendre auprès de l'équipe. Les intervenantes ainsi que moi-même parlant couramment le dialecte marocain, Majda s'exprima toutefois tout du long dans sa langue maternelle. Elle était présente à la première réunion et l'était également aux rencontres-parents de l'année précédente. Si les deux intervenantes sont contentes de voir que ce dispositif lui est profitable, elles savent néanmoins qu'elles n'ont pas encore réussi à accrocher les parents qui en auraient peut-être le plus besoin. Cela étant, Majda profite de l'occasion pour discuter de son quotidien et de ce qu'elle ressent. Il n'y a pas de thématique particulière qui a été choisie. Elle explique par exemple être fatiguée et considère que le deuxième enfant (de deux ans et demi) n'est pas comme le premier. Le dernier a tendance à laisser trainer ses jouets et ses affaires partout. Elle dit avoir besoin d'espace pour se détendre. Soumaya l'interrompt à deux reprises pour lui demander qui ramasse ce que son fils laisse trainer. Elle lui répond la deuxième fois seulement que c'est elle qui ramasse et lui explique avoir perdu patience alors que tout le monde se repose sur elle. À cela, Soumaya répond que cela ne devrait pas être elle qui ramasse mais

qu'elle devrait « faire avec », c'est-à-dire pousser son fils à ramasser, tout en repassant après lui si nécessaire. Il est important de poser les règles ajoute-t-elle. Majda acquiesce. Les intervenantes rappellent que ce n'est pas évident, surtout lorsqu'on vit dans un contexte différent de celui que connaissent les enfants. Majda acquiesce une nouvelle fois en ajoutant qu'elle est doublement stressée par rapport à ce qu'elle a connu en Espagne où elle a vécu quelques années également. Elle explique qu'ici, on est loin de la culture méditerranéenne et qu'elle ressent une forme de violence dans les règles qu'il faut suivre de façon générale dans son quotidien. Elle ne se sent pas toujours la bienvenue et n'a pas toujours confiance. À l'école, selon elle, les enfants sont gâtés et irrespectueux. Soumaya lui demande alors comment elle réagit quand ses enfants lui racontent ce qui se passe pendant les cours. Elle répond qu'elle leur explique que ce n'est pas bien d'être irrespectueux. À cela, Soumaya ajoute qu'il est important en effet de bien communiquer avec ses enfants et que les parents s'accordent au préalable sur le discours qu'ils veulent donner à leurs enfants. Soumaya l'encourage ensuite à prendre du temps pour elle. Majda lui explique alors ce qu'elle faisait pour se détendre et se faire plaisir : se promener avec ses enfants et son mari, ou lire le Coran avec un petit groupe d'amies. Soumaya lui répond en précisant sa question : « *oui mais juste pour toi, c'est important de se dire « j'existe » en tant que personne* ». Hakima ajoute alors que même prendre une douche seule peut avoir cette fonction parfois.

Toute la séance aura donc consisté en ce type d'échange : tandis que Majda exprime ses états d'âme en décrivant ci et là son quotidien, les intervenantes rebondissent pour mieux comprendre comment elle se comporte face à ses différentes situations. Les réponses que donnent Majda sont ensuite évaluées et deux scénarios en découlent. Soit, les intervenants l'encouragent à persévérer de telle ou telle manière car cela concorde avec ce qu'elles estiment être adéquat. Soit, au contraire, les intervenantes l'incitent à cesser un comportement qui ne conviendrait pas dans la mesure où celui-ci ne favoriserait pas suffisamment le développement de l'autonomie de l'enfant par exemple. Cela peut être aussi lié au fait qu'un tel comportement ne favorise pas l'épanouissement du parent qui, le précisaient-elles, doit prendre du temps pour lui également et ne pas oublier ses propres besoins en faisant inconditionnellement passer ceux des autres. Majda aura également profité de cette séance pour être aidée dans la compréhension d'une lettre qu'elle a reçu des allocations familiales.

La séance suivante a porté plus spécifiquement sur la thématique des écrans. Majda était la première, suivie à cinq minutes près d'une autre maman, Safiatou, dont on peut dire qu'elle est appréciée par l'équipe du fait de sa collaboration et de ses efforts pour suivre au mieux sa fille malgré la formation lourde qu'elle poursuit. Les intervenantes jonglaient tantôt avec le dialecte marocain, pour Majda, tantôt en français pour Safiatou.

Soumaya: le thème d'aujourd'hui c'est les écrans

Safiatou: ah!

Soumaya: comment faire pour limiter pour ne pas laisser les enfants utiliser les écrans parce que normalement avant 3 ans, même à la télé il y a toujours écrit "interdit avant 3 ans"

Safiatou: ah ok

Soumaya: mais c'est pas la, 'fin, dans la réalité c'est très difficile de faire ça hein. Donc avant de parler de ça, on avait une petite vidéo d'un psychologue qui explique un petit peu c'est quoi le danger des écrans. Et en même temps, plus grand, il dit ça peut être bénéfique pour les plus grands, à 9 ans, à 12 ans, mais pas quand ils sont petits. Donc je voulais d'abord qu'on parle de ça. (...) [La vidéo est lancée]

(...) Il a introduit en disant les bébés, pour bien grandir ils ont besoin d'être en interaction, ils ont besoin d'être en communication

Majda: oui

Soumaya: (en arabe) tu comprends ça?

Majda: oui oui

Soumaya: mais si, de nos jours de plus en plus les parents ils utilisent des écrans, les bébés vont pas, ils vont

Majda: (en arabe) oui

Soumaya : grandir avec des, comme si c'était des robots à côté d'eux. Et c'est pas la même chose de voir quelqu'un qui bouge, qui sourit que de voir la tv où on voit des personnes, 'fin c'est déformé, l'image elle est déformée. ça c'est une chose.

Le sujet est lancé et les mamans semblent avoir relativement bien accroché. Elles écoutent et participent à l'échange. Soumaya a choisi de visionner avec elles une première vidéo issue du site de Yapaka qui consiste en un programme de prévention de la maltraitance initié par le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et mis en place en 1998. Ce n'est pas un choix anodin puisque Soumaya fait partie du comité de projet qui a pour mission de se réunir au moins une fois par mois pour construire ce programme transversal, et une fois par an, pour rédiger une proposition de plan de prévention triennal. Elle fait donc véritablement partie de ces entrepreneurs de morale dont nous parlait Becker tantôt en défendant des règles, tantôt en en construisant des nouvelles.

Soumaya: oui, en fait c'est ça que j'explique, sur Yapaka, c'est un site internet mais c'est aussi 2 fois par mois, je participe à des réunions où justement on essaie de créer des outils pour soutenir les parents, les professionnels.

Jusqu'à présent, Soumaya a énoncé une règle : « *les enfants de moins de 3 ans ne doivent pas regarder les écrans* ». La partager ne suffit néanmoins pas à faire adhérer. Soumaya a donc dû faire preuve de créativité afin de permettre à d'autres d'y trouver du sens dans le but ensuite de la mettre en pratique. Quelles ont été les techniques principales qu'elle a mobilisées ? Premièrement, recourir au discours d'un scientifique pour légitimer la règle : un psychiatre et psychanalyste, Serge Tisseron. En effet, après avoir diffusé une première vidéo, Soumaya poursuit avec une seconde vidéo justifiant la règle des trois ans qu'a mobilisée le psychiatre dans la première. À côté de cette vidéo, un document rédigé par son auteur nous est fourni reprenant une ligne du temps qui synthétise les dangers liés à l'exposition des enfants aux écrans en fonction de leur âge.

Soumaya : voilà il a expliqué un petit peu la règle des 3, 6, 9, 12. Lui c'est un psychologue qui a fait un doctorat là-dessus, ça veut dire qu'il a vraiment étudié, il a fait une thèse sur... (à moi) c'est ce que tu es occupée à faire hein ?

Fadoua : oui

Soumaya : oui voilà (rire); sur justement qu'est-ce qui est mieux pour les enfants à 3 ans, à 6 ans, à 9 ans, et à 12 ans. Et de ces recherches, ce qui est ressorti les résultats c'est qu'avant 3 ans, il y a aucun écran, ni gsm, ni ordinateur, ni tv qui est bon pour le développement de l'enfant. (...) la vue, le toucher, l'odorat, bah l'enfant il doit explorer. Explorer c'est un mot difficile, mais l'enfant ça veut dire qu'il doit faire ses expériences. Je vais peut-être le dire en arabe

Majda : (en arabe) oui oui je vois, je t'ai compris

Soumaya : (en arabe) il doit, lui essayer

Majda : essayer

Soumaya : (en arabe) essayer tout seul, ou avec ses parents, en tout cas il doit toucher, sentir, (en français) sentir, voir et quand il y a un écran que ce soit gsm ou les grands écrans, bah tout vient comme ça de manière agressive donc l'enfant il n'a pas le temps de développer ses sens, c'est trop, des réponses rapides, c'est pour ça que c'est interdit avant 3 ans. (...) les images elles sont...c'est agressif pour le cerveau d'un enfant. C'est pour ça que c'est pas bon. Mais bon, la réalité elle est que c'est pas toujours possible. Quand on a des plus grands et des plus petits, comment on fait pour isoler l'enfant? le petit qui a moins de 3 ans, je veux dire, moi aussi j'ai des enfants (rire), le plus grand il regarde la tv, le petit bah dès fois, ou la petite, elle était là devant. Il faut essayer de faire comme on peut.

Dans son discours introductif, deux aspects se manifestent clairement : la phase argumentative suivie de la déculpabilisation. Ces deux aspects constitueront d'ailleurs la trame de fond de toute la séance, nous le verrons.

Dans un premier temps donc, Soumaya tente de convaincre par l'argumentation, en insistant sur le statut scientifique de celui qui l'énonce. Ce travail de persuasion est entrepris d'une certaine manière toutefois puisqu'il s'agit de rendre la règle compréhensible pour un public qui ne maîtrise pas parfaitement la langue française et/ou qui n'est pas familier à ce type de théories psychologiques.

Le terme « explorer », tel que mobilisé par Soumaya dans l'extrait, ne semblait pas approprié dans ce contexte. Il devenait donc nécessaire de lui attribuer une définition apparemment plus simple, telle que « faire ses expériences » (« *Explorer c'est un mot difficile, mais l'enfant ça veut dire qu'il doit faire ses expériences* »). En effet, elle utilisait cette expression pour expliquer pourquoi l'utilisation d'écrans avant l'âge de trois ans n'était pas propice au bon développement de l'enfant. Comparativement à [la vidéo](#) de 2 minutes 20 de Serge Tisseron, Soumaya fournit plus d'informations en tant que psychologue, dépassant ainsi le cadre strict du support vidéo initial. L'argument central réside dans le constat que les écrans peuvent être nocifs pour le développement de l'enfant. Pour qu'un enfant grandisse harmonieusement, il a besoin d'être stimulé par des adultes et des objets qui favorisent le développement de ses cinq sens. Or, les écrans peuvent agresser l'enfant en fournissant trop rapidement des stimuli, sans lui laisser le temps d'expérimenter par lui-même. Cela entraînerait une passivité chez l'enfant, nuisant ainsi au développement de son autonomie.

Dans un deuxième temps, Soumaya partage sa propre expérience pour rendre sa mise en application accessible et réaliste. Il s'agit, comme elle le dit explicitement, de ne surtout pas culpabiliser les parents (« *Je ne veux pas vous culpabiliser* »). Autrement dit, il est question de ne pas produire chez lui la croyance qu'il n'est pas un parent compétent, au risque qu'il ne s'embourbe dans un défaitisme qui l'empêche de produire un quelconque changement. « *La réalité elle est que c'est pas toujours possible* ». Et cela, pour tout le monde, puisque même la professionnelle qui conseille, rencontre des difficultés à respecter cette règle : « *moi aussi j'ai des enfants (rire), le plus grand il regarde la tv, le petit bah dès fois, ou la petite, elle était là devant* ». Que faire dès lors ? « *Faire comme on peut* », c'est-à-dire persévérer dans ce travail de mise en application de la règle malgré les difficultés voire échecs à venir.

La séance suit son cours. Parsemée de l'énonciation de plusieurs règles en matière d'éducation, je la décrirai comme un lieu où les parents apprennent – en y adhérant ou non, en mettant en pratique ou non – les critères de ce qui différencie une pratique éducative

légitime de celle qui l'est moins ou pas du tout. Ainsi, après avoir justifié le sens et la légitimité de la règle, Soumaya interroge les deux mamans pour connaître leur rapport à celle-ci.

Soumaya : (...) Et ça vous dérange qu'elle aille sur votre gsm ? Ou pour le moment vous trouvez que, par rapport à ce qu'on a entendu la vidéo, est-ce que vous réalisez que...

Safiatou : ici, moi avant déjà de voir ça, avant d'écouter, je sais déjà c'est pas bon. Nous, en Afrique, on n'a pas grandi avec ça, mais en Europe, ici c'est comme si il boit de l'eau.

Majda: tout seul

Safiatou: moi dès fois je me demande, je vois les enfants en Afrique et je vois les enfants d'ici, je dis il y a beaucoup beaucoup de différences (...)

Soumaya : je sais pas si en Afrique ça a changé parce que moi j'ai encore jamais été mais par contre au Maroc c'est la même chose qu'ici hein. (...)

Majda: (en arabe) qui n'a pas? [elle confirme le fait que tout le monde est sur son téléphone au Maroc]

Soumaya: on va à la mer tout le monde est comme ça ou avec des oreillettes, c'est devenu un petit peu l'air du temps. C'est pour ça que c'est pas juste votre responsabilité, c'est ça que j'aime bien dans la vidéo, c'est la société qui donne une certaine manière d'éduquer mais à vous de mettre des limites à ça.

L'adhésion des deux mamans à la règle était actée. Cela n'a pas manqué de faciliter le travail de persuasion de Soumaya. Rien de surprenant toutefois puisque la participation de Safiatou et Majda traduit un biais d'autosélection : les mamans qui viennent sont déjà souvent pleinement volontaires, collaborantes et plutôt informées. Cela étant, Soumaya a pu rebondir sur une remarque émise par Safiatou afin d'insister sur la responsabilité qu'elles avaient dans le fait de mettre des limites. Adhérer ne suffit pas, il faut pouvoir mettre en pratique. En effet, celle-ci racontait sa surprise de voir de grandes différences de comportements entre les enfants nés ici et ceux de son pays d'origine. C'est une remarque que Majda appuyait également en parlant elle aussi de son expérience d'enfant au Maroc. Soumaya a donc profité de ces témoignages pour énoncer une nouvelle règle : même si, *a priori*, ce n'est pas toujours « à cause » du parent que l'enfant adopte un comportement nocif pour son développement, il lui revient de maintenir un cadre. En effet, selon elle, « la société » peut avoir un grand rôle puisqu'elle « donne une certaine manière d'éduquer ». D'une certaine manière, elle les invite à se responsabiliser par rapport à ce qui peut advenir des habitudes de leur enfant, tout en acceptant que certaines de leurs mauvaises habitudes peuvent être causées par « la société ». Autrement dit, elle leur apprend à faire la distinction entre ce qui est, ou ce qui cause, et ce qui pourrait/devrait être. Jusqu'ici, nous pourrions nous dire que Soumaya semble (faire) croire que le parent est souvent *de bonne volonté* tandis que c'est la société qui corrompt

l'enfant. Ce serait un jugement toutefois trop hâtif car Soumaya laisse entendre également que le parent peut tout à fait se laisser aller à ses intérêts personnels au détriment de ceux de son enfant. Il lui revient, dit-elle, d'en avoir conscience pour ne pas céder, malgré la difficulté.

Soumaya : (...) c'est vraiment un rôle voilà en tant que père, mère à maintenir. Mais c'est pas évident parce qu'à côté de ça, il y a l'influence de la société, il y a les obligations, on travaille, on est en formation, il y a l'aspect aussi dès fois, comme on disait, le logement est trop petit, on aimerait bien faire des choses, on peut pas, l'enfant est malade, 'fin il y a plein de choses qui rentrent, et quand il y a toutes ces couches-là qui se rajoutent, c'est pas toujours évident. Dès fois on est plus fragiles, dès fois on est plus fatigués, dès fois on est plus forts. Mais voilà par rapport aux écrans, essayez vraiment de limiter.

La discussion se poursuit avec une intervention de Majda qui propose l'argument selon lequel c'est aussi le comportement des parents qui peut expliquer le fait que les enfants, même petits, apprennent à utiliser les écrans. À s'en douter, cette intervention constituait du pain béni pour Soumaya : « *c'est important ce que madame dit parce que nous c'est le message qu'on donne hein en tant qu'intervenant, c'est :« les enfants vont imiter les parents»* ». Puisque les enfants imitent leurs parents, il ne suffit pas de dire « fais ce que je dis, pas ce que je fais » car le parent doit nécessairement incarner la règle qu'il veut voir respectée chez l'enfant pour que celui-ci puisse l'intégrer pleinement.

Soumaya : (...) Vous êtes les modèles d'identification. Et c'est pour ça que c'est à vous de transmettre vos valeurs, et les manières de faire. Mais ça, je vous donne déjà le résumé (rire)... mais c'est parce qu'elle le souligne alors autant le souligner.

Débute alors la description du quotidien des deux mamans et de leurs difficultés respectives à honorer cette règle du fait de leurs diverses tâches. Safiatou par exemple explique devoir étudier et effectuer des exercices sur son ordinateur car elle suit une formation en tant qu'aide-soignante. Soumaya la questionne alors sur la nécessité pour elle de travailler sur son ordinateur quand sa fille est là. La maman explique avoir développé deux stratégies pour éviter cela. Premièrement, elle inscrit sa fille lors des vacances scolaires pour qu'elle puisse rédiger ses rapports de stage par exemple : « *je demande une semaine ici, tout le temps je demande ça à madame Michelle et elle vient* ». Soumaya lui répond alors que c'est une bonne astuce. Deuxièmement, elle tente de faire dormir sa fille à 18h00 pour avoir le champ libre, ce que ne valorise pas Soumaya qui, à la place, lui donne sa position en lui posant naïvement la question : « *c'est tôt non ?* ». À cela, Soumaya répète, toujours dans un souci de ne pas

culpabiliser le parent, que « *c'est pas évident* ». Elle ajoute, sous forme d'interrogation, et les mamans voyaient là aussi très bien où elle voulait en venir, qu'il existe des alternatives au gsm. C'est ainsi que la deuxième maman explique avoir plein de jouets chez elle. Elle précise : « *Je mets tout par terre dans la chambre, je la laisse, 3 secondes, 1 minute, 2 minutes elle est déjà au salon* ». C'est une réalité que dit connaître aussi Majda. Soumaya en vient donc à énoncer une nouvelle règle - « *il suffit pas juste de mettre les jouets* » - et à lui donner du sens :

Soumaya : En fait un enfant il grandit en apprenant, et donc même jouer, ça s'apprend. Et donc il y a des moments où ils vont être un peu seuls mais au début il faut les initier comme on dit, toujours être à côté. (...) On inverse les rôles et les positions et c'est comme ça qu'un enfant devient adolescent et puis adulte. Les parents ils sont toujours là, mais ils reculent tout doucement, et l'enfant il s'autonomise. C'est vraiment une métaphore en tant que parent, que vous devez garder. Et c'est valable pour les écrans, c'est valable pour la propreté, c'est valable pour apprendre à manger. Toujours être là au début, montrer, puis être à côté, puis être derrière.

Majda quant à elle, explique avoir beaucoup de difficultés à jouer avec son plus petit enfant alors qu'elle a quatre autres enfants à la maison et un mari. Elle ne parvient pas non plus à contrôler le temps d'écran des plus grands, ni à discuter de ce qu'ils regardent.

Majda: oui c'est vrai. Comme tu as dit, la maman doit jouer avec mais là aussi si elle n'est pas fatiguée, parce que si la maman va être fatiguée, elle va être tayyba (cuite), morte (rire) (...)

Soumaya : je sais, sla3lenbi3lik [formule pour éviter le mauvais oeil]

Majda : Le petit, il est là il me dérange quand il revient de la crèche

Soumaya : je sais tout ça, c'est pas évident

Majda : je dis, donnez-leur la tablette pour que je puisse préparer à manger en paix.

Soumaya : c'est pour ça que je disais là tantôt il y a le discours, il y a la théorie mais il y a la pratique, dans la réalité c'est pas évident. Et nous-même hein.

Majda : oui. Et la télévision, je pousse la table et c'est bon je peux les rendre silencieux pendant le demie heure

Soumaya : nous même hein, je veux dire, moi-même je dis c'est interdit, mais moi-même dès fois je suis coincée et je laisse

C'est pourquoi après avoir répété une nouvelle fois qu'elle comprenait combien cela était difficile et qu'elle était concernée par la même problématique, Soumaya lui demande si son mari peut prendre le relais. Elle lui suggère que ce soit lui qui discute avec les enfants (« *Ah qu'est-ce que t'as vu sur la tablette ?* ») et contrôle le temps des écrans. Majda laisse entendre que cela est compliqué car c'est elle qui a tendance à mettre le cadre sur ce plan. Hakima explique quant à elle comment, si son enfant est sur la tablette, son mari va non pas s'adresser à lui pour lui mettre des limites mais à elle pour lui dire que depuis qu'il est rentré de l'école,

il est sur son téléphone. Soumaya rebondit alors en énonçant une nouvelle règle : la nécessité d'une cohérence éducative dans le couple.

Soumaya : et ce qui est important dans ce que tu dis aussi, c'est que vous soyez cohérents dans le message

Hakima : oui

Soumaya : que si ton fils remarque que ton mari, son père il est plus cool et que toi t'es, alors dès qu'il va te voir il va commencer à cacher etc.

Hakima : oui oui

Soumaya : tandis que si les deux ont le même discours, bah ça va cadrer.

Quand il y a un trou, bah les enfants ils profitent du trou

Safiatou fait part de sa conviction dans le fait d'intégrer le mari dans ce travail éducatif mais se plaint de ne pas trouver de soutien chez lui. Au contraire, c'est une source de tumulte pour elle puisqu'elle doit sans cesse lui rappeler une règle à laquelle il ne semble lui-même pas adhérer ni même comprendre. C'est une difficulté supplémentaire, affirme Soumaya, que de devoir éduquer un adulte en plus de ses enfants. Safiatou explique ainsi qu'elle se servirait bien du document synthétisant, sur une ligne du temps, les différentes règles à suivre en matière d'exposition aux écrans pour tenter une nouvelle fois d'expliquer la raison pour laquelle cette dernière prive sa fille de téléphone malgré ses pleurs. Soumaya lui propose même d'aller sur la Plateforme en ligne Yapaka qui loge une série de petites vidéos explicatives dans le cas où son mari ne souhaitait pas lire de document et préférerait voir une vidéo.

Majda souhaite ensuite raconter l'histoire véridique d'une femme qui fréquente la même école que ses enfants et dont elle valorise et admire l'attitude. A travers cette histoire, le critère d'évaluation est à nouveau rappelé : un bon parent est celui qui est capable de maintenir un cadre vis-à-vis de ses enfants malgré la pression sociale, dans le but de favoriser leur autonomie. En effet, il s'agit d'une maman ayant 7 enfants née à l'étranger mais dont les enfants sont nés ici. Elle a choisi de ne pas avoir internet chez elle et le justifie en disant : « *si j'ai internet, je vais jamais m'occuper de mes enfants, de ma maison, donc je ne veux pas que ça rentre chez moi, c'est un virus* ».

Majda: elle m'a dit je ne m'assois pas. Elle dit mes enfants sont ma vie, j'en ai rien à faire de ce truc. Elle me dit "il y en a qui disent de moi que je suis une coincée", elle dit "moi je ne leur accorde même pas mon attention" (rire)

Safiatou, Soumaya et Hakima s'accordent sur la valorisation d'un tel comportement. Les discussions se poursuivent tantôt pour témoigner de plusieurs alternatives pour éviter les écrans et passer plus de temps avec les enfants, tantôt pour hiérarchiser les astuces en termes de valeur. Ainsi, parmi les « *astuces* » proposées, d'abord une « *fausse bonne idée* » comme

l'exprime Hakima qui a tenté de donner plus de forme à l'histoire qu'elle racontait à son enfant, en lui montrant à quoi ressemblait une vraie baleine. Pour cela, elle a montré une petite vidéo sur Youtube, ce qui lui a valu certes d'accrocher son enfant mais cela, au point, où chaque soir il redemande de voir une baleine sur son téléphone. Parmi les « bonnes idées » ou en tout cas, celles qui ont marché pour l'une ou l'autre, celle de faire dessiner les enfants. Et dans le cas où il dessine sur les fauteuils ou murs, Hakima recommandait d'utiliser des feutres effaçables facilement. Elle expliquait ainsi avoir réservé un espace où les enfants pouvaient colorier sur le carrelage. Cela n'a pas laissé Soumaya indifférente. Cette dernière lui a demandé qui nettoyait alors en laissant entendre qu'il fallait que ce soit les enfants qui le fassent. D'autres activités sont proposées comme aller dans une bibliothèque, au musée de l'enfant à Ixelles ou simplement sortir prendre les transports en commun avec son enfant pour passer du temps avec lui. Les parents doivent pouvoir consacrer un peu de temps à leurs enfants : *« je comprends que vous avez vos obligations en tant qu'étudiante mais il y a un moment à passer avec votre enfant »*.

Enfin, après avoir précisé l'attirance de son plus jeune fils pour la télévision plus que pour le téléphone (parce qu'il accompagne ses frères et sœurs et puis ses parents le soir lorsqu'ils regardent l'actualité) Soumaya invite les parents à hiérarchiser les comportements nocifs puisqu'elle affirme que cette attirance, *« c'est déjà un autre pas »*.

Soumaya: mais c'est quand même différent de regarder la tv et une série ou un dessin animé avec ses frères que d'être sur le gsm, c'est déjà un autre pas

Majda: oui c'est une grande différence

Hakima: oui

Soumaya : tu vois, le fait de regarder dans le salon la télé, bah c'est quand même quelque chose de social, tandis que les parents qui sont sur leur gsm et l'enfant qui est sur une tablette, c'est déjà différent

Majda explique regarder une fois par semaine un film familial et en discuter ensuite avec son fils qui lui pose des questions, ce que valorise beaucoup Soumaya. Il n'hésite d'ailleurs pas à traduire certains passages à sa mère si elle ne les comprend pas.

Soumaya: et après vous parlez de ça?

Majda: oui, mon fils il dit maman t'as vu ce qu'il a dit, etc.

C'est après ce long échange de près d'une heure et demie que la maman des jumeaux toque à la porte. Soumaya et Hakima l'accueillent avec des sourires bienveillants et en lui souhaitant la bienvenue. Elles l'avertissent néanmoins quelques minutes plus tard qu'il s'agit tout doucement pour elles de conclure. En effet, à l'annonce de la thématique, la maman des jumeaux semblait déjà très demandeuse d'échanger et commençait à décrire son quotidien

avec ses enfants. Soumaya a donc tenté à la fois de la faire participer tout en synthétisant ce qui avait déjà été discuté jusqu'alors. C'était pour moi l'occasion d'observer comment une certaine trame était bel est bien préparée et respectée : énoncer la règle, déculpabiliser, la légitimer, déculpabiliser, voir comment le parent s'y rapporte, déculpabiliser, lui permettre de réaliser que très souvent tout comportement inadéquat de son enfant n'est en fait que le reflet du comportement du parent, déculpabiliser, l'inviter à prendre ses responsabilités malgré les difficultés, déculpabiliser, et proposer une série d'astuces pour éviter le plus possible l'écran. La maman des jumeaux a joué le jeu autant que les deux autres. Elle a pu ainsi préciser combien cela était difficile pour elle de s'occuper de ses jumeaux de 1 an et de son troisième, de 3 ans.

Maman jumeaux : elle me dit "envoie les jumeaux" [en Afrique], je vais m'en occuper

Soumaya : c'est qui qui dit ça?

Maman jumeaux : ma maman

Soumaya : ah oui

Maman jumeaux : tu m'envoies les jumeaux je vais m'en occuper même si c'est pour une année, tu t'occupes de toi. (elle souffle) je dis: est-ce que j'aurais ce coeur?

Soumaya : non mais est-ce que les enfants vont supporter aussi? c'est long, un an hein.

À trois reprises, la maman des jumeaux a mentionné la possibilité d'envoyer ses enfants chez sa mère en Afrique pour qu'elle puisse se reposer. On la sent fort éprouvée et elle a soufflé à de nombreuses reprises durant la séance, témoignant par-là du fait qu'elle était exténuée. Cela correspondait assez bien à la description qu'en faisait l'équipe de la crèche qui expliquait comment chaque matin et soir, lorsque la maman arrivait, elle semblait très fatiguée et se plaignait continûment des difficultés qu'elle vivait, comme le fait de ne pas parvenir à dormir. Ici, Soumaya lui renvoie le fait que l'intérêt des enfants doit être pris dans la balance car s'il est aussi question du « cœur » de la maman de ne plus voir ses enfants pendant un an, il est surtout question, du point de vue de l'intervenante, de l'intérêt des enfants qui risquent de ne pas supporter une séparation aussi longue. La maman des jumeaux, sans lui répondre, poursuit par la description d'une situation qui lui pose question : son fils de 3 ans n'accepte pas le déménagement et croit qu'ils retourneront dans leur ancienne maison.

Maman des jumeaux: parce que tout dernièrement on a déménagé mais on n'a même pas, on a fait d'abord le changement d'adresse parce qu'on a déménagé le week-end passé. Mais chaque soir, le grand me dit "maman je

veux aller à la maison, je veux plus rester chez tata". Je dis "mais ici c'est pas chez tata, on est chez nous"

Soumaya lui demande alors pourquoi c'est si difficile pour lui. Elle lui demande s'il y a un changement majeur, si les meubles sont identiques ou non, et surtout, si elle a préparé son fils en lui expliquant qu'ils allaient déménager. Sa réponse donnait sens à l'attitude de son fils : elle ne l'avait pas préparé. Cela a permis à Soumaya d'énoncer une autre règle à savoir qu'il est nécessaire de toujours parler avec l'enfant et de lui expliquer ce qui s'est passé, ce qui se passe ou ce qui va se passer.

Soumaya: voilà. Cette étape là c'est toujours important, de préparer les enfants. Cette fois-ci ça n'a pas été fait, c'est comme ça, mais tout changement, toujours préparer les enfants parce qu'un enfant si on lui explique pas, alors il va être bloqué. Et tout changement c'est violent pour lui.

Maman jumeaux : je faisais le soir, les petits sont tombés malades

Soumaya : je sais c'est pas facile

Maman jumeaux : c'est pas facile pour moi

Soumaya : bien sûr, mais je dis ça pour les prochaines fois, si vous avez des projets, toujours expliquer

Maman jumeaux : non c'est hier son papa lui a parlé, il lui a dit j'ai oublié de te dire (...) il [son fils] m'a dit "je veux faire dodo"

Soumaya: ah ça va, ça l'apaise, oui c'est ça hein. Vous avez compris que les enfants il faut toujours expliquer et parler. Et c'est ça qui n'est pas évident. Je vous regarde parce que c'est ça que vous avez dit la tantôt, on n'a pas toujours l'énergie d'expliquer. Moi aussi hein dès fois, les "pourquoi pourquoi" bah, dès fois j'ai déjà dit "parce que". Parce que c'est pas évident (rire)

Majda: on essaie.

Soumaya: on n'a pas toujours l'énergie.

Une dernière règle sera énoncée après un échange à propos d'une difficulté qu'éprouve la maman des jumeaux : maintenir une limite auprès de son fils malgré ses pleurs. Soumaya lui enjoint alors à « *tenir le cap* », et à « *répéter* » la règle tout en expliquant le sens (« *vous avez expliqué pourquoi ?* »). Cette nouvelle règle se justifie, aux yeux de l'intervenante, par le fait que persévérer dans le maintien du cadre est un investissement à long terme. Maintenir le cadre c'est maximiser ses chances qu'à l'adolescence, l'enfant teste moins les limites. Ainsi, même si « *c'est difficile* », il devient nécessaire dans l'intérêt de son fils ainsi que celui de la maman, de ne pas céder.

Maman jumeaux: mais maintenant, hier il a pleuré il dit qu'il veut dormir sur le même lit que ses frères

Soumaya: ah oui non, il faut lui expliquer qu'il est plus grand, que c'est pas la même chose (...)

Maman jumeaux: mais ça, il veut pas comprendre (...)

Soumaya: je sais mais en tant que parent c'est ça qui est difficile, répéter, tenir le cap, c'est toujours ça, tenir les limites et répéter.

Maman jumeaux: ils ont leur caractère hein, ils ont vraiment leur caractère, ils sont pas faciles mes petits.

Soumaya: ils testent les limites hein.

Maman jumeaux : aïe aïe aïe, ils détestent les limites, (...) (elle souffle) c'est pas facile hein

Soumaya: c'est pas évident mais au plus vous tenez le cap, les limites, et vous expliquez, si vous voulez, vous donnez beaucoup d'énergie mais vous allez gagner pour plus tard, parce que tout ce que vous ne donnez pas maintenant comme message comme limite,

Maman jumeaux/Soumaya/ Hakima: ça va revenir (rire)

Soumaya: (...) parce qu'en fait la petite enfance, la question de mettre des limites c'est souvent entre 1 an et 3 ans, il faut vraiment tenir le cap mais ça se rejoue à l'adolescence, c'est le même mécanisme. Mais ça si vous voulez on peut parler de ça la fois prochaine: comment mettre des limites à un enfant?

La séance s'achève alors que la maman des jumeaux a encore une question bien précise avec laquelle, semble-t-il, elle était arrivée : comment parvenir à faire dormir ses enfants pour qu'à son tour, ils ne l'empêchent pas de dormir ? C'est une question qui ne nous est pas inconnue car c'est une situation dont nous avons déjà discuté plus haut. Soumaya répond alors très rapidement car il est bientôt 17h et elle doit elle aussi, aller chercher ses enfants. Elle tente de cerner avant tout la cause et demande à quelle heure ils dorment, s'ils font une sieste dans la journée, lorsqu'elle les récupère. L'objectif est d'éviter le plus possible de les faire dormir la journée sauf s'il s'agit de micro-sieste. Elle l'invite également à leur proposer un rituel le soir pour les apaiser et donne l'exemple d'un bain qui plaît à ses propres enfants. Hakima et la maman des jumeaux disent qu'au contraire, cela excite les leurs, et elle l'enjoint alors à leur proposer autre chose. Enfin, elle suggère de demander à son mari de l'aider notamment dans le fait d'empêcher le 3^{ème} enfant de réveiller ses deux frères lorsqu'ils s'endorment, et de les déposer à la crèche un jour sur deux. Soumaya conclut la séance en l'invitant ainsi que les autres mamans à venir au centre de planning familial où duquel elle travaille afin de participer aux permanences prévues pour répondre à ce type de demandes.

On voit bien comment cet espace de rencontre est un moyen pour les parents et les professionnels de (se) rappeler différentes règles en vigueur, socialement instituées, en matière d'éducation. Soutenir la parentalité signifie ainsi faire découvrir ou rappeler ces règles éducatives, les légitimer en leur donnant du sens et se corriger lorsqu'il y a eu écart. Ceci toujours en favorisant le plus possible la confiance et l'adhésion des parents, qui ne peuvent

tous deux s'obtenir qu'en empêchant la culpabilisation et le sentiment d'incompétence. L'animateur devient alors coach, présent pour motiver les parents à poursuivre l'application au quotidien de règles éducatives instituées malgré les difficultés rencontrées et au-delà d'une potentielle « culpabilité morbide » ressentie, soit celle qui empêcherait tout changement d'avoir lieu.

Sensibiliser et revendiquer, ou comment les Ateliers Langage cherchent à « faciliter la communication entre les parents et l'école »

Travailler auprès des parents constitue également une des missions des Ateliers Langage comme nous l'avons vu. C'est la troisième activité que propose la Maison et sur laquelle nous nous pencherons ici en nous intéressant à la manière dont les professionnels tentent de le faire dans un contexte de même nature que celui des rencontres-parents. L'un comme l'autre, à la différence de la crèche, ont la caractéristique de travailler avec des parents qui ne sont aucunement obligés d'y inscrire leurs enfants. L'offre en matière d'écoles de devoirs est grande et si les parents ne sont pas satisfaits des services proposés (ce qui arrive souvent, nous y reviendrons), ils peuvent très facilement changer d'endroit. J'aimerais montrer dans ce nouveau point comment les professionnels s'emploient très concrètement à accrocher les parents dans un tel contexte. Cela, à partir de l'analyse d'une de leurs missions en particulier : celle de faciliter la communication entre les parents et l'école. Nous verrons ainsi comment les professionnels tentent d'amener les parents à s'adresser à eux, ou à d'autres dispositifs, autour des questions scolaires à propos desquelles ils estiment pouvoir les aider. Nous mettrons en évidence ce qu'ils font pour répondre en fin de compte à une question qu'ils se posent de façon récurrente : *comment devons-nous nous y prendre pour leur donner envie d'être aidés, sans les y contraindre, alors qu'ils ne semblent pas en manifester le besoin ou qu'ils ne l'ont pas demandé ?* La question peut paraître saugrenue et elle n'a pas manqué de mettre en difficulté les professionnels eux-mêmes. Et pour cause, ces derniers ne savaient pas toujours très bien comment définir leurs objectifs auprès des parents, ni comment justifier leur rôle. C'est sur ces différentes incertitudes que nous nous intéresserons ainsi qu'à la manière dont ils y ont fait face.

Lundi 9 décembre 2019 : préparation de la réunion concernant la Plateforme ou la coalition des parents de milieux populaires

10h30, je suis en train de m'entretenir avec Silvia, la coordinatrice des Ateliers Langage. C'était le second rendez-vous qu'elle avait accepté de me donner. Je souhaitais qu'elle revienne plus spécifiquement sur les activités qu'elle entreprenait avec l'équipe auprès des familles. Après une demi-heure d'échange, Silvia m'a parlé de « *tout le projet suivi par rapport à l'école* ». À ce moment-là, je ne savais pas très bien de ce dont il était question. Il est vrai qu'un mois plus tôt, je les avais déjà accompagné devant l'école-partenaire, afin d'observer la manière dont ils tentaient de gagner l'intérêt des parents présents, pour la création d'un comité. Mais on m'avait invité à les y accompagner sans que je ne sache très bien les enjeux d'une telle rencontre et le lien avec leurs missions (je débutais alors mes premières observations au sein de la Maison). Cette fois-là, j'étais alors assez surprise de voir que leurs missions s'étendaient jusqu'à l'école d'à côté et je ne voyais pas très bien encore comment cela se justifiait. Ce jour-là, les professionnels avaient préparé du thé pour attirer les parents et ma présence les avait aidés en ce sens puisque j'avais un atout que les intervenants présents n'avaient pas : je parlais l'arabe et beaucoup de parents ne comprenaient que cette langue, même si ça pouvait l'être de façon très rudimentaire lorsqu'ils étaient syriens ou d'une autre nationalité ou origine. En tant que « nouvelle », aider les professionnels sur ce plan était une bonne façon pour moi d'obtenir leur confiance et d'observer ce qu'ils faisaient. Je répétais alors ce que les intervenants disaient pour convaincre les parents de l'intérêt qu'ils pourraient trouver dans leur implication au sein d'un comité de parents. J'expliquais par exemple, que par ce biais, ils pouvaient faire part de leur mécontentement par rapport à l'augmentation des prix de la garderie, ou l'exclusion des enfants qui n'avaient pas les moyens de partir en excursion. S'ils l'acceptaient, les parents du comité de l'école fournissaient alors leur numéro de téléphone ainsi que leur nom et prénom pour que Silvia puisse les intégrer dans un groupe WhatsApp. Une réunion devait s'organiser plus tard afin de leur expliquer ce qui leur était possible d'entreprendre, ainsi que le rôle de la Maison. Toutes les informations pratiques passeraient par ce canal.

Pendant un mois, je n'ai plus eu entendu parler de ce projet. Les réunions hebdomadaires au sein de la Maison étaient essentiellement consacrées à la crèche ainsi qu'aux tensions qui y régnaient. Cet entretien avec Silvia allait constituer le chaînon manquant puisqu'il m'a enfin permis de contextualiser cet événement en l'associant à l'une de leur mission principale : faciliter la communication entre les parents et l'école. C'est ainsi qu'ils justifiaient cette activité. Et c'était d'ailleurs ce qui expliquait également la tenue d'une réunion, juste après

cet entretien, avec les deux animatrices pour adultes de la Maison. Cette réunion aura pour objet la préparation d'une rencontre prévue le lundi suivant avec les parents. Pour en comprendre les enjeux, il est nécessaire de revenir sur ce qui s'est passé trois ans plus tôt, en 2016. Cette année-là, une nouvelle directrice prend ses fonctions au sein de l'école-partenaire. Dans les mois qui suivent, les professionnelles se font interpellées plusieurs fois par différents parents qui se plaignent du manque de communication avec la directrice. Elle ne dirait pas bonjour et diverses tensions existeraient avec cette dernière. Plusieurs parents s'adressent alors à Ayesha, la collègue de Silvia, pour lui faire part de leur souhait d'écrire une lettre reprenant leurs désaccords. Les parents ne savent néanmoins pas à qui l'adresser ni comment la formuler. Ayesha leur propose alors d'organiser une rencontre avec plusieurs parents afin de revenir sur ce qui ne va pas et voir ainsi vers où il est possible de se tourner, pour que les choses changent. Une première rencontre est organisée avec Silvia et Maria également. Une bonne dizaine de mamans y participent et s'accordent sur un objectif commun : s'investir au sein de l'école et aider la directrice à faire de son mieux. Agréablement surprises par le caractère pacifique de leur demande, les intervenantes leur proposent de les aider à rédiger une lettre à la directrice, en tant que « *écrivain public* » ou « *script* ».

Silvia : (...) Et donc on note tous ces points et on écrit cette lettre-là. Et donc dans les points il y avait la communication, le respect, mais aussi, 'fin d'un professeur à l'autre on n'a pas les mêmes informations sur ce qu'on doit payer, ce qu'on ne doit pas payer, ce qui est obligatoire, pas obligatoire, est-ce qu'on pourrait avoir quelque chose de collectif? Et puis comment est-ce qu'on peut s'investir dans l'école? Et la lettre commence en disant "nous on veut créer un partenariat avec vous". C'est eux qui nous ont dit : "on veut pas aller à la confrontation avec la directrice, on veut ouvrir la porte". On écrit cette lettre. (...) on la fait relire aux mamans qui trouvent que ça reflète bien tout ce qu'elles ont dit. On la fait traduire en arabe et en turc parce que dans le groupe des mamans il y a les 2. Et après elle devait faire tourner cette lettre, la faire signer puis il devait y avoir des représentants qui allaient la porter... Et puis ça se fait pas. Elles font un peu tourner la lettre et puis personne finalement ne va la porter.

Personne ne va finalement porter cette lettre à la directrice. Quelques mois plus tard, Ayesha reçoit un message sur le groupe des mamans du quartier en plein week-end. Elles seraient catastrophées parce qu'il y aurait eu un attouchement d'un enfant à l'école. Elles ont souhaité avoir des informations de la part de la directrice qui a refusé de les recevoir. Elles craignent pour les enfants et décident de ne pas les amener lundi et de manifester devant la porte pour prévenir les parents qu'il y a un danger. Silvia et Ayesha décident d'un commun accord avec

Maria non pas de manifester mais de se montrer disponibles en tant que « back up » étant donné qu'elles savaient que la police allait être présente. Le jour J, le climat est tendu, les parents sont présents ainsi que la police. Un service social en face de l'école décide d'accueillir les parents et un représentant de la police afin de leur permettre de discuter dans un cadre non conflictuel. Le rendez-vous est fixé à 14h. Plusieurs parents ont alors accouru à la Maison pour demander de les accompagner dans la formulation de leurs idées. Les assistants sociaux de l'ASBL elle-même a appelé la Maison pour les inviter à venir, connaissant le travail qu'elles avaient déjà accompli avec eux. Ayesha et Maria participent alors à la rencontre tandis que Silvia joue avec les enfants qui ne sont pas allés à l'école.

Silvia : On n'a jamais vraiment su ce qui s'était passé, mais en fait, par rapport à l'enfant mais c'était à nouveau un gros souci de communication parce que donc l'école argumentait qu'il y avait le secret professionnel, qu'il y avait une enquête et qu'elle ne pouvait rien me dire. Mais donc du coup elle a fermé complètement sa porte. Et les parents étaient apeurés de l'autre côté. Après les parents c'est allé très très vite aussi dans l'accompagnement de la famille, "pauvre famille, la maman se retrouve toute seule face à cette"... donc il y a la rumeur tu vois qui a augmenté les trucs et voilà mais il n'y a pas eu une communication. Donc la police a pu dire que la police avait été appelée sur cette situation, 'fin tu vois, rassurer les enfants, de dire "il ne se passe pas rien, on va mener une enquête, on va vérifier que tout se passe, que les enfants sont en sécurité, quelles sont vos demandes ? " et puis les parents disent "on aimerait qu'il y ait quand même plus de surveillances, qu'on nous rassure au niveau de la surveillance des toilettes dans l'école",

Cette rencontre aura permis aux parents de reformuler auprès des intervenantes leur besoin de mieux communiquer avec la directrice et leur demande d'être aidés dans cette tâche. Une médiation entre la direction de l'école et les parents est ensuite prévue avec des médiateurs scolaires. Les parents se tournent à nouveau vers Silvia et Ayesha pour être accompagnés dans cette future rencontre, et ces dernières décident de jouer à nouveau le rôle d' « écrivain public ». Elles reprennent la lettre qui avait été écrite, et l'actualisent avec les parents en fonction des derniers événements.

Silvia : La médiation a lieu, cette histoire se tasse un peu. Nous on se fait bien frapper sur les doigts par la commune, donc convoqués par l'échevin qui nous dit qu'on a outrepassé nos fonctions, qu'on se fait complètement manipuler par les parents.

La question du partenariat avec l'école a été remise en question par l'équipe de la Maison. Leur rôle n'était plus très clair. Pourquoi continuer à travailler avec la direction d'une école

qui estime qu'on lui porte préjudice ? Comment travailler avec une personne auprès de qui on rencontre les mêmes difficultés de communication que ceux qu'observent les parents ? Que signifie concrètement « faciliter la communication entre les parents et l'école » dans cette situation précise ? Pour les intervenantes, cela impliquait de pouvoir aider les parents à exprimer leurs idées et donc à prendre parti car cette inégalité de position était décrite comme injuste. Elles estimaient que les parents avaient le droit de pouvoir « *communiquer à même hauteur avec l'école* ». Mais ce n'était ni le cas pour la directrice de l'école ni pour la commune. C'est un épisode que Silvia me racontait encore avec beaucoup d'émotions. Elle en avait discuté avec l'équipe à l'époque et ils étaient arrivés à la conclusion que parmi leurs missions il y avait celle d'« *accompagner ceux qui sont opprimés dans ce système, ceux qui sont victimes de cette injustice* », et que c'est ce qui justifiait leur intervention auprès des parents pour qui ils voulaient être un « *soutien* ». Prendre ce parti ne signifiait pas pour autant d'être « contre l'école » car cela ne correspondait pas à leurs missions non plus. Elles ne souhaitaient pas « *abattre l'école* » ou « *renvoyer la directrice* » mais aider les parents à « *verbaliser* » et leur permettre « d'avoir un espace où ils peuvent travailler cette communication ». Ce travail en amont n'était pas pris en charge par les médiateurs et c'est la raison pour laquelle, elles se la sont appropriée.

Silvia : Mais du coup de pouvoir après expliquer à l'école, de dire "on est du côté des parents, mais pas contre vous. Mais par contre ils ont besoin d'avoir un espace où ils peuvent travailler cette communication", "être renforcés aussi dans leur vision d'eux-mêmes" et de leur dire "vous êtes légitimes à interpeller l'école".

C'était une « épreuve » pour elles au sens où cet événement les avait obligés à redéfinir ce qui leur paraissait clair à la base mais qui ne l'était plus ensuite. Le critère qui fut prédominant était celui de la justice ou de la lutte contre une inégalité perçue dans les positions des parents vis-à-vis de la direction. Sans leur aide, les parents n'auraient pas pu s'exprimer comme ils le souhaitaient et surtout, ils n'auraient peut-être pas osé revendiquer quelque chose qui leur avait été apparemment refusé (à savoir de communiquer avec la directrice et d'avoir des explications concernant ce qu'ils avaient entendu concernant les attouchements de ce petit enfant). Je comprenais mieux pourquoi Maria se disait dès notre premier entretien assez revendicative et décrivait le fonctionnement de la Maison de la même façon. Les professionnels justifiaient leur intervention auprès des parents en invoquant le fait que ces derniers devaient « *être renforcés [positivement] dans leur vision d'eux-mêmes* » et par le fait qu'ils devaient parvenir à se dire qu'ils sont « *légitimes à interpeller l'école* ». C'est ce qui nous

permettra de comprendre les différentes actions menées auprès de ces derniers afin de faciliter leur rapport à l'école.

Quelques mois plus tard, plusieurs parents qui avaient participé à différents groupes de travail organisés par une association partenaire, ont été inspirés par les vidéos portant sur les pédagogies actives qui leur avaient été projetées. Ils ont alors exprimé le souhait auprès de Silvia de voir ce type de pédagogie être reproduite dans l'école de leurs enfants. Cette dernière, informée de ce qui se passait au sein de l'école, leur apprend qu'« *en fait, cette directrice qui est très décriée sur sa communication (...) avait impulsé une dynamique pédagogique différente, [et qu'elle a] mis en place des choses* » comme l'équipement d'un matériel Montessori en maternelle. Mais les parents n'en avaient pas connaissance et Silvia les poussaient à s'informer de ce qui se passait.

Silvia rejoue l'échange qu'elle a eu avec les parents: (...) "nous on voudrait avoir une meilleure école avec une meilleure pédagogie", "non mais est-ce que vous savez déjà ce qui se fait dans votre école?", "non pas du tout".

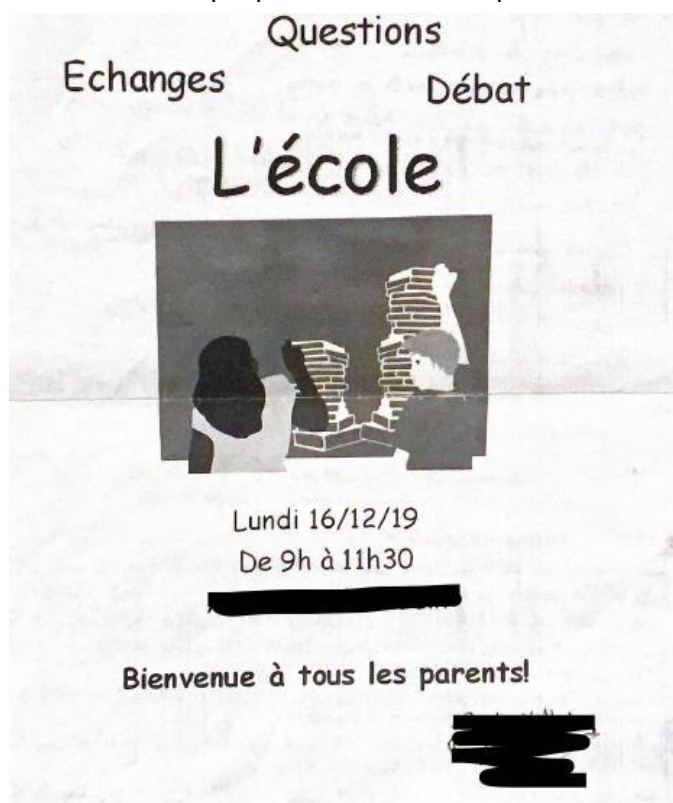
C'est pourquoi deux parents ont ensuite formulé la demande de créer une association de parents dans l'école afin d'être informés de ce qui s'y passe : *"nous on aimerait bien créer une association de parents dans l'école, mais il n'y a que nous, on est 2, on ne sait pas trop comment faire, s'il vous plaît aidez-nous à ça"*. On est en 2018, l'année qui précède mon arrivée en tant qu'observatrice, et La Maison qui, à cette période justement remettait en question son partenariat avec l'école, a décidé de les accompagner dans cette démarche. La direction avait changé qui plus est et il s'agissait désormais d'une ancienne institutrice qui connaissait bien la Maison avec qui il y avait « *une confiance et un respect* ». Contrairement à l'ancienne direction, ici, elles n'éprouvaient plus difficulté à se sentir légitimes face à elle et estimaient parler « *de partenaire à partenaire* ».

Silvia : (...) du coup l'année passée on a accompagné (...) les parents pour la création d'un comité des parents et on a tout de suite prévenu l'école qu'on accompagnait voilà. Et là, la directrice nous a dit "super, moi j'ai pas du tout le temps de faire ça, j'ai bien envie qu'il y ait quand même un comité des parents, c'est important ! Faites-le ; très bien". Donc on a toujours travaillé en montrant patte blanche, en envoyant des mails à la directrice pour expliquer où on en était du comité, 'fin voilà.

Jusqu'en janvier la dynamique avait prise avec Ayesha et Silvia, et avec les parents, elles en sont arrivées à la conclusion qu'il valait mieux constituer un comité de parents plutôt qu'une association qui impliquait des démarches plus lourdes. Deux points étaient à l'ordre du jour :

la question des frais de garderie et la constitution d'une fête conviviale. A partir de janvier, l'élan des parents s'est essoufflé et le projet a petit à petit perdu son caractère urgent ou nécessaire aux yeux des parents. Ils avaient désormais d'autres préoccupations. Silvia, quant à elle, a débuté son congé de maternité et sa remplaçante estimait que sans demande de la part des parents, elle ne préférait rien mettre en place. Septembre 2019, Silvia revient travailler et estime quant à elle qu'il faut relancer cette dynamique. Elle connaît l'historique et a suivi tout le processus. En concertation avec deux nouvelles collègues dont l'une remplace Ayesha, que je ne rencontrerai jamais cette année-là, elles décident de s'atteler à relancer les démarches laissées en suspens l'année passée. Bien entendu (et c'est ce qui nous intéresse), si les parents étaient auparavant volontaires et très demandeurs de différentes aides de la part de Silvia et Ayesha, en 2019, ce n'était plus vraiment le cas. Comment s'y sont-elles prises alors pour « *relancer la dynamique* », autrement dit, pour susciter la demande et comment l'ont-elles justifié ?

Lundi 9 décembre 2019, il est 11h. Silvia et moi nous dirigeons dans la pièce voisine pour rejoindre Hakima et Salima dans le cadre d'une réunion dont je ne savais que très peu de choses. Je m'attendais à ce qu'on poursuive la discussion à propos du comité des parents mais il n'en était rien. Silvia nous explique, à ses collègues absentes les années précédentes et moi, la raison de leur présence : réfléchir au contenu de la réunion du lundi suivant, prévue avec des parents, et ce, compte tenu du fait qu'elle aimerait également pouvoir leur parler de la « *coalition des parents de milieux populaires* ». Je comprends très vite qu'il s'agit d'une nouvelle forme d'intervention qui a la particularité de permettre à des parents de pouvoir agir ou revendiquer des choses à un niveau plus politique et global. Silvia se demandait : « *comment est-ce qu'on fait la démarche pour inviter les parents à rejoindre cette plateforme ?* ». Et à raison, puisqu'il s'agit d'une impulsion qui ne vient plus des parents eux-mêmes mais d'ailleurs. Comment les accrocher à cette thématique ? Et comment le justifier ?



La coalition des parents de milieux populaires est un dispositif qui est né de la volonté de l'association « Changement pour l'égalité » (la CGé) afin de permettre à ceux-ci d'être représentés. Si j'avais déjà entendu parler de la CGé, je n'en avais qu'une connaissance très vague. Je découvre alors, après ce que m'en dit Silvia, et ce qu'en dit la CGé elle-même sur son site, qu'il s'agit d'un « *mouvement sociopédagogique reconnu par l'Éducation Permanente, qui a pour objet social de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation en Communauté française de Belgique dans une perspective d'égalité et de démocratie* ». Dans les faits, m'expliquait Silvia, cette ASBL se réunit avec différents acteurs issus de l'école, du milieu associatif et/ou de la société civile afin de réfléchir à différents dispositifs, projets ou problématiques tout en consacrant un volet important de leurs activités à la formation des publics impliqués de près ou de loin dans la question de l'école. La Maison a donc collaboré avec cette ASBL dans le but de les aider à faire venir les parents et leur donner envie, sans les y contraindre, à composer la coalition des parents de milieux populaires.

Réunion 9 décembre

« Il y a eu à l'origine la création du pacte d'excellence. Ils [les membres de la CGé] ont été invités comme représentants des enseignants, voilà comme association pour réfléchir autour de ce pacte-là. Et eux ont toujours été attentifs à ce qu'il y ait bien toujours de l'égalité dans ce pacte-là. Du coup c'est pas eux qui le font mais comme ils sont avec les représentants de parents, les syndicats, ils se sont dit à juste titre : les parents qui sont représentés c'est quand même toujours des parents de milieux socioéconomiques plutôt aisés et en fait, les parents de milieux populaires, qui sont dans les écoles où il y a vraiment une grande inégalité, ne sont pas représentés au niveau politique. Et donc du coup, comment faire pour qu'ils soient aussi représentés, et qu'il y ait aussi un droit de parole de ces parents-là. Et donc ils ont créé la plateforme des parents issus de milieux populaires. Et donc ils se sont dit "pour pouvoir contacter ces parents, il faut d'abord rencontrer les associations qui les rencontrent". Et donc ils ont appelé les collectifs d'alphabétisation, les associations qui font de l'alphabétisation et les écoles de devoirs. Dire qui est intéressé par ces questions-là. C'était d'abord les associations et les collectifs qui se sont rencontrés, qui se sont dit "mais ce qu'on veut c'est vraiment bien avoir la parole des parents et pas notre parole à nous en tant que représentant", et donc du coup, comment est-ce qu'on fait la démarche pour inviter les parents à rejoindre cette plateforme ?". Voilà et c'est toujours en cours, en réflexion, en construction et donc nous on a rejoint la plateforme et on a invité des parents à y participer aussi et donc c'était les parents qui étaient dans le comité des parents. Mais on n'a jamais eu ici des parents qui ont, 'fin il y a des parents

qui sont venus à quelques rencontres mais il n'y a jamais eu un groupe de parents vraiment proactifs dans la plateforme ».

La Maison, comme toute une série d'autres associations, a donc servi de moyen pour pouvoir entrer en relation avec les parents et tenter de les accrocher : « *pour pouvoir contacter ces parents, il faut d'abord rencontrer les associations qui les rencontrent* ». Il revenait donc aux associations de réfléchir à la manière de faire venir les parents en les intéressant à la problématique. Nous verrons plus loin non seulement comment la CGé et ces associations ont ensuite réfléchi à la manière d'accrocher concrètement les parents mais nous verrons aussi comment de grandes similitudes pouvaient s'observer entre les stratégies imaginées par la Maison et celles imaginées lors de la réunion avec la CGé.

La question qui s'est posée à chaque étape du processus était donc bien la suivante : « *quelle est la démarche adéquate et efficace pour inviter les parents à rejoindre cette plateforme ?* ». Lorsque, dans l'extrait ci-dessus, Silvia mentionne des parents ayant participé à la Plateforme, elle fait référence à un ancien groupe de parents impliqués en 2017-2018 au sein de l'école de leurs enfants via le comité. Ils étaient demandeurs d'être représentés. Comme elle le précise, il ne s'agissait pas de parents d'enfants directement inscrits aux Ateliers Langage mais de parents avec qui ils étaient en relation via l'école. Alors que la réunion a lieu, comme on l'a vu, les intervenantes émettent un doute quant au fait que les choses se déroulent comme l'année précédente alors que jusqu'à présent, aucun parent n'a été vraiment demandeur ni de constituer un comité, ni que la Maison les aide dans une difficulté rencontrée avec l'école. C'est donc dans un tel contexte que la réunion de préparation démarre. Elles décident de se mettre d'abord d'accord sur les objectifs de la rencontre prévue lundi d'après avec les parents. Elles y parviennent assez rapidement en faisant de cette occasion un moyen d'informer les parents sur les leviers à leur disposition pour faire face aux difficultés rencontrées à l'école ou des questions à son endroit. La coalition de parents issus de milieux populaires ne serait présentée, de ce point de vue, que comme un levier parmi d'autres. Leur objectif de fond consiste à permettre aux parents de se sentir « *en place légitime de questionner l'école, en tant que parent d'école* ».

Réunion 9 décembre

Silvia : (...) plus largement de donner l'info aux parents que si jamais ils ont des questions par rapport à l'école, qu'ils

Hakima: peuvent toujours

Silvia : ils sont en place légitimes de questionner l'école, en tant que parent d'école, et de ce coup il y a plusieurs manières de pouvoir questionner et s'ils veulent

Hakima : et il y a moyen de se faire accompagner,

Silvia : et il y a moyen de se faire accompagner soit collectivement avec la plateforme soit individuellement avec nous, soit même tout seul, tu vois

Hakima : oui oui

Silvia : et de ce coup nous de pouvoir si on a l'information, si ils se posent une question, leur re-rappeler le cadre, la loi, voilà sur certaines questions.

Cet apparent accord quant aux objectifs poursuivis établi, les intervenantes en viennent alors à réfléchir à la manière de donner cette information aux parents : comment structurer la séance ? Cette interrogation a d'ailleurs été formulée non sans humour par Silvia qui répondait à la question de savoir si la séance allait débiter par le développement des statistiques.

Hakima : mais on commence par les statistiques ? c'est pas un peu...

Silvia : non

Salima : non non ; "Bonjour ! Café?" (rire)

Silvia : comment ça va? (rire) "qu'est-ce qui ne va pas? qu'est-ce qui marche pas?" (ton humoristique)

Elles s'accordent finalement sur le fait de faire participer d'emblée les parents en les invitant à faire part des questions éventuelles qu'ils se poseraient ou se sont posées par rapport à l'école ou même de témoigner d'expériences vécues, négatives de préférence. Nous verrons que cet espoir d'entendre des expériences négatives a été vite déçu. Elles réfléchissent ensuite à la manière d'introduire la séance après les témoignages des parents : se présenter en parlant directement de la Plateforme et en la définissant, ou ne pas le mentionner en se présentant comme des intervenantes désireuses (« *pas parce qu'on fait des Ateliers Langage* ») d'aider les parents à répondre au mieux à leurs questions scolaires ? Ou alors, « *est-ce qu'on introduit en présentant les enquêtes PISA* » ?

Arrêtons-nous un instant pour comprendre ce qu'elles tentent de faire. En effet, après leur avoir proposé du café afin de gagner leur confiance ou sympathie, pourquoi vouloir d'abord faire participer les parents en les invitant à partager leurs éventuels questionnements, plaintes ou témoignages concernant l'école fréquentée par leur enfant ? Cette technique constitue un moyen pour elles de permettre aux parents de se projeter, ou de s'identifier à ce parent rencontrant une difficulté, que les parents ont été ou pas. Elles espèrent par-là que cela les poussera à comprendre d'autant plus facilement le sens et l'intérêt des informations, conseils ou outils qu'elles leur fourniront, et ainsi la pertinence d'être aidés ou en tout cas, de

savoir vers où se tourner pour faire face à leur questionnement ou difficulté. Nous le verrons plus tard, c'est une technique qui est assez systématiquement reprise lorsqu'elles réfléchissent à l'animation de leurs séances, car elles les veulent les plus participatives, ou les plus coopératives possibles ; c'est-à-dire qu'elles attendent et espèrent que les participants joueront le jeu en participant activement aux échanges et à la discussion. Une telle participation serait alors le gage de l'adhésion de ces participants ou à tout le moins, de leur accord quant à ce qui leur est proposé.

On voit ensuite que différents scénarios sont imaginés par les intervenantes afin de rebondir sur les interventions des parents. Elles hésitent entre le fait de se présenter en parlant d'entrée de jeu de la Plateforme et en se situant par rapport à ce projet, ou n'en parlant pas. Puis sont mentionnées les enquêtes PISA. C'est sur cette dernière technique que j'aimerais revenir car une grande part de la discussion a porté sur elle. Elle est somme toute un bon moyen de mettre en lumière ce à quoi les intervenantes tiennent ainsi que les incertitudes liées à ce qu'elles estiment, en conséquence, devoir faire.

Montrer ou ne pas montrer les statistiques PISA ?

*Silvia : oui...du coup on peut pointer 2 choses c'est que, un, on peut montrer un outil, des enquêtes par exemple qui reconnaissent les inégalités, et dire aussi que, deux, on a déjà entendu de nombreux témoignages de situations d'injustice portés par les parents, voilà de violence institutionnelle, et **tout ça, on sait que ce sont des choses qui peuvent exister, et qui pour nous sont des choses à retravailler avec les parents pour pouvoir heu (elle réfléchit) améliorer notre travail avec l'école***
(...)

Hakima : c'est pas juste un sentiment, il y a des vrais faits derrière.

Silvia : oui c'est ça. Mais en fait il y a les résultats scolaires ou l'orientation ça c'est un fait, tu vois suivant ta catégorie socioéconomique tu as plus ou moins de chances de réussir, d'être orienté dans les filières générales, d'être orienté vers l'enseignement spécialisé, je crois que c'est 80% en type 8, des enfants en type 8 sont issus de milieux populaires

Hakima : 80%?!

Silvia : 80%, donc voilà ça c'est des faits d'orientation et tout ça, et puis il y a le quotidien vécu quoi tu vois : "je me sens pas reconnu", "j'ai honte d'aller à l'école", "mon enfant n'a pas ramené le cadeau de fête des mères parce que j'ai pas payé la caisse de classe",

Hakima : il y a eu ça aussi?

Silvia : oui, la dernière fois il y a eu une petite en atelier langage qui a dit "moi ma maman elle a pas payé, bah j'ai eu des points en moins sur mon bulletin" (...) et donc ça c'est pas les statistiques, c'est le quotidien.

Le premier temps de cet échange a consisté, sans que ce ne soit forcément l'objectif recherché, à mettre en avant les arguments « pour » la diffusion des enquêtes PISA auprès des parents. Communiquer ces statistiques permettrait à ces derniers de prendre connaissance des inégalités sociales existantes et surtout, du fait qu'ils en soient victimes comme l'illustreraient les « *nombreux témoignages de situations d'injustice portés par les parents* ». Les informer à ce propos constituerait un moyen pour les professionnels de justifier d'une part l'intérêt de dispositifs dont l'objectif est de lutter contre ces inégalités comme c'est le cas pour la Plateforme (« *c'est un outil qui vient justement vous montrer le côté structurel de la problématique, et c'est ce qui permet finalement aussi de pointer où est le problème pour agir quoi* »), et d'autre part la légitimité pour eux d'y participer puisqu'étant concernés par ces statistiques. En tout cas, les intervenantes s'attendent, au vu des probabilités basées sur les statistiques, à ce que les parents présents à la prochaine réunion le soient aussi. Les montrer devraient les aider également à ne pas considérer qu'ils sont entièrement responsables de leurs difficultés (« *en fait ce que toi tu vis c'est pas juste toi toute seule qui a un problème avec, spécialement, l'instit de l'école, 'fin c'est une accumulation de ces situations-là, de ces difficultés-là, (...) c'est pas dans l'interpersonnel, c'est structurel quoi* »). Et cela leur permettrait de se rendre compte alors que les solutions pour que les choses changent ne résident pas essentiellement à un niveau individuel mais également à un niveau collectif. En effet, par exemple dans le cadre des comités de parents implémentés dans chaque école si les parents sont en demande. Ou encore, à un niveau plus politique, dans le cadre d'interpellation politique que mettent sur pieds, avec les parents, les membres de la Plateforme. Elles prévoient ainsi de passer en revue les différents dispositifs que les parents peuvent mobiliser pour faire face aux difficultés ou résoudre le type de plaintes qu'ils auront partagées lors de la première partie de la réunion.

Silvia : voilà, oui, voilà, qu'est-ce qu'on fait avec toutes ces situ, 'fin voilà on a les témoignages (...)

Hakima : on va pas changer le monde-là maintenant tout de suite mais si vous voulez, le comité de parents est là, et on peut s'investir pour essayer de changer ceci cela, rapporter des choses.

Salima : bah oui c'est une bonne question que tu poses quoi, c'est ça. Qu'est-ce qu'on fait avec tout ça?

Hakima : mmh, parce que juste venir, me poser, et en parler et dire "c'est pas juste vraiment c'est trop moche", et après quoi?

Salima : et c'est là qu'on introduit le rôle peut-être de la coalition,

Silvia : oui c'est ça, et le schéma

Salima : et le schéma

Silvia : qu'est-ce qu'on fait avec tout ça? bam: schéma!

Salima : voilà.

Hakima : et pour eux, l'occasion de s'investir dans le comité de parents s'ils veulent

Ce qu'elles ne savent pas encore à ce moment-là, c'est que pour les parents qu'elles allaient rencontrer, les plaintes et témoignages n'affluaient pas et qu'il n'y aurait pas de « tout ça ». Au contraire, comme l'exprimait Silvia avec un certain malaise, « *ça allait bien* ». Nous nous y pencherons dans le point suivant car cela me permettra premièrement de revenir sur certaines techniques mobilisées par les professionnelles pour tenter de créer la demande et deuxièmement de montrer un désaccord assez significatif entre les professionnelles à propos de la lecture de la situation et de ce qu'il conviendrait idéalement de faire.

Le deuxième temps de cet échange a consisté à remettre en question l'intérêt de montrer les statistiques. En effet, parmi les outils à mobiliser pour donner les informations aux parents, les intervenantes ont opté pour une petite vidéo témoignant de l'interpellation politique qu'avait faite des parents issus de milieux populaires l'année précédente. Comme le soulignait Silvia, c'est parce qu'« *elle donne envie en plus (rire), c'est encourageant* », qu'elle apparaît plus adaptée qu'une présentation orale classique de l'histoire du dispositif. La vidéo a été montée avec des bandes-sons qui facilitent la compréhension de ce qui se passe (en plus des images) – ce qui est utile pour des parents qui ne parlent pas forcément bien le français –, et qui facilitent la promotion de ce qui a été accompli. Autrement dit, c'est un support qui aide les professionnels à séduire les parents en leur « *donnant envie* » d'interpeller aussi les politiques. Elles se sont donc rapidement accordées sur le fait de la diffuser le jour j. La question des statistiques se pose alors : les montrer après cette vidéo a-t-il encore une pertinence ?

Salima : oui c'est ça, si tu leur montres A + B qu'ils ont moins de chance

Hakima : oui c'est dur hein, c'est la claque

Salima : mais il faut quoi

Hakima : et puis c'est là aussi que peut-être tu vas te bouger du coup, 'fin que les gens vont...

*Salima : oui oui c'est pour susciter l'intérêt aussi, 'fin qu'ils voient l'enjeu d'être représentés dans cette coalition tu vois. Parce que la coalition c'est ça, donc à terme elle veut garantir en fait d'estomper on va dire les inégalités.
(silence)*

Pour Hakima et surtout Salima, il est évident que montrer les statistiques a une pertinence : pour « *susciter l'intérêt* » d'être représenté dans la coalition, il faut « *montrer A + B qu'ils ont moins de chance* » et même si « *c'est la claque* », il le faut.

Silvia : (...) Mais je les avais déjà montré une fois à la poissonnerie et ça leur avait parlé mais je t'avais dit les réactions c'était "mais alors on est foutus quoi!" (rire) et donc c'est compliqué de montrer des statistiques en disant "voilà l'organisation de la société et en même temps c'est pas une fatalité, il y a des choses qui peuvent encore bouger"

Hakima: oui, "vous pouvez quand même bouger".

Pour Silvia, la décision paraît moins tranchée et elle l'explique par une expérience qu'elle a vécue avec des parents du quartier auprès de qui elle avait diffusé ces mêmes statistiques. Les réactions étaient aux antipodes de celles qui étaient attendues. Les parents interprétaient ces statistiques comme une fatalité. Et du point de vue de Silvia, il existe un risque que cela se reproduise ici. Les parents pourraient se décourager en interprétant cette annonce comme le fait que leur destin soit déjà tracé et ils pourraient donc s'empêcher d'agir à quelque niveau. Si ce n'est pas ce que les intervenantes recherchent, elles restent désireuses, en tant que « militantes », de « ne pas rester dans le côté micro », de les pousser à s'engager à un niveau politique et collectif et elles considèrent que montrer les statistiques pourraient les aider à prendre conscience de leur situation et vouloir la changer pour eux voire pour les autres. Elles sont donc face à un dilemme. Mais comme c'est souvent le cas, au quotidien, celui-ci sera tranché de façon pragmatique.

Silvia : en fait moi avec tout ce qui a là, je pense que de finalement, sortir les stats, ça va être trop.

Salima : on n'a pas besoin ?

Silvia : oui

Hakima : on peut le dire verbalement peut-être

Silvia : moi je veux bien les imprimer, les avoir sous le coude si vraiment ça vient mais si on leur donne déjà les témoignages, le travail, le schéma, 'fin on va les noyer sinon dans des informations différentes.

Hakima : oui, c'est pas le but. Le but c'est quand même de les accrocher pas de les assommer.

Silvia : oui c'est ça. Par contre s'il y a le groupe qui se revoit là ça peut être travaillé avec le groupe. Par contre moi je veux bien les préparer et les imprimer parce qu'on sait jamais, voilà. Elles sont là.

Salima : les stats.?

Silvia : oui. Parce que tu vois, 'fin expliquer des stats, les catégories, les chiffres, l'enquête, le schéma

Hakima : 9h30, 10h

Silvia : parce que le schéma ça prend facilement 20 minutes, une demi-heure et du coup on a, 'fin je trouve que c'est important de laisser du temps à la parole, à leurs témoignages, aussi le schéma, c'est bien.

Salima : d'accord.

Silvia : ça vous va?

Hakima : oui.

« Oui on n'impose pas...mais quand elles disent « ça va » ... »

Lundi 16 décembre 2019, il est presque 10h00 et les intervenantes accueillent les trois premières mamans avec du thé et du café. La réunion avec les parents commence. Je n'ai pas l'autorisation d'enregistrer, je prends donc des notes au vol.

La rencontre débute par l'échange de témoignages après une petite introduction de Silvia qui plante le décor en justifiant le sens et l'intérêt de l'organisation d'une telle rencontre par la Maison. Elle précise ainsi qu'à la Maison, les professionnels travaillent avec les familles, reçoivent souvent des questions concernant les CPMS par exemple, et qu'ils essaient de les aider. Elle explique également que cela fait longtemps qu'ils entendent des parents se plaindre de différents problèmes rencontrés avec l'école : « *ça ne va pas avec la directrice* », « *ma maman ne sait pas payer alors j'ai eu des points en moins* », « *je suis allée chez le PMS et ils m'ont dit que mon enfant devait aller dans un enseignement spécialisé mais on m'a dit de ne surtout pas le faire, c'est pour les fous* ». Silvia d'ajouter que les années précédentes, beaucoup de parents ont ainsi fait remonter des situations qu'ils estimaient injustes et de fait, ajoute-t-elle, il existe beaucoup de familles ici qui ne parlent pas bien le français, qui n'ont pas beaucoup de moyens financiers, qui ne connaissent pas bien les règles de l'école et qui ne disent rien. Si les familles aisées le peuvent et le font, pour les autres, c'est plus compliqué. Ces propos sont traduits ensuite en turc par une maman bilingue. Deux mamans ne s'expriment que de façon très rudimentaire en français et ne le comprennent que partiellement. Elles sont plus ou moins cinq à être présentes, certaines connues via les Ateliers Langage et d'autres via les tables de conversation. Silvia et Hakima, directement en contact avec les parents, ont communiqué l'information via des sms ou des vocaux via Whatsapp, notamment dans le groupe des parents intitulé « comité + nom de l'école partenaire ».

Silvia s'adresse ensuite aux mamans pour savoir si elles ont rencontré des situations durant lesquelles elles n'avaient pas compris tel ou tel élément, ou qu'elles ont estimé injustes. Une maman qu'on appellera Zeynep, raconte alors non pas une expérience qu'elle a vécue mais celle d'une autre maman qui lui a paru très problématique. Et pour cause, l'institutrice aurait donné pour punition à son enfant de ne pas aller aux toilettes et l'enfant a donc fait ses besoins dans son pantalon. La maman a souhaité rencontrer l'institutrice, qui l'a reçu. La discussion s'est très vite envenimée suite au fait que cette dernière aurait levé le ton. La police a dû intervenir. Les mamans turques confirment cette version du récit en précisant qu'il s'agissait de leur voisine. Silvia relève le fait qu'il s'agit d'une situation assez extrême en effet.

Une maman d'origine portugaise s'exprime à son tour pour expliquer que sa fille est un jour rentrée avec des bleus dus aux coups donnés par un enfant plus âgé à l'école. Elle dit en avoir parlé à la directrice afin de signaler le manque d'attention et de vigilance des surveillants. Cette discussion a, selon elle, porté ses fruits. Salima intervient alors en s'adressant à toutes : elle les interrogent sur les stratégies qu'elles mobilisent face à une difficulté rencontrée à l'école et leur demande par exemple si elles vont directement auprès de la direction. Zeynep répond la première. Pour elle, se diriger vers la direction constitue le dernier recours. Avant cela, elle tente d'abord de parler à la titulaire. Une autre maman d'origine marocaine affirme qu'en ce qui la concerne, la communication est efficiente avec l'assistante sociale et la direction de l'école et qu'elle ne rencontre pas de difficulté particulière.

Salima leur demande s'il existe des comités au sein de leur école. Plusieurs répondent par l'affirmative. L'une d'entre elles ajoute que depuis que son enfant est entré en primaire, le comité s'est dissout. Salima se sert donc de cette dernière réaction pour valoriser l'intérêt d'un tel dispositif en tant qu'il permet d'avoir un certain « *poids collectif* ». Ses propos n'ont cependant pas eu l'effet escompté. De fait, plutôt que d'adopter le registre de la « défense et de la lutte pour leur intérêt », les mamans adoptent celui de la « compassion » envers le travail des institutrices. C'est la maman d'origine portugaise qui initie un tel ton. Elle précisait combien cela ne devait pas être facile pour une institutrice de diriger une classe avec 21 élèves alors qu'elle ne bénéficie d'aucune aide auxiliaire comme c'est pourtant le cas au Portugal. Et les mamans de surenchérir alors en faisant des éloges sur la qualité de leur école, l'une à Laeken, l'autre à Schaerbeek : « *la directrice est très gentille* », « *le CPMS est bien* » et « *le comité très bien aussi* ».

Jusqu'à présent, les intervenantes n'ont que très peu de prise pour accrocher les parents et leur donner envie de participer à un quelconque dispositif. J'observe et ressens d'ailleurs une confusion générale, surtout dans le chef de Silvia. Elle semble prise de court en raison de l'objectif qu'elles s'étaient fixées. Jusqu'au bout, néanmoins, elles tenteront de transmettre le plus d'informations possibles et de les motiver à participer à l'un ou l'autre des dispositifs. Silvia recentre ensuite l'échange vers la question du contenu de l'enseignement. Elle leur demande ce qu'il en est. La réponse de Zeynep est intéressante par les opinions divergentes qu'elle va soulever chez Silvia et Salima. Ces dernières ne partageront ni la même lecture de la situation ni de ce qu'il conviendrait de faire. En effet, Zeynep explique qu'il est important pour elle que sa fille parle sa langue maternelle et c'est ce qui justifie le fait qu'elle lui parle turc à la maison. Elle exige cependant d'elle qu'elle parle en français à l'école. Or, l'institutrice

aurait enjoint la maman à parler plus régulièrement français avec son enfant et lui aurait conseillé de la faire suivre par un logopède. Salima, étonnée par une telle proposition, demande alors à Zeynep sur quoi l'enseignante s'est basée pour estimer plus bénéfique pour sa fille que sa mère lui parle en français. Zeynep, quelque peu désemparée, lui répond qu'elle n'en a pas connaissance, en ajoutant tout de même : « *elle [l'institutrice] est très gentille mais...* ». Silvia de reprendre à son tour que ce qui l'interpelle d'autant plus c'est « *qu'ils t'ont rouspété* ». Salima ajoute qu'en réagissant ainsi, il existe un risque : l'institutrice ne percevra pas « *le réel problème, peut-être pédagogique* ». Et Zeynep de répondre : « *ou dyslexique* ». Elle ajoute d'ailleurs, pour appuyer l'idée que l'institutrice se trompe peut-être, que son fils quant à lui est tout à fait capable de parler les deux langues. Les autres mamans turques acquiescent ; leurs filles parlent turc à la maison et le français à l'école. Zeynep ajoute que quand elle était petite, son enseignant lui disait de regarder la télévision en français (alors qu'aujourd'hui on sait « *qu'il faut regarder que des heures précises (rire)* ») et que pour son enfant, « *ça sert à rien la télé en français* ». Elle termine ce premier temps d'échange par une remarque qu'elle a souvent répété : « *même si nos enfants ne sont pas des anges* ».

Après un léger silence, Silvia poursuit en introduisant la vidéo promouvant la coalition et le travail des parents. Elle explique ainsi que cet outil est un moyen de pouvoir porter la parole de parents auprès des ministres ou personnes responsables à l'école et que les parents se sont exprimés publiquement et collectivement pour affirmer, par exemple, que « *même si on ne parle pas le français, même si on n'a pas beaucoup d'argent, on aimerait pouvoir être traités avec respect* ». Elle poursuit en regrettant le fait que souvent à l'école, les parents issus de milieux populaires ne participent pas.

Un nouveau silence s'opère car le lancement de la vidéo a échoué. La discussion se réoriente et les intervenantes peinent à nouveau à maintenir leur fil rouge. En effet, l'échange se poursuit avec l'intervention d'une maman d'origine marocaine qui explique détenir via l'école une application intitulée « *classe de jeu* ». Elle dit beaucoup l'apprécier en raison du fait que cela facilite la communication avec l'enseignante qui les contacte par ce biais : « *cela facilite beaucoup de choses* ». Les mamans turques d'ajouter qu'elles aussi ont une application similaire et qu'elles peuvent envoyer un message individuel. Hakima constate alors « *qu'il y a des profs qui développent des outils pour la communication* ».

Le problème technique se résout et la vidéo d'une dizaine de minutes est lancée. Les mamans ont l'air plutôt intéressées et suivent avec attention. Lorsque celle-ci s'achève, Silvia profite pour communiquer des éléments d'information. Par exemple, la tenue d'une nouvelle

rencontre avec la (nouvelle) ministre en février et le fait que tout parent intéressé est le bienvenu à l'Assemblée générale. Cependant, elle se rend finalement à l'évidence : son public ne correspond pas tout à fait à celui que les intervenantes s'imaginaient. Les parents ne semblent pas rencontrer de difficulté majeure avec l'école et ne demandent pas à être accompagnés pour défendre leurs droits. Elle précise donc : « *on n'est pas là pour vous dire « vous devez absolument venir ! », il y a des choses aussi à l'école* ». Hakima tente ensuite de faire réagir par rapport à ce que les mamans viennent de voir. La maman d'origine portugaise s'exprime de la manière suivante : « *on a une place, la voix. Ils sont là, ils nous écoutent, on se sent moins seuls, c'est intéressant* ». La maman d'origine marocaine intervient à son tour : « *la madame qui a pris la parole devant tout le monde est courageuse* ». Elle fait référence à une maman qui ne parlait pas parfaitement bien le français et qui avait été désignée pour lire publiquement la lettre qu'ils avaient préparée. Silvia, pour les rassurer, leur fait part qu'un tel résultat a nécessité de l'entraînement et que n'ont pris la parole, que ceux qui le souhaitaient et en avaient la possibilité.

La séance se termine avec l'intervention de Salima qui présente, à l'aide d'un schéma, les différents dispositifs auxquels les parents peuvent avoir recours en cas de besoin. Elle mentionne ainsi les cPMS et demande aux parents s'ils savent de quoi il s'agit. Les réponses sont très disparates. La maman d'origine marocaine indique avoir rencontré une maman syrienne qui lui demandait ce que c'était et ne pas avoir su quoi lui répondre. Salima lui explique alors que les différents dispositifs qu'elle a mis en exergue (i.e. les médiateurs scolaires, la coalition, le cPMS, les AMO, etc.) peuvent les aider à lire des documents qu'elles ne comprennent pas. La séance se clôture tout doucement. Silvia évoque la possibilité de les soutenir dans la constitution d'un comité mais constate que les deux seules mamans dont les enfants étaient inscrits dans cette école-partenaire venaient de les quitter discrètement. Salima poursuit malgré tout en faisant apparaître la possibilité de fusionner avec une autre association partenaire plutôt que de constituer un seul comité qui serait représenté à la coalition. Et Silvia d'insister que ce n'est pas obligatoire. À nouveau, cette perche n'a pas eu l'effet escompté puisqu'aucune réaction n'a eu lieu face à cette proposition. Au contraire, les mamans d'origine turques se lèvent : « *nous on va partir parce qu'on n'a pas de problème* ». Silvia les remercie d'être venues. La maman d'origine portugaise les remercie également en précisant avoir trouvé cette séance intéressante. La séance est terminée.

En aparté, Silvia et Salima poursuivent la discussion. Silvia fait part de son malaise : « *les années précédentes les mamans venaient déjà avec un problème et ça prenait plus*

naturellement. Ici, ça allait bien ». Salima ne partage pas tout à fait son avis. Selon elle, cela ne va pas toujours aussi bien qu'elles présentent. Il s'agirait d'aller au-delà de leur discours. Elle affirme ainsi que le fait que Zeynep ait été « *rouspétée* » par l'institutrice, est en soi une injustice que semblait accepter la maman : « *avec quel référentiel elle dit « ça va » ? Parce que là déjà, on ne « rouspète » pas, on « discute »* ». Silvia marque à la fois son accord et sa réserve par un « *oui mais...* ». Salima comprend son hésitation mais défend l'idée que même si elles ne sont pas là pour *imposer* un quelconque point de vue sur ce qu'il convient de faire en tant que parent, leur rôle consiste parfois à construire une demande ou un besoin. Ainsi, selon cette dernière, elles ont le droit de se demander, en tant que professionnelles, si le contentement des parents est réel ou illusoire. Salima ne partage donc pas le même malaise que Silvia et pense qu'opérer un travail sur la demande est légitime. Donner un petit coup de coude afin de la favoriser lui semblait nécessaire tandis que Silvia, remettait en question une telle démarche. Les parents n'étant plus aussi spontanément demandeurs que ceux des années précédentes, il lui semblait forcer les choses alors que ce n'est pas une manière d'intervenir qu'elle valorise et qu'elle estime légitime ici.

« *Se transformer pour se conformer au poste* » ou comment l'équipe apprend à permettre « *aux enfants de déployer leur potentiel et de développer leur autonomie* »

Jusqu'à présent, j'ai montré de quelles façons les professionnels travaillaient auprès de leur public afin de les amener à participer à la vie de la Maison. J'aimerais à présent montrer comment les professionnels travaillent auprès des enfants. Je propose, pour cela, de revenir sur trois situations durant lesquelles les professionnels se conseillaient (voire se corrigeaient) les uns les autres dans le but de respecter les règles en vigueur lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès d'un enfant. Elles nous permettront de ne pas donner l'illusion d'un accord partagé au sein de l'équipe sur la bonne manière de travailler avec ces derniers. Observer de façon conjointe les attentes en termes de travail auprès des parents puis celles auprès des enfants nous donnera plus de matière encore afin de mieux comprendre le monde à partir duquel les intervenants réfléchissent et s'expriment (ou essaient), et agissent (ou se trompent).

La psychomotricité relationnelle (Aucouturier) ou l'erreur de la stagiaire

Dans le projet d'accueil, l'une des missions des professionnels est définie comme suit : « [permettre] aux enfants de déployer leur potentiel et de développer leur autonomie ». On retrouve la même formulation dans l'arrêté du gouvernement de la communauté française fixant le code de qualité de l'accueil (2003). Tout milieu d'accueil agréé par l'ONE, comme c'est le cas de la Maison, doit non seulement avoir un projet d'accueil qui soit conforme au Code

de qualité mais également obtenir, de manière obligatoire, une attestation de qualité qui le certifie. Le Code définit les objectifs des milieux d'accueil ainsi que leur mise en œuvre. Il prévoit ainsi que la mission première d'un accueil de qualité ne consiste non pas à surveiller les enfants pendant les périodes d'indisponibilité de ceux qui les confient mais à favoriser leur « *développement physique, psychologique, cognitif, affectif et social* ». Le Code précise ainsi dans son article 4 par exemple, que les professionnels doivent leur permettre « *de s'exprimer personnellement et spontanément et [de favoriser] le développement de [leur] confiance en [eux] et de [leur] autonomie* ».

C'est dans cet état d'esprit que sont conçus les ateliers de psychomotricité relationnelle qui visent précisément à permettre à l'enfant de se construire à travers le jeu. En effet, d'une part les jeux tels que grimper, glisser ou courir contribuent au développement sensori-moteurs, et d'autre part, les jeux symboliques tels qu'imaginer, s'inventer ou créer favorisent notamment sa capacité à se représenter les choses. Ce type d'atelier n'est pas courant au sein des crèches. C'est un choix pédagogique de longue date, pour la Maison, qui implique que le personnel engagé soit suffisamment formé à la discipline. L'équipe était assez fière de me présenter cette spécificité au sein de leur service et de me préciser qu'il ne s'agit pas seulement de permettre aux enfants de jouer sans encadrement. C'est ce que rappelait d'ailleurs une superviseuse invitée en réunion hebdomadaire afin de les aider à réfléchir sur leur pratique.

L'intervenante : donc c'est vraiment précieux la psychomot, c'est très très précieux. Et à l'école aussi il y a la psychomot.

Maria et Olivier: l'école oui, ça il y a des heures de psychomot

Hayate: c'est comme la gymnastique

Maria: mais non en crèche c'est pas du tout, c'est pas du tout

Olivier : je croyais que c'était comme l'école

L'intervenante : c'est philosophique et pédagogique la psychomot. C'est pour ça que c'est intéressant de pouvoir quand vous avez la possibilité de le vivre, de pouvoir vraiment le [mettre en place] (...) est-ce que c'est de la stimulation motrice, est-ce que c'est juste un module moteur parce que parfois il y a aussi, dès qu'il y a un module moteur fixe autre, on dit que c'est de la psychomot. Donc ici on est quand même dans une approche de psychomot relationnelle où on est dans une approche structurée, c'est une séance, un temps, c'est pas juste un jeu spontané à un moment, c'est du jeu spontané dans une structure temporelle.

Maria et l'équipe avaient décidé d'implémenter depuis septembre de cette année, des *sections transversales* c'est-à-dire de regrouper les enfants non plus à partir de leur âge mais par sections au sein desquelles les âges sont confondus. Les séances de psychomotricité devenaient la seule activité durant laquelle les enfants étaient regroupés par âge. Les

professionnels ont vécu beaucoup de difficultés et tensions liées à l'organisation pratique de tels changements, et plusieurs questions ont été soulevées à propos de la pertinence de leur manière de faire : devaient-ils cesser de regrouper les enfants par âge lors de ces séances de psychomotricité ou persévérer ? C'est donc à cette occasion que l'intervenante rappelait la spécificité selon elle, de cette activité. Alicia, une professionnelle de l'équipe, considérait en effet que comprendre de quoi il en retournait, pour les parents, était une évidence. Elle estimait ainsi que parce qu'une maman avait déjà fréquenté une autre crèche, elle devait forcément avoir été confrontée à ce type de séance. Et les professionnels de lui répondre que toutes les crèches ne proposaient pas ce type d'activité.

Qu'est-il attendu des professionnels lors de ces séances ? Quelles attitudes sont encouragées et au contraire, lesquelles sont-elles proscrites ? L'erreur d'une stagiaire que certains membres de l'équipe ont encadré est un point de départ très utile pour le comprendre. En effet, lors d'une journée pédagogique, Olivier, Daphné, Julie, Dayse et quelques autres professionnels discutaient à propos d'une stagiaire qui ne semblait pas comprendre ce qu'on attendait d'elle, notamment lors des séances en psychomotricité relationnelle.

Fadoua: et là, c'est quoi qu'elle comprend pas ?

Daphné: par exemple à la psychomot, elle est revenue en disant "voilà on m'a dit qu'il fallait pas que j'intervienne et que je laisse l'enfant faire". Et puis elle avait du mal avec ça, en disant : "oui mais j'ai envie de jouer avec lui". Donc je l'ai repris – ce qui était le fondement de la psychologie Aucouturier – en lui disant : "non, le but c'est de laisser l'enfant faire et toi, tu observes. Quand tu vois que l'enfant il a besoin d'un petit coup de pouce pour son projet de jeu, hop, tu peux lui donner un petit coup de pouce. Mais c'est pas toi qui vas aller proposer le projet de jeu". Et elle avait dur avec ça.

Olivier: tu peux l'accompagner verbalement

Julie: tu peux faire des propositions

Olivier (à moi): un enfant qui va sauter, si tu lui fais "viens" ou tu le fais monter en l'aidant, non. C'est lui qui doit monter. Parce que si tu l'aides à monter, comment il va faire pour descendre ?

On voit bien à travers cet échange que ce qui pose problème dans l'attitude de la stagiaire ce n'est pas son manque d'intervention mais au contraire le fait qu'elle prenne « trop » de place auprès des enfants : « *et de nouveau elle était énormément debout, trop avec les enfants* ». Si l'objectif est de « *laisser faire l'enfant* », de permettre à ce dernier d'expérimenter par lui-même et de ne l'accompagner que s'il en a besoin, l'intervenant ne peut pas « faire à la place », or, c'est ce que semblait faire la stagiaire qui souhaitait jouer avec lui. Olivier de justifier ensuite que le laisser essayer est un moyen de lui apprendre à devenir autonome :

« S'il monte par lui-même il saura descendre par lui-même. Si moi je te mets dans l'arbre comment tu vas faire ? tu vois ? ».

Travailler auprès des enfants, c'est donc tout tenter pour les accompagner, ou « faire faire » dans le but qu'ils fassent ensuite par eux-mêmes. L'enjeu pour les professionnels, au-delà d'ailleurs des séances de psychomotricité, est donc de lui proposer différentes activités ou matériels sans toutefois le positionner en tant que spectateur, « *dans l'attente de ce que l'adulte va proposer* » car il doit « *continuer à rester actif* ». Le jeu libre est, de ce point de vue, également valorisé.

Dayse : (...) ils sont intéressés par ce qu'on propose mais comme je rejoins mes collègues ils disent, ça ne dure pas longtemps. Du style, une fois on avait placé les animaux sur l'appui de fenêtre, c'était vraiment très mignon, vraiment pour être attirant, et [un enfant] arrive là-bas ; bam! bam! bam! à mettre par terre pendant que Hamdan essayait par exemple de jouer tranquillement. (...)

L'intervenante : parce que c'est ça toute la dynamique à trouver, l'équilibre à trouver de ne pas rentrer dans la sur-stimulation où l'enfant finalement reste dans l'attente de ce que l'adulte va proposer donc c'est comment à la fois réfléchir à un type de matériel qu'on dispose ou qu'on met à disposition tout en permettant à l'enfant de continuer à rester actif.

Trouver l'équilibre n'est pas toujours évident pour les professionnels. Cela fait quelques années par exemple que pour les y aider dans le cadre des séances de psychomotricité relationnelle, plusieurs réunions supervisées par une professionnelle externe sont organisées. Lors de ces réunions, les intervenants visionnent une séance de psychomotricité qu'ils ont filmé le matin-même et analysent, accompagnée de la formatrice, la justesse de leurs attitudes à l'égard des enfants. C'est un matériau riche mais que je n'ai pu récolter qu'une seule fois, et sans pouvoir l'enregistrer. Mes prises de note m'ont servi toutefois à remarquer au moins deux situations intéressantes pour saisir les règles qu'ils s'efforcent de suivre. En effet, s'il s'agit de favoriser l'autonomie de l'enfant, on peut se demander comment ils s'y prennent concrètement pour y arriver, quand il s'agit moins de convaincre qu'avec les adultes : comment font-ils pour leur apprendre à(et tenter de) faire faire ?

De la même façon que pour les parents et les jeunes, il s'agit de leur renvoyer du positif afin qu'ils gagnent confiance en eux. Parmi les questions auxquelles les professionnels étaient supposés répondre lors de la vidéo, il y avait les suivantes : qui regarde qui ? qui fait quoi ? Et qui n'est pas regardé ? Ainsi, après avoir remarqué que Mamadou regardait Julie et Rania

pendant que les enfants jouaient, la formatrice demandait si c'était un enfant qui pouvait se passer du regard. Elisabeth lui a répondu par l'affirmative en ajoutant qu'il regardait quand il en avait besoin. À cela, la formatrice lui a répondu :

« C'est intéressant. Vous êtes attentifs et l'enfant est actif. C'est un enfant qui évolue bien, qui a du potentiel car il fait appel quand il a besoin ».

Les professionnels doivent donc être des adultes « *attentifs* » - ni trop, ni pas assez – qui, notamment par leur regard, témoigne de leur intérêt pour ce que fait l'enfant (*« si tu me regardes, ça va me donner envie de continuer »*). Il s'agit d'une configuration idéale à laquelle ils n'assistent pas toujours : l'enfant manifeste sa capacité à être autonome par le fait de solliciter l'adulte au besoin, et l'adulte l'accompagne par un simple regard qui suffit à l'encourager dans cette voie.

La seconde situation permet de comprendre ce qu'il en est dans des situations où l'enfant paraît moins actif. Elle concerne une petite fille, Ramlatou, « *qui dérange* » selon les termes de la formatrice. Rania expliquait que par rapport à un autre enfant qui a, certes, besoin d'énormément de regard mais qui s'en contente quand il le reçoit, cette petite fille reste impassible face aux propositions qui lui sont faites, que ce soit en termes de jeu ou de regard. Maria ajoutait à ce propos : « *on ne sait pas si elle apprécie. On dirait parfois une marionnette* ». Pour Rania, il ne suffit pas de regarder ou de dire quelque chose mais de débiter le jeu avec elle, par exemple en lui donnant une balle qu'elle rendra alors. Julie lui demandait si elle parvenait ainsi à obtenir d'elle un sourire ou si « *elle reste avec cette tête sans émotion* », ce que Rania a confirmé. La formatrice précise alors qu'il s'agit ici d' « *une enfant qui dérange parce qu'elle est sans retour, il faut lui arracher un sourire* ». Autrement dit, il s'agit d'une enfant qui oblige le professionnel à quasiment faire à sa place pour créer chez elle l'envie de prendre plaisir dans le jeu et être active. Les professionnels s'interrogeaient les uns les autres sur son comportement et ses motifs. Elisabeth explique que c'est son tempérament parce que même durant les autres activités, « *on doit venir vers elle* ». Maria ajoute qu'elle ne semble pas prendre plaisir de façon générale dans la relation. La formatrice propose alors une hypothèse : « *je pense que ce qui lui fait peur c'est qu'il n'y a rien de préparé, c'est libre. Son comportement donne l'impression d'une enfant qui a peur, qui est en insécurité* ». Rania et Elisabeth confirment en ajoutant qu'elle a souvent peur des autres qui, dès qu'ils rentrent, déclenchent chez elle un raidissement. Maria rappelle son inquiétude par rapport au fait qu'« *elle ne va rien chercher* » et qu'elle « *n'a pas bougé alors qu'elle sait*

faire du quatre pattes ». Cette hypothèse semblant se vérifier auprès de l'équipe, la formatrice encourage à nouveau à trouver des techniques pour lui permettre de dépasser sa peur et de lui donner envie de jouer et d'y prendre plaisir.

La formatrice (à Julie) : tu ne dois pas avoir peur, n'hésite pas à lui dire « waouh ! c'est super ! », lui renvoyer un plaisir sans la considérer comme la petite Ramlatou fragile à qui on doit s'adresser délicatement ou parler avec des pincettes. (...) Et à travailler : quand elle est en situation d'insécurité, dans une peur qui la bloque dans son développement, elle ne peut pas se réassurer par des jeux de cache-cache, etc. Quel jeu pour dépasser leur peur ? Parce que l'enfant dépasse ses peurs par le jeu ?

Rania : ce matin j'ai fait le jeu du bateau sur moi, et ça allait. Elle est face à moi sur mes genoux.

La formatrice : oui, c'est super ! Je pense que le matériel c'est déjà un peu surhumain pour elle. Et donc là Rania, on dirait que tu as bien capté ce qu'elle peut faire comme mouvement.

Le jeu constitue l'outil par excellence afin de travailler auprès de l'enfant et, dans l'idéal, avec lui. Il occupe une place centrale dans la pratique des professionnels qui doivent faire naître chez l'enfant, qui n'a pas accès au langage de la même manière que l'adulte, une forme d'auto-activation et d'autodiscipline. Confiance en soi, courage, persévérance deviennent des qualités-clés pour qu'ils puissent s'activer. Pour Ramlatou, le regard ne suffisait pas à la pousser à agir car la peur (c'est l'hypothèse qu'ils ont donnée) l'en empêchait. Afin de lui permettre de la dépasser, les professionnels ont été ainsi encouragés à faire preuve de créativité afin de trouver des jeux qui l'aideraient à se sentir suffisamment en sécurité pour s'ouvrir et petit à petit sourire *spontanément*, c'est-à-dire sans qu'ils ne doivent plus jouer avec elle pour qu'elle y prenne plaisir. Bref, sans qu'elle ne dépende encore trop des professionnels pour jouer et ainsi, se développer.

Laisser faire ou faire pour ? La situation du petit Hamdan

Au même titre que pour les parents, les professionnels se sont demandé quel registre d'action adopter face à des comportements d'enfant jugés inadéquats. Il s'agit de comportements qui, soit ne favorisaient pas son développement optimal, soit seraient dangereux pour lui-même ou les autres. C'est le cas du petit Hamdan qui a donné beaucoup de fil à retordre aux professionnels. En effet, Hamdan est un petit garçon de trois ans passé (au moment de mes observations), décrit comme ayant vécu des « *violences intrafamiliales costauds (...)* [et vivant] *maintenant en institution* ». Maria expliquait ainsi qu'il a « *vécu des changements*

traumatisants » qui expliqueraient « la question du toc ou de l'obsession » ou plutôt, après correction de la superviseuse « des angoisses de séparation et d'effondrement intérieur». Hamdan est un petit enfant qui pose difficulté à l'équipe parce qu'il en demande « trop » et que cela pourrait compromettre sa capacité à grandir de façon autonome, c'est-à-dire en étant capable de se comporter avec les autres. Les accommodements qui lui ont été proposés (tels que lui donner une cuillère et un gobelet rose parce qu'il les préfère) ne suffisent pas. Les professionnels se demandent quelle posture adopter sachant que son comportement a aussi des conséquences sur la dynamique de groupe des enfants.

Julie : oui mais ça ne suffit pas de lui donner

Plusieurs: non

Julie : c'est ça qui est problématique. Ce matin il y avait les blocs et donc les enfants construisaient le mur et repoussaient le mur. Et lui il avait ses blocs, et donc il s'accrochait à ses blocs. Et donc on essayait, et donc finalement je lui ai dit "écoute, donne lui un bloc", alors ok on lui donne un bloc mais en fait

Olivier : il en veut deux ! (...)

Julie : mais, tout... il est... c'est insupportable ! Et j'entends sa situation familiale et qu'effectivement c'est quelque part un enfant à besoins spécifiques mais dans ce groupe c'est insupportable

Hayate : c'est pas évident

Julie: parce que c'est vraiment dur de rester bienveillant avec lui parce qu'il a ce côté où tout est moi. (...) il est omnipotent alors on va tout lui donner. Mais oui, on doit souvent lui donner. C'est ce qu'on fait avec d'autres enfants, sauf que lui c'est tout le temps, toute la journée alors à un moment donné : oh! (...)

Daphné: c'est usant au quotidien en fait.

Dayse: et lui il a besoin

Daphné: et c'est pour tout, il a pas le bavoir à pression parce qu'on a 2 types de bavoir, il a pas le bavoir à pression, ça va pas. Si on a dans nos gobelets, un gobelet rose et qu'on lui donne pas le gobelet rose, ça ne va pas.

Les professionnels se demandaient en réalité s'ils devaient « laisser faire » Hamdan en s'ajustant à ses souhaits et en acceptant qu'il ne peut pas faire plus du fait de ses difficultés psychologiques, ou « faire pour », en lui disant « *bah non là c'est comme ça, c'est comme ça* ». C'est la question que posait Daphné à l'intervenante : « on le lâche quand notre non, quand on a dit non ? », « est-ce que finalement je n'aurais pas dû lui laisser à table son jeu qu'il voulait et qu'il mange avec ça à côté de lui ? ».

En effet, elle explique faire un maximum pour prévenir ses crises en anticipant ses besoins sans que cela ne suffise toujours et sans qu'elle ne soit sûre que cela se justifie toujours : « *Genre si tout d'un coup on a sorti la dinette, moi je vais mettre la cuillère rose dans*

ma poche et si tout d'un coup il va à la dinette, je vais la ressortir je vais lui donner ».

L'intervenante propose alors d'opter plutôt vers une adaptation à ses besoins tout en les limitant. Elle suggère pour y parvenir, de garder à l'esprit les raisons pour lesquelles de tels besoins s'expriment. Cela afin d'en tenir compte le plus possible malgré le « non » à maintenir. Ainsi, décrit comme « un enfant qui n'a pas investi d'objet transitionnel » et comme s'étant approprié le jeu extérieur – ou tout autre objet sur lequel il aura porté son dévolu – pour soulager son angoisse intérieure d'effondrement et de séparation, il s'agit pour le professionnel de ne pas trop vite le lui retirer l'objet auquel il s'accroche. Selon elle, tout individu – y compris le professionnel – peut avoir vécu dans une moindre mesure ce que Hamdan peut ressentir et cela doit lui permettre de mieux comprendre et accepter un tel besoin : « quand on a notre tasse et que l'autre boit dedans heu, on partage mais à un certain moment il y a quand même un petit élément qui se réveille, quelque chose quoi quand on s'approprie un objet ». Elle propose alors aux professionnels de verbaliser non seulement à l'enfant lui-même que l'objet lui appartient mais également à l'ensemble du groupe ; ça rassure aussi le groupe, de savoir ce qui peut se passer : « "bah tu vois il vient d'arriver, le petit Omer là, et il a un peu du mal. Tu te rappelles, peut-être que toi quand tu es arrivé ici c'était aussi un peu difficile". Et on peut le faire ça pendant l'accueil ». De cette manière, les enfants apprendront par l'expérience, les règles (sociales) à suivre ou ce à quoi ils peuvent légitimement s'attendre quand ils ne sont pas bien, ou se l'expliquer quand cela arrive à d'autres : « ça rassure aussi le groupe, de savoir ce qui peut se passer ».

Elle tente ensuite de clarifier les conditions de légitimité d'un « non » sans négociation à un enfant, soit à un « faire pour » puisque l'accord n'est pas recherché. Elle le distingue d'un non négocié pour lequel l'accord avec l'enfant se traduit par une reconnaissance de son besoin tout à l'amenant à intégrer la règle.

L'intervenante : alors, le non est lié à une règle rouge quand il y a un élément vital. Un "non" se tient quand il fait sens et un non a toujours plus de poids quand il est lié d'abord à quelque chose de vital, quand la vie de l'autre ou de soi est mise en danger. Là c'est un non ferme, on ne négocie pas à ce moment-là, et je pense que ça, ça peut être bien défini : « on ne se met pas en danger, on ne pousse pas l'autre quand il est sur la table ». (...)

Daphné : (...) les autres étaient occupés à ranger et en fait, lui ne rangeait pas, il continuait à construire [i.e. le jeu de construction avec des blocs]

L'intervenante : ah oui, et donc comme les autres sont occupés du coup lui il avait tout le loisir d'être dans la construction sans que quelqu'un n'intervienne dans sa construction, ne la fasse tomber. Et à ce moment-là, on vient lui dire de ranger, (oh!). Pour lui, il y a quelque chose de vital parce

que c'est un enfant (...) qui a du mal à pouvoir être en attache avec lui, et avec l'autre. Et puis là, tout d'un coup, il fait un axe, il se met dans une latéralité, donc il est dans une projection de croissance, donc il se tire vers le haut. La construction, c'est ça. Chez les enfants, il y a 2 types de construction : il y a l'alignement, où les enfants vont aligner les objets sur le sol, et il y a la superposition. Dans la superposition on rentre dans ce que l'on nomme la latéralité, dans le sens où on met un axe, on se dresse, on se tire vers le haut. Probablement pour cet enfant qui a du mal à pouvoir être dans l'acceptation de la séparation, qui a difficile à partager son territoire, qui a besoin de s'approprier pour pouvoir sentir sa propre appartenance, un moment de répit dans sa construction fait que "non, surtout là tu ne la casses pas, j'ai peur, il y a quelque chose de vital dans mon axe intérieur". Ce côté vital dans le non, se joue au niveau psychique également, c'est pour ça que c'est intéressant d'essayer de comprendre ce qui se joue pour l'enfant dans ce moment-là. Et du coup ça nous permet de le négocier et de l'expliquer aussi parfois à d'autres enfants : "je vois que c'est important pour toi alors si tu veux, on peut la déplacer, je la mets en hauteur, cette construction-là"; ou "je fais une photo et je l'imprime si c'est faisable" mais j'immortalise, je protège pour les enfants qui sont dans des non permanences de l'objet, en institution, c'est photographier les objets. Photographiez, mettez en sécurité 2-3 éléments comme ça qu'ils ont investi affectivement parce que ce sont des enfants qui sont en rupture perpétuelle de liens, de repères, et qui ont eu des traumas. Dans le trauma, on essaie de faire en sorte de pouvoir repositionner des repères. Et l'élément éphémère est terriblement difficile à gérer pour ces enfants, parce que j'étais dans un axe, et l'instant d'après je suis éphémère, je n'existe plus. Donc là il y a quelque chose de vital qui se joue, et donc là, le non peut être négocié.

Dayse n'était pas satisfaite par cette explication et partageait son inquiétude quant à l'avenir de cet enfant qui ne parviendra pas, selon elle, à s'intégrer à l'école. Pour elle, un tel risque ne sera pas écarté si les professionnels s'évertuaient à tout lui donner – ce qu'elle semble interpréter de la proposition de l'intervenante. Elle précise que son inquiétude est liée également au fait que la maman ne parvient pas à lui mettre de limites non plus.

Dayse: comment est-ce qu'il va vivre tout ça parce que la maman ne va pas le faire, parce que la maman même quand elle venait avec les jouets, je disais "maman il faut enlever parce que c'est pas bon, les copains vont voir", et elle m'a dit "non non non il va pleurer, enlève toi après". Je dis "mais il va pleurer aussi avec moi". Mais elle veut pas. En fait, la maman a déjà peur qu'il vive la frustration, vous voyez? Nous aussi on a peur et donc tout le monde a peur mais pour se construire, tu dois vivre une frustration.

Daphné également ne semblait pas trouver toute la réponse à sa question parce qu'un détail concernant la description de la situation a été omis : la tour n'était déjà plus construite et Hamdan souhaitait essentiellement garder les blocs en main. L'intervenante, dans son rôle de garante des règles à suivre de la part des professionnels, rappelait dans un premier temps à

Dayse que son propos ne consistait non pas à dire qu'il ne fallait pas détruire la construction – et lui dire non – mais de « *reconnaitre le travail vital qui est en jeu* » - et ainsi le lui amener d'une manière telle qu'il pourra ensuite l'accepter c'est-à-dire sans le lui imposer. Il s'agit de faire accepter son « non » en reconnaissant au préalable son besoin. Et cela suppose d'être capable de le faire sans être effrayé : « *une des dynamiques qui est complexe avec les enfants qui sont justement dans la pulsionnalité c'est notre propre peur face à leurs actions pulsionnelles si on leur met un non* ». Les professionnels sont invités ainsi à faire un travail sur eux dans le cas, où comme le précise Dayse, eux, autant que la maman, ont peur. Dans un deuxième temps, elle propose à Daphné quelques techniques afin de lui permettre de négocier le non auprès de l'enfant, tout en le responsabilisant.

L'intervenante : (...) parfois ces enfants, ils n'ont pas de capacité de se représenter les choses par eux-mêmes et donc de refaire le fil de ce qu'il a fait: "tiens je t'ai vu mettre le bloc, tu as fait une tour, tu en as mis même 4-5 les uns sur les autres rholala dis donc !!". Voilà : "c'est difficile alors de lâcher, garde les pendant que je range les autres, c'est toi le gardien hein!". Vous comprenez? Et vous le responsabilisez dans une action de grand: "moi j'ai besoin de ton aide là". Et donc quelque part c'est pas lui qui va avoir besoin de votre aide, c'est lui qui va vous aider et donc : "garde bien ceux-là hein, après les mettre où est-ce que tu voudras les mettre, dans les poches?". Investir les poches ou une petite boîte à lui où il peut mettre dedans

Plusieurs: son casier

L'intervenante : voilà des petites choses comme ça

Au final, ces « *petites choses* » sont à comprendre comme des moyens d'agir sur l'enfant en cherchant non à lui imposer de façon stricte ce qu'il ne souhaite pas faire, que ce soit par le chantage ou la menace. Au contraire, il s'agit de lui mettre des limites, de lui indiquer les règles auxquelles il doit obéir, tout en tentant de lui donner envie de les respecter par lui-même, en s'auto-disciplinant. Par exemple, en qualifiant de façon positive et désirable le comportement de quelqu'un qui suit bien les règles comme celui d'un « *grand* ». L'enjeu pour les professionnels est en effet de lui permettre de devenir autonome et cela suppose d'adopter les postures qui le favorisent. Bien sûr, comme on l'a vu, il s'agit moins de *convaincre* par des persuasions verbales sur le sens de la règle, que de leur apprendre les règles en vigueur et la nécessité de les suivre. Et le moyen privilégié en ce sens consiste à accompagner de tels enseignements par tout acte, geste ou discours qui nourrit les besoins de l'enfant, notamment en donnant de l'importance à ce qu'il accomplit et à ce qu'il est, que ce soit par le regard ou les mots.

« Tu vois, tu parles d'autonomie, et en même temps, tu le fais à la place »

L'enjeu pour les professionnels est donc de favoriser le plus possible l'autonomie de l'enfant en adoptant autant que possible une posture qui vise à favoriser l'accord et l'adhésion de l'enfant afin qu'il intègre plus *efficacement* la règle. C'est une règle qui a donc souvent été rappelée aux professionnels. Mais la connaître théoriquement est une chose, et la mettre en pratique en est une autre. La mettre en application suppose en effet pour les professionnels tout d'abord d'y adhérer, mais ensuite, parfois, de tâtonner. De la même façon que pour les règles concernant le travail en équipe (que nous aborderons dans le chapitre 10), il s'agit de comprendre leur intégration par l'équipe elle-même comme un apprentissage. La troisième situation vécue lors d'une formation pédagogique dans le cadre des Ateliers Langage montre bien comment il ne va pas de soi qu'une règle comprise théoriquement soit appliquée de façon adéquate pratiquement.

Cette journée pédagogique a eu pour objectif de se pencher sur les manières dont les professionnels interviennent auprès des enfants, en se focalisant de façon plus particulière sur les difficultés éventuelles qu'ils pouvaient rencontrer dans leur pratique. Ainsi, le binôme de Silvia et Dayse qui encadrait les enfants les plus âgés (en 5^{ème} et 6^{ème} primaire), a pu faire part de difficultés rencontrées au quotidien avec les enfants mais également des dissonances qu'elles observaient dans leurs manières respectives d'intervenir auprès des enfants. Elles n'avaient jusqu'alors jamais pris conscience de tels décalages. La formatrice a très vite identifié cela comme un problème qu'il fallait résoudre : « *à un moment donné c'est de trouver un juste milieu, quelque chose de plus cohérent dans le cadre que vous mettez pour les enfants* ». La situation est la suivante. Dayse et Silvia se sont partagé le groupe d'enfants pour qu'elles puissent chacune les encadrer dans une salle différente, en plus petit comité. Chaque semaine, elles alternent de groupe pour que les enfants puissent bénéficier de l'encadrement des deux professionnels notamment en ce qui concerne les devoirs de mathématique que Dayse dit moins bien maîtriser. Elles expliquent ainsi rencontrer des difficultés similaires dans l'encadrement des devoirs, de façon générale, puisque les enfants les sollicitent énormément.

Silvia : (...) 'fin on a beau leur dire "bah commence sans moi essaie sans moi", ils sont pas encore du tout autonomes.

Dayse : en fait c'est pas l'âge, c'est le groupe, je sais pas, ils ont un problème de se mettre au travail. Ils savent pas. Ils savent pas. Ou ils veulent pas mais ils ont aucune autonomie même ouvrir, le simple fait d'ouvrir le journal de classe. (...) à chaque fois, c'est "ouvre ton journal de classe", "commence à faire ton devoir", "ah madame mais non". Je dis : "mais tu dois lire". Je peux

voir mais je peux pas faire plus parce que ce sont des réponses qu'ils doivent aller chercher dans le texte. (...) ils veulent qu'on va lire avec eux, phrase par phrase chercher la réponse "ça c'est ça, ah oui c'est cette phrase". Mais en attendant les autres (...) ils ont peut-être plus besoin.

Silvia et Dayse s'accordent donc sur la lecture de la difficulté (un manque d'autonomie) et sur l'objectif à poursuivre à savoir permettre aux enfants de l'acquérir. La question des moyens d'y parvenir, quant à elle, a fait l'objet de désaccords.

Ainsi, après avoir questionné le binôme, la formatrice leur a proposé un moyen d'autonomiser les enfants : d'une part, expliquer (ou « nommer ») aux enfants l'impossibilité pour elles de pouvoir tous les suivre individuellement, de façon à diminuer, leur frustration et d'autre part, les aider ainsi à intégrer la règle qui consiste à ne pas les solliciter « trop vite » et à tenter de résoudre par eux-mêmes leurs difficultés, soit à donner le primat de l'autonomie sur celui de l'interdépendance.

La formatrice : « (...) oui il y a parfois où je serai plus avec toi parce que tu en auras besoin et peut-être que parfois ce sera plus avec untel parce que lui à ce moment-là il aura besoin de moi. Je ne pourrai pas donner le même temps. Là, c'est une question d'équité » ».

Celle-ci leur propose également des « *petites stratégies* » afin d' « *essayer de les rendre plus autonomes et de les valoriser dans ce sens-là aussi* ». Par exemple, en les motivant à travailler ou se comporter dans un esprit ludique assez similaire à celui du jeu de l'oie : à chaque devoir effectué seul, une récompense. Celle-ci peut consister en une activité, un jeu ou un livre que l'enfant choisit. La formatrice précise en effet que l'autonomie s'apprend et que si, à la maison et/ou à l'école, les enfants ne sont parfois pas encouragés à ce type de comportement (« *tu vas lui demander de faire les choses de manière autonome, mais en classe on va lui dire: "mais qui t'a demandé de prendre ton journal de classe dans ton cartable?!"* »), il doivent l'être lors de ces ateliers et cela, notamment par l'explication de règles claires : ce qu'ils appellent souvent le « cadre », qui sera maintenu dans le temps, et par un rappel systématique de celui-ci lorsque cela est requis.

Dayse n'était pas d'accord avec le principe de devoir rappeler des règles qu'elle considérait être évidentes pour elle et les enfants. Elle reprenait ainsi l'exemple du journal de classe.

Dayse : non mais ils savent ça depuis septembre, ils doivent sortir le journal de classe pour savoir qu'est-ce qu'il y a comme devoirs.

La formatrice : mais de nouveau, est-ce qu'ils le savent ?

Julie : ils le savent mais je pense qu'ils ne l'ont pas intégré.

La formatrice : est-ce que le cadre est clair ?

Dayse : non mais quand même !! Franchement, ce ne sont pas des petits bébés quand même ?! (avec étonnement)

La formatrice : c'est pas des petits bébés mais ce sont des enfants qui se retrouvent, bah c'est 5-6ème, où on va devoir quitter l'école et encore, on a envie encore d'y rester parce qu'on n'a pas envie de se retrouver tu vois donc ils sont quand même le cul entre 2 chaises, entre on veut devenir adulte et des grands, et en même temps on a peur de ce qui nous attend, et on va peut-être avoir des comportements qui sont un peu plus, tu vois, "on a encore besoin de vous madame hein", mais ce qui est tout à fait légitime

Dayse : légitime oui mais je pense que notre rôle aussi c'est les stimuler justement, être un peu plus autonome.

Il ne s'agit non pas d'un désaccord sur l'objectif poursuivi mais sur la manière de l'atteindre. Dayse estime que répéter ce qu'elle considère être des évidences ne les aidera pas à intégrer la règle. Elle prend pour exemple une situation rencontrée la veille avec les enfants qui ne rangeaient pas leur matériel de peinture bien qu'ils sachent que c'est un comportement attendu d'eux : « *même ça, je dois dire "il faut ranger, il faut fermer le bouchon, il faut mettre dans le tiroir"* ». De son point de vue, rappeler la règle ne suffit pas. La formatrice lui demande alors ce qu'elle met en place lorsque l'enfant ne respecte pas le cadre car elle admet, en effet, que répéter la règle seulement ne suffit pas.

La formatrice : s'il ne met pas à sa place alors qu'il sait, que c'est noté dans la charte, etc., qu'est-ce que toi tu mets en place comme conséquence ?

Dayse : je vais le faire moi.

La formatrice : ça va pas.

Dayse : si les parents arrivent, et ils commencent à partir, qui va faire ça, qui va nettoyer?

La formatrice : « ttttt ttt toi, tu reviens ». Soit tu notes son prénom "tu te rappelles hier, c'est moi qui ait dû ranger à ta place donc maintenant tu le fais". Tu vois, tu parles d'autonomie, et en même temps, tu le fais à la place...

Dayse : non parce que moi j'ai dit. Je ne peux pas non plus prendre la main.

La formatrice : non, mais tu le fais à la place, c'est comme si tu le faisais hein. (...) C'est encore moins d'autonomie que de prendre la main et de lui faire faire hein.

Les moyens par lesquels Dayse tente d'apprendre aux enfants à s'autonomiser (c'est-à-dire en les amenant à faire le plus possible seuls leurs devoirs ou différentes tâches et activités), ont été jugés inadéquats et contre-productifs. En effet, les enfants contournent allègrement la règle du rangement du matériel (« *quand il y a la vaisselle, "oh madame on va faire une lecture!"* ») parce qu'ils anticipent le fait que Dayse le fera à leur place, en utilisant ainsi le mauvais registre d'action. En pratique, Dayse inverse trop rapidement le primat donné à l'indépendance pour lui préférer celui de la dépendance. Elle choisit délibérément de faire à la place des enfants alors que ces derniers sont considérés comme tout à fait capables

d'adopter le comportement adéquat. Et ce qui n'a pas manqué de mettre à l'épreuve la formatrice c'est que Dayse extériorisait, en quelque sorte, la responsabilité de ses difficultés sur les enfants en se plaignant de la charge de travail qu'elle avait. Elle semblait avoir des difficultés à percevoir qu'elle était en partie responsable de ce qui se passait contrairement à Silvia qui reconnaissait devoir rappeler de façon plus claire le cadre et le maintenir.

Dayse : (...) c'est quand même beaucoup d'énergie, tu vois, je trouve qu'on devrait plus les responsabiliser s'ils "veulent", ils "demandent" atelier cuisine (elle insiste), ils veulent faire la bolognaise, etc.

La formatrice : je suis d'accord

Dayse : ils demandent des trucs comme ça, des lasagnes des pizzas, je dis mais comment je vais faire tout ça ?

La formatrice : comment "on" (elle insiste) va faire tout ça ?

Dayse : on n'a pas des hôtes ici, c'est pas une cuisinière ici, comment je vais, tu vois (...) il faut qu'on leur apprenne aussi qu'ils participent plus, tu vois, parce que tout ça c'est bien beau, bien joli mais après voilà hein...

La formatrice : mais qu'est-ce que toi, dans tes ateliers, tu veux mettre en place pour justement les responsabiliser plus ?

La formatrice l'a alors invité à plusieurs reprises à changer de regard (ou à « se transformer ») et se demander ce qu'elle pouvait faire pour que la situation en soit autrement. Elle l'invitait ainsi, avec d'autres collègues, à se décharger en poussant les enfants à faire eux-mêmes la vaisselle qu'ils ont utilisé lors des activités.

Dayse : (...) moi franchement je me sens mal que les parents attendent. Je dis à l'enfant, "vas-y je vais la faire".

La formatrice : non

Silvia : moi j'ai déjà expliqué à la maman "je suis désolée mais aujourd'hui c'est son tour".

Julie : les parents sont aussi responsables de pourquoi son enfant ne le fait pas (...) "je suis désolée aujourd'hui c'est son jour de vaisselle, ça arrive une fois par mois et donc elle finit et elle vous rejoint".

La formatrice : en plus une fois par mois

Silvia : oui

Dayse : ils sont plusieurs, c'est...

La formatrice : bah oui c'est bien, une fois par mois c'est rien du tout hein !

La formatrice et Julie lui proposaient par exemple d'une part, de fonctionner en tournante pour que chaque enfant puisse être responsable de cette tâche à tour de rôle, et d'autre part, de ne pas culpabiliser si l'enfant doit encore terminer alors que les parents sont déjà arrivés pour venir le chercher.

Conclusion de la troisième partie

J'ai cherché dans cette troisième partie à fournir une description plus précise du quotidien de la Maison et du SASE, en rendant compte des moments de tensions, des dilemmes et des doutes auxquels les professionnels étaient confrontés. On a déjà évoqué dans la deuxième partie de ce manuscrit que selon le contexte d'intervention, les tensions principales n'étaient pas les mêmes selon le service. Cette troisième partie a permis de s'en représenter plus finement les enjeux.

Ainsi, on le voit, dans le cas du SASE, cette tension principale que vivent les professionnels peut être comprise à travers l'épreuve du maintien du lien. Les exemples de la famille Kérimé ainsi que de Madame Alaoui en sont de parfaites illustrations. Dans le premier cas, les professionnels ont estimé nécessaire de trancher pour le « faire pour » tandis que dans le second, ils ont choisi de tenter encore de « faire faire » en évitant de faire partie de la « mafia diplomatique ». Chaque choix est pris en fonction, je n'y reviendrai plus, de la manière dont le comportement des bénéficiaires est caractérisé. Le cas de la famille Demeulen, permet de donner à voir une tension sensiblement différente puisqu'il ne s'agit non plus d'un dilemme entre le « faire faire » et le « faire pour » mais bien entre le « faire faire » et ce que j'ai préféré qualifier de « faire à la place ». Cela me permet d'insister sur le fait qu'il s'agit pour le professionnel d'entreprendre une action, à la place du bénéficiaire, en raison du fait que celui-ci, pour une raison ou une autre, est empêché de le faire à un moment précis, ou pendant une période plus longue. Dans le cas de Monsieur Demeulen, ce moment s'est étalé dans la durée puisqu'il est victime d'un trouble caractérisé par un fonctionnement cognitif global inférieur à la moyenne. Il dépend donc dans une certaine mesure plus que les autres de l'aide d'autrui. Il reste malgré tout capable d'entreprendre certaines choses par lui-même, ou via l'aide de son réseau. Ce sont donc sur ces petites choses que les professionnels ont orienté leur travail. Outre cette épreuve du maintien du lien, deux autres ont pu être mises en évidence. La description de l'épreuve de l'accrochage qui a permis de mettre en évidence l'importance du travail de mise en confiance du bénéficiaire propre aux débuts de toute relation d'aide, mais persistante tout au long de celle-ci. On a pu voir également que cet objectif d'accrocher pouvait prédominer sur celui qui vise à décrocher dès lors que, un peu à la manière de Monsieur Demeulen, le bénéficiaire est empêché de faire plus que ce qu'il est capable de faire au moment de la rencontre. C'était le cas de Madame Alaoui dont on a vu qu'elle a fait primer ses recherches d'un logement décent sur la mise en place d'un suivi éducatif avec le SASE. Et

ce, avec l'accord des professionnels qui l'ont laissé faire tout en tentant toujours d'intervenir là où cela était possible, quand bien même cela ne concernait que de petits avancements. La description de l'épreuve du décrochage, quant à elle, a montré qu'un autre enjeu pour les professionnels consistait à devoir s'assurer de « *passer le relais* » à d'autres professionnels du réseau vers qui les bénéficiaires pourront se tourner. Les cas de la famille Lombardi et d'Inès, illustrent le fait que les professionnels peuvent être rassurés par rapport au fait que les bénéficiaires soient capables de mobiliser, seuls, cette aide. Le cas de Lou a permis de rappeler, que pour des raisons structurelles comme le cas d'un changement de territoire de la part du bénéficiaire ou d'un non-renouvellement d'un mandat, il était possible pour les professionnels de devoir décrocher malgré le fait que les familles soient considérées comme responsables et autonomes.

Du côté des professionnels de la Maison, on a vu que trois activités sont principalement entreprises (crèche, Ateliers Langage et rencontres-parents) auprès des enfants et des parents au cours desquelles, les professionnels cherchent à collaborer pour qu'ils participent à l'accueil de leur(s) enfant(s). Cette troisième partie montre que l'exercice de les amener à un tel résultat prend des formes différentes selon les activités. En ce qui concerne la crèche, les professionnels négocient avec les parents une série d'attentes telles qu'échanger des informations sur l'état de l'enfant et ses besoins, ou encore sur la manière de prendre celui-ci en charge de façon adéquate. La rencontre ou non de ces différentes attentes crée trois types d'épreuves pour les professionnels, plus ou moins de même nature que celles rencontrées par le SASE. La première est celle de l'accueil du matin et du soir lorsqu'il s'agit pour eux de déterminer quand laisser faire ou faire faire. L'exemple des parents au téléphone l'illustre bien. Les professionnels étaient partagés entre le fait de leur signaler ou non le problème que leur pose le fait qu'ils arrivent en section tout en étant au téléphone. La deuxième est celle du maintien du lien lorsqu'il s'agit de « faire faire » sans « *violenter ou dominer* » pour reprendre les termes des professionnels, et la troisième, celle du décrochage, lorsqu'il s'agit d'éviter le signalement de comportements inquiétants. Cette troisième partie a ensuite montré que lorsque l'équipe tente d'amener les parents à participer à la vie de la Maison dans un contexte quelque peu différent, ils sont principalement confrontés à une épreuve qui se rapproche de celle de l'« aller vers ». En effet, il s'agit là non plus d'accrocher des parents ayant *inscrit* leurs enfants souvent bon gré mal gré dans une crèche qui prend en compte leurs difficultés socioéconomiques, mais d'intervenir dans un contexte où la présence d'une demande fait souvent défaut tandis qu'aucune contrainte n'est possible pour les encourager à s'inscrire,

participer ou rester. Ainsi, dans le cas des rencontres-parents, il s'agissait pour Soumaya et Hakima de favoriser les conditions qui permettraient aux parents de ne pas se sentir stigmatisés d'une part, et d'autre part, d'oser (se) raconter, de s'en sentir légitimes et d'en mesurer l'importance. Différentes techniques ont alors été mobilisées pour permettre aux parents de ne pas culpabiliser par exemple, pour leur apprendre ou rappeler des règles en matière d'éducation. Dans le cas des Ateliers Langage, et de façon plus particulière, dans le cas de la mission de faciliter la communication entre les parents et l'école, on a vu que d'autres techniques encore étaient mobilisés telles qu'inviter les parents à témoigner ou leur donner envie de s'engager dans la coalition par le biais d'une vidéo attractive. On a vu également qu'un désaccord a eu lieu entre Silvia et Salima à propos du pas en plus qu'elles estimaient ou non devoir faire pour les accrocher alors même que ceux-ci n'étaient plus aussi spontanément demandeurs que les années précédentes. Enfin, cette troisième partie a mis en lumière un autre élément de l'intervention sur autrui : les professionnels *apprennent* constamment, au gré de leurs discussions, formations et supervisions, peuvent transformer leurs croyances, et vivre une bifurcation de trajectoire. C'est la description des discussions à propos des manières jugées adéquates d'intervenir auprès des enfants qui l'a permis. On a vu à cette occasion que s'il existait une forme d'accord concernant les règles à suivre en matière d'intervention auprès des enfants, celles-ci pouvaient être comprises et appliquées différemment. Le cas de Dayse en témoigne bien. Celle-ci, en effet, choisissait délibérément de faire à la place des enfants alors que ces derniers étaient considérés comme tout à fait capables d'adopter le comportement adéquat. Et cela, alors même qu'elle souhaitait, tout autant que la formatrice et ses collègues, autonomiser les enfants.

QUATRIEME PARTIE

L'ESPRIT DE L'INTERVENTION SOCIALE : DU TRAVAIL AVEC LE PUBLIC AU TRAVAIL D'EQUIPE

Dans les parties précédentes, la métaphore du match de football a été utilisée pour illustrer le travail des professionnels visant à établir une relation de confiance avec les parents afin de les impliquer. Cependant, cette métaphore va au-delà en mettant en évidence l'importance d'une règle constitutive pour permettre le jeu, notamment entre professionnels. Tout comme les joueurs ont besoin de règles préétablies pour définir les contours du jeu, les professionnels doivent également établir des règles avant de discuter de ce qu'ils estiment être de "bonnes" ou "mauvaises" approches lorsqu'ils interviennent sur autrui. Il est crucial de comprendre que ces règles ne sont pas le résultat d'une discussion abstraite entre plusieurs acteurs (qui ?) lors d'une réunion regroupant tous les représentants des métiers d'intervention sur autrui (lesquels ?). Au contraire, il s'agit de considérer que cette activité – socialement instituée – d'intervention sur autrui, qui suppose une série de règles pour que celle-ci soit bien effectuée, dépend d'un ensemble de valeurs, de principes et d'idées socialement admises à propos de ce que signifierait « bien agir ». Ainsi, cette métaphore souligne que lorsque les professionnels parviennent à se mettre d'accord sur une décision, cela signifie qu'ils ont également convergé sur les critères définissant le niveau de compétence, d'autonomie et de responsabilité qu'ils attendent légitimement des parents et des jeunes. Ces accords impliquent aussi des croyances diverses concernant les compétences et le potentiel de chacun, ainsi que la responsabilité des professionnels de les encourager à se manifester. En somme, cela suppose que les professionnels partagent, dans une certaine mesure, les mêmes normes et valeurs, les mêmes jeux de langage et de surcroît, une même forme de vie. La quatrième partie de ce manuscrit vise à rendre ces points perceptibles, en mettant en évidence comment les professionnels adoptent ces jeux de langage communs et partagent une forme de vie similaire dans leur pratique professionnelle.

En effet, son objectif est d'opérer une montée en généralité afin de montrer comment cet *esprit* de l'intervention sociale en phase avec notre société de l'autonomie comme condition se matérialise dans des *techniques, outils et concepts théoriques mobilisés* par les professionnels. La figure du « tuteur de résilience » permettra de l'illustrer. Ce sera l'objet du chapitre 9. Cette première montée en généralité permettra ensuite, dans le chapitre 10, d'observer comment ces différentes règles trouvent à s'appliquer dans un autre domaine de l'intervention sur autrui, celui du travail en équipe. En effet, on verra que les attentes des professionnels les uns à l'égard des autres, et la manière dont elles s'incarnent dans leurs représentations et leurs pratiques, ont beaucoup de résonance avec celles qu'ils ont à l'égard de leur public.

Chapitre 9 – Du « tuteur de résilience » aux « techniques de persuasion »

Nous avons vu dans le chapitre consacré à l'aide spécialisée que la figure du « tuteur de résilience » constituait la bonne posture à adopter pour les professionnels malgré le fait que personne n'ait jugé utile d'en donner une définition précise⁶⁹. Tout le monde semblait savoir ce que cela voulait dire, et surtout, à quel genre de pratiques cela renvoyait. J'aimerais à présent questionner cet arrière-fond, apparemment évident et partagé par les professionnels, et saisir dans quelle mesure celui-ci est en phase avec notre contexte social particulier. La figure du tuteur de résilience couvre, en réalité, un panel large de personnes (provenant de la famille proche ou élargie du bénéficiaire) et de professionnels (dans les métiers de l'accompagnement : éducateurs, coach, enseignants, puériculteurs, etc.) qui ne se définiront pas forcément en ces termes. Cependant, j'aimerais montrer via l'exemple des professionnels du SASE et de la Maison, qu'ils se reconnaissent en général dans les idéaux poursuivis et leurs pratiques. Ainsi, dans un premier temps, nous nous demanderons ce dont témoigne, à partir des descriptions des deux services précédents, la figure du tuteur de résilience en termes d'idéal social et d'anthropologie. Nous nous questionnerons également sur ce qu'elle suppose comme manière privilégiée d'attribuer les responsabilités de ce qui arrive à l'individu éprouvé. Et dans un second temps, nous verrons ce que les « styles de moyens » des professionnels – ou de techniques ou stratégies – pour intervenir sur autrui, doit au succès aujourd'hui grandissant d'un type de relation inspiré du coaching, ou du développement personnel de façon générale.

Ce dont la figure du tuteur de résilience témoigne : idéal social, anthropologie et attribution des responsabilités

On se souvient de la situation du jeune Arthur - 17 ans, ayant commencé en 2019 un accompagnement pour une mise en autonomie au sein du SASE (i.e. un accompagnement en appartement supervisé) – qui n'a pas manqué d'interroger sa psychologue référente, Claudia. C'est à l'occasion d'une discussion en équipe à propos de ce qu'il conviendrait de faire pour l'aider, ou plutôt pour qu'il veuille bien être aidé que le terme de *tuteur de résilience* avait été suggéré.

⁶⁹ Ce chapitre a été en partie inspiré d'un article que j'ai rédigé avec Nicolas Marquis (Marquis et Messaoudi : 2022) que je remercie pour sa précieuse contribution.

Maheir (éducateur spécialisé) : moi à la place de Claudia (i.e. leur collègue psychologue), je ne trouverais pas ça facile d'avoir ce job. Entre la juge qui met ses conditions strictes, et un jeune qui en a ri-en-à-fou-tre (sourire), c'est un peu le grand écart ! Du coup, l'intervenant doit être, voilà écartelé entre ces deux positions. (...) La question du cadre, je suis assez d'accord que ce n'est pas forcément ce qui fonctionne avec lui. (...) Donc trouver des petits moyens peut-être, comme ça, détournés, de l'accompagner autrement (...)

Mathieu (directeur et sociologue) : (...) Et en tout cas, je pense que si j'étais Claudia, je n'essaierais pas d'être copine avec lui, (...) et en même temps il faut pas être l'adulte chiant qui remet le cadre.

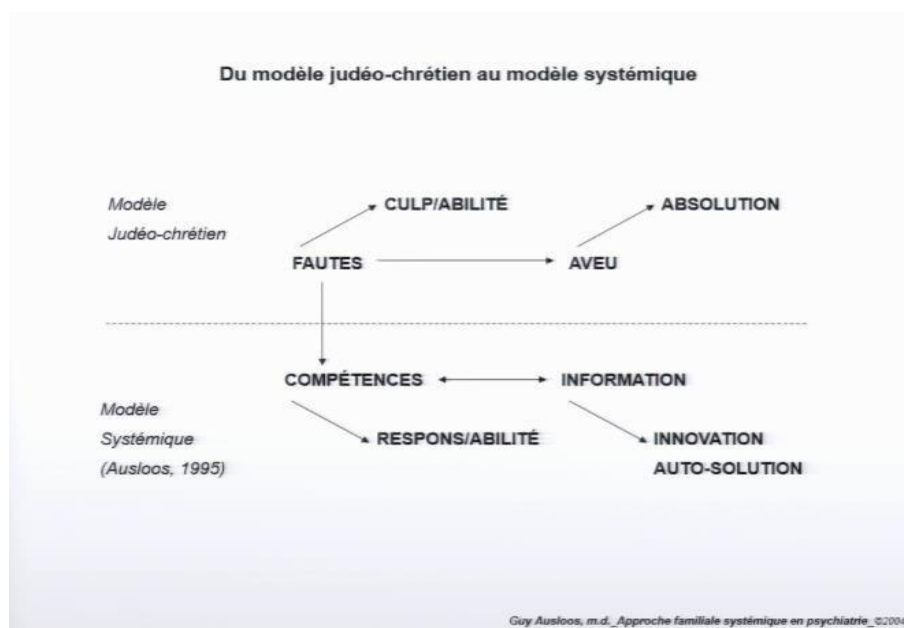
Elisabeth (psychologue) : être tuteur de résilience (...)

Mathieu : voilà, oui, être un tuteur de résilience. Si j'étais Claudia, je ferais ça.

Elisabeth : trop facile ! (Rire)

On ne devrait plus s'étonner d'un tel recours à la catégorie de « résilience » dont le succès a déjà été analysé (Marquis, 2018). En tant que réaction face au malheur, ou « attitude face à la contingence » (Winch, 1964), cette catégorie qui continue d'avoir le vent en poupe aujourd'hui témoigne de l'univers moral des sociétés individualistes, et de ce qu'elle suppose comme préférence pour l'autonomie individuelle. Comme le défend le psychiatre et auteur de nombreux ouvrages de développement personnel, Boris Cyrulnik, nous serions tous potentiellement résilients et donc capables de faire contre mauvaise fortune, bon cœur. En effet, il a mis en évidence plusieurs recherches en neurosciences qui démontreraient que nous aurions tous, les ressources ou « compétences » qui le permettraient. C'est une croyance partagée par les professionnels du SASE et de la Maison qui, nous l'avions vu, considéraient les familles comme étant *a priori* compétentes. Celle-ci était notamment entretenue par Guy Ausloos avec son ouvrage « La compétence des familles » (1995) au sein duquel il prétend que les familles et les jeunes *sont toujours capables... jusqu'à preuve du contraire*. Le rôle des professionnels est donc de tout tenter pour qu'ils y parviennent. Maria le percevait de la même façon en disant : « *tout le monde est compétent mais il faut outiller les gens pour qu'ils soient compétents* ». Cette croyance en un individu compétent va de pair avec une attente vis-à-vis de l'individu éprouvé : celle d'assumer sa part de responsabilité dans le fait de mobiliser ses capacités pour s'en sortir. Si l'on *peut*, on *doit*. Néanmoins, cette croyance crée une autre attente, cette fois, dirigée vers celui qui aide la personne éprouvée : celle d'assumer sa part de responsabilité dans le fait d'aider l'autre à mobiliser ses capacités. Cette « anthropologie à visée pratique » (Marquis, 2014) distribue donc ainsi les responsabilités : à l'éprouvé (ici, Arthur) d'être résilient, et au tuteur (ici, le professionnel) de créer les conditions pour qu'il y parvienne.

Mais à quelles règles pratiques ce modèle du « tuteur de résilience » correspond-il ? Comment aide-t-on aujourd’hui quelqu’un à mobiliser ses compétences et à assumer sa part de responsabilité ? Comment lui en donne-t-on envie ? Avec Guy Ausloos déjà, on comprend qu’il s’agit de ne pas culpabiliser les individus en difficulté (ou épreuve) en cherchant leurs fautes (ce qui les empêcherait d’agir) mais en *valorisant* leurs compétences. C’est à un changement de paradigme que ce dernier invite, et donc pour les professionnels à une posture bien particulière : celle de toujours tout tenter pour parvenir à « faire faire », et ceci sans chantage, ni menace.



Et il n’y a rien de surprenant, ici non plus, à observer l’accent mis sur la valorisation plutôt que sur la dénonciation de fautes. En effet, nous savons que le succès des catégories de (tuteur de) résilience, de compétence (sociale), de potentiel ou de ressources, va de pair avec le succès de la « psychologie positive » qui invite précisément à changer notre façon de regarder ce qui nous arrive. C’est grâce à ce changement de regard que l’on parviendrait à dépasser nos malheurs et difficultés, voire à être heureux. Le professionnel – tuteur de résilience – doit ainsi trouver les techniques ou stratégies qui incarnent cet état d’esprit. La fameuse étude menée par Jacques Lecompte, docteur en psychologie (et expert de la psychologie positive) et ayant été chargé de cours à l’Université de Paris, nous en donne déjà quelques indications sur lesquelles nous reviendrons de façon précise dans le point suivant. Ce dernier a mis en évidence ce qu’il appelle « *le triangle fondateur de la résilience. C’est lorsqu’un (ou des)*

adulte(s) manifeste(nt) de la sensibilité (le Lien) et impose des règles (la Loi) que le jeune peut trouver de la signification et une orientation pour son existence (le Sens) » (Lecomte, 2005 : 22). Ainsi, les professionnels manifesteraient de la sensibilité en cherchant à créer du lien, lorsque :

- « Ils manifestent de l'empathie et de l'affection,*
- Ils s'intéressent prioritairement aux côtés positifs de la personne,*
- Ils laissent à l'autre la liberté de parler ou de se taire,*
- Ils ne se découragent pas face aux échecs apparents,*
- Ils respectent le parcours de résilience d'autrui,*
- Ils facilitent l'estime de soi d'autrui,*
- Ils évitent les gentilles phrases qui font mal. »*

L'état d'esprit « bienveillant » – empathie, positivité, et respect – du tuteur de résilience ressemble fort à l'image d'un coach, donnant aux individus, via des exercices, de l'écoute ou grâce à la simple confiance qu'il a dans les capacités d'autrui, les moyens de produire eux-mêmes les changements dont ils ont besoin. C'est par ailleurs ce qui peut nous permettre de comprendre cette indistinction – parfois regrettée – des professionnels dans leur dénomination professionnelle, malgré leurs formations de base différentes. Ils se sont déjà demandés, surtout pour le SASE, ce qui faisait en réalité leur particularité à chacun.

Les professionnels, tuteurs de résiliences voire coaches, se rejoignent tous dans leur volonté de manifester cet état d'esprit, autant que possible, en adoptant les registres de la bienveillance, de la sensibilité ou du care. Ils tentent chacun d'adopter la posture qui permettrait de ne pas « être l'adulte chiant qui remet le cadre », puisqu'ils risqueraient ensuite de ne pas donner envie à l'autre de collaborer. Ils cherchent la plupart du temps au contraire, à faire preuve de créativité pour « trouver des petits moyens (...) détournés » afin de donner envie à l'autre qu'il en soit autrement. Il reste que souvent, comme l'illustre bien la situation d'Arthur et les propos de Maher, « c'est un peu le grand écart » pour les professionnels. Et cela, en raison de la tension entre d'une part le « mandat » prescrit qui correspond à la mission de faire respecter les conditions strictes posée par la juge, et d'autre part l'« auto-mandat » qui correspond, pour Claudia, au fait de continuer à chercher le consentement d'Arthur malgré son indifférence apparente. Quand les idéaux normatifs du modèle collaboratif buttent sur une réalité qui semble appeler la contrainte, les travailleurs sociaux bricolent pour tenir ensemble des exigences contradictoires – et continuer à trouver du sens à leur travail : d'un côté l'imposition d'un cadre, de l'autre, la création ou le maintien d'un lien.

Les nombreux temps et espaces consacrés à la réflexivité des professionnels ne doivent plus nous étonner non plus. Nous savons à présent que leur responsabilité est également engagée dans la construction du lien, ou de la demande voire de l'acceptation des bénéficiaires. L'objectif principal des professionnels étant de les persuader de coopérer. Si le succès de ce travail de persuasion dépend de la relative familiarité des parents et des jeunes aux normes et valeurs propres à ce qui leur est proposé, celui-ci repose aussi sur « *la capacité de conviction du locuteur* » (Naquet, 2019 : 49). Ces différentes réunions en équipe qu'elles soient ou non encadrées par une superviseuse ou une formatrice peuvent être comprises comme des lieux où les professionnels vont *apprendre* et éventuellement être corrigés dans leur manière de décider comment intervenir. De quel type de savoir s'agit-il ? Celui dont parle Albert Ogien : une « *connaissance de nature non-propositionnelle* » – par contraste avec le savoir professionnel appris sur les bancs de l'université ou haute école – car « *les manières d'entrer en contact avec autrui ne répondent pas à une forme de codification explicite et s'organisent plutôt sur la base des principes vagues de la civilité, du respect d'autrui, du « feeling » ; ou, en cas de confusion ou de blocage, de l'inventivité* » (Ogien, 2014 : 79).

C'est à propos de ce « feeling » et de cette inventivité que j'aimerais discuter pour conclure cette troisième partie du manuscrit, afin de montrer en quoi ils ne doivent rien à un « ressenti » purement individuel aux professionnels, ou à une intuition personnelle qu'ils concevraient. J'aimerais montrer qu'en intervenant selon telle ou telle registre d'action, ou en choisissant de façon spécifique telle ou telle technique de persuasion, ils suivent en fait une règle sociale qui fait autorité aujourd'hui : celle qui fait prédominer l'autonomie sur la dépendance.

« Aujourd'hui, dans toutes les situations de la vie sociale, on attend de l'agent social qu'il soit "l'acteur de" (de sa maladie, de sa vie, de son travail...). C'est l'attitude que nous respectons le plus, elle est au sommet de la hiérarchie des valeurs, elle a donc l'autorité d'une règle. Nous agissons en fonction de ces références » (Ehrenberg, 2005 : 115).

Les descriptions précédentes doivent servir à lui en donner forme et à montrer que si c'est celle qui est majoritairement préférée aujourd'hui, comme en témoignent ses nombreux recours, elle ne fait pas l'unanimité. Les professionnels comme les bénéficiaires peuvent préférer dans certaines circonstances ou dans certains domaines de leur vie d'autres valeurs – comme c'était le cas de Dayse qui préférait qu'on décide pour elle. Mais cela aura des

conséquences pratiques que le sociologue doit pouvoir éclairer. Ainsi, il n'est pas étonnant qu'en supervision, Dayse ait été corrigée à plusieurs reprises à propos de sa manière de travailler que ce soit avec les enfants ou avec Maria.

Si les descriptions précédentes ont pour objectif d'aider à comprendre comment la règle de l'autonomie se pratique en situation, elles ne suffisent pas à mesurer l'importance pour les professionnels, me semble-t-il, de tous les petits moyens détournés imaginés pour intervenir auprès de leur public. J'aimerais ainsi proposer une typification de différentes stratégies de persuasion auxquelles ils peuvent avoir recours sachant que ces différentes techniques sont « *plus utiles pour avancer pas à pas dans l'intelligence de leur fonctionnement commun, que pour les classer, tant elles sont en réalité fortement imbriquées, et [qu'] est monnaie courante dans le temps, le passage d'un type à l'autre* » (Henion, 2012 : 297). Nous verrons que le choix pour l'une ou l'autre de ces techniques implique de la part des professionnels qu'ils soient capables d'identifier les tempéraments et émotions des bénéficiaires et ainsi faire preuve d'une certaine intelligence émotionnelle. On cherchera au fond à comprendre ce qui est traduit derrière le « qu'est-ce que le professionnel s'estime en droit d'attendre de » mais qui demande, de la part de celui-ci, une analyse fine et sensible de la situation. On verra alors à la fois comment les émotions décryptées par les professionnels leur servent de moyens pour intervenir d'une manière jugée correcte. Et en même temps, comment le sociologue a tout intérêt à se servir des réactions des professionnels vis-à-vis d'elles comme de signaux pour reconnaître l'intention et la règle qu'ils s'efforcent de suivre. L'émotion est en effet à considérer comme un jugement de valeur – comme le suggèrent Laurence Kaufmann et Louis Quéré (2020) – qui doit répondre à un ensemble de conditions, et qui par-là implique de pouvoir être corrigé.

Les techniques de persuasion ou les « *petits moyens détournés* »

Comment s'incarne l'état d'esprit bienveillant – empathie, positivité, et respect – dans les stratégies mobilisées par les professionnels pour favoriser l'action de l'autre ? On a vu dans les chapitres précédents que peu importait l'épreuve vécue et la situation dans laquelle se trouvaient les professionnels, ils étaient à chaque fois amenés à se demander comment intervenir très concrètement pour faire faire, faire pour, laisser faire. Ce qui signifie que peu importe le registre d'action, les professionnels se demandent comment concrètement convaincre l'autre ou gagner sa confiance. J'insiste dessus car l'erreur serait de croire que puisque les parents sont considérés comme capables de s'engager dans un travail éducatif,

celui-ci est accepté par ces derniers. Dès lors, les professionnels sont dans du « faire faire », ces derniers ne doivent plus tenter de les faire adhérer, de leur donner envie de changer ou de gagner leur confiance. Autrement dit, il ne faut pas confondre un travail sur l'accroche qui est souvent expérimenté au début de la rencontre avec le public, avec celui sur l'adhésion qui est, lui, permanent. De la même façon qu'une aide n'est jamais complètement acceptée mais l'est souvent partiellement, l'adhésion n'est, elle aussi, jamais acquise une fois pour toute, ni jamais totalement. Les professionnels ont donc un important travail à accomplir, en permanence, pour créer ou maintenir le plus possible le lien avec les bénéficiaires et ainsi arriver à les convaincre ou à les amener à changer.

De manière générale, pour y parvenir, les professionnels vont recourir au raisonnement ou au langage argumenté mais comme je l'ai déjà montré, le jeu ou la ruse peuvent aussi servir d'alternative quand ils le jugent plus adaptés. Je propose de façon non exhaustive trois familles de stratégies mobilisées pour tenter d'induire chez l'autre un changement et par conséquent, l'intégration ou l'ajustement à la règle de l'autonomie : comment dire ? qui doit dire ? Et comment intervenir sans (trop en) dire ?

Comment dire (ou proposer) sans froisser ou brusquer ?

L'une des questions principales que se posent les professionnels, une fois qu'ils ont compris - même provisoirement - à qui ils avaient affaire, et qu'ils savaient alors comment intervenir en termes de registre d'action, c'est-à-dire comment amener les choses ou quels mots utilisés pour convaincre de l'intérêt de ce qu'ils proposent.

Nous avons rapidement vu que valoriser l'autre plutôt que dénoncer ses fautes, et s'intéresser prioritairement à ses côtés positifs, faisaient partie de l'armature du tuteur de résilience. La valorisation de ses compétences et ce retour positif par rapport à tout ce qu'il aurait entrepris est véritablement le fer de lance de toutes les stratégies des professionnels. Elle en donne le ton ou plutôt elle en constitue l'arrière-fond. Cela suppose de la part du professionnel de ne pas trop vite se décourager devant les difficultés rencontrées. C'est d'ailleurs, ce que Claudia a fait lorsque la maman d'Arthur, désemparée, disait finir par vouloir contacter elle-même la juge. Si le professionnel ne doit pas se décourager trop vite, il doit également permettre au bénéficiaire de ne pas se dévaloriser. Le professionnel doit lui permettre de ne pas se sentir incapable d'entreprendre quoi que ce soit, et s'efforcer de croire en ses compétences tout en le lui faisant remarquer. Il existe cette croyance, qui n'est pas sans lien avec la théorie de la prophétie auto-réalisatrice ou de l'effet Pygmalion, selon laquelle plus on renvoie auprès d'une personne une image positive d'elle-même, plus cette personne se percevra de façon

positive et plus ses performances s'amélioreront. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les professionnels passent beaucoup de temps à travailler sur l'estime de soi de leur bénéficiaire comme en témoigne le fait qu'il cherche à valoriser Arthur dans les compétences qu'il aurait acquises malgré l'activité illégale à laquelle il s'est adonné.

Cet état d'esprit bienveillant que s'efforcent d'adopter les professionnels s'est aussi manifesté lors des groupes de soutien à la parentalité, à la Maison durant lesquels il s'agissait de ne surtout pas faire culpabiliser les parents en mettant la focale sur leurs éventuelles erreurs commises. Il s'agissait au contraire pour Soumaya, l'intervenante externe, de rassurer les parents sur le caractère difficile « pour tout le monde, y compris elle », du métier de parent. Observer prioritairement le positif afin de valoriser le bénéficiaire est une règle qui entre, bien entendu, elle aussi en tension avec d'autres. La situation d'Océane sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre prochain l'illustre bien. Cette jeune rencontrée par l'équipe du SASE adoptait une posture qui posait problème pour les professionnels : elle était plaintive et se positionnait en tant que victime. Ensemble ils réfléchissaient aux moyens de lui faire prendre conscience de l'inefficacité d'une telle posture. Toutes les techniques alors envisagées avaient pour objectif de la secouer, d'être direct au risque d'être dur, mais l'une des membres, avec Mathieu, rappelaient la nécessité aussi de la « *brosser dans le sens du poil* » afin de ne pas la brusquer et éviter, ainsi, de lui renvoyer du négatif en pointant l'erreur qu'elle commettrait en gardant la même attitude. Ils la connaissent et savent que sa sensibilité pourrait en prendre un coup. Les professionnels s'encourageaient ainsi à reconnaître l'intérêt, au moins pour un temps, d'une telle posture jugée négative.

Arety : moi je trouve que l'enjeu de la difficulté c'est qu'elle sente la compassion qu'on a parce que c'est une ado qui souffre, on n'est pas dans la négation, dans le déni des souffrances qu'elle peut avoir, mais l'idée c'est justement de l'amener vers un autre chemin et pas faire en sorte qu'à chaque rdv en fait elle nous aspire dans sa spirale 'je souffre', 'je suis dans le négatif', et donc c'est ça qu'il faut un peu contrecarrer ses plans et nous aussi, trouver des stratégies pour, sans être dans la négation, et peut-être parfois aussi, faudra qu'on se questionne avec le groupe, pour justement parfois juste la brosser dans le sens du poil parce qu'elle aura aussi peut-être besoin à certains moments du suivi.

Pour proposer quoi que ce soit aux bénéficiaires, les professionnels essaient ainsi de composer le plus possible avec les personnalités et sensibilités des bénéficiaires, à un niveau individuel – pour autant qu'ils aient eu le temps de les cerner. Ainsi, face à la famille Demeulen, l'équipe

a pris en compte « *son côté informel* » dans le choix du service auprès de qui, elle passerait le relais.

Claudia : J'ai l'impression que Monsieur il marche bien quand même avec les services où il y a une relation quand même de potes ou de, plus informelle, du coup, j'aurais tendance à chercher des services ou c'est plus des bénévoles, c'est plus des investissements comme ça

Mathieu : c'est important je crois ce que vous souligner. Monsieur il est dans un truc plutôt contact informel donc aller dans un service, bureau, assistants sociaux, ça marche pas donc plutôt penser relais de ce type-là.

Cependant, dire ou proposer quoi que ce soit aux bénéficiaires sans les froisser ou les brusquer, c'est aussi pour les professionnels, tenir compte à un niveau un peu plus collectif de l'univers culturel des bénéficiaires. Il ne faut toutefois pas entendre « culture » au sens strict comme l'origine culturelle du bénéficiaire mais plutôt au sens anthropologique. Celui-ci est plutôt définit comme l'ensemble des normes, valeurs, et habitudes qui caractérisent un groupe humain au sein d'une société. D'une certaine manière, on peut dire que ce souci figurait parmi les objectifs principaux que se sont donnés le SASE et la Maison qui tous deux d'ailleurs, sont principalement en contact avec un public issu de l'immigration.

C'était le cas de la famille Alaoui rencontrée par le SASE, et à propos de laquelle nous avons déjà discuté. Madame parlait beaucoup plus facilement l'arabe. A plusieurs reprises, Lison et Maher ont souligné le fait qu'elle avait plus de facilité à discuter avec ce dernier du fait de la proximité qu'elle s'imaginait avoir avec lui – il était aussi d'origine étrangère. Les professionnels n'ont ainsi pas hésité à lui proposer un neuropédiatre qui parle un dialecte proche du sien : « *on a choisi celui-là parce qu'il parle algérien/marocain et qu'on pensait que ça ferait une affinité avec Mme* ». C'est dans ce même état d'esprit qu'ils lui ont proposé à l'occasion d'une séance visant à familiariser la maman aux difficultés langagières de sa fille à l'école, de regarder une vidéo d'une logopède, en arabe.

« Lison : La dernière réunion on parlait justement de logopède, on se disait "comment aider Madame a accepté ce truc-là" et on avait parlé de peut-être rencontrer une logopède de même origine qu'elle. Finalement ce qu'on a fait c'est qu'on a trouvé une séance de logopédie pour enfants en arabe sur youtube, et on lui a montré. Et en fait, c'était assez étonnant parce que du coup, elle était ok au final. Parce qu'elle a compris ce que c'était, elle-même a fait les exercices, en répétant les syllabes en arabe et tout. Elle a bien accroché donc je voulais rapporter ça à l'équipe. Et à ce moment-là, elle a bien dit, "ok ça, ce truc-là que je vois sur youtube ok, par contre, pas de psy. Psychologue, non". Ça, ça lui fait super peur. Et donc c'est un vrai levier en tout cas « montrer les choses de sa culture » ».

C'est le réflexe qu'ont systématiquement les professionnels de la Maison en parlant dès qu'ils le peuvent la langue maternelle des parents. De plus, nous savons que la langue est la porte d'entrée vers les règles, valeurs et habitudes d'une culture donnée. C'est en ce sens qu'ils considèrent que la diversité culturelle de leur équipe elle-même, est non seulement une richesse et une fierté – parce qu'ils font du respect de l'autre dans sa différence, une valeur centrale –, mais un moyen efficace d'entrer plus facilement dans son univers culturel et parler, même à peu près, le même langage. C'est un point de départ non négligeable pour proposer quoi que ce soit à l'autre, sans blesser et sans brusquer.

Les professionnels du SASE ont par exemple eu le souci de prendre en compte l'univers culturel dans lequel un jeune et son père baignaient. Lison se disait bien en peine de savoir comment s'y prendre pour lui expliquer que frapper son enfant n'avait rien de constructif pour le développement optimal de son enfant tant elle avait le sentiment d'être en décalage par rapport à l'univers du père. Elle se décrivait, elle et Claudia, comme les « *deux gentilles travailleuses sociales blanches, dans cet univers d'ex-gangster black (...) pour caricaturer un peu* ».

Mathieu : ok. Ta question c'est « comment faire comprendre à Monsieur l'intérêt d'une sanction non physique » ?

Lison : oui

Mathieu : alors que dans sa perception des choses, ça ne fonctionne pas

Lison : oui et qu'est-ce qui peut nous aider à nous connecter à lui ? mec de culture africaine, qui a grandi en gros tout seul, qui a un passé de, voilà, pour caricaturer : pas arriver avec des grandes idées de Dolto quoi (rire) c'est là-dessus que j'ai vraiment besoin d'idées, qui puisse lui parler, d'images, je ne sais pas. (...)

Maher : (...) ça me faisait penser aussi à quelles sont les différentes façons d'obtenir le respect pour lui ? (...) Commencer par la rue peut-être, dans la rue comment est-ce qu'on fait pour avoir le respect ? parce que j'imagine qu'il souhaite pour son fils qu'il soit accepté. Je pensais aussi à la chanson de NTM "Laisse pas trainer ton fils" évidemment, qui parle pas mal de violence – c'est ce qui a contribué à mener à la rue. L'attention aussi, l'affection, dans son enfance, je pense que voilà c'est quand même pas mal. Il peut y en avoir d'autres.

Mathieu : (...) Effectivement, si Monsieur parle de rap, (...) c'est peut-être une porte d'entrée en tout cas. Et par rapport à la question de Lison qui disait mais comment créer du lien pour voilà, deux gentilles travailleuses sociales blanches, dans cet univers d'ex gangster black voilà, pour caricaturer un peu. Bah en tout cas j'essaierai de saisir toutes les petites portes ouvertes quoi. Donc ici quand Monsieur trouvait que ça serait chouette que vous rencontriez sa nouvelle compagne et ses enfants. (...) Et oui, par rapport à la violence, bah, moi c'est clair que la violence engendre la violence et c'est pas pour rien que son fils à l'école il fait des bagarres quoi. ça vient pas de nulle

part si son fils il se prend des coups à la maison, bah les coups après il les donne ailleurs à l'école. (...)Effectivement je pense pas que ça doit être des grands discours ou de grandes théories psy puisque Monsieur risque de pas rentrer là-dedans mais des trucs plus concrets comme dit Maher, une chanson de rap, voilà, oui cette chanson-là particulièrement de NTM ou un film ça peut parfois avoir plus d'impact qu'une théorie de Françoise Dolto même si on aime beaucoup Françoise

Lison : (rire)

Mathieu : si tu nous entends (rire)

Là aussi, il devenait essentiel pour elles d'entrer dans le monde du père pour tenter de parler le même langage dans l'objectif d'y intégrer d'autres règles auxquelles il n'était pas forcément familier, du fait de son éducation familiale et/ou de ses fréquentations.

Qui doit dire quoi pour que le message soit mieux accepté ?

Pour convaincre de l'intérêt de ce qu'ils proposent, les professionnels ont très souvent réfléchi à qui était le mieux placé pour dire quoi. Ils estimaient en effet que dire de la meilleure manière possible ne suffit pas toujours à faire effet. Parfois, ce que représente la personne vaut plus que le contenu. C'était très souvent le cas au sein de l'équipe de la Maison qui estimait assez fréquemment d'ailleurs que Maria, la directrice, était la mieux placée pour convaincre les parents d'adopter tel ou tel comportement – par exemple d'arriver à l'heure ou de ne plus être au téléphone. Ce n'était pas qui plus est, la plupart du temps, ce qu'estimait Maria qui regrettait au contraire que les professionnels n'osent pas assez approcher les parents et persévérer dans ce travail de persuasion malgré les désaccords apparents. A la demande de l'équipe, elle intervenait alors à plusieurs reprises pour brandir, même implicitement, la carte de l'autorité. C'était le cas d'un petit bébé dont la mère ne souhaitait pas qu'il mette la tétine bien que l'équipe estimait que c'était encore un peu tôt et qu'il semblait encore en avoir besoin.

Maria : je vous dis: "négociez avec elle", vous me dites "non c'est pas possible", alors quoi?

Latifa : on a essayé alors on te passe le relais (rire)

Maria : ah c'est ça, ok.

Latifa: je dis "les enfants ils se réveillent et tout", et puis elle me répond, comme ça: "oui mais non il faut pas lui donner la tette". (rire) j'ai essayé par tous les chemins

Grâce: on lui dit que c'est difficile

Elisabteh : il faut absolument pas donner

Grâce : oui, qu'il pleure, qu'il réveille les autres, qu'il retire la tette aux autres

Maria : oui c'est ça, donc vous voulez que j'en rediscute avec la maman et voir ce qu'elle lui propose à ces moments-là alors, ce que, elle, elle fait.

Si Maria intervenait souvent et assez vite « en dernier recours », elle ne considérait pas que c'était la solution. Elle estimait en ce sens que l'équipe devait continuer à organiser des temps pour réfléchir à l'accueil des parents et échanger au sujet de techniques, d'outils ou de méthodologie qu'ils pourraient mobiliser pour les inviter à suivre telle ou telle règle. A l'heure de mes observations, ce type de discussion n'était pas aussi développé au sein du SASE pour qui cela relevait de leur pratique professionnelle quotidienne. Lison s'était étonnée à ce propos, lors d'une réunion durant laquelle elle faisait état d'une recherche portant sur les relations entre les enfants placés et leurs parents, que selon la chercheuse, les intervenants sociaux ne se sentaient pas outillés et fonctionnaient principalement sous forme d'entretien classique. Très peu d'outils étaient mobilisés pour intervenir et elle trouvait cela « *alertant* ». Nous reviendrons dans le dernier point sur l'importance de l'outil comme moyen de créer ou travailler le lien de façon légère et efficace.

J'aimerais reprendre rapidement ici quatre situations qui permettront d'illustrer la mise en pratique par les professionnels de cette technique : les situations de Halime et d'Océane, celle d'Arthur et enfin, celle de la famille Demeulen. Chacune permet de montrer sous un angle différent, l'intérêt de choisir de façon réfléchie *qui* doit s'exprimer auprès des bénéficiaires.

La situation de la petite Halime est intéressante car elle montre bien que l'intervention de la directrice n'est pas toujours la meilleure stratégie à adopter selon eux. En effet, nous l'avions vu, les intervenantes se souciaient beaucoup de la manière dont ils allaient amener leurs inquiétudes aux parents qu'ils avaient prévu de rencontrer dans l'heure. Maria posait donc la question de savoir qui devait dire quoi pour obtenir des parents, à la fois des informations et leur confiance, sans exercer sur eux une forme de « *violence institutionnelle* ».

Maria : on peut nuancer aussi en disant : "nous ne savons pas ce qui se passe, et nous n'avons pas d'a priori mais avec les éléments qu'on a, on ne peut pas rester là-dessus". (...) Mais Silvia, est-ce que tu es d'accord pour que ce soit moins institutionnel que moi je dise juste ça et que toi tu dises le reste ?

Silvia : oui

(...)

Maria : donc toi effectivement tu es coordinatrice mais tu es aussi animatrice, tu connais la famille, donc au niveau de la position c'est différent quoi.

Silvia : donc moi je dis "on a demandé conseil à SOS enfants, ils trouvent que c'est assez important pour rouvrir la question et on se demande quel relais vous avez pour parler de ça ; est-ce que vous avez des relais ou pas ?". Toi, là, tu dis qu'on n'a pas d'a priori. Voilà, on entend ce qu'ils nous disent et on leur dit, "est-ce que vous voulez que nous on vous propose des relais pour parler de ça ?", c'est ça hein ?

Maria : oui. donc c'est toi qui parle du reste, tu parles de SOS enfants et tu dis après que...

Silvia : je leur demande est-ce qu'ils ont déjà un suivi avec le PMS.

Jouer sur des statuts différents parmi eux est une stratégie qui a souvent été mobilisée dans les deux services. Cette technique pouvait prendre la forme également d'un jeu entre des postures différentes au sein de la relation. Ainsi, un professionnel pouvait jouer le rôle du « gentil » c'est-à-dire de celui qui privilégiera le lien alors que l'autre, celui du « méchant » c'est-à-dire celui qui rappellera les règles à suivre. C'est une manière de minimiser le risque de se mettre à dos le bénéficiaire, en le divisant par deux. C'est aussi une manière de pouvoir dire ce qui ne va pas de manière plus audible puisque malgré l'imposition du cadre, la sensibilité de l'autre sera prise en compte et l'intervenant fera preuve de compréhension et d'empathie. C'est ce qui a été imaginé à plusieurs reprises comme dans les deux situations suivantes : d'abord, celle d'Océane, ensuite celle de la famille Kérimé.

Situation d'Océane

Mathieu : (...) Surtout pour le moment on ne la connaît pas encore bien. Mais où moi quelque part, je lui renverrai ce que je suis en train de dire "bah oui c'est un scénario, toi tu joues la victime et tout", et j'y vais, je la provoquerais un peu comme ça "voilà j'ai pas envie de rentrer dedans, dans ton jeu". Et où Arety aura un autre positionnement, plutôt, bah voilà gentille flic quoi. Moi je jouerais le mauvais flic (rire).

Situation de la famille Kérimé

Lison : Vu qu'on joue 2 positions extrêmes, je propose que ce soit quand même un peu plus toi qui limites

Mathieu : c'est ça

Lison : un peu plus (elle mime le tirage des oreilles)

Mathieu : et moi je commence par du direct, parce que « ça ne va pas du tout, on les voit très peu et ils nous parlent de difficulté et puis après on arrive plus à travailler avec eux ». Par contre, l'enfant est là aussi donc du coup, mettre du cadre aux parents alors qu'il est là aussi...

Lison : oui, on pourrait le faire sortir à un moment, si on sent que ça plait pas. Moi je trouve important de nommer la question de l'internat. Et cette histoire aussi de qu'est-ce qu'on fait à un moment donné ? nous, si on est trop inquiets, il va pas à l'école, si Mme est au bout, on va remonter la pente ou pas ?

Mathieu : c'est ça. Donc moi plutôt cadre et limite, un peu colère. Et toi ?

Lison : et moi beaucoup plus "attends Mathieu, il faut essayer de comprendre, pourquoi ça se passe comme ça. « Comment vous vous sentez ? »

Les professionnels vont parfois aussi intégrer d'autres personnes dans leur travail auprès de leur public. Elles peuvent provenir de la famille du bénéficiaire, de l'école ou tout autre

institution ou service qui tourne autour de lui, et qui pourrait (de manière effective ou potentielle) faire tout autant figure de tuteur de résilience et aider ainsi à la collaboration. C'était le cas du petit Hamdan par exemple, dont nous avons déjà parlé, qui avait causé beaucoup de difficultés aux professionnels de la Maison. Un jour, alors qu'il était en crise parce qu'il ne voulait pas ranger ses jouets et alors que les puéricultrices se trouvaient impuissantes, c'est la cuisinière Amina avec qui il se sent en sécurité, qui est intervenue pour le calmer. Et c'est une technique qui avait été valorisée par la superviseuse à qui ils avaient raconté la situation.

Dayse : il voit Amina qui est en face, et il est très attaché à Amina, il a besoin, c'est sa source, ici c'est Amina parce qu'apparemment je savais pas elle me l'a dit, sa maman s'appelle Amina.

La superviseuse : ah oui (...)

Dayse : il sent aussi que maman est attachée à Amina

Hayate : ils s'embrassent tous les matins, ils se font des câlins avant de partir, la maman (...)

La superviseuse : parce que ça c'est une personne ressource, vraiment quand on a des enfants comme ça qui ont plus difficile au niveau relationnel quand ils vont faire du lien avec quelqu'un, moi je pense que ça peut être un soutien vraiment, ne fut-ce que : "ah tiens je vois que c'est un peu difficile, tu veux qu'on en parle avec Amina ?", ça peut-être que ça peut être: parce que je vois que c'est difficile pour toi.

Dans le cas d'Arthur, nous l'avons vu à travers la suggestion de trouver « *une figure d'attachement* » c'est-à-dire une personne en-dehors de l'équipe à qui il pourrait faire confiance, et avec qui il se sentirait en sécurité, fut l'une des techniques proposées pour favoriser sa coopération. La psychologue qui proposait cet outil invitait en même temps « *à ne pas désirer pour lui* » au sens de forcer sa volonté à coopérer avec eux. Elle estimait qu'un moyen de créer chez lui de la volonté pouvait être cette figure qui fera naître chez lui – et peut-être plus facilement qu'avec eux – du sens et de la motivation pour agir. De fait, elle rappelait combien souvent les adolescents dans leur recherche d'identité avaient plus besoin de faire les choses pour une ou plusieurs personnes importantes pour eux, que pour eux-mêmes.

D'autres personnes peuvent toutefois incarner cette autorité comme l'avait compris Maria au sein de la Maison, qui *rusait* en faisant intervenir des professionnels de la santé lorsque les professionnels avaient des inquiétudes par rapport à des enfants, que les parents ne voulaient pas entendre.

Maria : (...) Il y a des fois où on a fait intervenir la psychomotricienne, tu vois, on a demandé à la psychomotricienne de faire une observation, qu'elle a transmis à la famille. Tu vois donc on essaie de faire d'autres intervenants parce qu'aussi, le fait que ce soit nous par rapport aux parents, il y a parfois des parents qui disent, "ouais mais, ça c'est eux", tu vois, "c'est pas vraiment des professionnels du développement de l'enfant", donc voilà on essaie. Parfois, on fait intervenir les médecins, ah les médecins ça marche bien. Voilà de dire que "le docteur a dit que", tu vois, parfois, maintenant c'est plus elle mais on avait Charlotte qui disait "j'amène ma blouse blanche?", "oui on veut bien que tu mettes ta blouse blanche"

Si ces formes de « *ruses simples* » – c'est-à-dire « lorsque celui qui est à l'initiative de la ruse fait le pari que l'autre ne ruse pas » (Vidal-Naquet, 2013 : 10) - ont souvent été mobilisées, il est aussi arrivé que celles-ci soient plus *complexes*. Elles peuvent, en effet, être ou devenir symétriques lorsque chacun se doute que l'autre n'affiche pas non plus, ou que partiellement les raisons de son action : « Le silence permet d'entretenir un « faux accord sur fond de désaccord », un « malentendu doublement bien entendu » (Jankélévitch, 1980) » (Idem). C'était le cas de la maman de Kadiatou avec qui Maria avait plusieurs fois échangé à la demande de l'équipe. Nous l'avons vu, à défaut de pouvoir convaincre par l'argumentation, Maria a opté, elle aussi, pour la ruse ou de façon plus précise, la contre-ruse. Elle savait que la maman ne disait pas tout lorsqu'elle affirmait avoir été conseillé par le médecin d'adopter telle ou telle attitude vis-à-vis de Kadiatou. Elle ne précisait pas qu'elle changeait de médecin en permanence alors que Maria et Michelle le savaient après avoir recensé tous les médecins auxquels elle a fait référence. Maria a donc *contre-rusé* en lui demandant une preuve écrite de la part du médecin au risque de ne rien pouvoir entreprendre.

Les « pratiques de ruse » et les techniques de persuasion

Si la description des pratiques de ruse est passionnante, elle m'a paru insuffisante pour décrire les moyens mobilisés par les professionnels afin d'induire un changement chez l'autre en l'amenant à croire ou à être convaincu de quelque chose. Pierre Vidal-Naquet le précise lui-même : « *la ruse n'est pas la seule manière de faire, [...] elle coexiste avec des conduites qui sont ouvertement transparentes* » (Vidal-Naquet, 2013 : 11).

On l'a vu, et j'y reviens un peu plus en détail dans le point suivant, le jeu a pris une place particulière chez les professionnels en tant que moyen de convaincre les familles. J'aimerais à présent insister sur le fait que le jeu lui-même n'est qu'une technique de persuasion parmi d'autres et qu'à la différence de la ruse, ces différentes techniques sont « *ouvertement transparentes* ».

Il m’a semblé important de proposer une analyse – même si elle est non-exhaustive – des différentes techniques de persuasion, qu’elles soient argumentatives ou non, empruntant à la ruse ou non, qui constituent la clé de voûte de l’intervention des professionnels. C’est à ce niveau que les professionnels doivent d’ailleurs faire preuve de créativité après avoir manifesté du discernement pour mieux comprendre à qui ils ont affaire. Plus ils auront cerné « auprès de qui » ils interviennent et ce qu’ils sont en droit d’attendre d’eux, mieux ils seront à même d’identifier le type de technique à mobiliser pour les pousser à agir sans les y contraindre.

Comment intervenir sans (trop en) dire pour prendre le temps de se lier et/ou pour ne pas alourdir le message et perdre en efficacité ?

Nous avons vu qu’utiliser des *outils* pour intervenir était surtout une spécificité du SASE qui l’a beaucoup investi. En effet, au-delà de la seule argumentation, les professionnels mobilisaient *le jeu*. Celui-ci peut prendre la forme tantôt d’*outils pédagogiques* servant d’appui à l’argumentation, tantôt d’*outils ludiques* servant à entrer en relation avec l’autre sans chercher à le convaincre de quoi que ce soit. J’ai déjà montré, dans ce dernier cas, que les professionnels ont par exemple joué au twister lors des premières rencontres avec la famille Kérimé de manière à détendre l’atmosphère, et créer les conditions pour gagner leur confiance. La plupart du temps, néanmoins, il s’agissait surtout de jeux en tant qu’outils pédagogiques visant à faciliter même très indirectement le travail de persuasion, le rendant plus léger, moins « rationnel » ou nécessitant de la part des bénéficiaires de beaucoup parler. S’exprimer, peut être très confrontant pour les familles. C’est un postulat de la théorie des « objets flottants » formulés par Philippe Caillé et Yveline Rey auquel le SASE adhère. Parfois les allusions ou le fait de passer par autre chose que le rationnel peut débloquer ce qui empêche le bénéficiaire d’agir. C’est le pari qu’ils font.

Le cas du travail effectué auprès de Cassandra, une jeune rencontrée par l’équipe pour une mise en autonomie, l’illustre aussi. Maher partageait à l’équipe, la difficulté qu’elle avait à passer à l’action et « *de façon générale d’affirmer sa position face à quelqu’un d’extérieur* ». De ce point de vue, il se demandait, et soumettait en même temps cette interrogation à l’équipe, comment faire pour qu’elle cesse de se mettre « *des bâtons dans les roues en pensant qu’elle n’est pas capable* ». L’enjeu est bien ici de la pousser à passer à l’action. Se dévaloriser, se sous-estimer, ne pas se sentir capable, sont autant de freins à ce qui permet d’agir. Or, pour qu’un changement se produise chez l’individu, en plus d’en avoir compris le

sens et l'intérêt, ce dernier doit être convaincu qu'il en est capable. C'est ce qui semblait manquer à Cassandra. L'équipe a alors réfléchi à une série de moyens pour l'aider à comprendre sa valeur, prendre conscience de ses compétences, « *se rendre compte que c'est juste, c'est...ses propres barrières, ses propres limites qui détruisent un peu sa confiance en elle et que finalement bah elle peut avoir accès à beaucoup plus de choses qu'elle ne le pense en levant certaines limites qu'elle se met elle-même* ». Ainsi, un saut en parachute – avec humour mais le ton est donné – ou des jeux de piste ont été suggérés comme techniques lui permettant de prendre conscience du potentiel qu'elle porte en elle comme par exemple, la débrouillardise, le courage ou la ténacité.

Arety : moi je pense que c'est intéressant ce que tu disais avec le saut en parachute, je pense qu'après le mettre en oeuvre ça va être compliqué, mais quelque chose de similaire pour que justement quand elle se retrouve face à des impasses avec elle-même qu'elle puisse toujours se remémorer de la fois où, et que ça puisse lui servir d'accroche quand voilà quand elle doit prendre des décisions, quand elle doit se motiver pour intervenir dans sa vie, qu'elle puisse se dire "oui cette fois-là j'étais capable". (...) peut-être qu'avec l'article 27 il y a peut-être des trucs qui sont accessibles. Tu parlais de l'escalade, il y a peut-être des trucs.

D'autres jeux ou outils pédagogiques facilitant le travail, ce qui veut dire parfois facilitant le fait de dire, ont pris la forme des six chapeaux de Bono dont j'ai déjà expliqué le principe, mais aussi de jeux de cartes comme le jeu « Totem » qui vise à mettre en évidence les qualités des joueurs, ou « le jeu des besoins » qui les aide à exprimer leurs besoins. Ainsi Claudia a déjà pu proposer les « *six chapeaux de Bono qui permet de faire un état des lieux de manière pas forcément si confrontante, et aussi nommer les ressources, etc.. Le chapeau noir peut-être les besoins non encore satisfaits du point de vue de Maher et éventuellement du point de vue des parents s'ils arrivent à nommer quelque chose. Peut-être aussi les cartes des besoins. Quelque chose d'un peu concret, et qui passe par du positif pour ne pas activer leurs défenses* ».

Un de nos derniers rdv c'était un peu l'idée, dans cette idée, que A. se sentait vraiment seule parfois le soir, etc. toute la question de la solitude. Et elle nous avait émis une piste qui pourrait lui faire du bien, c'était de faire du dogsitting [i.e. promenade de chiens]. Et donc on a pris un moment pour l'inscrire et en fait au moment où il fallait réaliser le plus petit descriptif sur elle-même, elle était littéralement bloquée, elle savait vraiment rien dire: "je sais pas quoi dire". Vraiment c'était, j'avais l'impression que je lui demandais le théorème de Pythagore, c'était vraiment très compliqué pour elle. Et du coup de ce constat-là, je me suis dit: ah bah tiens on va faire un blason lors du prochain rdv pour un peu évaluer tes compétences, ce que tu penses de toi, un peu mettre sur papier ses qualités, ses défauts, voilà un peu. Et l'idée

du blason ça lui a vraiment plu. Évidemment, j'ai dû sortir quelques appuis style les cartes Totem. Mais en tout cas l'idée du blason ça a été vraiment bénéfique.

L'idée n'est pas ici de recenser la myriade d'outils ludiques visant à travailler auprès de l'autre mais d'en donner une idée et d'en cerner l'intérêt pour les professionnels. Un autre moyen d'obtenir de l'autre un changement qui n'a plus grand-chose à voir avec le jeu, a été utilisé. Il a cependant la particularité de ne pas recourir à l'argumentation logique mais plutôt à l'expérience du professionnel lui-même, au fait d'être passé par là. C'est celui que j'appelle le « jeu du miroir ». A plusieurs reprises, les professionnels du SASE ont eu recours à leur propre expérience comme moyen d'influencer l'opinion et les croyances du bénéficiaire.

Nous en avons une illustration dans la situation d'Arthur pour laquelle la psychologue avait proposé de « *jouer avec le cadre* » en allant manger avec lui dans un environnement plus informel en envoyant ainsi, comme ce dernier, le cadre à la gare. Cette recherche de proximité avait notamment pour objectif de montrer par l'exemple qu'il était possible de ne pas respecter un cadre « *de manière à ce que ça nous rende service plutôt que ça nous desserve* ». Dans un autre registre, il s'agissait de montrer à un jeune ayant des parents divorcés, à travers l'exemple de désaccords que les professionnels avaient eux-mêmes entre eux, qu'il était tout à fait possible d'être en désaccord sans tumulte, contrairement à ce que peuvent laisser croire ses parents.

La superviseuse : C'est magnifique que vous puissiez travailler à deux aussi. Parce que là-dedans aussi hein, de pouvoir parfois être d'accord, pas d'accord, de pouvoir voir les choses autrement, et de faire vivre ça à cet enfant qui lui a vécu des adultes, qui, quand ils n'étaient pas d'accord ne pouvaient arriver qu'en guerre, si vous proposez dans votre binôme des positions qui peuvent être différentes, des moments où on rejoint maman mais des moments aussi où on rejoint aussi éventuellement papa, de lui montrer que si on est capable de discuter avec l'un, on n'est pas contre l'autre. (...)

Il s'agit ainsi, par le vécu ou l'exemple, de faire expérimenter d'autres possibilités en termes de façon de faire famille ou de vivre plus largement. Partager au bénéficiaire sa propre expérience peut aller jusqu'à lui partager ses propres émotions. Mathieu a déjà utilisé cet outil alors qu'il travaillait avec le père des Kérimé. Lison quant à elle, était encouragée par la superviseuse à ne pas craindre de le faire aussi en acceptant de « *montrer un peu d'émotion* » à la maman des Kérimé. Elle avait en effet versé quelques larmes lors d'une supervision

portant sur la famille Kérimé. Lison écoutait une synthèse de la superviseuse portant sur les actions menées par la mère pour que les choses avancent.

La superviseuse : (...) Mais c'est qu'on peut aussi soutenir l'appartenance ou l'image en tout cas que cette famille peut avoir d'elle-même et qu'on peut lui renvoyer, nous, comme professionnel même en individuel parce que même avec cette maman, c'est vrai qu'elle, elle a réussi à mettre par exemple en place l'école de devoir, 'fin voilà elle a trouvé de la force en elle pour que ce soit pas toujours les professionnels, et que, et donc lui dire que tu t'es sentie par exemple soutenue par sa démarche, que vraiment ça c'est quelque chose qui te soutient dans ton travail, ça. C'est en individuel mais après on peut aussi faire une intervention dans une famille et on peut aussi leur dire. Mais il faut faire quelque chose qu'on sent hein

(Lison verse des larmes)

La superviseuse : ça te touche Lison ?

Lison : un petit peu oui

La superviseuse : un petit peu oui... tu as envie de nous dire à quel endroit ?

Lison : je sais pas il y a un peu de tout qui se mélange. Mais Mme moi elle me touche toujours beaucoup, ce truc d'émancipation. Elle a fait bouger tellement de choses en fait. Mais moi lui renvoyer j'aurais du mal à ne pas être dans l'émotion en fait...voilà, rien que d'y penser c'est émouvant.

La superviseuse : et tu crois, que tu peux pas montrer un peu d'émotion ?

Lison : bah je serais un peu mal à l'aise, après c'est possible de le faire en effet, mais toujours mal à l'aise de montrer l'émotion.

La superviseuse: parce que... alors pas évidemment si on s'effondre et tout ça, on a aussi à contenir nos émotions comme professionnels mais parfois dans ces familles-là c'est parce qu'on peut, nous, utiliser un peu de nos émotions qu'on leur permet de re-circuler aussi un petit peu dans les émotions chez eux, là où ils ont sans doute cadenasser une grande partie des émotions parce que la situation est tellement catastrophique que peut-être que pour Mme l'accès à la tristesse, (...) Et c'est un vrai outil qui devient un outil presque thérapeutique. (...) si tu peux laisser aller un petit peu d'émotion en lui disant que tu es touchée par tout ce qui qu'elle a accompli ; peut-être ça c'est plus fort que n'importe quel mot qu'on peut dire aux familles quoi. Tu vois ce que je veux dire ?

Lison: oui... très bien ! (avec un ton humoristique) (rires)

Mathieu : moi je pense que c'est l'outil le plus puissant d'alliance qu'on puisse avoir (...) 'fin moi dans tous les suivis, même au-delà de celui-là, je pense qu'il a vraiment pu se passer quelque chose à partir du moment où moi je donnais quelque chose de moi-même (...)

Lison : aussi par ton rôle de papa

Mathieu : par mon rôle de papa

La superviseuse : oui, ce sont aussi des choses de soi qu'on peut utiliser. (...)

Mathieu : et il y avait, je vais pas dire une connivence mais en tout cas il y avait un truc un peu miroir et d'accordage qui a pu se faire entre Monsieur et moi à ce moment-là. Et je crois que c'est quelque chose qu'il me renvoie parfois, qu'on a une relation, il ne me considère pas toujours que comme un

intervenant social. Il peut se confier, dire des choses. Et je pense que c'est parce que je me suis utilisé moi-même.

Lison a donc été touchée par « *ce truc d'émancipation* » et le fait que la maman des Kérimé ait « *fait bouger tellement de choses* ». Autrement dit, elle a été émue par son courage, sa volonté d'agir pour gagner en autonomie et ne plus dépendre, non pas seulement des professionnels, mais également de l'emprise de son mari et de ses enfants. En valorisant les larmes de Lison au point de lui conseiller de ne pas les masquer devant la mère des Karime, la superviseuse et Mathieu la poussent à la fois à évaluer ce qu'elle *pense* – qui la pousse à s'émouvoir –, comme quelque chose de bon, et à la fois à accomplir un certain type *d'action*. En effet, premièrement, en posant la question « *à quel endroit* » est-ce que Lison est émue, la superviseuse tente de comprendre l'intention derrière une telle émotion pour ainsi en évaluer la légitimité. Lison aurait pu pleurer de dégoût ou de pitié, ou parce qu'elle ne croirait plus en la capacité de cette famille à mobiliser ses capacités et s'en trouverait dépitée. Ces dernières émotions n'auraient pas été reçues de la même manière, et il aurait fallu les « retravailler » c'est-à-dire les corriger, mais ce n'était pas le cas ici. La superviseuse, et Mathieu d'ailleurs ont reconnu la légitimité d'une telle émotion. Il est admis, recevable ou normal de verser des larmes *admiratives* face au comportement de la maman. C'est pourquoi, deuxièmement, la superviseuse et l'équipe, en reconnaissant une telle émotion comme légitime, et en encourageant Lison à la partager à la mère pour la valoriser dans ses démarches, rappellent la règle de l'autonomie qu'il s'agit de suivre. Et pour donner envie à l'autre de la respecter, ils l'invitent à agir en se montrant « *en tant qu'être humain avec des émotions* ». Cela favoriserait la confiance de l'autre. Cette confiance ne serait pas basée sur une autorité rationnelle-légale, mais se rapprocherait un peu plus d'une autorité charismatique : « le professionnel est à la fois comme moi, et en même temps, plus avancé et pourrait donc me servir d'exemple. Le professionnel ne me parle plus en tant que bénéficiaire mais en tant qu'humain, ce qui témoigne aussi du fait que ses intérêts changent : ils se soucient *authentiquement* de ma situation et ne le fait pas seulement pour respecter son mandat. »

... pour mettre en place les conditions de l'action.

Ces différentes techniques sont révélateurs des règles que suivent les travailleurs sociaux lorsqu'ils se pensent dans les termes du tuteur de résilience. D'une certaine façon, ces petits moyens détournés expriment une sorte de bon sens individualiste. Ils ont pour point commun de chercher à s'opposer au chantage et à la menace. Ils participent d'un acte de foi selon lequel quelque chose est toujours possible, pour autant qu'on ne baisse pas les bras face aux

difficultés apparentes. Ils partagent l'importance aujourd'hui donnée à la façon dont on se représente l'humain : un être doté de compétences et de ressources, qui est capable du meilleur s'il s'en sert et du pire s'il n'y parvient pas. Ils octroient au professionnel une fonction quasi héroïque puisqu'il deviendrait (et il doit s'y efforcer sinon) cette personne qui aura su non seulement voir le bon en la personne, là où d'autres (parfois nombreux) n'y croyaient plus et en ce compris, la personne elle-même. Le professionnel ou le tuteur devient celui qui aide à transformer le plomb en or.

Comment doit-il s'y prendre ? En adoptant cet esprit bienveillant qui l'oblige à respecter l'ensemble des règles évoquées plus haut dont celle qui consiste à valoriser l'autre et prioriser la mise en évidence des aspects positifs de son parcours. Cette dernière règle est le fer de lance de leur intervention. L'enjeu à travers ces différentes règles est de mettre en place les conditions de possibilité de l'action. Celles-ci peuvent être extérieures à l'individu quand le professionnel travaille sur l'environnement du bénéficiaire, afin de lui créer des opportunités d'emploi en permettant, par exemple, aux parents de rechercher du travail pendant que leur enfant est gardé, ou en aidant les familles et jeunes dans diverses démarches administratives qui leur permettent de trouver un logement décent, un travail, une école, etc. Cependant ces règles peuvent être également intérieures à l'individu quand le professionnel se fait le potentialisateur de l'estime de soi, et le garant qu'il existe des ressources que la personne ne mobilise pas encore.

Dans un cas comme dans l'autre, cela nécessite d'obtenir la confiance des bénéficiaires et de ne pas la perdre. Les professionnels s'inquiètent alors systématiquement de parvenir à tenir ensemble le rappel au cadre et la préservation (voire création) du lien, le respect des règles ou des obligations, et le développement ou l'entretien de l'envie, (ou, dans les termes de la théorie du tuteur de la résilience, le « rappel de la Loi » et le « travail sur le sens »). Il devient nécessaire pour le professionnel de rappeler certaines règles (ne pas consommer de cannabis, ne pas se complaire dans un rôle de victime, être actif, ne pas négliger ses enfants, etc.) tout en maintenant un lien de proximité qui ne ferait pas fuir l'intéressé.

Seront ainsi privilégiés ces « petits moyens détournés » qui s'apparentent de fait, au *nudging*, ces coups de coude visant au changement de comportement sans coercition, théorisés par l'économie comportementale. Naviguant entre ces deux exigences, il s'agit à travers ces techniques de persuasion de démontrer l'intérêt de l'aide proposée, et surtout de permettre à la personne d'apprendre la façon adéquate de la solliciter – ni trop, ni trop peu.

Chapitre 10 – Le travail en équipe

Petit lexique

Université du Nous (UdN) se décrit comme « *une organisation citoyenne qui expérimente de nouvelles façons de faire, de décider et d'être ensemble puis partage et transmet à celles et ceux qui veulent aussi emprunter le chemin de la coopération, de l'intelligence collective et de la gouvernance partagée* »

Collectiv-a = ASBL bruxelloise qui forme à la gouvernance partagée et à l'intelligence collective

CNV = communication non violente

Alors que j'accédais pour la première fois aux réunions d'équipe hebdomadaires de la Maison, j'avais une idée générale de ce à quoi je pouvais m'attendre : les professionnels seraient principalement préoccupés par des questions touchant directement à leur travail auprès des enfants et auprès de leurs parents. Mes premières semaines d'observation passées, j'ai pu constater que les professionnels étaient en effet préoccupés par ces sujets mais également que les façons d'en parler n'étaient pas très différentes de ce que j'observais parallèlement chez les professionnels du SASE, malgré des contextes de travail différents. Dans ce chapitre, je chercherai à mettre en évidence à la fois les similitudes observées dans leur manière d'intervenir, et de façon un peu plus générale, ce qu'il est possible d'en tirer comme enseignements pour la compréhension du travail auprès d'autrui aujourd'hui.

La place qu'ont pris ces préoccupations était toutefois bien moins importante que je ne l'avais imaginé. Depuis mon arrivée, j'avais plutôt observé de nombreuses discussions à propos de leur façon de *travailler en équipe*. Les enfants et leurs parents n'étaient que très rarement mentionnés. J'en étais troublée. Je notais en même temps que cela les ennuyait, de nombreux membres de l'équipe s'en plaignaient par ailleurs. Et pour cause, l'équipe vivait une « crise » qui les obligeait à y consacrer beaucoup plus de temps qu'ils ne l'auraient souhaité. Qu'est-ce que cela pouvait m'apprendre sur leur manière de travailler auprès de leur public ? Vu l'importance que ces discussions ont prise, je n'ai pu faire autrement que de m'interroger sur la place que le travail en équipe pouvait avoir dans le travail sur autrui de manière générale. S'il ne s'agit pas d'une thèse sur le travail en équipe, le sociologue sait combien tout désaccord ou toute tension lui est très utile et ne pas s'en servir aurait été du gâchis. Cela constitue une voie d'entrée idéale pour mieux accéder aux règles qui ne seraient pas respectées du point de vue des différents acteurs – témoignant par-là qu'ils y tiennent donc, et qu'elles font de ce fait autorité. J'ai donc très vite considéré ces discussions d'équipe très précieuses dans la mesure

où elles me permettaient de mieux comprendre ce qui comptait pour eux dans leur manière de travailler ensemble. Ce climat de « tensions » ou de « crise » m’a amené à formuler une hypothèse. Hypothèse selon laquelle, en partant de la description des règles que les professionnels suivent (ou disent vouloir suivre) pour parvenir à travailler adéquatement en équipe, il est possible d’éclairer autrement leur manière d’intervenir auprès de leur public et d’attendre d’eux un certain type de comportement. Autrement dit, je montrerai comment les attentes que les travailleurs ont les uns à l’égard des autres, et la manière dont elles s’incarnent dans leurs représentations et leurs pratiques, ont beaucoup de résonance avec celles qu’ils ont à l’égard de leur public. Nous verrons que s’il n’y a pas eu de crise au SASE, cela ne signifie pas pour autant que cette réflexivité permanente et ces discussions à propos de leur façon de faire équipe était complètement absente. Nous verrons qu’ils y accordaient au contraire tout autant d’importance et que c’est certainement ce contraste entre un service en crise et un service ou tout semble bien fonctionner qui a rendu d’autant plus saillante l’importance pour le SASE de « bien » faire équipe également.

Pour cela, je propose dans un premier temps de décrire les ressources mobilisées pour justifier leur manière de faire équipe. Je montrerai qu’il est possible d’y observer assez rapidement un air de famille. La mise en évidence de celui-ci permettra de comprendre la manière dont les professionnels – et de ceux qui véhiculent ces différentes théories – se représentent l’humain, ou cet autrui. Et par là-même, le type de relation qu’il souhaite avoir. Dans un deuxième temps, je montre comment l’intérêt que les deux services ont porté à la question de la communication se manifeste dans le choix des outils, des techniques mobilisées et dans leur manière de le justifier. Enfin, je conclurai en cherchant à comprendre comment cet idéal en termes de manière de faire équipe nous apprend à propos de leurs manières de trouver légitime d’intervenir sur autrui et de façon plus fondamentale, de se le représenter. Cela me permettra de proposer l’hypothèse déjà évoquée selon laquelle on peut observer un effet miroir entre les valeurs que les professionnels cherchent à actualiser dans leur façon de faire équipe, et celles qu’ils s’efforcent de respecter à l’égard de leur public.

[Un air de famille ? Les ingrédients du travail en équipe](#)

J’avais commencé la première partie de cette thèse, en partageant mon intrigue face aux relatives similitudes que j’avais observées entre le SASE et la Maison d’enfants alors même que je m’attendais surtout à remarquer des différences. Cet « air de famille » pouvait s’observer selon moi assez rapidement à deux niveaux. Premièrement, dans leur manière

d'intervenir auprès d'autrui en fonction d'un lien de confiance. La construction de ce lien de confiance et/ou de son maintien devient un objectif de travail. Mais dans un second temps, cet « air de famille » pouvait aussi s'observer dans leur volonté partagée de faire équipe selon des règles, et un langage similaire. Nous nous intéresserons ici à la manière dont ils estiment important de « faire équipe », de discuter, de prendre des décisions ainsi qu'aux moyens qu'ils se donnent pour y parvenir au mieux : A quoi accordent-ils de l'importance ? Qu'est-ce qu'ils valorisent ? Pourquoi ? En quoi cela nous renseigne-t-il au niveau de leur « anthropologie à visée pratique », de leur conception d'autrui et du type de relation qu'il souhaite avoir avec lui ? Je chercherai ici à mieux comprendre ce qui est recherché par ceux et celles qui sont à l'initiative de cette implémentation ou qui y adhèrent sans y avoir contribué initialement. Mais également ce que cela peut nous en apprendre au niveau des valeurs auxquelles ils tiennent et au niveau de la manière dont elles s'incarnent dans leurs pratiques. Nous verrons ensuite comment, bien qu'il existe une volonté affichée d'implémenter et de faire adhérer à une certaine culture professionnelle commune, celle-ci se négocie et ne fait pas forcément l'unanimité.

Plus d'horizontalité, moins de centralisation = plus de coopération

Extrait issu du site internet du SASE

« Notre charte reflète la volonté de construire notre ASBL en gouvernance partagée c'est-à-dire de s'inscrire dans un processus de co-construction où le travail de chacun a la même valeur et où il n'y pas de hiérarchie dans la manière dont nous fonctionnons ».

Les murs de la salle de réunion pullulent d'images et de textes qui rappellent *certaines règles qu'ils désirent suivre pour fonctionner en équipe* : les quatre accords toltèques, l'espace de sécurité, etc. De quelles règles s'agit-il ? Le dénominateur commun est cette volonté de la part des deux services de fonctionner en « gouvernance partagée ». « Gouvernance partagée »... Ce terme m'était complètement inconnu jusqu'à ce que la directrice pédagogique de la Maison d'enfants, Maria, m'en parle pour m'expliquer quel était le fonctionnement choisi au sein de la Maison. Elle me précisait un peu plus loin dans la conversation qu'ils fonctionnaient plus particulièrement en *sociocratie* c'est-à-dire « *en prenant les décisions ensemble* ». L'équipe avait été « *en demande un petit peu aussi d'avoir un système un peu plus horizontal* » même si elle m'informe qu'il n'a jamais été vertical non plus. Deux puériculteurs de l'équipe – Juliette et Patrick – insistaient en entretien : « *on a toujours discuté, on a toujours mis à table, Maria et Coralie [la co-directrice], ils vont pas venir « faites ça, j'ai décidé », ils ont jamais*

fait ça. On a toujours dit, chacun donnait son avis, j'ai toujours connu comme ça ». D'un point de vue personnel déjà, Maria déteste les systèmes verticaux.

Maria : (...) c'est un peu caricatural de dire ça mais je n'ai pas plus de compétences que quelqu'un d'autre tu vois, j'ai d'autres compétences. (...) la prise de pouvoir m'effraie beaucoup parce que j'ai vu les effets que ça avait sur les gens et sur moi-même, au niveau mondial, au niveau institutionnel, au niveau familial, 'fin partout quoi. C'est aussi pour ça qu'on a un système de 2 directions, c'est qu'on n'est jamais seuls quand on prend une décision et puis qu'on a un CA, qu'on peut leur demander un avis et que la plupart des décisions sont prises en équipe d'abord. (...)

Fadoua : il y a un partage des responsabilités quoi

Maria : j'espère, je dis toujours j'espère parce que tu vas poser la question à Julie [l'attachée pédagogique], elle va être beaucoup plus critique par rapport à ça.

Même si le système de la Maison n'a jamais été vertical, à ses yeux, et comme me l'ont dit tous les professionnels qui étaient déjà dans l'équipe, avant le démarrage de ce système sociocratique, il existait une ambiance qui ne favorisait pas la communication entre ceux « d'en haut » (la direction, le bureau) et ceux « d'en bas » (l'équipe, le terrain). Les réunions d'équipe ressemblaient donc déjà à des fonctionnements par cercle – nous y reviendrons – mais d'après Maria, c'était toujours elle qui tranchait – ce que confirme Rania qui me disait que « *tout le monde se taisait autour de la table et c'était Maria qui tranchait et puis tout le monde suivait Maria même si ça leur plaisait pas* ». En fonctionnant en sociocratie, Maria voulait « *acter* » le fait qu'elle n'était pas plus légitime qu'eux pour prendre les décisions de manière à ce que tout le monde puisse se sentir autorisé à donner son point de vue et marquer leur désaccord, notamment sur des points pédagogiques. En effet, comme l'expliquait Pamela, ce qui a peut-être poussé d'autant plus la direction à désirer et valoriser un tel système c'est parce qu'avant celui-là, l'équipe ne disait pas spontanément ce qu'ils pensaient à ceux « d'en haut ». Ainsi, avant l'implémentation de ce système, deux anciennes professionnelles « seniors » détenaient le monopole du secteur sans que la direction ne puisse rien faire puisque personne ne lui disait rien et que sans témoignage ou preuve, elle n'avait pas de moyen de faire quoi que ce soit pour que cela change : « *Quand Maria descendait sur le terrain tout le monde se mettait en mode automatique. Et donc ces anciennes (...) étaient très toxiques pour le reste du terrain et personne n'osait rien leur dire en fait, tout le monde allait dans leur sens sinon elles leur menaient la vie dure* ». Par exemple, elle imposait aux autres les règles suivantes : « *on donne pas d'eau aux enfants avant qu'ils aient fini leur assiette sinon ils mangent plus, (...) un enfant ne se lève pas de son lit si la sieste n'est pas finie. La sieste c'est*

de 12h à 15h, qu'il pleure, qu'il hurle ou pas, il doit comprendre ». Ce n'est qu'une fois virées à la suite de plaintes de plusieurs professionnelles, que cela a permis à Maria d'être plus vigilante et de relever des fautes graves. De ce fait, l'équipe a pu commencer à réellement s'ouvrir et libérer la parole. De cette leçon, Maria a retenu qu'il était nécessaire de décroiser les équipes – ceux d' « en haut » et ceux d' « en bas » - et de les « fusionner » pour que « chaque personne puisse se sentir légitime de dire que ça va pas et dire que la pédagogie leur convient pas. Et de réfléchir à la pédagogie ensemble parce que du coup on est partis d'aucune pédagogie vu que c'était ce que les anciennes avaient décidé » (Rania).

Cette volonté de ne plus recourir à un système hiérarchique est sans aucun doute le point commun central entre la Maison et le SASE. Son directeur m'a lui aussi fait part de sa crainte de ressembler aux directeurs qu'il a rencontrés par le passé. Lorsqu'ils ont créé leur ASBL, c'était dans une perspective de faire justement autrement. A la différence de la Maison d'enfants, leur ASBL s'est fondée sur des bases qui se voulaient ancrées dans les principes généraux de la gouvernance partagée. Au moment de la création de l'ASBL, ils ne connaissaient pas ce terme. Suite aux recherches de deux membres de l'équipe, Lison, et Véronique (qui ne travaillait plus au moment où je suis arrivée), l'équipe a compris que ce mode de gouvernance correspondait à ce qu'ils recherchaient en termes d'idéal autogestionnaire. Leur objectif était de promouvoir une intelligence collective qu'ils ne retrouvaient pas dans leurs anciens boulots au sein desquels le mode d'organisation en équipe était, selon eux, assez classique « avec des décisions qui viennent d'en haut, et qui descendent ». Or, chacun des membres de l'équipe éprouvait de l'inconfort et vivait parfois très difficilement certains aspects de ce fonctionnement. Si toutes les hiérarchies ne sont pas mauvaises en soi, m'expliquait Mathieu, « car il existe de très bons chefs », tous voyaient dans le fait de devoir dépendre des décisions d'un chef ou de celles du supérieur de ce chef, quelque chose de'indésirable. D'autant plus que bien souvent, ces derniers ne connaissent pas forcément la réalité de ce qu'ils vivent.

Lison m'expliquait que son contrat n'avait pas pu être reconduit bien que la qualité de son travail avait été remarquée au sein de l'ancien service d'accompagnement socioéducatif dans lequel elle travaillait avec deux de ses collègues actuels. Son ancien service dépendait du CPAS. Lison et son équipe étaient donc contraints d'accepter cette décision, sans pouvoir la remettre

en question. C'est cet événement qui a réellement poussé ces trois collègues à créer leur propre ASBL avec leurs propres règles de fonctionnement. Ils l'ont vécu comme une injustice.

Fadoua: grosse différence de valeurs?

Lison: c'était un organisme très très très hiérarchique. Je veux dire les personnes qui ne voulaient pas me réembaucher je ne les ai même jamais rencontré, elles m'ont jamais vu tu vois.

Fadoua: ah oui

Lison: oui! C'est des trucs où il y avait des ficelles, c'était pas transparent. Tu avais pas vraiment de pouvoir sur ton cadre de travail. Il y a eu une autre histoire mais un jour une fois en réunion la directrice arrive et dit: « ah ouf je peux vous en parler maintenant, mais donc nous allons bien rester un service d'accompagnement mais bon, les politiques voulaient qu'on devienne une maison pour les adolescents ». Et donc nous, sans être informés, on a failli changer de travail, changer de job, de profil de fonction alors qu'on n'a pas signé pour ça, 'fin tu vois il y a vraiment quelque chose où tu n'étais pas maître de ta vie, de ta situation et ça a de l'influence sur tout.

Devenir *maître de sa situation*, tel était le souhait de cette équipe de travailleurs et tel était ce qu'ils avaient l'impression d'avoir acquis grâce à ce nouveau mode de gouvernance. Géraldine, la gestionnaire administrative, m'expliquait par exemple avoir pu bénéficier d'une autonomie dans ses autres emplois mais elle était constamment limitée selon elle.

Entretien avec Géraldine – la gestionnaire administrative du SASE

« Je devais toujours à un moment donné retourner vers une personne qui était mon supérieur qui pouvait avoir loi de décision, qui pouvait dire oui ou non. Alors qu'ici, si je trouve que c'est quelque chose que je peux pas décider seule, en fait je vais pas avoir un non catégorique d'un boss qui en fait n'a rien compris au projet et en fait s'en fiche et a d'autres choses à gérer. Je peux en parler à toute l'équipe qui va avoir un consensus donc c'est quand même en général bcp plus ouvert parce que c'est pas une personne qui a le droit de dire oui ou non et qui peut juste dire non parce qu'en fait je suis arrivée au mauvais moment. Et donc je crois qu'à ce niveau-là il y a moins une pression aussi au contrôle tout le temps. Il n'y a peut-être pas un contrôle ailleurs mais il y a ce sentiment que le boss peut te contrôler. Ici, c'est plus de l'autonomie, de la gestion, de la responsabilité. Voilà. Je trouve que c'est plus mature comme ambiance, chacun est responsable de ses actes, chacun est responsable de son boulot, de sa décision. Et il y a pas un grand boss qui est responsable de tout et des petits larbins qui, j'exagère hein mais qui, en fait, n'ont aucune responsabilité ».

C'est donc cette aspiration à moins de centralisation au sein de leur service, et à plus de coopération, d'autonomie et de responsabilité de la part de chacun des travailleurs, qui a conduit le SASE et la Maison d'enfants à recourir à une même ASBL qui les a accompagné dans le renouvellement de leur manière de faire équipe. Cette ASBL, du nom de Collectiv-a, est

connue et spécialisée à Bruxelles pour les questions de gouvernance partagée et d'intelligence collective. Celle-ci déclare que leur savoir et pratique s'inspirent à la fois de leur propre expérience puisqu'ils fonctionnent eux-mêmes en gouvernance partagée, mais s'inspirent également de différentes approches comme « *la sociocratie, l'holocratie, le "art of hosting", en y intégrant des outils d'intelligence collective, de coaching et de communication interpersonnelle* » (Crokart et al. : 2022).

Plutôt que de se perdre dans la recherche de définitions de chacune de ces approches théoriques, je propose à présent de revenir sur les éléments-clés que j'ai pu observer dans le fonctionnement très concret des deux équipes. Collectiv-a le précise d'ailleurs également : « *au-delà de ces concepts, nous basons notre pratique sur des éléments simples et récurrents : la parole en cercle, la création d'un cadre de fonctionnement coopératif et autonomisant, l'attention aux rapports de domination, la posture d'écoute et enfin la recherche du plaisir à être et faire ensemble!* ». C'est à ces « éléments récurrents » que j'aimerais m'intéresser. Il va de soi que malgré les similitudes dans les règles que chacune des équipes suivent, leur application se faisait parfois de manière différente, vu l'histoire des services, la composition des équipes et les sensibilités de chacun de leurs membres

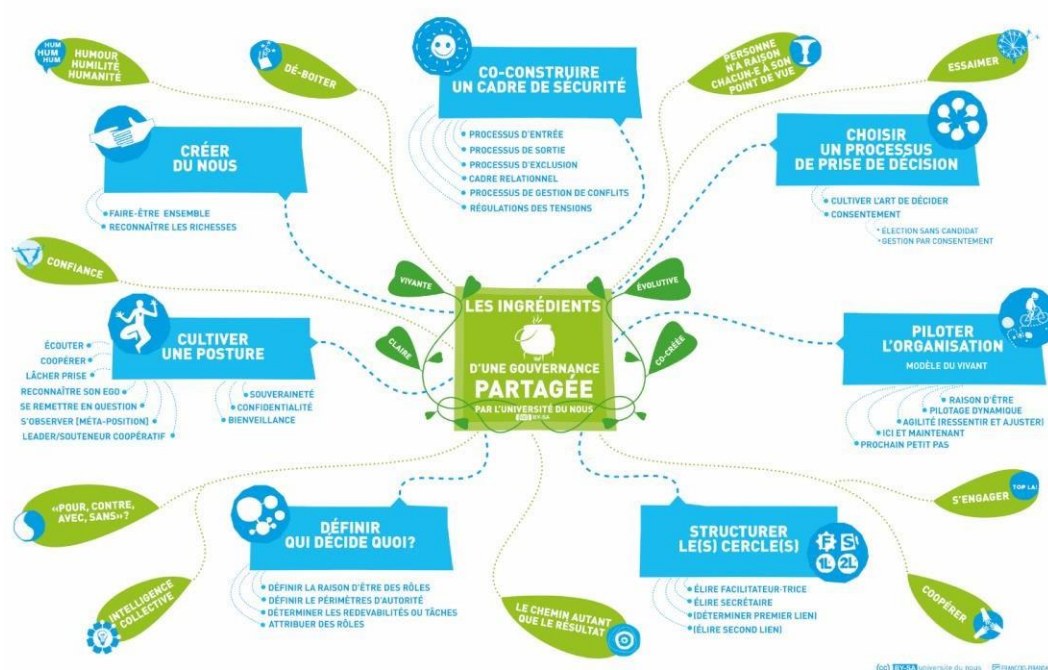
J'aimerais me pencher ici sur différentes pratiques qui constituent à leurs yeux les ingrédients d'un mode d'organisation en équipe désirable. Autrement dit, un mode de gouvernance qui vise à réduire voire à supprimer la concentration des pouvoirs entre les mains d'une seule personne ou d'un petit nombre pour les partager entre les mains de ceux qui sont au plus près de la tâche. Je m'appuierai pour cela, sur mes observations de leurs réunions d'équipe, mais également sur les fondements théoriques auxquels ils m'ont parfois directement fait référence en entretiens⁷⁰ ou indirectement via le site du SASE par exemple. Et je sélectionnerai ci et là également, lorsque cela s'avèrera pertinent et nécessaire, ce qui a été dit de telle ou telle pratique sur le site de Collectiv-a lui-même, ou sur le site de l'Université du Nous auquel renvoie souvent Collectiv-a. Elle y puise nombreux de ses supports.

Une manière de fonctionner qui s'appuie sur des outils et des méthodes favorisant une « intelligence collective »

⁷⁰ Lison: "C'est ce que nous on a voulu mettre en valeur dans notre charte. Et c'est justement parfois des vidéos de la formation qu'on a faites au tout début qui expliquent ces concepts-là. C'est eux (Collectiv-a et l'Université du Nous) qui ont mis des mots, qui nous ont donné des concepts sur ce dont on avait envie donc on se sert pas mal de leur vidéos et tout. Et donc ça, c'est la charte et on a l'a en format papier et on la signe quand on rentre dans l'ASBL au début. Là c'est un texte ».

L'objectif principal visé par la gouvernance partagée (qui regroupe elle-même plusieurs modes d'organisations d'équipe telles que la sociocratie) est de favoriser une prise de décision qui soit horizontale. En effet, l'un de ses postulats de base est qu'une équipe de professionnels qui coopère peut résoudre des problèmes plus efficacement que lorsque ces professionnels travaillent isolément. C'est ce qu'ils appellent « l'intelligence collective ». Celle-ci se met au service de la gouvernance partagée. Le concept d'intelligence collective est également utilisé pour décrire la manière dont des collectifs d'animaux sociaux ou même des cellules de notre corps fonctionnent. C'est donc à dessein qu'il a été repris pour décrire des équipes d'humains qui - comme pour les animaux ou les cellules de nos organes - fonctionnent efficacement en auto-gouvernance. Certains défenseurs d'une telle approche trouvent ironique le fait que nombreuses sont les théories économiques libérales actuelles qui décrédibilisent l'interventionnisme étatique alors même que c'est dans ces grosses entreprises capitalistes qu'il est possible de retrouver des illustrations de la planification soviétique. En fait, du point de vue des défenseurs de cette approche, en laissant plus de liberté d'initiative aux travailleurs, le système s'organiserait de manière plus efficace que s'il y avait une intervention top-down qui chercherait à contrôler ou réguler ce système. Et cela, plus encore pour des grosses entreprises de milliers de travailleurs, dans la mesure où « *la hiérarchie ne sait pas gérer la complexité* » (Laloux et al., 2017 : 59).

Quels moyens concrets se donnent-ils pour parvenir à distribuer le pouvoir entre leurs membres et permettre une prise de décision qui soit horizontale ? Comment dans cette perspective, s'organisent leurs réunions ? Quelles en sont les conditions de possibilité ?



Le « faire ensemble » : décider, en cercle, par consentement

Lorsque j'ai commencé à observer les réunions d'équipe hebdomadaires au sein de la Maison d'enfants, mis à part le fait que je fus troublée par le fait qu'ils parlaient relativement peu des enfants alors qu'ils le souhaitaient par ailleurs, j'ai été intriguée par la manière dont la réunion se déroulait. On y discutait de beaucoup de sujets liés de près ou de loin aux activités de la Maison : l'organisation de la fête de quartier, les horaires, le choix des plans pour les travaux et aménagement au sein de la structure, etc.

Chacune des réunions est organisée pour qu'en un mois, au moins, tous les secteurs d'activités soient abordés. De semaine en semaine étaient donc programmées des réunions dites de secteurs c'est-à-dire celui des « ateliers langage » (prévues une demi-heure toutes les 2-3 semaines), et celui des 0-3 ans en privilégiant parfois les bébés parfois les sections transversales. Des réunions de préparation aux « extra » étaient aussi organisées, ainsi que des réunions ciblées sur la psychomotricité relationnelle. Depuis une dizaine d'années, les professionnels recevaient régulièrement une psychomotricienne externe, en tant que superviseuse ou formatrice, comme mentionné. Durant ces réunions de deux heures, chaque minute était comptée puisque les professionnels devaient très vite retourner à leur travail que ce soit pour rejoindre les bébés qui commencent à se réveiller de leur sieste (et qui étaient gardés par des remplaçants entretemps), ou que ce soit pour préparer l'accueil des enfants en ateliers langage durant leur temps libre. Les professionnels ne peuvent se réunir tous ensemble qu'à cette occasion pour aborder un panel assez large de sujets sur lesquels ils doivent délibérer rapidement.

Voici le déroulement d'une de ces réunions . Il est 13h, plusieurs travailleurs quittent la cuisine pour rejoindre la salle de réunion. C'est une salle polyvalente dans laquelle sont aussi reçus les enfants des Ateliers Langage. On y trouve un tableau mais également de nombreuses étagères avec des livres et des tiroirs plein de matériel pour bricoler et jouer. Assis tous en cercle autour de quelques tables, deux animateurs lisent l'ordre du jour préalablement préparé et alimenté par la direction et ceux et celles qui le souhaitent. A l'ordre du jour du 19 novembre 2019 était prévu un point concernant l'organisation d'une sortie avec les familles programmée pour la fin de l'année. Ce sont Maria et Coralie qui ont souhaité solliciter l'équipe sur cette question après avoir réfléchi de leur côté au meilleur moment pour organiser cette sortie avec les familles.

Maria : « Je propose qu'on fasse un tour de table co-construit c'est-à-dire qu'on peut commencer par exemple par Dayse qui peut proposer une date

et en donner les avantages et les inconvénients ; d'un point de vue du projet ici hein : qu'est-ce qui arrange le mieux les familles – parce que c'est ça notre objectif d'avoir le plus de familles disponibles aussi – mais aussi en fonction de son organisation familiale. Parce que ce que je voulais dire c'est qu'on disait nous, on pourrait dire le samedi et le dimanche, le samedi la fête de quartier et le dimanche la sortie. On pourrait dire qu'on fait le 27 juin oui mais c'est peut-être trop tard... Donc nous on n'a pas d'idée (...)

Silvia : j'ai l'impression que je suis un petit peu, j'ai pas eu le temps de réfléchir aux avantages, est-ce que vous pouvez nous dire vous si quand vous avez fait les dates vous avez identifié les avantages et les inconvénients ? (...)

Sarah : on peut commencer ?

Maria : vas-y, tu as une proposition

Sarah : moi je vois le 30 mai. C'est après le ramadan, c'est le samedi avant férié

Maria : donc avantages avant lundi de pentecôte et après le ramadan. Inconvénient pour le personnel c'est le WE de 3 jours. (...) Quelqu'un a encore des avantages et inconvénients pour cette date-là ?

Hakima : oui, moi parce que c'est la date où on part pour le séjour avec les mamans le 30, 31 et 1^{er} mai.

Julie : ça, c'est pas un inconvénient

Maria : ça, c'est une objection majeure.

Sarah : c'est fini quoi (rire)

Julie : c'était sympa (rire) (...)

Maria : on bloque donc le 26 mai, on a une date !

« Donner les avantages et inconvénients du point de vue des objectifs de la Maison », « objection majeure »... : au bout de cette cinquième réunion en leur compagnie, je commençais à comprendre comment ils s'efforçaient de prendre des décisions. Je dis bien « s'efforcer » car nous y reviendrons dans le point suivant, ces tentatives n'ont pas toujours réussi et cette question fera d'ailleurs l'objet d'une supervision moins de trois mois plus tard. Il reste que cet idéal nous en apprend déjà beaucoup sur la manière dont ils considèrent important de fonctionner ensemble. L'avis de tout le monde doit pouvoir être pris en compte sur une multitude de sujets qui dépassent parfois la fonction de base pour laquelle ils ont été embauchés. Chaque décision doit pouvoir être prise avec l'accord de tous. Un des outils privilégié pour y parvenir est celui de la gestion par consentement. Cet outil de prise de décision collective a précisément pour vocation de prendre en compte les désaccords potentiels de tous et d'améliorer, grâce à l'intelligence collective, toute proposition suggérée pour l'un ou l'autre membre de l'équipe. Cette manière de décider constitue une alternative aux deux modes de décision suivants : l'autorité décide, impose et/ou tranche, ou le consensus serait recherché quitte à ce que cela prenne beaucoup plus de temps voire à ce que cela soit impossible à appliquer sans modifier fondamentalement la proposition de base.

Pour permettre aux différents avis d'être entendus, il devient donc indispensable pour eux de mobiliser des outils et de (faire) respecter certaines règles qui n'ont là aussi pas toujours été évidentes à appliquer pour l'équipe. Si du point de vue de ce mode de gouvernance, l'équipe est collectivement responsable du maintien du cadre, il existe une fonction qui est endossée à tour de rôle par les membres de l'équipe : la facilitation ou l'animation. Ils sont deux à endosser cette fonction dans la Maison d'enfants, et un au sein du SASE. Leur rôle est de diriger la réunion en présentant les points à l'ordre du jour, en distribuant la parole et en contrôlant le temps. Le facilitateur est également celui qui doit, toujours idéalement, porter un regard *méta* sur le déroulement de la réunion, s'assurer que les discussions ne virent pas vers des sujets stériles, ou qu'elles ne s'embourbent pas dans des conflits interpersonnels. Théoriquement, il est l'arbitre qui s'assure du bon déroulement du jeu. En réalité, bien sûr, les choses sont moins tranchées et ce fut peut-être d'autant plus le cas pour les membres de la Maison d'enfants qui parvenaient très difficilement – de leur propre aveu – à se distribuer la parole de façon organisée, sans qu'il ne soit toujours évident ou aisé pour les « animateurs du jour » de remettre du cadre. Très souvent, les uns les autres se coupaient la parole ou discutaient en aparté en créant ainsi du brouhaha. Cela étant, la fonction d'animation ou de facilitation a ceci d'intéressant selon la direction et la plupart des professionnels qu'elle circule entre tous les membres de l'équipe et n'est donc pas l'apanage de la hiérarchie. Du point de vue théorique et de l'idéal recherché, en mettant tout le monde sur le même pied d'égalité, cette pratique permettrait d'éviter les effets d'intimidation que pourrait provoquer l'endossement de ce rôle par la « hiérarchie ». L'un des autres objectifs visés par cette approche est de favoriser une culture de la coresponsabilité où chacun sera amené à un moment ou un autre à endosser un rôle qu'il pourrait par ailleurs critiquer lorsque celui-ci est endossé par quelqu'un d'autre. Si plusieurs professionnels m'ont expliqué qu'ils n'étaient pas forcément à l'aise dans ce rôle, le fait que tout le monde doive l'endosser atténue à leurs yeux la frustration qui aurait pu en ressortir : « *c'est contraignant mais en même temps c'est partagé donc c'est chacun son tour* » (Patrick).

Cultiver une posture de la coresponsabilité en gouvernance partagée

Cette culture de la coresponsabilité a beaucoup d'importance dans un système sociocratique, ou de façon plus générale de gouvernance partagée. J'aimerais montrer comment cela peut s'illustrer à partir de la manière dont il est attendu selon cette théorie que les professionnels puissent faire face aux difficultés – échecs, tensions, crises – qu'ils vivent en équipe.

L'université du Nous dont s'inspire Collectiv-a, propose différentes capsules vidéo pour expliquer combien les « *tensions* » au sein de l'équipe ne doivent, dans l'idéal, pas être craintes dans la mesure où elles permettent au contraire à l'équipe de gagner en maturité si celle-ci, du moins, y fait face de façon appropriée. Quelle est cette posture particulière qui est attendue de la part des travailleurs les uns à l'égard des autres ? Une posture dans laquelle le professionnel se sent « souverain » et est prêt à coopérer en s'attribuant sa part de responsabilité tout en permettant aux autres de l'endosser car « *seule la coopération entre un « je » souverain permet à un « nous » d'être fécond* » (Clément, 2018). Il ne s'agit donc ni de se poser en tant que « victime », ni en tant que « persécuteur », ni en tant que « sauveur » car, selon eux, endosser l'un de ces trois rôles énoncés dans la théorie du triangle dramatique (ou dit de Karpman) reviendrait à foncer droit dans le « *triangle des Bermudes dans lequel se perd l'énergie coopérative* ». Ainsi, nous verrons comment de la même manière que les professionnels ont recours à cette théorie pour a) évaluer et ajuster leur posture à l'égard des familles et des jeunes, ils cherchent ici à b) l'appliquer à l'égard de leur propre comportement les uns par rapport aux autres témoignant ainsi de l'importance qu'ils accordent là aussi aux valeurs de l'autonomie et de la responsabilité.

a) "On sera pas tes sauveurs cocotte, 'fin tu peux te sauver que toute seule"

La situation d'Océane, une jeune ayant rencontré le SASE dans le cas d'une mise en autonomie, en constitue un exemple. Le service a été mandaté pour une « *préparation à la mise en autonomie* » sachant qu'Océane vit en semaine en internat et rentre chez sa maman le week-end. Lorsqu'elle rencontre l'équipe, elle est alors âgée de bientôt 17 ans. Après une première rencontre durant laquelle la charte de collaboration a pu être présentée et acceptée par Océane, les deux intervenants pour cette situation ont souhaité faire plus ample connaissance lors de la deuxième rencontre à travers un outil : le « *fleuve de vie* ». D'après les intervenants, Océane s'est prise au jeu et a débuté une sorte de mindmapping plutôt qu'un fleuve qui décrit selon elle l'histoire de sa vie. Le binôme fut rapidement surpris de ne lire que des récits témoignant de sa souffrance.

Décembre 2020, Océane

Mathieu : (...) elle fait une bulle centrale où il est écrit « ma vie », et puis elle fait partir plein de lignes, et sur ces lignes, elle écrit. Elle se met dans l'exercice. On la laisse faire, on met un peu de musique. Et tout de suite elle se met dedans quoi. Et puis après on regarde ça ensemble et il y avait, 'fin, en fait, moi c'est ça... (rire) la réaction que j'ai eue directement, c'est: "mais on dirait un catalogue de psy en fait ton truc". C'est : « mal-être, souffrance, TS, scarification, perte des amis, décès, machin, j'ai envie de disparaître », 'fin que des trucs « je vais pas bien, regardez-moi ouh je souffre ». Et j'étais vraiment là: "mais c'est un catalogue de psy ça, c'est pas ta vie! Je sais pas tu as grandi où? je sais pas, j'ai rien, j'ai rien!". Et en fait moi j'ai vraiment eu le sentiment et on en a un peu discuté avec [sa collègue], qu'elle est dans ce truc "pour exister, ça passe par 'je souffre, regardez-moi', je vais pas bien, je suis une victime.

Du point de vue des intervenants, la posture de cette jeune ne convenait pas et il fallait le lui faire remarquer. Un peu plus tard dans la discussion, l'équipe s'accorda néanmoins sur le fait qu'il ne fallait pas le faire de façon trop précipitée, et lui laisser le temps. L'équipe réfléchissait alors à la manière d'intervenir auprès d'elle de façon à y aller pas à pas. Nous y reviendrons un peu plus en profondeur dans le chapitre suivant. J'aimerais ici m'intéresser essentiellement à la manière dont les intervenants décrivent le comportement d'Océane et la manière dont ils disent *avoir réagi* – avec l'accord de leurs collègues. Cela nous permettra de mieux comprendre ce qu'ils attendent d'autrui en termes de responsabilité.

En quoi la posture d'Océane posait donc question ? En raison du fait qu'elle se positionnait en tant que « victime » sans se rendre compte « *qu'elle joue [un] scénario d'à chaque fois d'amener du négatif* ». Son attitude ne témoignait pas d'une volonté d'agir pour s'en sortir et de se responsabiliser mais plutôt d'une certaine apathie ou d'un certain apitoiement sur son sort qui ne rassurait pas les intervenants.

Décembre 2020, Océane

« (...) Du coup c'est vrai que moi très très vite ma réaction c'est de pas rentrer en fait dans son scénario parce que moi je vois vraiment ça comme un scénario, je vois le triangle de Karpman qui tourne dans tous les sens et "je suis une victime, soyez mon sauveur", et donc moi tout de suite je lui renvoie : "on sera pas tes sauveurs cocotte, 'fin tu peux te sauver que toute seule". (...) rentrer dans un truc "sauveur". Donc ça c'est vraiment un truc dans la posture et le positionnement que j'adopte avec elle du coup ».

Dans l'idéal, le bénéficiaire, au même titre que le professionnel, devrait estimer anormal ou illégitime d'adopter une posture plaintive qui rendrait autre que lui-même responsable du fait de se sortir de la situation difficile par laquelle il passe. C'est un bénéficiaire ou professionnel qui aurait conscience de ses besoins, de ses peurs mais aussi de ses compétences, et qui, en les reconnaissant, les acceptant et les mobilisant, chercherait activement à s'en sortir avec l'aide d'autrui si nécessaire. Ceci, que ce soit dans le cas d'échanges avec ses collègues, ou d'échanges avec les intervenants. Si la posture d'Océane n'a pas manqué de déranger pour les raisons évoquées ci-dessus, celle d'une collègue n'a pas manqué non plus

de mettre en difficulté l'équipe et plus particulièrement le directeur, Mathieu. Celui-ci a estimé devoir sortir du triangle dramatique dans lequel cette collègue l'invitait à entrer. C'est un nouvel exemple illustrant les critères sur base desquels les intervenants évaluent le comportement d'autrui. Ici, il s'agissait d'un membre de leur équipe.

b) « (...) il était juste le messenger des décisions qui étaient prises en équipe et donc il rentrait pas dans son jeu »

Benedikte est une collègue qui, pour des raisons personnelles, a choisi de prendre un congé de maladie qui fut prolongé à plusieurs reprises. Je ne l'ai jamais rencontré. Lorsqu'en entretien je discutais avec la gestionnaire administrative, celle-ci m'expliqua combien cette situation avait donné du fil à retordre à l'équipe. J'étais très intéressée de remarquer que pour la décrire, les intervenants et plus particulièrement Mathieu, ont mobilisé, là aussi, le vocabulaire « bourreau, victime, sauveur » issu de la théorie du triangle de Karpman.

Entretien avec Margaux, la gestionnaire administrative du SASE

« (...) je sais que c'est Mathieu qui en avait parlé par rapport à Benedikte. Il disait que c'était difficile parce que « peu importe la position que je prenais soit je devenais bourreau, soit je devenais victime, soit je devenais sauveur ». Voilà c'est vrai que ça, il l'avait dit, c'était après le confinement, on a eu une réunion, je crois que c'était aussi une supervision. On cherchait une solution pour que l'équipe s'en sorte dans cette spirale. Je sais pas si tu étais au courant que pendant le confinement l'équipe a été fort fort chamboulée parce que déjà Benedikte est revenue pendant le confinement, travailler alors que l'équipe avait essayé de mettre en place un suivi et un retour doux puisqu'elle revenait de maladie et que c'est quand même des familles qu'il faut suivre (...) c'est pas émotionnellement neutre et donc ils voulaient pas qu'elle se retrouve submergée le lendemain. (...) Et en fait ça lui convenait pas et donc le 1^{er} avril elle est revenue à temps plein en milieu de confinement. Et donc l'équipe s'est sentie complètement dévastée parce qu'ils se sont dit « (...) on va pas lui donner une situation comme ça alors qu'en fait on est en confinement, qu'elle n'a plus travaillé depuis 7 mois, 'fin... qu'est-ce qu'on fait ? ». Et donc voilà Mathieu a dû prendre la position de direction qui est pas facile à gérer non plus ».

Margaux m'expliquait comment selon Mathieu la situation était délicate car à chaque proposition qu'il émettait, il était soit « le bourreau en disant « non tu reviens pas » », soit « le sauveur en disant « si, tu peux revenir à temps plein » », soit « la victime parce qu'en fait nous ça ne nous convenait pas ». Pour s'en sortir, Mathieu a dû rappeler qu'il n'y avait rien de personnel dans la proposition qui lui a été faite et à laquelle cette dernière n'adhérait pas et qu'il n'était qu'un « messenger des décisions qui étaient prises en équipe ». C'est de cette façon qu'ils estimaient ne pas être entrés dans son jeu : en rappelant que la décision a été prise collectivement et en lui renvoyant la responsabilité de ses choix.

En définitive, lors des réunions formelles les tensions ou malentendus en équipe doivent être régulés par la figure de l'animateur ou du facilitateur qui, de différentes manières, rappellent aux intéressés qu'ils doivent changer de posture. En dehors des temps de réunion, c'est à la direction de réguler ces tensions, dans l'idéal, en concertation avec le reste de l'équipe. Le succès de ce rappel n'est néanmoins possible que si chacun s'attribue une part de responsabilité du changement, et dans le cadre professionnel sacrifie éventuellement certaines de ses préférences pour faire un pas vers le nous qui correspond à ce que l'équipe identifie comme l'objectif poursuivi par l'ASBL. C'est là le point de départ d'une culture de la coresponsabilité.

L'« être ensemble » ou en quoi « prendre soin » de la relation constitue un enjeu important dans le faire équipe

Parmi les autres outils mobilisés pour permettre aux différents avis d'être entendus et à l'équipe d'être dans une posture de coopération, certains professionnels -comme ce fut le cas pour l'équipe du SASE- accordent beaucoup d'importance à « *soigner la relation* » en faisant de la « *météo émotionnelle* » au début de la réunion. De même qu'ils mettent en place un « *espace sensibilité* » à la fin de la réunion. Ce sont quelques-uns des moyens d'y parvenir. Ce n'est pas le cas de la Maison qui ne le faisait qu'à titre exceptionnel à l'occasion de supervisions institutionnelles pour lesquelles l'intervenant externe le demandait. Ceci permet de rappeler combien il ne s'agit pas ici d'établir un manuel des pratiques en vigueur dans toute organisation qui prétend fonctionner en gouvernance partagée. Mon objectif consiste essentiellement à faire voir ce qui, dans chacun de ces services, a compté en termes de façon de faire équipe et qui nous sera utile pour comprendre la manière dont est conçue, espérée, attendue, la conception du pouvoir qui s'exerce lorsqu'il y a relation avec autrui. D'ailleurs les acteurs eux-mêmes faisant la promotion de l'intelligence collective et de la gouvernance partagée insistent sur la nécessité de ne pas considérer leur mise en pratique comme quelque chose qu'on fait soit complètement soit pas du tout. Ils savent qu'il s'agit pour la plupart des équipes d'y aller pas à pas, de prendre ce qui leur parle et de laisser un certain temps, voire définitivement, d'autres aspects de côté. Ceci pour autant que le respect des éléments de base d'un tel mode de gouvernance soient conservés comme par exemple le fonctionnement par cercle, sans chef et par consentement.

“Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness” (2017), de Frédéric Laloux

Dans son ouvrage « Reinventing Organizations », – dont Lison avait suggéré la lecture lors d'une réunion d'équipe – Frédéric Laloux considère également et notamment qu'en matière d'adhésion et/ou de mise en pratique de ce mode de gouvernance, il ne s'agit pas d'un « tout » ou d'un « rien ».

Depuis ces dernières années, Frédéric Laloux est devenu une figure-phare dans le paysage international du management. Détenteur d'un diplôme d'ingénieur commercial à Bruxelles et d'un MBA de l'INSEAD (Institut européen d'administration des affaires), il est aujourd'hui coach indépendant en entreprise après avoir été diplômé de l'école de coaching Newfield Network au Colorado. Son livre, best-seller dans plusieurs pays à travers le monde, a obtenu

un énorme succès dont témoigne le fait par exemple que l'Université du Nous et une multitude de collectifs, d'ASBL, d'entreprises, etc. l'aient interviewé et s'en sont inspirés. Ou encore le fait également que Mathieu Ricard (connu en tant que moine bouddhiste tibétain), Tania Singer (une neuroscientifique sociale et psychologue allemande, directrice du Social Neuroscience Lab of the Max Planck Society à Berlin) et même le Dalaï-Lama l'aient rencontré à l'occasion d'une conférence de presse organisée à Bruxelles en 2016.

Après avoir expliqué dans son ouvrage comment les organisations ont évolué dans l'histoire humaine, Frédéric Laloux s'emploie à décrire plus particulièrement le fonctionnement de ce qu'il appelle les « entreprises Opales » soit celles qui incarneraient selon lui, le nouveau modèle émergeant qui correspond à l'ensemble des entreprises fonctionnant en auto-gouvernance et de façon plus particulière, celles qui connaissent trois avancées : « *l'auto-gouvernance, la plénitude et la raison d'être Évolutive* » (Laloux, 2017 : 55). Ce sont elles qui renouvellent et transforment selon lui le management classique actuel. Il s'appuie pour cela sur l'observation de douze organisations – de 100 à 40 000 travailleurs – ayant expérimenté depuis parfois plusieurs années déjà, ces trois avancées. Elles sont en ce sens considérées comme pionnières. Sans entrer dans le détail, comme je le précisais déjà, selon lui, pour pouvoir prétendre à une organisation opale, celle-ci doit nécessairement s'engager en même temps dans ces trois avancées. Chaque organisation, en fonction de ce qu'elle estime important ou prioritaire va adhérer et pratiquer ces différents axes.

Le SASE consacre donc plus de temps que la Maison au cours de ses réunions hebdomadaires à ce que Collectiv-a appelle la recherche « *d'authenticité et de profondeur* » et ce que Frédéric Laloux appelle la « plénitude ». Et cela, parallèlement à leur travail en auto-organisation car selon eux, l'un renforce l'autre. C'est ce que j'avais tenté de comprendre en leur demandant par exemple l'intérêt qu'ils voyaient dans la pratique de la météo émotionnelle durant laquelle il s'agissait pour chacun d'exprimer à l'aide de différents outils tels que des cartes où figurent différentes émotions, images, ou encore marionnettes, dans quel état d'esprit il se trouve. Tous m'ont expliqué, même le plus pragmatique d'entre eux, que cette pratique était nécessaire.

Maheer : en soi je trouve pas si important que ça de commencer par la météo mais je trouve que c'est un peu pour moi quand même un symbole de se dire "on va t'écouter et on va faire avec ton état, et ton humeur actuel". Ça redonne une place tacite à l'individuel et à la personne. (...) Du coup moi des fois les météo je m'en fous un peu, mais j'y tiens en même temps parce que

ça permet de rentrer dans un mode d'écoute et d'individualité tout au long de la réunion.

Cette pratique permettrait de redonner une place à la personne dans son individualité. Mathieu explique que c'est « *pour se centrer soi-même* » (...) *ok j'arrive là je suis en réunion d'équipe, ok je regarde un peu à l'intérieur, comment je me sens en fait? ah bah je me sens bien aujourd'hui et j'ai envie de le dire aux autres*». Ou si au contraire, le professionnel affirme qu'aujourd'hui il ne va pas super bien - *"moi aujourd'hui c'est pas la patate mais je vais faire de mon mieux pour être avec vous et vous écouter"* (Lison) – cela devient un outil de prévention de conflits dans la mesure où ces informations personnelles (et chacun est libre d'en donner ou non) deviennent potentiellement des moyens pour les collègues de prendre son humeur en compte dans l'interprétation de telle ou telle attitude qui, sortie de son contexte, pourrait les interpeller ou les agacer. Ces informations constitueraient des outils pour aider les collègues à ne pas prendre les choses personnellement. Cette pratique permettrait également comme le soulevait Lison d'« *apprendre, chacun, à se connecter à ses émotions (...) ça nous amène à tous prendre ce réflexe-là* ». C'est d'ailleurs une pratique qu'elle dit se voir de plus en plus utiliser en famille car elle constitue à ses yeux un moyen là aussi de préserver le lien ou de le favoriser en évitant de brusquer ou blesser.

Les différentes fonctions directes ou indirectes logées derrière cette pratique se rejoignent donc dans le fait qu'elles participent à construire et maintenir un lien de confiance entre collègues. Et ce lien de confiance est une condition nécessaire, même si elle est insuffisante. Car il s'agit pour chacun d'adhérer aussi à cette manière de voir le monde et le rapport à l'autre, à l'adoption d'une *posture de coopération*. Comme je l'expliquais, dans l'idéal, cette posture de coopération suppose du professionnel qu'il possède une réflexivité sur lui-même, sur son intériorité, et qu'il voit dans le fait de reconnaître et d'accepter ses « *états d'âme* » une étape indispensable à la résolution de toute difficulté. Autrement dit, cela suppose qu'il n'extériorise pas les responsabilités du dépassement de toute difficulté mais au contraire, qu'il en mesure sa part active pour la dépasser.

« Il a pu dire ce qu'il vivait » ou comment l'authenticité envers soi et le dévoilement à l'autre constituent des outils qui simplifieraient les relations professionnelles (Université du Nous, 2017)

« Sous ses apparences «bisounours», la météo est un outil puissant au service des groupes pour prendre soin de leurs membres et de ce qui les traverse. Il permet de se préoccuper du «être ensemble», et pas uniquement du «faire ensemble» présent dans le contenu et les objectifs de la réunion. Prendre en compte l'état d'esprit de chacun.e, c'est se rappeler qu'on est tou-te-s des humain-e-s avec nos singularités, sensibilités et réalités différentes, qui existent au-delà du travail ou du projet qui nous relie. C'est construire à terme un groupe plus résilient pour atteindre ses objectifs » (fiche de Collectiv-a).

Une capsule vidéo proposée par l'Université du Nous intitulée « Authenticité et dévoilement » constitue l'une des premières vidéos reprises par l'équipe du SASE sur leur charte et sur leur site. Que nous apprend-elle ?

Elle reprend les différentes étapes nécessaires, selon eux, pour promouvoir la capacité des êtres humains à travailler ensemble. La question de l'« être ensemble » ou de la compatibilité est considérée comme un ingrédient tout aussi important que celle du faire ensemble ou de « la technicité : c'est-à-dire les compétences et connaissances nécessaires pour faire le job ». En ce sens, la fluidité dans les échanges de points de vue potentiellement divergents devient un enjeu important pour les travailleurs. Chacun devrait pouvoir y faire face, là encore, d'une manière bien particulière. L'intervenant donne l'exemple d'un professionnel qui vivait très difficilement le fait de devoir être présent au début d'un projet sans avoir de rôle actif. Ce n'est qu'à un moment donné seulement qu'il a « *pu le dire, se dire, en expliquant qu'il avait l'impression d'être transparent, qu'il ne comprenait pas ce qu'il faisait là. Bref, qu'il y avait un truc qui n'allait pas du tout. Le groupe a pu trouver une solution à partir de leur besoin de sa présence et voilà ça fonctionnait* ».

Deux conditions seraient nécessaires pour simplifier les relations. Premièrement, le professionnel doit être capable de « *se centrer* », et avoir conscience que quelque chose se passe en lui. Mais deuxièmement, cela suppose qu'il identifie qu'il est le seul responsable de ce quelque chose qui se passe en lui et que « *ce n'est pas les autres ou la situation qui devrait être différente de ce qu'ils sont. Ils sont comme ils sont, et moi j'ai quelque chose à faire : une demande, une décision à prendre. Ce qu'il se passe en moi m'appartient. C'est mon choix, c'est ma responsabilité c'est même ma souveraineté. Je suis souverain de mes émotions.*

Mes émotions elles passent par moi. Elles n'appartiennent qu'à moi. Et quelqu'un d'autre qui vivrait la situation n'aurait pas les mêmes ». Il s'agit alors pour le professionnel de donner un sens à cette souffrance non pas en culpabilisant de vivre cette situation de cette manière alors qu'une personne ne l'aurait peut-être pas vécu ainsi, mais en se demandant pourquoi et quelle est la part de responsabilité qu'il possède dans le devenir de cette situation. D'après cette capsule vidéo, il est donc nécessaire d'identifier ce qui se passe à l'intérieur car c'est ce qui indique que quelque chose à l'extérieur doit être entrepris que ce soit une décision, ou une demande. L'hypothèse qu'ils font est que souvent c'est l'expression d'une peur : « *d'être quantité négligeable pour les autres donc abandonné, ou incapable de réussir soit ridiculisé, humilié, ou bien sentir qu'on devient quelqu'un de détestable donc rejeté* ». Une fois ceci repéré, il convient alors pour le professionnel de décider « *en souveraineté* » de ce qu'il va dévoiler à ses collègues pour permettre à la situation de changer.

La capsule vidéo se conclut par le message selon lequel cet acte de dévoilement requiert certes un climat de confiance qui n'est pas toujours acquis car difficilement accessible avec tout le monde mais avec l'idée également que cela ne doit pas empêcher qui que ce soit d'oser le faire dans la mesure où, selon eux, « *c'est précisément le fait de se dire en vérité qui génère de la confiance, c'est circulaire* ». Ceci permet de préciser que les professionnels que j'ai rencontrés n'ont jamais considéré que les jeux de pouvoir et d'intérêt n'existaient pas, ni qu'il était nécessaire de tout se dire. Ils estiment néanmoins que plutôt que de *réagir* face à ces derniers en adoptant le même registre de langage, il s'agit plutôt de tenter autant que possible de les désamorcer, avec ruse. Et à défaut, de cesser autant que possible la relation en invitant chacun à prendre ses responsabilités.

Cette vidéo témoigne une nouvelle fois de la nécessité pour tout professionnel de cultiver, dans l'idéal, une *posture de la coresponsabilité* où face à n'importe quelle difficulté, il est invité à se demander d'abord quelle est sa part de responsabilité dans ce qu'il vit et ce qui est en son pouvoir pour faire que la situation change. Comme l'extrait introductif l'illustre, l'importance donnée à cet « être ensemble » permettrait ainsi aux membres de l'équipe de devenir résilients.

Quand « bien travailler en équipe » passe par une « bonne communication ». La question de « l'être ensemble » en temps de crise et au-delà.

Au sein de la Maison d'enfants, ce souci pour l'« être ensemble » s'est surtout manifesté à travers la question de la communication. Tous les membres de l'équipe ont exprimé à un moment ou un autre le besoin de travailler cette question. Et pour cause, ils ne faisaient pas suffisamment bien face, selon eux, aux difficultés et tensions qu'ils rencontraient. En effet, des « erreurs » étaient commises de leur point de vue lorsqu'ils échangeaient. Ces erreurs ont participé au climat de tensions sans toutefois s'y résumer. Avant d'en approfondir certains aspects, j'aimerais ici m'intéresser à la manière dont cet intérêt pour la communication s'est manifesté dans les deux services. Les similitudes dans le choix des outils et techniques pour faciliter leur façon de s'exprimer les uns avec les autres m'ont conduit à m'intéresser à certains de leurs fondements pour y relever là aussi certains principes ou règles qu'ils seraient amenés à suivre. Cette étape nous permettra de cerner un peu mieux la manière idéale - même si toujours à visée pratique – dont ils se représentent l'humain et le monde.

Un objectif : se libérer de la domination par la communication

Mathieu : (...) je pense qu'on a tous eu à un moment ou un autre dans notre parcours de la communication non violente donc je pense qu'il y a quand même un fond qui est commun à tous voilà de CNV voire certains un peu de PNL aussi, de programmation neurolinguistique. Les accords toltèques je crois qu'on est plusieurs à être sensibles aux accords toltèques. Voilà, les avoir lu et à adhérer à cette philosophie-là. Après, bah voilà, chacun a aussi un peu ses petites choses qui lui tiennent à cœur.

Les propos du directeur du SASE ne sont pas surprenants. Je retrouvais déjà dans la charte ce qu'ils identifiaient comme leur « *tronc commun* » : une communication non violente.

Trois règles y sont reprises de façon plus particulière. Premièrement, « *lorsque je parle, je suis attentif à parler en "je", à être dans une communication authentique et transparente* ». Deuxièmement, « *lorsque j'écoute, je suis actif c'est à dire que je suis constamment dans la mise au travail. Je prends le temps du recul nécessaire pour me distancier de ce qui peut m'atteindre personnellement* ». Enfin troisièmement, « *je différencie ce qui est de l'ordre de ma fonction professionnelle et de ce qui m'est propre comme individu* ». Ces règles ont été reprises et mentionnées à plusieurs reprises par la Maison d'enfants également. Ainsi, alors que deux semaines auparavant, l'équipe de la Maison d'enfants avait vécu une nouvelle tension qui a nécessité un « rappel au cadre » de la part de la directrice, celle-ci introduisait une réunion en novembre 2019 de la manière suivante :

Maria : je voulais faire une petite parole par rapport à ce qu'on vit en équipe actuellement. Alors c'est plutôt l'équipe 0-12 ans qui vit en direct des tensions, malentendus, etc. Juste pour vous dire qu'on est en train de chercher un superviseur ou une superviseuse, comme on a eu plusieurs contacts et qu'on est en recherche pour ça (...) Voilà et puis, vous lire quelques petites phrases sur les règles de vie en sociocratie et c'est pas une morale que je fais, parce que c'est vraiment pour que tout le monde puisse prendre un peu de recul par rapport à ça et je m'inclus bien évidemment dedans... donc il est mis ici que (elle se met à lire) "la sociocratie s'articule autour des 4 accords toltèques". Je ne sais pas si vous avez entendu parler de ça, c'est un livre qui a fait fureur, qui détermine les règles de vie dans la bienveillance, etc. Et donc c'est 4 propositions de règle de vie. "1) que votre parole soit impeccable ; parler avec intégrité ; ne dites que ce que vous pensez, n'utilisez pas la parole contre vous-mêmes ni pour médire sur autrui ; 2) ne prenez rien de manière personnelle, ce que les autres disent et font, n'est qu'une projection de leur propre réalité. Lorsque vous êtes immunisés contre cela, vous n'êtes plus victimes de souffrance inutile. 3) Ne faites pas de supposition, ayez le courage de poser des questions et d'exprimer vos vrais désirs. Communiquez clairement avec les autres pour éviter tristesse, malentendu et drame. A lui seul, cet accord peut transformer votre vie. 4) faites de votre mieux. Travailler ensemble n'est pas toujours facile, tant pour les responsables que pour les différents membres. La sociocratie engage les personnes sur un chemin de changement d'attitude, de questionnement, de remise en question et de prise de conscience, tout est défi. Voilà, je voulais redire ça un petit peu pour centrer la manière dont on communique ensemble aussi sur une méthodologie pour pas qu'on...parce que je pense qu'on a beaucoup travaillé la méthodologie de communication et en fait qu'on s'en est complètement écarté. On ne fait plus de tour de table régulier. On ne pose plus de questions où on répond de manière structurée et que c'est une première petite étape pour remettre au centre la manière dont on communique ensemble. Voilà.

Ces différentes propositions, et ces trois règles sont annoncées et rappelées à l'ensemble des professionnels. Elles font partie des *règles minimales communes* auxquelles chacun, en principe, est engagé. Idéalement, ce qu'ils appellent dans le jargon de la gouvernance partagée, le « cadre de sécurité » est construit avec le groupe – ils diraient alors « co-construit ». A minima, celui-ci est accepté : qui ne dit mot, consentirait. Ce « cadre de sécurité » a pour fonction non pas d'éviter les conflits qui sont au contraire vus, nous l'avons compris maintenant comme des moyens pour le groupe de gagner en maturité et en résilience, mais il a pour fonction de créer les conditions qui permettent de les traiter de manière adéquate à leurs yeux. Soit de façon active et d'une manière telle que chacun perçoit et assume sa part de responsabilité. Leur lecture de ce qu'est un conflit est intéressante à relever pour mieux comprendre ce que révèlent ces différentes propositions et règles qu'ils

souhaitent suivre, ou du simple fait de leur présence au sein du service, ils ont *consenti* ou accepté de suivre.



Le conflit est lu comme une « *tension entre des besoins non satisfaits* ». Si face à une difficulté il est attendu du professionnel qu'il soit d'abord authentique envers lui-même, qu'il ait conscience de son intériorité et puisse identifier ce qu'il ressent – en privilégiant une lecture en termes de peurs et de besoins –, il doit ensuite pouvoir exprimer à l'extérieur une demande, une décision ou partager un inconfort pour que la situation change. Mais là aussi, il est attendu de lui qu'il ne le fasse pas de n'importe quelle manière : « *que ta parole soit impeccable* », « *lorsque je parle, je suis attentif à parler en "je"* ». Il s'agit de « *soigner* » la façon dont il s'exprime en mobilisant un langage qui permettra au professionnel de rester souverain, actif et responsable de lui-même. Dans une capsule vidéo portant sur « les principes de communication non violente et la gestion des conflits », il a été dit en ce sens :

« Avez-vous remarqué combien une seule personne peut impacter le climat d'une réunion par son énergie, son expression verbale ou non verbale ? Pour le pire mais aussi pour le meilleur... Par notre posture, c'est-à-dire notre manière d'être et de communiquer au sein de cet espace avec conscience, nous avons chacun ce pouvoir et cette responsabilité. Le "pouvoir de répondre" comme le dit si bien le mot anglais "respons-ability" : capacité à répondre, plutôt qu'à réagir, à partir d'automatismes et conditionnements »

C'est ainsi que la règle du « tu qui tue » devient plus compréhensible. Quel est le type de langage qui traduit une disposition dans laquelle le locuteur ne réagit pas « *à partir d'automatismes et de conditionnements* » mais reste maître de lui-même en assumant sa part de responsabilité ? C'est un langage qui, plutôt que d'accuser l'autre en le rendant responsable de la manière dont la situation est perçue, se rend responsable en faisant usage

du pronom personnel « je ». Et plus que l'usage strict du « je », le langage doit favoriser l'expression des « *besoins non satisfaits* » du locuteur de sorte à ce qu'il puisse effectivement internaliser la responsabilité de la lecture de la situation et ne pas faire de l'interlocuteur le responsable de ce qu'il ressent. C'est pour cette raison que l'Université du Nous parle de « souveraineté ». De leur point de vue, les émotions et la manière de les vivre appartiennent au locuteur. Ainsi, au lieu de dire : « tu m'énerves, tu cries tout le temps » ou même « *je te trouve énervant, tu cries tout le temps* », il devra dire : « je suis énervée car quand tu cries je ne me sens pas respectée. En criant, tu ne m'aides pas à écouter ton besoin alors que c'est ce que j'aimerais. J'ai *besoin* que tu me parles plus calmement ». Il se peut que le locuteur dans d'autres circonstances trouve amusant que son interlocuteur se mette à crier et ne le perçoive pas du tout comme un manque de respect à son égard.

Utiliser le « je » et préférer le vocabulaire des besoins plutôt que des reproches ou des accusations, est aussi, de leur point de vue, une question d'efficacité pratique. En disant « tu m'énerves » le locuteur ne risque selon eux, que d'aggraver la situation en remettant directement en question le comportement de l'interlocuteur qui pourrait le vivre comme une attaque ou un jugement. Cela augmenterait les risques d'être attaqué en retour et donc de ne pas parvenir à coopérer. C'est exactement ce qui a été reproché à Latifa lors d'une réunion hebdomadaire au cours de laquelle la directrice a estimé devoir « remettre du cadre » au motif qu'elle ne s'adressait pas de manière adéquate à sa collègue, Silvia, à qui elle reprochait d'avoir pris une décision sans concertation. L'extrait suivant reprend cet échange.

Réunion d'équipe, novembre 2019

Silvia: à la réunion dernière on avait dit que les deux prochaines, donc cette réunion et celle d'après on maintenait comme c'était écrit dans le calendrier. Moi j'avais relevé qu'une fois par mois, pour moi Atelier langage c'était pas suffisant

Latifa: mais quand tu dis "on", heu on peut savoir de qui tu parles parce que Silvia: moi

Latifa: voilà, toi alors (...) ce serait bien, allez, de communiquer, justement parce que la dernière fois, j'ai pas percuté, je ne voulais pas intervenir, le fait que tu aies dit que ce sera donc mardi ci et mardi d'après... c'est pas ce qui avait été dit donc du coup voilà. Quand tu dis: "ce n'est pas assez". "On", c'est qui ça? bah ce serait bien de nous dire que c'est pas assez pour toi, et qu'on en discute. Pour toi c'est pas assez, pour moi c'est trop.

Silvia: c'est ce que j'ai dit, moi la fois passée

Maria (directrice)//: excusez-moi mais il y a une manière de parler de nouveau !

Coralie (co-directrice): oui!

Maria: excusez-moi mais ça suffit quoi! (elle hausse le ton) On est dans un cadre professionnel

Latifa: mais j'ai rien dit de mal Maria

Maria: la manière dont vous vous abordez hein, excusez-moi mais c'est, c'est incroyable hein. On est dans un cadre professionnel, donc ce n'est pas Silvia qui est mise en cause, c'est une fonction. Elle a la fonction de coordinatrice. Normalement avant il y avait 3 heures une fois tous les trimestres. Ici on a réparti sur une plus longue période avec une heure. Ça peut être remis en question sur les thématiques. Quand on dit trop ça veut dire quoi ? quand on veut dire c'est pas assez ça veut dire quoi? ok on peut en discuter, mais la manière de le dire, excusez-moi quoi! (...) Donc là, je remets le cadre professionnel, je prends ma fonction d'autorité en tant que directrice : maintenant, vous soignez la manière dont vous vous parlez! (ton: impératif). Est-ce que c'est clair pour tout le monde ?... Ça me met dans un état quoi ! On s'interpelle pas comme ça quoi ! (...) Maintenant ça peut se construire ensemble, évidemment, on a toujours fonctionné comme ça ! Mais ce n'est pas «toi, ou toi, ou toi, ou l'autre", c'est collectivement. Et on travaille collectivement avec un a priori de base, c'est qu'on est tous convaincus que tout le monde travaille pour le bien-être des enfants et des parents, et des collègues! Excusez-moi mais 'fin (elle souffle) ...

Julie : mais, 'fin, je sais pas moi, moi j'ai pas vécu de la même manière l'intervention mais, je pense que ce qui a c'est que la 1ère fois que ça a été amené, 'fin S. le nouveau truc, et qu'on a pas percuté que ce serait aussi souvent, ça a déjà été dit, une première fois que c'était beaucoup pour certains, pas pour moi, mais pour certains c'était beaucoup, et je pense que ça n'a pas été travaillé. (...) Moi je n'ai pas senti que c'était agressif ou je sais pas. Il y a de l'émotion, je pense que c'est pour ça aussi. Mais c'est à toi de dire (petit rire nerveux) comment tu t'es sentie mais, voilà et de parler en "je", que ce soit de fonction ou pas, c'est une base de toute façon. Mais donc, je pense qu'il y a un besoin de savoir pourquoi est-ce que Silvia avait ce besoin d'avoir plus de réunions, plus régulières, pour que ce soit compris par ceux pour qui c'est trop. Et je pense que ceux pour qui c'est trop, doivent pouvoir dire pourquoi c'est trop pour eux, et pas juste dire c'est trop, c'est trop peu.

Il est intéressant d'observer comment Julie, lors de cet échange, tente de dire – sans la désigner de façon nominative – que Maria a peut-être « pris les choses personnellement » en se sentant « *blessée, agressée ou tendue* » du fait de l'intervention de Latifa : « *ça me met dans un état quoi !* ». Or, du point de vue de Julie, d'autres personnes – comme ce fut son cas – devant ce même fait, ne se sont senties ni blessées, ni agressées ou tendues. Après la réunion, Julie m'a confirmé cette lecture. Et c'est peut-être notamment la raison pour laquelle Maria avait décidé deux semaines plus tard de lire les accords toltèques qu'elle disait être important de se rappeler, y compris pour elle-même. Parmi ces « accords », le second qui invite à « ne pas prendre les choses personnellement » pourra nous être utile pour

comprendre la remarque de Julie à l'égard de Maria, et ensuite en tirer des conclusions sur l'esprit de ces règles.

En effet, après avoir relevé la règle du « tu qui tue » que Latifa n'aurait pas respecté (« *parler en "je", que ce soit de fonction ou pas, c'est une base de toute façon* »), et après avoir précisé qu'elle n'avait pas vécu la situation de la même manière que Maria en laissant entendre déjà que chacun est responsable de son ressenti, Julie essaie d'éclairer la situation afin d'apaiser les tensions. Elle tente d'abord de comprendre le besoin que Latifa avait derrière son intervention et observe que cette dernière souhaitait pointer un problème qui n'a pas encore été travaillé en équipe. Et ce, malgré le fait qu'il fut déjà l'objet de quelques discussions lors de réunions précédentes – ce que Julie constate aussi. Ensuite, elle exprime la nécessité de chercher à comprendre les besoins derrière chacune des prises de position et que chacun soit capable de le justifier. Aussi, alors que Maria laisse entendre que Latifa n'a peut-être pas prêté les bonnes intentions à Silvia en rappelant qu'il était nécessaire de travailler « *collectivement avec un a priori de base, (...) qu'on est tous convaincus que tout le monde travaille pour le bien-être des enfants et des parents, et des collègues* », Julie tente au contraire quant à elle de contextualiser l'intervention de Latifa sans présumer que cette dernière ait nié le fait que Silvia travaillait aussi pour le bien-être de ses collègues. Elle invite de cette manière à considérer que si Latifa a utilisé le « tu » plutôt que le « je », cela ne signifie pas nécessairement qu'elle devait la rendre responsable de ce qui a pu être vécu comme une tension et en ce sens, prendre les choses personnellement. Au contraire, Julie invite à ce que chacun puisse dire ce qu'il pense sans blâmer l'autre pour ce qu'il ressent comme tension. Elle rappelle la part de responsabilité qui incombe aussi à la directrice. Et c'est exactement ce à quoi ce second accord tolteque invite en encourageant à ne pas faire des propos ou des actes d'autrui la cause d'une quelconque souffrance ressentie, puisqu'insistant sur la règle de l'expression en « je ». Chaque individu étant souverain de ses émotions, il incombe à chacun dans le cas où un comportement ou un discours crée chez lui un sentiment de ne pas être respecté, ou d'être lésé de le faire savoir pour changer la situation mais là encore sans blâmer l'autre pour ce ressenti. Il ne s'agit donc pas selon cette manière de voir le monde et l'humain de dire que ce problème n'existe pas, n'est pas légitime ou que chaque individu ne doit travailler que sur son intériorité pour que par effet magique la situation extérieure change. Je crois vraiment qu'on doit pouvoir ici aussi lire les choses en termes de degré : ni trop tourné vers soi, ni trop tourné

vers le monde. Ce serait une question de dosage entre les responsabilités de chacun, et une question d'efficacité pratique.

Des problèmes de communication aux « problèmes de fond » : les conditions du succès du système sociocratique

Supervision institutionnelle, février 2020

Superviseure : « Et en même temps je dirais que la communication parfois quand c'est difficile c'est aussi le reflet de problèmes de fond qui sont à traiter et qui sont difficiles, ou qui n'ont pas été traités depuis longtemps. Donc c'est quasiment impossible que dans une supervision il n'y ait pas parfois des pétages de plomb parce qu'en fait, il suffit pas de dire aux gens "communiquez bien". Parfois ça peut être juste le révélateur bah de points, voilà, c'est difficile, il faudra le traiter. Donc il faut aussi l'entendre comme ça. Ça va ? Parce que sinon voilà, si on pensait que tout serait résolu par la communication, même si... je suis claire ou pas là-dedans ? Donc c'est peut-être normal qu'à des moments quelqu'un voilà explose ou se met, 'fin j'en sais rien, parce que ça peut être un problème récurrent et depuis des années on essaie de le régler, on y arrive pas et on en a marre. Donc je le prendrai aussi peut-être comme ça moi comme superviseure si je vois que c'est ça, à voir quoi. Ça va ? Si problème de comm' c'est aussi parce que difficultés ou tensions liées au mode de faire ensemble qui, à différents niveaux, a posé question à l'équipe ».

Nous avons vu jusqu'à présent quels étaient les fondements des règles que suivent ou cherchent à suivre les deux équipes. Nous devons à présent montrer de quelle manière celle-ci se négocie et ne fait pas forcément l'unanimité, bien qu'il existe une volonté affichée d'implémenter et de faire adhérer à une certaine culture professionnelle commune. Nous risquerions sinon de donner l'impression d'un pseudo consensus qui n'aide pas à comprendre la manière dont la réalité s'accomplit. Or, comme je le soulevais dans le chapitre 2 portant sur les outils que je me suis donnés pour mieux penser ce que j'observais, il y a un intérêt évident à rendre compte des segmentations à l'œuvre au sein de toute culture.

Au moins deux postures peuvent mettre à mal cette culture du travail en équipe. On peut se rapprocher du concept de segmentation agonistique que propose F. Champy. Ce dernier expliquait en effet que dans le cas des professions à pratique prudentielle, il arrivait « *que les conceptions que les professionnels ont de leur travail et de la façon de le conduire divergent au point d'engendrer des oppositions visibles* » (Champy, 2012 : 134). Il faut ainsi intégrer dans les conceptions du travail, les manières de faire équipe aussi. Nous avons établi au moins deux manières différentes de s'opposer à une telle culture. La première posture consiste en une difficulté, voire une impossibilité à adhérer à ce mode d'être et de faire ensemble en raison

de son caractère à la fois peu familier et plutôt inintéressant. On peut parler d'un effet d'apprentissage ou de socialisation à entendre comme le fait de ne pas avoir été dressée aux mêmes règles ou habitudes, au sens de Dewey. Je crois que le sociologue a tout à gagner à ne pas percevoir les choses de manière figée mais au contraire comme étant toujours « en train de se faire ». En effet, à la manière de Garfinkel (1967) ou de Shütz dans son essai sur l'étranger (2003), il s'agit de faire voir comment chaque acteur social, en tant que sociologue profane, accomplit ce travail d'apprentissage au cours de ses multiples rencontres et expériences. En ce sens, faire équipe c'est apprendre à faire équipe, que ce soit pour aimer cette façon de faire ou pas. Le boulot du sociologue est aussi de pouvoir rendre compte de cette part dynamique de la réalité et donc des possibilités pour le professionnel de passer de l'étrangeté à l'adhésion, ou à la négation. La seconde posture renvoie quant à elle à toutes les attitudes qui témoignent d'une opposition délibérée à l'égard du mode d'être et/ou de faire ensemble malgré le fait qu'il y ait eu, à un moment ou un autre, adhésion et compréhension de ce mode de gouvernance. Cette opposition peut se produire à la suite d'une fatigue ou de tensions vécues en raison d'interprétation différentes des règles de fonctionnement, à prioriser telle valeur sur une autre ou ici en l'occurrence à ne pas lui attribuer la même signification. L'exemple de la discussion à propos de la distinction entre consensus et consentement illustre bien ce genre de conflit intraprofessionnel lié au contenu précis donné à une valeur. Ici il s'agissait de l'égalité : jusqu'où faut-il aller dans la manière de déterminer « qui est légitime de décider quoi et quand » qui soit suffisamment conforme à cette valeur de l'égalité? Est-ce le fait de décider de tout, tous ensemble, ou est-ce le fait de se répartir certains sujets à discuter ensemble et d'autres non ?

« Je préfère que le chef vienne me dire "fais ça" »

Quand j'ai questionné Dayse sur la différence qu'elle observait entre son travail en crèche en Belgique et celui au Portugal, celle-ci m'a répondu que les attentes de la direction n'étaient pas les mêmes. Elle m'a d'abord précisé qu'il existait une différence qu'on pouvait aussi observer en Belgique dans la mesure où au Portugal elle travaillait dans une crèche privée qui accueillait des enfants de la haute société. Selon elle, travailler au Portugal, c'était le bon vieux temps. À côté du fait que tous les employés étaient gracieusement nourris, là-bas, on parlait le même langage qu'elle. Il existait un « *respect de la hiérarchie* » qui ne l'obligeait pas à devoir tutoyer ses supérieurs. Aujourd'hui, Dayse doit tutoyer Maria alors que cela ne correspond pas à ses valeurs et ses habitudes. Elle peine d'ailleurs encore à le faire. Il est évident –et les

sociologues critiques l'auraient précisé depuis bien longtemps— que d'un mode de gouvernance à l'autre, il s'agit toujours d'instaurer, d'aucuns diraient imposer, un nouveau mode de gouvernance qui ne convient pas à tous : les professionnels lutteraient contre une forme de domination (« hiérarchique ») pour en imposer une autre (« pseudo-horizontale »). Tous les travailleurs sur qui est appliqué ce mode de gouvernance ne le vivant pas de cette façon, je choisis volontairement de ne pas trop vite user de concepts comme violence symbolique ou domination de façon générale pour décrire ce qui se passe au sein des services. La manière dont Dayse vit les choses est minoritaire au sein de la Maison, et il n'existe aucun cas équivalent au sein du SASE. Le sociologue sait toutefois combien, dans une enquête qualitative, le caractère minoritaire d'une situation n'enlève en rien la pertinence de son analyse. Bien au contraire, elle permet de mieux faire voir le dynamisme et les tensions vécues au quotidien.

Entretien Dayse, 2020

Dayse: (...) La mentalité de la direction [au Portugal] c'est pas la même mentalité ici (...) c'est vrai qu'on a peut-être plus de, je pense qu'au Maroc vous avez la même chose aussi, tu vois c'est plus à l'ancienne: tu vas pas dire tout à ta directrice, jamais, ça n'existe pas. ça n'existe pas

Fadoua: c'est respect respect

Dayse: respect et hiérarchie. C'est vraiment respect de la hiérarchie. Tu peux pas dire « tu ». Et moi j'ai grandi comme ça, ça me convient de travailler comme ça parce que je pense que quand tu as cette distance-là après il y a plus d'attention à la façon que cette personne va te faire une remarque ou va te dire quelque chose. Quand c'est « tu », tu vois des gros mots, "fais pas chier", si tu dis "vous", tu vas jamais dire des trucs comme ça. Moi je pense que ça, ça joue aussi. Parce qu'ici tout le monde dit « tu », sauf moi.

Fadoua: toi tu dis pas « tu »?

Dayse: moi je dis pas « tu » à madame Julie, ah non! je ne veux pas. Madame Marguerite (i.e. la fondatrice de l'ASBL et ancienne directrice) jamais j'ai dit « tu ». L'autre (, je dis « tu » parce qu'elle m'a trop fatigué ma tête; elle m'a dit "non non non"

Fadoua: (rire) Maria elle t'a dit "tu dois me dire "tu""

Dayse: non c'est vrai qu'elle a commencé c'est vrai qu'elle était plus jeune que moi. Quand elle a commencé ici elle avait 27 ans moi je disais "vous", elle a dit "non". Mais parfois je me trompe je dis encore "vous".

Dayse a expliqué à quelques reprises, et notamment lors d'une journée pédagogique, qu'elle avait grandi dans un « régime un peu fasciste » pour reprendre ses termes, et qu'elle y avait trouvé son compte. Elle ne reprend pas le terme « fasciste » pour désigner un mode de vie qui n'est pas désirable, mais au contraire, pour désigner une configuration sociale dans laquelle dépendre de l'autre est communément admis, et produit un certain confort. Cette aspiration

à plus d'égalité, dont témoigne symboliquement le tutoiement -même si cela ne va pas forcément de pair- ne fait pas écho en elle. A l'occasion d'une journée pédagogique organisée en février 2021, suite à la proposition de la direction, ils ont mis en scène la manière dont l'équipe avait discuté pour la première fois de l'implémentation de ce nouveau système de gouvernance. Elle précisait en ce sens : *« ça va me perturber. J'ai pas l'habitude de prendre les décisions, je vais me sentir pas confortable. Moi pour avancer, j'ai besoin du regard bienveillant de mon chef. J'ai besoin de sentir qu'il y a un chef qui est là, et je le fais confiance, qui me donne la bonne décision »*. Elle m'expliquait plus tôt en entretien *« préférer »* le système hiérarchique : *« je l'ai dit quand on a fait la formation: "moi je préfère avoir un chef, moi je préfère un chef". Je préfère que le chef vienne me dire "fais ça" dadadi dadadi »*. Il s'agit bien d'une préférence car il ne lui est pas impossible de fonctionner autrement. C'est là un point important à préciser. Lorsque l'on préfère, on dit aimer davantage une manière de procéder qu'on estime de valeur supérieure à une autre. Cela ne signifie pas qu'il est impossible de comprendre ou de procéder autrement ou en tout cas, d'apprendre à le faire. Ce n'est pas l'un ou l'autre, mais l'un qui prédomine sur l'autre. Il est donc tout à fait possible pour Dayse de suivre les règles d'un tel système sociocratique – même maladroitement et sans y adhérer – voire d'en apprécier malgré tout parfois certains aspects. Si elle dit ouvertement ne pas adhérer à ce mode de gouvernance, en pratique, elle accepte de jouer le jeu (*« si je dois le faire, je vais le faire mais ça ne m'intéresse pas »*). Ni dans la fuite, ni dans le conflit, Dayse semble avoir opté pour une posture que nous pouvons rapprocher de ce que Guy Bajoit appelle *« apathique »* (Bajoit, 1988) dans la mesure où elle n'est ni d'accord avec la manière de faire équipe, mais ni contre puisqu'elle accepte – par dépit – d'y participer et de continuer à y travailler. Elle coopère passivement.

En tentant de comprendre un peu mieux ce qui la dérangeait dans cette manière de faire équipe, j'apprenais qu'en plus de ce sentiment d'étrangeté, elle avait le sentiment qu'on les prenait pour des *« cons »* en leur faisant croire qu'ils auront la possibilité de prendre collectivement des décisions. Comme beaucoup de ses collègues, ils estiment donc que la sociocratie est un leurre auquel ils avaient cru au départ. Ce sera l'objet du point suivant car il nous permettra de réfléchir à la deuxième façon de comprendre comment une culture professionnelle peut être mise à mal.

« Au début quand je suis arrivée à la Maison ça a été très violent pour moi »

J'aimerais avant d'y parvenir montrer comment il est possible pour un professionnel de passer de la contrainte à l'adhésion à ce système de valeurs auxquels il n'était pourtant pas familier. C'est le cas de Rania, 32 ans, l'une des plus jeunes puéricultrices de l'équipe. Alors que je lui faisais remarquer que son parcours contrastait bien avec celui de sa collègue, Dayse, celle-ci me répondait que pour elle aussi *« au début (...) ça a été très violent »*. Et pour cause, m'expliquait-elle, Rania est issue d'une famille qui ne lui a jamais appris à *« penser par elle-même »*. Ces éléments biographiques m'ont d'autant plus intéressé que les différentes formations qu'elle me disait avoir suivi en parallèle de son travail ne laissaient rien présager d'une telle transformation au niveau des valeurs. En effet, si Rania est puéricultrice, elle est aussi devenue coach de vie (*« c'était plus pour moi, pour me donner des outils pour moi-même pour la vie de tous les jours parce que j'étais en détresse pendant un moment donné, mais [c'était aussi] beaucoup d'outils pour ma vie professionnelle »*). Elle a continué à se former sur le plan pédagogique en participant à des ateliers portant par exemple sur les constellations familiales, mais elle a également assisté à des ateliers de développement personnel abordant la question des énergies ou de l'hypnose par exemple.

Entretien avec Rania

« Rania : j'me suis jamais construite moi-même, on m'a jamais appris à penser par moi-même, j'ai toujours suivi un fil rouge qu'on m'avait donné quoi. Et donc mon fil rouge c'était je ferai des études, je travaillerai, j'aurai un temps plein, je me marierai, j'aurai des enfants. Et donc quand je suis arrivée à la Maison d'enfants même au niveau de l'éducation, du bagage que j'ai, des valeurs qu'on m'a inculquées c'était complètement différent et je ne comprenais pas. Ça ne faisait pas sens chez moi. Ça a été très violent pour moi de m'apprendre à penser par moi-même, de dire que j'avais le droit de donner mon avis. 'fin tout ça, ça a été assez violent. Moi j'ai toujours dit c'est la Maison qui m'a construite, l'air de rien. C'est beaucoup moi mais ils m'ont bcp aidé.

Fadoua : Au début c'était violent, limite tu préfères qu'on te dise ce que tu dois faire, c'est ça ?

Rania : j'attends ça, oui tout à fait. J'attendais qu'on me dise quoi faire et j'attendais de la reconnaissance. Mais à côté de ça, je ne donnais pas mes besoins et je me taisais et je prenais ce qu'on me donnait. Et c'était très difficile quoi.

Fadoua : et comment alors petit à petit tu es passée de l'autre côté au niveau représentation quoi ? Parce que se donner la possibilité de pouvoir s'exprimer, ça va pas de soi hein. Et comment tu as fait ?

Rania : en fait j'étais en guerre avec Maria et moi-même. Maria n'était pas au courant que j'étais en guerre avec elle pendant très longtemps parce que

j'estimais que j'étais pas reconnue. (...) C'était beaucoup la soumission 'fin mon père a grandi dans la soumission aussi. Et donc j'étais en face d'une personne qui me demandait de réfléchir par moi-même alors qu'on m'avait jamais appris à réfléchir par moi-même, et qui me disait de faire au mieux.

En disant que c'est la Maison qui l'a construite, Rania montre comment il devient essentiel pour le sociologue de s'armer d'outils conceptuels à même de saisir cette réalité en train de se faire. Aucun acteur social est ou n'est pas, une fois pour toute, familier à un système de valeurs et pratiques comme je l'avais déjà précisé. Il apprend par essai-erreurs, avec plus, ou moins de facilités, avec plus ou moins d'adhésion. L'extrait ici rend bien compte de la manière dont Rania percevait son rôle de professionnelle avant son « déclic », et la souffrance que cela lui engendrait de ne pas être comprise. Elle a grandi au sein d'un environnement dans lequel l'obéissance et la soumission constituaient des valeurs-clés. Il était évident pour elle que la direction lui dise quoi faire et elle attendait d'être récompensée. Il n'en était rien. Elle souhaitait être reconnue, mais dit-elle, « à côté de ça, [elle] ne donnait pas [ses] besoins, [elle se] taisait et prenait ce qu'on [lui] donnait ». En précisant cela, c'est comme si, suite à son changement de regard, elle évaluait aujourd'hui ce qui n'allait pas hier dans son attitude : elle était « passive ». Au lieu d'obtenir la reconnaissance qu'elle estimait mériter, elle se retrouvait nez-à-nez avec quelqu'un qui lui demandait de « réfléchir par elle-même ». Dans ce nouveau monde, l'obéissance et la soumission n'avaient plus de place, Rania devait désormais apprendre à se soumettre à ses propres règles et décisions, et « faire au mieux ». Voilà ce qu'elle estimait être violent : « c'était complètement différent et je ne comprenais pas ». C'est la raison pour laquelle elle disait comprendre Dayse.

Lorsque je lui ai demandé ce qui l'a fait bifurquer, celle-ci me répondit que cela s'est produit à la suite d'une formation en psychomotricité relationnelle à laquelle elle avait participé. Elle précisa d'ailleurs non sans humour que si elle s'était inscrite à cette formation c'est parce que Maria le lui avait suggéré (« j'ai fait la formation en psychomotricité, parce qu'elle m'a donné un fil rouge », « si elle me dit de la faire c'est que je dois la faire »). Elle ne s'attendait pas à vivre de tels bouleversements au niveau de son système de valeurs et représentations. La disposition dans laquelle elle se trouvait n'était ni active, ni vraiment ouverte. Rania se disait : « je vais prendre que le théorique, le reste, je m'en fous ».

Rania : « Et en fait il y avait des WE de mise en situation où on te mettait à la place de l'enfant. Et je me retrouvais des WE à faire le chat, les yeux bandés à être dans une énorme salle de psychomot, à me rouler sur des tapis, être dans un hamac. Je me disais "mais enfin c'est quoi ce monde !? Pourquoi

ils font ça, c'est stupide !". Et en fait au début c'était très stupide pour moi et puis à la fin ça a eu beaucoup de résonance parce que du coup ça m'a permis dans un premier temps de me rendre compte que j'avais plus aucun souvenir de mon enfance. Dans un deuxième temps de me rendre compte que je prenais jamais de plaisir(...) C'est l'ancrage de ton corps, prendre conscience de ton corps, tu as le droit d'être en colère, tu as le droit de pas être d'accord, tu as le droit de pas être triste, et c'est pas grave, c'est ok. Tu as le droit de pas être d'accord avec quelqu'un. Pour moi c'était surtout : tu as le droit de pas être d'accord avec ta mère. Parce que moi, ma maman, j'ai toujours été en soumission totale mais parce que pour moi c'était normale ».

« Tu as le droit de ne pas être d'accord avec quelqu'un » et « prendre conscience de ton corps » résument à eux seuls les éléments constitutifs de sa bifurcation. Par l'expérience, elle a compris qu'il existait d'autres manières d'être au monde qui pouvaient avoir un sens et une légitimité. Petit à petit, elle s'est autorisée à agir et penser autrement jusqu'à prendre conscience qu'elle était un « individu », avec des besoins propres et des points de vue qui se valaient tout autant qu'un autre – y compris ceux de sa maman auprès de qui elle se soumettait jusqu'alors totalement. Elle trouvait désormais légitime voire souhaitable de penser par elle-même, de façon autonome.

« Pour moi la sociocratie c'est foutaise »

Si ce qui peut rendre compliqué ou mettre à mal cette culture du travail en équipe peut se comprendre par le caractère non familier pour certains professionnels de ce mode d'être et de faire ensemble, ce n'est pas là la seule raison. Il est tout à fait possible pour des professionnels d'en comprendre les valeurs sous-jacentes, de les trouver légitime voire de les valoriser mais de contester justement au nom de ces valeurs la manière dont le travail en équipe se fait. Ici, ce n'est plus une question d'incompréhension ou de manque d'intérêt mais plutôt d'*opposition délibérée à l'égard du mode d'être et/ou de faire ensemble* à la suite d'une fatigue ou de tensions vécues.

Lorsque j'ai débuté mes observations au sein de la Maison, c'est à ce type d'opposition et de fatigue auxquelles j'étais la plupart du temps confrontée. J'essayais, en même temps, que l'équipe elle-même, d'en comprendre les raisons. Je me demandais s'il s'agissait principalement d'un désaccord basé sur un accord de fond de travailler ensemble selon les valeurs égalitaires et de liberté que prônent la sociocratie, ou s'il s'agissait plutôt d'un désaccord de fonctionner selon de telles valeurs. J'ai compris assez vite que pour la majorité de l'équipe, il s'agissait d'un désaccord concernant la manière dont la sociocratie était mise

en œuvre mais tout de même sur un fond d'accord à propos des valeurs poursuivies. Ceci, au point où plusieurs professionnels (se) demandaient s'ils travaillaient encore en sociocratie. La coordinatrice des Ateliers Langage avait d'ailleurs formulé de façon directe la question à l'occasion d'une supervision institutionnelle en février 2020 : « *est-ce qu'on est toujours en sociocratie ? Et je pense dans les décisions qu'on prend, 'fin voilà, est-ce qu'elles sont pas toujours prises sociocratiquement ? C'est critiqué quand ça l'est pas. Est-ce qu'on doit toujours le faire ? Est-ce qu'on veut toujours le faire ? Pourquoi est-ce qu'on le fait pas toujours ?* ».

Pour beaucoup, la réponse était évidente ; ce n'était pas le cas, ils n'étaient pas en sociocratie. Maria leur avait vendu du rêve mais ne respectait pas la règle de base du système à savoir que les décisions devaient être prises collectivement. L'espoir de gagner en liberté de décision et en égalité dans la légitimité des points de vue qui avait poussé beaucoup de professionnels à accepter un tel changement était donc vain. C'était de cette façon pourtant que Maria leur avait présenté l'intérêt de la sociocratie. A l'occasion d'une journée d'étude en février 2021 portant sur la sociocratie – soit 1 an après la supervision institutionnelle à laquelle je faisais mention –, quelques professionnels ont mis en scène ce moment.

Journée pédagogique, supervision sur la sociocratie, Février 2021

Daphné dans le rôle de Maria : (...) C'est quoi le modèle sociocratique ? C'est une façon de prendre les décisions mais tous ensemble et contrairement à la démocratie c'est pas de s'appuyer sur la majorité mais de vraiment faire en sorte qu'il y a consensus et que tout le monde puisse partager, de trouver une décision qui convienne à tout le monde. Et donc je vous parle de ça pourquoi ? Parce que j'ai déjà remarqué qu'on fonctionne un peu comme ça, depuis quelques années, je vois que vous participez de plus en plus aux décisions, qu'on vous inclut et donc on pensait intéressant de vous le proposer et de mettre en place avec vous. Et donc l'idée ce serait d'essayer et d'évaluer dans quelques temps comment ça fonctionne. (...)

Elisabeth : moi je préfère la démocratie que la sociocratie.

Daphné dans le rôle de Maria : tu sais me dire pourquoi ?

Elisabeth : dans la démocratie c'est vous qui tranchez mais dans la sociocratie aussi, je trouve que la dernière décision, ça vous revient, c'est vous qui tranchez aussi.

Beaucoup au sein de l'équipe m'ont exprimé ce même dernier sentiment à savoir que la manière de décider n'a pas changé relativement à l'ancien système qu'ils nomment « démocratie ». Dans les deux cas, ce serait la direction qui déciderait en dernière instance. Ce n'est donc pas la sociocratie en tant que telle qui pose problème, ni même les valeurs qu'elle défend puisqu'ils fonctionnaient déjà plus ou moins en ce sens auparavant (« *c'est juste ils ont un petit peu élargi les choses comme par exemple le plan, des choses comme ça,*

on demande plus notre avis général » (Olivier) mais c'est le fait au contraire qu'on leur fasse miroiter une liberté qu'ils n'ont pas le sentiment de réellement détenir. Si certains aspects de ce mode de fonctionnement posent problème, ils ne remettent pas fondamentalement en question son usage. Par exemple, si le rôle de facilitateur n'est pas forcément apprécié par tous en raison de l'inconfort ressenti à devoir endosser un rôle dans lequel il faut jouer l'arbitre, éventuellement interrompre et distribuer la parole (« j'ai vraiment du mal ça m'angoisse »), les personnes qui ont dit éprouver un tel malaise disent en même temps reconnaître les bénéfices de cette pratique pour elles-mêmes (« ce sont des choses un peu plus difficiles mais intéressantes, c'est sortir de sa zone de confort aussi, de devoir de temps en temps prendre un rôle qu'on n'a pas l'habitude de faire quoi » (SASE, Gladys) ou encore « finalement à la fin, ça m'a aidé aussi à m'ouvrir. Je me suis forcée c'est vrai mais ça m'a aidé à affronter ma peur, ou bien m'ouvrir de plus en plus, prendre des décisions » (Maison). D'autres ont dit très explicitement comment de leur point de vue la sociocratie a eu ceci de bon qu'elle a favorisé une certaine culture de la parole où chacun était parvenu à se sentir légitime d'exprimer son point de vue. Plusieurs ont précisé en ce sens, en ce compris Maria, que si la sociocratie avait été mise en place c'était précisément pour atteindre cet objectif.

Entretien avec Olivier

« Je pense que le fait que la sociocratie s'est mise en place ici, c'est peut-être aussi pour certaines personnes qui pensaient qu'ils ne pouvaient pas parler, je pense que ça leur a donné cette possibilité de pouvoir se dire « ah c'est peut-être plus ouvert au niveau de ça », même si nous par exemple, on pense que c'était déjà là ».

Entretien avec Rania

« Moi pour moi la sociocratie c'est un peu de la foutaise dans le sens où je pense qu'on est en sociocratie quand ça arrange la direction. Mais il y a un côté très positif à la sociocratie et c'est pour ça que je suis totalement pour et pas du tout contre, et que même si pour moi c'est de la foutaise, ça fonctionne très bien, c'est que depuis qu'on fonctionne en sociocratie, il y a beaucoup de points négatifs mais ça a débloqué le dialogue. (...) Avant qu'on fonctionne comme ça c'était tout le monde se taisait autour de la table, c'est très impressionnant quand tu vois comment on fonctionne maintenant ».

Cela n'empêche pas que dans les faits persistent des réticences chez quelques-uns à pouvoir s'exprimer sur tout, et que cette égalité et liberté revendiquée et recherchée n'est pas toujours rencontrée en pratique par tout le monde en toutes circonstances.

Entretien avec Dayse

Dayse : sociocratie, on vient en réunion : est-ce que vous ça va ? toi tu es d'accord, toi tu es d'accord. 5 d'accord, 2 pas d'accord on va essayer de trouver un juste milieu. Ici, tout est lancé. Après tu commences à avoir des représailles, tu as peur de parler, cette personne a peur. Non je suis contente que c'est sorti de quelqu'un du bureau [i.e. Silvia] parce que si c'est de nous ici,

Fadoua : c'est un peu délicat

Dayse : délicat tu vois et je commence à voir qu'il y a beaucoup de gens, beaucoup de mes collègues qui ont peur de parler. Il y a des gens qui parlent pas.

Ce qui a surtout posé difficulté et ce qui était à l'origine de nombreuses tensions lors de mes premiers mois d'observation concernait la manière dont les décisions étaient prises relativement à la manière dont plusieurs professionnels de l'équipe attendaient ou espéraient qu'elles le soient. D'après Olivier il s'agit d'une question de « *vitesse de décision qui peut dès fois être critiquable* ». On ne leur laisserait pas suffisamment de temps pour prendre connaissance de la proposition. Il estime ainsi que les conditions pour que les décisions soient prises par chacun de manière suffisamment informée, ne sont pas réellement réunies. Il a déjà soulevé ce problème auprès de l'équipe qui peine encore à trouver un moyen de le résoudre. Il donne l'exemple des nombreuses décisions et changements qui ont été entrepris en 2019-2020, et qui ont été proposés sans que personne n'ait vraiment été capable d'évaluer avec suffisamment de connaissance leur pertinence : « *Mais on en a parlé, je l'ai dit, ce truc d'objection majeure, que j'aimerais qu'on ait plus de temps et de débat plutôt que juste un tour de table où on te dit « tu n'as pas parlé, qu'est-ce que tu penses ? Oui non, objection majeure ? non. Au suivant »* ».

Pour de nombreux autres professionnels, la sociocratie est également critiquable dans la mesure où selon eux, ce n'est pas réellement l'équipe qui décide (« *pour moi la sociocratie c'est un peu de la foutaise dans le sens où je pense qu'on est en sociocratie quand ça arrange la direction* »). Cette question fit l'objet de quelques séances de supervision institutionnelle durant lesquelles ensemble, ils ont cherché à mieux comprendre ce qui posait problème dans la prise de décision collective. Deux points sur lesquels il est intéressant de revenir pour mieux comprendre ce à quoi ils tiennent en termes valeurs et qui ont nécessité quelques clarifications.

Le premier a porté sur la manière dont la décision devrait être prise : par « qui » et « quand ». Cela fit l'objet d'une séance entière de supervision. Il a fallu pour l'équipe établir dans un premier temps un état des lieux des dernières décisions prises et de la manière dont cela avait

été fait : Était-ce l'équipe qui avait décidé ? Une partie de l'équipe ? Ou la direction seule ? Ils sont très vite arrivés à la conclusion qu'il leur fallait déterminer qui avait la légitimité de décider pour quoi et quand, dans la mesure où toutes les décisions n'étaient pas et ne pouvaient pas être prises tous ensemble. La superviseuse insistait dessus auprès de l'équipe.

Supervision, mars 2020 ; 2ème séance

Superviseuse : (...) Il me semble que dans vos têtes à toutes, vous vous dites, on décide tous ensemble et du coup, quand finalement c'est peut-être la direction qui prend la décision, il y a peut-être des désaccords, on n'est pas contents, etc. Mais, à vous entendre – alors c'est pour ça peut-être qu'on pourra y revenir – vous êtes plutôt dans l'idée que c'est bien de décider ensemble, enfin j'en sais rien, on pourra peut-être y revenir si tout le monde s'y retrouve là-dedans. Et en même temps, vous dites "bah oui mais parfois on essaie de prendre des décisions tous ensemble et on n'a pas le temps de les prendre, d'aller jusqu'au bout". (...) Et donc est-ce que c'est pas au rôle des directrices de trancher, est-ce que ça fait pas partie de leurs missions? Qui, finalement va trancher? (...) Alors je me demande s'il n'y a pas quand même à clarifier, j'ai l'impression que c'est pas toujours très clair: est-ce que vous avez pas intérêt parfois, quand même, étant donné un peu ce flou, à distinguer qu'est-ce qu'on discute ensemble, on prend les avis de tout le monde, et après est-ce qu'à chaque fois on décide tout, ensemble ou certaines de par leur fonction, leurs connaissances, leur métier, on leur délègue, elles ont la légitimité de décider. Et donc du coup on n'a plus à râler que c'est finalement elle qui a pris la décision et pas tout le monde. (...) Vous voyez, parce que c'est lié: la décision puis la prise de responsabilité. Donc je me demande si au niveau du processus, il n'y aurait pas un travail à faire de distinction des choses. Je sais pas si ça permettrait un peu de clarifier. Après, dans cette question la décision n'est pas toujours très claire donc il y a des choses c'est pas mal voilà, ça peut peut-être aider les panneaux, vous essayer de clarifier encore davantage. Et puis, une question que j'ai envie de vous poser c'est jusqu'où tout le monde se retrouve pas un peu (...) En quoi ça peut aussi vous arranger les uns et les autres, que certaines décisions soient pas, que le processus soit pas toujours très clair?

S'il a semblé important pour la superviseuse de s'assurer que l'équipe ne se trompe pas sur ce principe c'est parce qu'elle a estimé que cette confusion entre « quand il est légitime de décider seul » et « quand il est légitime de décider collectivement » pourrait desservir le bon déroulement du travail en équipe. En quoi ? Premièrement, en raison de l'inefficacité que cela induit dans la prise de décision : « *si vous voulez prendre des décisions tous ensemble, la contrepartie c'est que ça prend énormément de temps* ». Elle expliquait que cela prendrait trop de temps et pourrait empêcher l'équipe de discuter de tous les points nécessaires à la viabilité de leur service. La superviseuse invite plutôt à considérer les prises de décisions comme un jeu d'équilibre entre trois dimensions : décider seul, décider ensemble, ne pas décider.

L'objectif est de n'attribuer à aucun de ces trois pôles le monopole. Le schéma ci-dessous produit par l'UdN l'illustre. C'est un schéma qui a été rappelé un an plus tard, en 2020-2021 lors de la supervision portant sur la sociocratie.



En effet, lorsqu'une équipe choisit de décider de tout tous ensemble, cela pose exactement les mêmes problèmes que lorsqu'un chef décide de tout, tout seul. Dans un cas comme dans l'autre, les décisions nécessaires ou essentielles à prendre le seront de façon subie, et/ou officieuse. C'est en ce sens qu'on peut comprendre comment cette confusion entre ces différents pôles pourrait desservir le bon déroulement du travail en équipe. S'il est attendu que chaque décision soit prise par la direction qui trancherait sur tout, la situation deviendrait très vite intenable dans la mesure où vu l'incertitude des situations et l'impossibilité de tout anticiper, il existera forcément des décisions que les professionnels devront prendre sur le tas. Ces décisions seront alors soit prises par les uns et les autres de manière officieuse, et sans concertation, soit elles ne seront pas prises du tout – ce qui pourrait porter préjudice au service. A côté, s'il est attendu que toutes les décisions soient prises tous ensemble, la situation deviendrait aussi très vite intenable et épuisante selon eux dans la mesure où l'équipe passera tellement de temps à discuter de la moindre décision qu'elle n'en aura plus assez ou plus du tout pour discuter des points essentiels. C'est pourquoi d'ailleurs, alors que l'équipe de la Maison faisait le point début mai 2021 sur ce qu'ils avaient retiré de leur semaine pédagogique, elle disait à propos du processus de prise de décision, que dorénavant ce n'était « *plus la peine de faire des tours de table pour savoir si les parents aiment les galettes ou les gaufres* » pour la Saint-Nicolas. Dans un tel cas de figure, soit les décisions nécessaires devront

elles aussi être prises seules, officieusement, mais le seront sans aucune légitimité, soit aucune décision ne sera prise laissant l'organisation en difficulté.

Que des décisions soient prises de façon subie, ou de manière officieuse, sans que les professionnels n'aient le sentiment d'en être tout à fait légitimes est exactement ce que veut éviter la sociocratie, et ce que veulent éviter Maria et Coralie – directement confrontées à ce problème avec leur équipe. Et c'est ce même souci que les professionnels et la direction ont à l'esprit lorsqu'ils travaillent avec leur public. Il s'agit toujours, dans un cas comme dans l'autre, dans l'idéal d'obtenir l'adhésion et de ne pas imposer une décision à laquelle l'interlocuteur ne consentirait pas. Chaque décision doit être légitime aux yeux des travailleurs. L'objectif est de passer d'un mode de prise de décision subie à un mode de décision choisie librement afin que chacun puisse « *en souveraineté* » c'est-à-dire de manière autonome, participer aux prises de décision qui font le travail en équipe.

Pour obtenir la légitimité d'une décision en sociocratie et la confiance des professionnels, il s'agit comme nous l'avons déjà évoqué de prendre les décisions *par consentement*. C'est le second point qui fut travaillé en supervision durant laquelle ils se sont demandés « comment » il était souhaitable de prendre des décisions. Il est à noter que les décisions quotidiennes ne sont en revanche pas prises par consentement. Lorsque l'équipe choisit de décider par consentement, il s'agit théoriquement non pas de demander à chacun de se positionner « pour » ou « contre » une proposition afin d'aboutir à un compromis mais d'émettre une objection qui soit argumentée. Plutôt que de chercher à mettre tout le monde d'accord, l'équipe s'assurera que personne ne s'oppose à la proposition. Chacun a la possibilité d'exprimer ses doutes et ses interrogations. C'est une sorte de droit de veto qui est octroyé à tout le monde peu importe son statut. C'est ce que Philippe Urfalino a appelé dans son ouvrage récent « Décider ensemble », la « *décision par consensus apparent* » basée sur la « *règle de non opposition* » (2021). Le point de vue de la direction ou d'un simple membre de l'équipe est différent l'un de l'autre mais aucun n'est supérieur en principe. Ces objections vont ensuite faire l'objet d'une discussion par cercle pour tenter d'améliorer la proposition en la « *bonifiant* ». Dans une organisation traditionnelle les décisions sont peut-être prises plus rapidement, défendent-ils, mais la mise en place des décisions peut être plus problématique en raison du fait que les professionnels ne sont pas forcément d'accord avec la décision et vont alors ralentir, douter voire faire le contraire de ce qui leur a été demandé. Au contraire, dans une organisation sociocratique, obtenir l'assentiment ou l'adhésion de tous devient un

objectif qui, c'est leur souhait, favorisera une mise en œuvre de la décision plus efficace puisque ne persistera chez l'intéressé plus aucun doute ni frein.

Obtenir l'assentiment de tous ne signifie pas qu'ils invitent les professionnels à croire que par effet magique chaque décision fonctionnera à coup sûr. Mais plutôt que dans le cas contraire, ils sauront (ou devraient savoir) – car ils en ont les compétences – réfléchir ensemble aux échecs ou erreurs éventuels – ou à ces « *tensions* » que nous avons déjà définies plus haut – pour formuler de nouvelles propositions et objections afin de « *s'adapter* ». C'est ce qu'ils appellent le « [*pilotage dynamique par tensions*](#) » qu'ils préfèrent aux procédures basées sur le contrôle et l'anticipation. C'est une capsule vidéo proposée par l'UdN (2017) qui fut également postée par l'équipe du SASE sur leur site. L'idée est de ne plus chercher à prendre de grandes décisions ou établir des plans sur 10 ans mais d'y aller par petit pas. C'est le passage d'un mode de contrôle à priori, à un mode de contrôle à posteriori : « *tout ce qui n'est pas interdit est autorisé* ». Cette règle – pour autant qu'elle soit effectivement suivie – constitue à leurs yeux un gain énorme de liberté mais qui peut être vécue, comme en témoignent les situations de Dayse et Rania, difficilement. Si l'affirmation de la liberté naturelle de l'homme suppose qu'il ne peut être dirigé que sur la base de son consentement et qu'il ne peut donc ni dominer ni l'être à son tour, alors on comprend mieux pourquoi la direction des deux services et plusieurs personnes au sein de l'équipe ont accordé autant d'importance à la promotion et au respect de pratiques. Celles-ci ayant toutes pour objectif d'obtenir des autres collègues un certain type de comportement sans les y soumettre par la contrainte ou la force.

Les défenseurs de la sociocratie se disent ainsi pragmatiques, concrets, « *dans l'ici et maintenant* » et cherchent à avancer en s'assurant de poursuivre leurs missions (leur « *raison d'être* ») tout en prenant soin de bien écouter les objections, les doutes qui peuvent être émis par l'ensemble de l'équipe afin de ne rien imposer. Ils en ont la responsabilité. En effet, s'ils ont gagné un certain pouvoir en passant à un mode de contrôle à posteriori, ils doivent du même coup assumer la responsabilité qui en découle.

Cette importance donnée à l'écoute de l'autre et à la reconnaissance de son point de vue a autant de valeur que le résultat. D'où le slogan que l'on peut retrouver un peu partout dès qu'il s'agit de définition de la gouvernance partagée : « *le chemin autant que le résultat* ». C'est également ce qui est expliqué dans une capsule vidéo portant sur « la philosophie du consentement » présentée par R. Vignes de l'UdN.

« La philosophie du consentement » par R. Vignes (Université du Nous, 2017)

« Au final, là où la décision par consentement « déboîte », c'est qu'elle permet de prendre soin du chemin autant que du résultat. C'est bien le fait d'avoir un résultat visé, ciblé sur une décision à prendre, dans un temps délimité, qui crée ce cadre de contrainte créatif qui va nous engager, et qui va nous permettre de vivre un chemin, fait d'allers-retours, de rebondissements... Au final on peut très bien avoir une décision, qui après 2h de chemin tortueux, où on a enlevé, remis, ré-enlevé des parties...arrive à un résultat qui, pour un observateur extérieur, pourrait paraître être quasiment identique à la proposition initiale. Mais il n'en est rien et ceux qui ont vécu le chemin le savent bien quand ils regardent avec un grand sourire cette feuille de paper board avec plein de ratures, de rajouts, de renvois...car derrière chaque rajout, chaque modification...il y a eu une histoire d'humains qui se rencontrent, des confrontations et des changements de points de vue, des Je qui ont pu se dire et d'autres les écouter, parfois même des conflits larvés depuis des années qui ont trouvé résolution dans le traitement d'une objection qui paraissait anodine. Le résultat écrit nous a permis de faire ce chemin ensemble, et faire ce chemin ensemble charge le pas que nous avons décidé de faire, d'une énergie de vie puissante. Un petit pas peut-être au niveau du résultat, mais un grand pas sur notre chemin collectif »

A la fin de la supervision, les deux directrices et la superviseuse ont continué la discussion. Cette dernière a pu en profiter pour s'assurer que Maria et Coralie avaient bien compris que la sociocratie fonctionnait sur base du consentement et non du consensus. L'échange lui a permis de comprendre que ce n'était pas le cas et qu'il existait également une confusion à cet endroit de la part de la direction. Or, il est des décisions qui doivent pouvoir être prises sans attendre l'aval de l'équipe. Que Maria considère important de fonctionner par « consensus » sur certaines décisions trahit aux yeux de la superviseuse sa volonté – qu'elle invite dès lors à questionner – d'obtenir l'accord de toute l'équipe. Selon la superviseuse, il est certaines questions qui ne doivent pas être discutées en équipe. Et il s'agirait pour elles de le leur clarifier au reste de l'équipe.

Supervision, mars 2020 ; 2^{ème} séance

Superviseuse : (...) et ce que je voulais te demander c'est par rapport à la sociocratie. Comment vous travaillez en sociocratie? Est-ce que tout le monde a bien compris que c'était du consentement et pas du consensus?

Maria: heu nous on est plutôt sur les consensus pour les décisions et pour certaines on est sur du consentement, ça dépend du type de décision qu'on doit prendre. (...)

Superviseuse: et ça, vous le clarifiez à chaque fois, en début de réunion

Maria: plus assez bien.

Superviseuse: d'accord

Maria: donc ça, ce que tu as dit tout à l'heure sur est-ce qu'on émet juste un avis (=impose), est-ce qu'on collecte des avis (=cherche adhésion)?, en fait non, on est de plus en plus dans...oui

Superviseuse: non et juste si vous êtes dans le confort parce que c'est très difficile d'être dans le consensus, déjà le consentement c'est pas évident mais donc est-ce que vous êtes à chaque fois, parce que les gens comprennent que vous êtes juste sur le consentement là, est-ce que je peux venir avec la décision même s'ils ne sont pas complètement d'accord

Maria: oui oui c'est ça, mais on le reprécise pas assez, tu as raison. En fait, c'est que disait Hayate aussi, c'est qu'en fait, on a commencé une méthodologie, donc a été formés ensemble à la sociocratie et puis on a mis en place cette méthodologie et en fait, au fur et à mesure on ne pose plus les questions comme il faut, ça s'est un peu...alors d'un côté, c'est certainement une co-création et donc la fatigue, et puis d'un autre, on perd certaines balises de départ quoi

Superviseuse: oui. Mais je trouve que vous, dans votre fonction alors je peux peut-être vous donnez aussi du travail à vous deux dans votre fonction d'élection

Maria: oui du travail ! (ironique)

Coralie: (rire)

Superviseuse: comme si vous n'en aviez pas assez mais ça peut être aussi intéressant que vous réfléchissiez, bah sur quelles décisions et sur quels critères je suis légitime à moi, ou prendre la décision totale sans demander à l'équipe ce qu'elle en pense, pour telle ou telle raison, ou à prendre la décision finale. (...)

Maria: non, ce qui a c'est que ça dépend sur quelles décisions, c'est toujours ça. (...) parfois on clarifie pas assez quand on est vertical quoi

Superviseuse: oui, c'est peut-être juste de clarifier.

Bien entendu, d'autres approches en termes de faire équipe peuvent exister qui, au même titre que celle de la sociocratie, pourraient s'opposer elles aussi à la philosophie du consentement en invoquant par-là le fait que celle-ci ne garantirait pas assez la pleine liberté et égalité des membres de l'équipe. On peut en effet constater, et les adhérents et promoteurs de ce mode de gouvernance le font eux-mêmes, qu'un silence de la part des travailleurs ne garantit pas un réel accord et une réelle adhésion à la proposition. De plus, il existe aussi toujours un risque qu'une proposition ou une objection suggérées ne soient pas considérées de façon équivalente en raison des positions ou de la légitimité attribuée au professionnel. En aucun cas, même s'ils souhaitent lutter contre la domination et les inégalités, les professionnels sont complètement à l'abri de tels mécanismes de pouvoir. Ils font le pari toutefois que faire preuve de plus d'authenticité et de transparence, tout en assumant sa part de responsabilité dans le fait de signaler une tension, peut aider à lutter concrètement contre ce type de mécanisme.

Ce qui est important à retenir c'est que toutes ces positions voire ces désaccords se font au nom d'un même principe qui est celui du respect de l'égalité-liberté. Les moyens pour y parvenir peuvent diverger mais ce à quoi ils aspirent reste partagé. Et cette valeur d'égalité-liberté dont autrui aurait droit est aussi ce qu'ils revendiquent – comme nous l'avons vu dans les chapitres portant sur l'aide spécialisée et l'aide sociale générale – dans leur travail avec leur public avec qui ils souhaitent dans l'idéal travailler : « avec » et non « à la place ».

Conclusion : « Ce qu'on prône envers les familles, on essaie de les appliquer »⁷¹

Entretien avec Claudia

Claudia : (...) gouvernance partagée, intelligence collective, c'est quelque chose qu'on essaie d'utiliser aussi dans les suivis.

Sur le site du SASE

« Chercher à favoriser l'Intelligence Collective suppose d'établir des rapports égaux, de se débarrasser des rapports de force et de domination, de donner la parole à chacun. Je vois tout le sens d'essayer d'amener nos pratiques en famille ; pour favoriser le respect de la parole de l'autre, s'assurer que chacun ait un espace d'expression, instaurer un cadre sécurisant, se mettre au service des problèmes que rencontrent nos usagers, ... Cela permet aux intervenants sociaux de ne pas arriver avec des solutions toutes faites, et de favoriser la participation créative des personnes afin qu'elles soient elles-mêmes productrices de leurs solutions, de leurs changements ».

J'aimerais dans ce troisième et dernier point tirer quelques conclusions en revenant d'abord sur ce que ces différentes descriptions des ingrédients du travail en équipe, ou cet idéal en termes de manière de faire équipe ou de « gouvernance » pour reprendre leurs propres termes, disent de leurs manières d'estimer légitime de se rapporter à autrui aujourd'hui et de façon plus fondamentale, de se le représenter. Autrement dit, en décrivant ce que Nicolas Marquis a appelé des « cosmologie à visée pratique » et « anthropologie à visée pratique » (2014) en permettant d'insister sur l'idée qu'il s'agit moins pour les professionnels de se représenter leur public ou l'environnement dans lequel ils vivent in abstracto, que de se les représenter d'une façon telle que cela implique de leur part une intervention et des attentes particulières. Ceci nous permettra de revenir ensuite sur l'hypothèse évoquée au début de ce chapitre à savoir que peut s'observer un sorte d'effet miroir entre les valeurs qu'ils cherchent à actualiser dans leur façon de faire équipe, et celles qu'ils s'efforcent de respecter à l'égard de leur public. Je m'appuierai pour le démontrer sur un *outil* (parmi les différentes techniques

⁷¹ C'est-à-dire : les principes qu'on applique envers les familles, on essaie de les appliquer à nous-même.

de persuasion déjà évoquées) que les professionnels ont mobilisé à la fois en équipe et à la fois avec les parents ou jeunes : celui des 6 chapeaux de Bono.

« Nous sommes fondamentalement égaux en valeur et dignité humaine »



Comme nous l'avons vu, la gouvernance partagée et ce compris la sociocratie ont pour objectif de permettre à des équipes de fonctionner ensemble, sans chef, c'est-à-dire sans hiérarchie, et sans domination. L'humain, dans cette perspective, n'aspire qu'au respect de sa liberté naturelle. L'affirmation de cette liberté s'opposant à l'idée d'une subordination naturelle, il devient nécessaire que toute décision soit prise avec le consentement de tous. Ils promeuvent à la fois la liberté de chacun dans l'accomplissement de leur travail, et l'égalité de tous dans la possibilité de s'en servir. L'humain a droit au respect de son égale-dignité et c'est ce qui va fonder la légitimité à leurs yeux de toutes les pratiques favorisant le respect de ce principe.

Nous l'avons rapidement vu, Frédéric Laloux considère que ce qui fait la particularité des organisations qui s'autogouvernent ou « Opale » comme il les appelle, ce sont trois caractéristiques : *l'autogouvernance*, la *plénitude* et la *raison d'être évolutive*. J'aimerais y revenir de façon systématique car elles permettent de percevoir de façon claire les différentes représentations qui fondent la plupart des règles que les professionnels suivent ou veulent suivre. Bien entendu, il est à garder à l'esprit que tout le monde ne m'a pas parlé de cet ouvrage. Si Lison, au SASE m'a mentionné cet ouvrage comme étant culte, stimulant et

important pour toute équipe souhaitant fonctionner en gouvernance partagée, dans la Maison, ce livre n'a jamais été évoqué. Je précisais d'ailleurs que les professionnels de la Maison ont par exemple passé beaucoup plus de temps à se questionner sur leur fonctionnement en sociocratie ainsi qu'aux enjeux de communication. Ils n'ont pas souhaité - contrairement au SASE- intégrer systématiquement lors de leurs réunions des météos émotionnelles et des espaces sensibilité prévus dans un « quête de plénitude » pour reprendre les termes de Frédéric Laloux. Quoi qu'il en soit, il m'a semblé intéressant de creuser un peu plus loin les conceptions sous-jacentes de ces différents principes même si les professionnels peuvent les suivre en partie seulement, dans la mesure où l'ASBL Collectiv-a qui les a formé, s'inspire grandement et mobilise beaucoup d'outils de l'Université du Nous qui puise elle aussi chez Frédéric Laloux. Revenons donc à présent sur les trois caractéristiques d'un service autogouverné : l'autogouvernance, la plénitude et la raison d'être évolutive.

L'autogouvernance correspond à la transformation des hiérarchies en un système d'autorité distribuée où le consentement de tous fait loi. Il s'agit donc bien de cette volonté de respecter la liberté et l'égalité de tout individu. C'est ce qui les pousse à valoriser les interventions du type « co-construction », faire avec plutôt que pour, etc. L'égalité ne doit toutefois pas être pensée, de leur point de vue, de façon stricte ou formelle. La différence est aussi valorisée dans la mesure où chaque individu a ses compétences propres, son savoir, ses facilités et qu'il s'agit de travailler avec. Ce n'est pas la fonction qui détermine les rôles dans l'organisation, ce sont les compétences qui les déterminent. L'objectif n'est pas de rendre tout le monde égal. Ou plutôt, l'objectif est de rendre tout le monde égal en valeur, mais pas dans leur rôle et contributions. Chacun doit pouvoir « *se développer vers son plein potentiel* » pour faire vivre cet écosystème – en référence à la métaphore de la nature ou de l'organisme vivant que Frédéric Laloux aime employer. Pour reprendre un exemple que celui-ci donne dans [l'une de ses capsules vidéos](#), une fougère ne doit pas devenir un arbre mais doit devenir aussi belle que possible pour faire vivre cet écosystème de la manière la plus efficace possible (Reinventing Organizations, 2018).

Ensuite, faire de la plénitude une des trois caractéristiques du fonctionnement d'une organisation autogouvernée témoigne bien de la conception de l'individu que cela sous-tend. L'organisation ne doit plus être orientée essentiellement vers plus d'efficacité et de profit, elle doit devenir un lieu au sein duquel les individus vont pouvoir s'épanouir et « *exploiter au mieux leurs capacités propres* » (Laloux et al., 2017). En effet, si l'humain au stade Opale aspire

à plus d'égalité et de liberté, il aspire aussi à plus de paix, de profondeur et d'authenticité. Il est donc « *en quête de plénitude* » et possède « *une conscience aiguë de la souffrance et de la vacuité de la vie moderne, qui [les] coupe de [leur] vraie nature* » (Laloux, 2017 : 38 – 39). S'il n'est pas encore arrivé à ce stade, c'est qu'il n'en a peut-être pas encore conscience mais l'humanité aspirerait à assouvir un tel besoin d'accomplissement⁷². L'humain est donc appréhendé comme un être en chemin vers plus de paix intérieure, de profondeur et d'épanouissement avec lui-même et du coup, avec les autres. Ceci suppose une certaine maîtrise de soi qui lui permettra, à force d'apprentissage, à « *dompter son ego* » (*idem.*).

Extrait de l'ouvrage de Laloux (2017)

« La capacité à écouter ses voix intérieures est un grand pas en avant : au stade Opale, on commence à se dés-identifier de l'ego, à prendre du recul et à comprendre que notre vie a été dirigée par nos peurs, nos ambitions et nos désirs. Et qu'il est possible d'avoir moins besoin de tout contrôler, de faire bonne figure, de correspondre à ce qui est attendu. De nombreux chercheurs observent qu'il en découle un changement profond dans notre capacité à faire confiance aux autres et à la vie, en écho aux sagesse traditionnelles qui affirment que nous avons le choix entre la peur et la disette ou la confiance et l'abondance. Au stade Opale, les revers et les erreurs ne suscitent plus nécessairement peur, colère ou honte. Nous les voyons comme des occasions d'apprendre à nous connaître et de devenir davantage ce que nous sommes ».

Si la capacité à s'écouter, à « *se centrer* », se connaître et prendre du recul sont considérés comme des « *grands pas* », par les acteurs, c'est parce qu'ils deviennent des moyens pour eux de mieux voir et de mieux maîtriser tout ce qui les empêche de libérer leurs « *talents innés* », leur « *potentiel unique* », d'être en action ou de se diriger dans un monde où ils seront pleinement eux-mêmes, maîtres de leurs besoins. Par exemple, ils sauront, et c'est ce qui est attendu d'eux, percevoir combien leurs besoins sont masqués par leur ego qui est le lieu où se logent leurs peurs, et qu'ils portent souvent des masques⁷³. L'humain est au contraire appelé, dans cette perspective, à percevoir les tensions, difficultés ou épreuves comme des moyens de mûrir et de cheminer vers un mieux-être. Chacun en aurait la possibilité et la

⁷² C'est le principe de la «la spirale dynamique» théorisée par un psychologue évolutionniste contemporain de Maslow, Clare Graves, dont Frédéric Laloux (et répandu dans le monde du développement personnel) s'est inspiré pour analyser le développement des organisations à travers l'histoire. Le stade Opale est le cinquième stade. L'humain évoluerait toute sa vie à travers ses niveaux – en passant d'un niveau inférieur à un niveau supérieur et inversement aussi – qui sont à chaque fois des réponses à des besoins fondamentaux.

⁷³ Les professionnels savent toutefois que certains jeux de rôle sont bénéfiques. En tant que professionnel, ils ne sont pas obligés de tout dire sur eux, ou de se dévoiler complètement lors de la météo émotionnelle par exemple. S'ils le souhaitent, ils le peuvent mais ils n'y sont pas contraints. De plus, à l'égard des familles, les professionnels savent combien il est parfois nécessaire de ruser ou contre-ruser sans faire tomber le masque de l'autre ni le leur.

responsabilité. Nous l'avons vu lorsqu'on s'intéressait à la manière dont il était attendu que les professionnels fassent face à leurs tensions en équipe : chacun est le seul responsable du devenir de sa difficulté puisque chacun est souverain de ce qu'il ressent, de ses émotions, et de son devenir. D'où l'importance accordée à la communication qui doit elle aussi traduire une disposition dans laquelle le locuteur ne réagit pas – par peur par exemple – mais reste maître de lui-même en assumant sa part de responsabilité et en restant souverain de ses émotions. Nous avons vu comment la règle du « *tu qui tue* » illustre cette disposition et comment les « *quatre accords toltèques* » abondaient dans le même sens. Ce langage intérieuriste que des philosophes comme Wittgenstein, Bouveresse ou encore Descombes ont par ailleurs critiqué lorsque des philosophes ou sociologues y recouraient en démontrant qu'elle n'était qu'illusion⁷⁴, permet aux individus qui en font usage de donner du sens à qui ils sont (un être de besoins masqués par l'ego) et de se donner les moyens d'agir et réguler au mieux ses relations avec les autres. En bref, tout le monde a la possibilité d'avoir accès à son intériorité et est compétent. D'un point de vue pratique, ce langage devenu sens commun, possède donc une certaine efficacité au quotidien. Et il peut en ce sens être considéré comme une attitude face à la contingence tout à fait de la même manière qu'on le considérerait pour la catégorie du « tuteur de résilience » qui s'applique sans peine ici. En fait, gouvernance partagée, accords toltèques, triangle de Karpman, le vocabulaire des besoins, de l'ego, etc. sont autant de ressources qui permettent aux individus à la fois d'attribuer du sens (à ce qui se passe en parvenant à nommer une difficulté ou souffrance par exemple) mais également, et peut-être surtout à se donner les moyens d'agir pour que la situation change. Et on l'a vu, cette ressource fournit aussi les moyens d'évaluer son attitude ainsi que celle des autres.

Et si ce type de langage psy ou propre à la santé mentale est aussi valorisé, comme dirait Alain Ehrenberg, c'est parce qu'il accorde une importance morale à la pleine liberté de chacun et à son égalité en valeur puisqu'il n'est ni dominant, ni dominé. L'individu interagirait auprès d'un égal avec qui il cherchera à co-construire sans projeter sur lui la responsabilité de ses échecs, craintes ou mal-être c'est-à-dire en utilisant un langage qui n'attaque pas ou ne reproche pas – ce qui augmenterait la probabilité d'être attaqué en retour et donc de ne pas parvenir à coopérer – mais plutôt un langage qui responsabilise.

⁷⁴ Au sens où il est impossible de se penser et de se vivre autrement qu'avec des catégories sociales, externes à l'individu et qu'il devient donc très discutable d'imaginer pouvoir être seul maître de ses émotions. L'identification de l'interne a besoin de critères externes. Ces critères ne peuvent être qu'externes et publiques et provenir de la culture.

Enfin, la raison d'être Évolutive consiste en cette troisième caractéristique par laquelle les « *professionnels sont invités à choisir activement la direction qu'emprunte l'organisation* » (Laloux, 2017). Le management classique fait de la vision de l'organisation un objectif central : vision, stratégie et exécution sont les mots-clés pour tout manager. Le rôle du leadership est précisément d'établir cette direction et de s'assurer que tout le monde la suive. Dans le management tel que conçu au stade Opale, l'organisation étant vue comme un organisme vivant ayant sa propre direction à prendre et « [*son propre désir inné de faire advenir quelque chose dans le monde*](#) » (Reinventing Organizations, 2019), il ne devient plus nécessaire pour le leadership d'anticiper et contrôler la bonne direction dans le futur (en prévoyant des plans sur 5 ans, des budgets annuels, etc.) mais elle est de « *sentir et de répondre* ». Les équipes qui veulent travailler de cette manière doivent prendre le temps de réfléchir ensemble à la direction qu'ils estiment que leur organisation veut prendre, et l'ajuster en permanence en fonction des aléas auxquels ils seront confrontés. Ce qui est intéressant à retenir ici, c'est la nécessité pour toute entreprise, ou association qui souhaite fonctionner en gouvernance partagée de créer un environnement non seulement qui favorisera une culture de la parole où chacun se sentira légitime de pouvoir s'exprimer à propos de cette raison d'être évolutive (notamment), mais aussi un environnement qui ne pousse ni à anticiper et contrôler et ni donc à être évalué et contrôlé constamment en fonction de plans et de budgets. C'est une nouvelle fois un gain de liberté qui est revendiqué ici. Cependant, cela nécessite une réelle confiance qu'il devient indispensable d'accorder aux travailleurs. Les entreprises Opales ont souvent des postulats explicites positifs et considèrent ainsi que c'est en faisant confiance aux personnes et en croyant en leurs capacités d'autogestion que par un effet Pygmalion, ils vont se responsabiliser. Et inversement, c'est en niant cette capacité qu'ils vont les pousser à se déresponsabiliser. Comme je l'avais déjà soulevé lorsque je mettais en évidence le climat de confiance nécessaire, selon l'Université du Nous, pour être authentique et se dévoiler, c'est circulaire. C'est le fait de se dire en vérité qui va générer de la confiance. Ainsi, l'individu n'est ni bon ni mauvais en soi, il peut être les deux, mais il revient à l'environnement (professionnel, familial, etc.) de lui permettre de déployer ses « *talents innés* ». De façon générale, l'organisation comme le monde doivent être des lieux « *de déploiement individuel et collectif* ». Dans le monde Opale, « *ce n'est plus un ordre immuable et donné par Dieu, comme le monde Ambre, ni une mécanique complexe et inhumaine, comme au stade orange. C'est le lieu où nous sommes appelés à découvrir et à rejoindre notre nature véritable, à déployer notre potentiel unique, à libérer nos talents innés* » (Laloux et al., 2017). Le rôle du leadership

consiste alors à insuffler de la motivation auprès de ses travailleurs pour qu'ils trouvent la « *volonté d'agir* », la « *réassurance* », la « *confiance* » comme le montraient déjà Boltanski et Chiapello dans le Nouvel esprit du capitalisme (2011[1e éd. 1999]). Il n'est non pas d'encadrer ou de donner des ordres mais de « *donner du souffle* » à l'équipe, de les faire coopérer. C'est une nouvelle forme de contrôle : parvenir à ce que les employés s'autocontrôlent (en cherchant à maîtriser le sentiment d'impuissance, de frustration, etc.) et que les forces d'autocontrôle qu'ils s'exercent soient cohérentes avec un projet général de l'entreprise – la raison d'être évolutive. D'où l'importance du rôle de leader qui vise à favoriser la convergence des autocontrôles individuels (volontaire, autonome) avec les projets de l'entreprise et qui doit organiser des nouvelles compétences attendues, notamment relationnelles.

Intervenir auprès d'un collègue, intervenir auprès d'un public = intervenir auprès d'un *humain*

Il existe une sorte de va-et-vient permanent dans leur discours à propos des règles qu'ils disent (vouloir) suivre les uns à l'égard des autres, et puis, celles qu'ils disent (vouloir) suivre à l'égard des familles. Qu'est-ce qui me permet de défendre une telle proposition ? D'abord parce qu'ils ont annoncé : « *Ce qu'on prône envers les familles on essaie de les appliquer* ». Ensuite, en affirmant que : « *chercher à favoriser l'intelligence collective (...) je vois tout le sens d'essayer d'amener nos pratiques en famille* ». Mais finalement, parce que mes observations confirment que les critères mobilisés pour évaluer à la fois leur situation et celles de leur public est identique.

Je défends donc la thèse qu'il existe une forme de jeu de miroir. L'enjeu est alors de se demander dans quelle mesure les idéaux d'égalité et de liberté – les concomitants de celui de l'autonomie – qu'ils cherchent à appliquer dans leur travail avec les familles correspondent à ceux-là même qu'ils cherchent à appliquer en équipe. S'intéresser, pour le comprendre, à l'univers, ou la culture professionnelle des deux services qui influe de manière significative – j'en ai fait l'hypothèse – sur la manière dont leur travail est pratiqué à l'égard de leur public, en est la porte d'entrée. Même si bien sûr les enjeux du travail en équipe et du travail à l'égard de leur public sont différents, il existe quand même en arrière-fond une volonté commune de s'adresser à l'Autre (son collègue, un enfant, un parent) en respectant son droit à l'égalité-liberté. C'est ce dont témoigne l'extrait introductif repris sur le site du SASE dans lequel est bien formulé ce désir de considérer l'autre comme un égal qu'on ne veut pas dominer et duquel on souhaite une participation active. Ce n'est qu'avec une telle posture que les professionnels peuvent espérer de lui qu'il produise par lui-même ses propres solutions.

Ce que nous avons développé jusqu'à présent ne doit donc pas donner l'impression au lecteur que l'importance donnée au travail en équipe est complètement indépendante de la manière dont est exercé leur travail auprès des familles et des jeunes. Cela aurait pu tout à fait être le cas mais il se fait que chaque équipe que j'ai rencontrée a eu le souci de travailler autant que possible avec autrui – famille ou collègue – avec ces mêmes croyances selon lesquelles il ne doit pas le dominer, ni lui imposer un comportement qu'il ne souhaite pas. Au contraire, ils ont le souci d'intervenir avec l'idée qu'il faut le considérer comme un être autonome, ou comme un être qu'il s'agit d'accompagner pour qu'il le devienne. Cette croyance impliquant les différents registres d'action déjà développés – le « faire avec », « faire pour » et « laisser faire » – est en fait étroitement liée à la culture de la coresponsabilité promue par la théorie de la gouvernance partagée. Ainsi qu'à cette volonté de travailler sans hiérarchie mais avec le consentement de tous. Les exemples d'Océane d'un côté, cette jeune qui, du point de vue des professionnels adoptait une posture victimaire et de Benedikte de l'autre, cette collègue qui, de retour de congé de maladie, refuse de revenir progressivement travailler comme le proposait l'équipe SASE, peuvent servir de démonstration. Dans les deux cas, il devenait crucial pour les professionnels de ne pas adopter un rôle – décrit dans la théorie du triangle de Karpman qu'ont, à chaque fois, mobilisé les intervenants – qui déresponsabiliserait leur interlocuteur que ce soit leur collègue ou leur bénéficiaire. Mais ce n'est pas tout. La situation des Kérimé que j'ai déjà abordée dans le chapitre précédent peut servir d'exemple également.

Souvenez-vous, j'avais décrit cette situation dans le but de montrer à partir de quand et sur base de quel critère les professionnels pouvaient considérer qu'« être cadrant » devenait un « levier positif ». En avril 2021, plusieurs mois après la dernière réunion que j'avais évoquée, Mathieu s'est adressé à ses collègues en exprimant son impuissance : « *j'arrive plus à être dans mon rôle d'intervenant social et dans ma mission* ». La situation familiale a bien changé depuis. Mme a quitté le domicile pour vivre avec quelqu'un qu'elle avait rencontrée laissant ses enfants avec Monsieur. La garde a été partagée sans qu'il n'y ait eu à ce moment de divorce prononcé. Marwan a séjourné quelques semaines en IPPJ mais reste hébergé principalement chez son père, de la même façon que son petit frère Anas. La petite sœur Mariam est hébergée chez ses deux parents mais souhaite ne rester qu'avec son père. Mathieu se plaint d'être sursollicité par Monsieur qui ne semble pas s'en sortir dans cette situation sans l'intervention permanente des travailleurs sociaux :

« (...) on est sollicités 5 fois par jour minimum à des heures extrêmement variables ; ça va du petit matin parce qu'un enfant ne va pas à l'école, au soir car un enfant est en crise, au week-end parce que ceci parce que cela, il n'y a plus vraiment de limite maintenant (...) un exemple assez typique et actuel c'est « voilà Mariam est en crise, elle est en pleurs, parlez-lui ». 'Fin voilà, qu'est-ce qu'on peut dire à ce moment-là ? Mariam elle n'est pas à l'écoute forcément. 'Fin voilà, j'ai même l'impression que le parent veut qu'on joue son propre rôle en fait. Je veux dire c'est au parent à aller parler avec son enfant, à essayer de rassurer l'enfant, de le consoler et donc là il y a vraiment une déresponsabilisation comme ça. Et il faudrait que nous, on calme l'enfant, on lui explique les choses ».

Cet exemple doit rappeler au lecteur le dilemme auquel font souvent face les intervenants entre le fait d'une part, de créer chez les bénéficiaires une forme de dépendance à leur aide pour les accrocher, pour faire en sorte que d'une manière ou d'une autre ils aient besoin d'eux et cherchent un lien, et puis le fait d'autre part, de ne pas créer une « trop » grande dépendance au risque de faire à leur place et de ne pas leur apprendre à faire avec. En effet, si les professionnels se sont réjouis des appels de Monsieur, et du fait qu'il semblait à présent leur faire confiance, très vite l'inquiétude a pris place chez les professionnels qui voyaient dans sa posture une forme de dépendance, ou de « *déresponsabilisation* » vis-à-vis de ses obligations éducatives.

Nous l'avons déjà vu, en somme, ces idéaux sont à comprendre en termes d'attentes que les professionnels vont avoir à l'égard d'autrui ; les professionnels, les familles comme les collègues doivent dans l'idéal être des partenaires avec qui ils vont « faire faire ». En tant qu'idéal, il revient alors aux professionnels de tout faire pour parvenir à adopter une telle posture qui suppose d'autrui qu'il assume sa part de responsabilité. Une série de techniques sont imaginées et mobilisées à cette fin – comme je l'ai montré dans le chapitre 9 – que ce soit pour travailler en équipe ou pour intervenir auprès d'un bébé, d'un jeune ou d'un parent. J'aimerais ici revenir sur l'un d'eux en particulier car il a très souvent été utilisé par l'équipe SASE en raison du fait qu'il constitue à leurs yeux un moyen efficace de garantir le plus d'égalité possible entre les différents interlocuteurs et ainsi la protection des plus « faibles ». Il servira de dernière démonstration. Il s'agit des « 6 chapeaux de De Bono » qui fait partie des outils que les professionnels du SASE ont à la fois utilisés en équipe mais également avec les familles. C'était le cas par exemple du travail des professionnels avec la famille Cheikh pour qui avait été envisagé cet outil de travail :

Lison : « (...) la dernière idée qui me venait c'est de penser les choses un peu aussi en mode intelligence collective dans le sens où visiblement ce sont des

parents qui se sont fort sentis jugés, dans la honte, avant, mais mine de rien avec vous ils se permettent de dire des choses. Et du coup ça pourrait être chouette de proposer des outils, je pense aux 6 chapeaux, parce que ça, c'est très clair que ça met tout le monde dans la même position, intervenants compris, ou alors peut-être des cadres de sécurité ou alors...en tout cas, leur permettre d'être eux, à la même hauteur entre eux et avec vous aussi, et tout le monde nommer les choses qu'il observe »

Cet extrait témoigne bien de la manière dont cet outil est compris et investi : comme un moyen d'égaliser les relations et permettre au public, mais également aux intervenants entre eux, de collaborer, de faire avec et non d'imposer quelque idée ou proposition que ce soit. Cet outil a souvent été mobilisé en équipe pour permettre à chacun de contribuer à la réflexion lors des réunions. Élément intéressant à noter également, les professionnels m'ont expliqué l'avoir utilisé aussi en « réunion de réseaux » c'est-à-dire lors de réunions rassemblant à la fois les intervenants du SASE et les bénéficiaires mais également d'autres professionnels-partenaires impliqués dans la situation tels que les délégués du juge ou du SAJ, des psychologues ou autres intervenants.

Entretien avec Lison (assistante sociale)

« Ça arrive régulièrement qu'on l'utilise [les 6 chapeaux de De Bono] en famille mais aussi, moi je l'ai fait, dans une réunion de réseau. Il y avait une pédopsychiatre, un des parents, la déléguée du SAJ et un éducateur d'une AMO. On a l'habitude pendant ces réunions que le pédopsychiatre sait ce qui est bon pour la famille, parle beaucoup plus que les familles qui n'osent pas parler parce qu'elles se sentent très mal à l'aise, jugées et que souvent ces réunions ne sont pas très très productives parce que... bon c'est une analyse vraiment à couper au couteau, mais parce qu'en fait il y a des jeux de pouvoir qui sont là avec des délégués du SAJ, tu vois. Et du coup, souvent on ne ressort pas avec des solutions très claires de ce genre de réunion. Ça a juste été très malaisant pour la famille et t'as pas réussi à vraiment saisir comment on allait les aider (...) Et donc une fois ça m'a bien parlé de faire ça en réunion de réseau parce que cet outil permet de répartir la parole. Il n'y en a pas un qui parle ; tu peux parler plus que les autres, mais tout le monde parle vu que ça fonctionne en tour de parole. (...) Par contre, la pédopsychiatre je pense qu'elle a détesté l'outil (rire) et que ça l'a saoulé d'attendre son tour de parole et qu'elle en avait un peu marre parce que ça prend plus de temps, c'est plus long, on parle tous. Elle n'avait pas l'air super à l'aise.... mais parce que ça la mettait à une place à laquelle elle n'avait pas l'habitude ».

L'équipe du SASE a appris à utiliser l'outil « Les 6 chapeaux de De Bono » grâce à leur formation avec Collectiv-a. Il m'a été présenté, et se présente de cette manière aussi par l'UdN, comme une technique efficace pour favoriser « *l'expression de chacun-e, l'équivalence des participant-*

es, la prise en compte de tous les points de vue comme autant de richesse pour le groupe » (UdN, « Introduction de la méthode des 6 chapeaux »). Chaque chapeau correspond à un style différent de pensée. Edward De Bono, l'auteur, partait en effet du constat qu'une prise de décision – seul ou en groupe – s'obtenait grâce au mélange de différents styles de réflexion. En groupe, certains vont avoir plutôt tendance à chercher de nouvelles idées ou solutions, d'autres vont plutôt observer plus rapidement les risques encourus et les contraintes qui empêcheraient x ou y proposition de se réaliser, alors que d'autres auraient besoin soit de plus d'informations pour en comprendre les tenants et aboutissants, soit de plus de discussions sur la manière dont la résolution du problème ou la mise en place de la proposition devrait être structurée.

Selon Edward De Bono, toutes ces tendances sont nécessaires et pertinentes dans n'importe quel échange, ou prise de décision mais il s'agit selon lui de mieux les coordonner afin d'éviter de les traiter toutes en même temps. C'est ce qui crée sinon à ses yeux des tensions, incompréhensions voire de l'exclusion lorsque des personnes sont rapidement étiquetées en fonction de leur mode de pensée dominant. Lison m'expliquait alors comment le fait que l'une ou l'autre personne adopte un rôle n'était pas un problème car cela était peut-être nécessaire pour l'équipe, mais que cela pouvait le devenir si cette personne était tenue de se conformer uniquement à ce rôle-là ; par exemple en étant catégorisé que comme « le pessimiste ». Avec cette technique, chaque professionnel est encouragé à explorer d'autres façons de penser et tous les rôles sont tenus par chacun. L'idée est de permettre à tous les membres d'une équipe de travailler en même temps avec un même mode de pensée. Autrement dit, c'est une technique qui favorise *la création d'un langage commun* permettant à chacun de se comprendre et d'avancer. C'est du moins l'objectif visé et il s'agit pour les professionnels de « *s'entraîner à réfléchir ensemble ; [car] comme une pratique sportive, c'est par un entraînement régulier [qu'ils sauront] plus rapidement passer d'un chapeau à l'autre, à être plus productif dans chacun de ces modes de pensées* ».

On peut ainsi assez facilement comprendre l'intérêt perçu par l'équipe dans le fait de mobiliser cet outil à la fois pour travailler en équipe et à la fois auprès de leur public. Il est arrivé à de nombreuses reprises qu'ils s'en servent aussi pour rédiger le rapport avec les familles et les jeunes. Cet extrait témoigne aussi du fait qu'ils ont déjà tenté d'importer leur mode de gouvernance à « l'extérieur » c'est-à-dire avec les partenaires des autres institutions pour qui cette façon de fonctionner n'allait néanmoins pas de soi. On apprend ainsi avec Lison qu'elle

a travaillé de cette façon avec une pédopsychiatre qui en était mal à l'aise, voire détestait ce genre de pratiques. Ceci permet de rappeler combien il ne s'agit pas de comprendre l'efficacité performative de ces idéaux (qu'on percevrait alors comme une espèce de bloc monolithique) tel que le résultat d'un pouvoir qui s'exercerait de l'extérieur et déterminerait les comportements des membres de l'équipe. Ces différentes idées-valeurs peuvent être agencées et définies différemment, selon un ordre de préférence qui fait valeur sociale. Et ces manières diverses de les articuler peuvent causer des désaccords sur les bonnes manières d'effectuer son travail.

Conclusion de la quatrième partie

J'ai opéré dans cette quatrième et dernière partie une montée en généralité qui a permis d'une part, de décrire une série de ressources que mobilisent les professionnels et d'autre part, de défendre l'idée que l'usage de telles ressources suppose la connaissance et le partage d'un ensemble de valeurs et de croyances non seulement à propos de ce que signifie bien intervenir, mais de façon plus fondamentale encore à propos de la manière de se représenter l'humain et d'attribuer des responsabilités. C'est après avoir identifié de telles règles et valeurs que j'ai pu montrer comment celles-ci sont également présentes lorsque les professionnels travaillent en équipe.

Ainsi, premièrement, j'ai construit, de façon exploratoire, trois types de stratégies mobilisées par les professionnels pour tenter d'induire chez l'autre un changement : comment dire ? qui doit dire ? Et comment intervenir sans (trop en) dire ? Nous y reviendrons de façon plus précise dans la conclusion générale, mais la mise en évidence de ces différentes stratégies a permis déjà d'observer au moins une fonction que ces différentes ressources occupaient pour ceux qui les mobilisaient. En effet, j'ai montré que des ressources telles que le « tuteur de résilience », le chapeau de Bono, ou encore les « accords toltèques », pour ne citer que celles-ci, leur ont servi de guide pour agir de façon adéquate, de donner du sens à ce qu'ils observent et donc d'évaluer leurs propres comportements ainsi que ceux d'autrui. Ces différentes ressources peuvent être comprises en ce sens, comme des ressources de sens, d'action et d'évaluation. J'ai montré deuxièmement qu'en intervenant selon telle ou telle registre d'action, ou qu'en choisissant de façon spécifique telle ou telle technique de persuasion, les professionnels suivaient, en fait, une règle sociale qui fait autorité aujourd'hui : celle qui fait prédominer l'autonomie sur l'interdépendance. J'ai montré que si malgré tout c'est celle qui fait autorité aujourd'hui comme en témoigne ses nombreux recours, elle ne fait pas toujours

l'unanimité. Les professionnels tout autant que les bénéficiaires peuvent préférer dans certaines circonstances faire prédominer l'idéal contraire, alors que cette inversion n'apparaît pas légitime. C'était le cas de Dayse, à la fois lorsqu'elle estimait nécessaire de laver la vaisselle à la place des enfants alors que ceux-ci étaient considérés comme tout à fait capable de le faire, et à la fois lorsqu'elle préférait qu'on décide pour elle. J'ai montré, enfin, troisièmement, de quelle façon cette recherche permanente d'égalité, ce souci constant du respect du consentement d'autrui lorsque les professionnels interviennent auprès de leur public mais également cette volonté de cultiver une posture de la coresponsabilité étaient également les moteurs de nombreuses discussions à propos de leur manière de (vouloir) travailler ensemble selon des modèles de gouvernance tels que la « sociocratie » ou la « gouvernance partagée ». L'exemple des six chapeaux de Bono en constituait une illustration.

Conclusion générale

En enquêtant auprès des équipes du SASE et de la Maison, j'ai voulu les saisir comme des observatoires pour réfléchir de façon plus générale aux transformations contemporaines de l'intervention sur autrui. Sans prétendre à une quelconque représentativité ni du secteur de l'aide à la jeunesse, très divers et varié, ni encore moins, du fonctionnement de l'aide sociale de façon générale, j'ai proposé l'idée que les enseignements tant sur la démarche d'enquête que sur l'analyse gagneraient à être répliqués sur d'autres terrains de l'intervention sur autrui qui concerne autant de domaines qu'il est de métiers qui visent à « assister, éduquer, soigner ou « réhabiliter » (école, travail social, éducation spécialisée, médecine, psychiatrie, justice, formation, etc.) » (Ogien, 2014 : 77). Et cela suppose de considérer l'intervention sur autrui comme une institution sociale, et une pratique professionnelle dont la caractéristique est d'agir sur autrui, sous mandat ou agrément, en tentant d'obtenir de (ou induire chez) lui un certain comportement ou changement. Pour terminer cette thèse, j'aimerais tirer des enseignements d'une part, sur les *thèses défendues*, et d'autre part, sur les *choix méthodologiques et épistémologiques* qui ont présidé à de tels résultats. Et cela, en structurant mon propos sous formes de trois questions.

- Premièrement : En quoi la conception sociologique de l'acteur social qui a présidé à mon enquête a permis de comprendre comment les membres des deux équipes parvenaient à se coordonner c'est-à-dire à se comprendre sans qu'ils n'aient l'impression d'être en terrain complètement inconnu, et même si cela signifie qu'ils peuvent éprouver des désaccords sur la « bonne » manière d'intervenir ?
- Deuxièmement : Quelles conceptions sociologiques de l'autonomie à un niveau sociétal et puis, à un niveau empirique, ont présidé à mon enquête ?
- Troisièmement : Comment penser la fonction du travail des intervenants sociaux au sein de notre société individualiste se caractérisant par une tension structurelle entre liaison et déliaison sociale ?

En quoi la conception sociologique de l'acteur ayant présidé à mon enquête a permis de comprendre comment les membres des deux équipes parvenaient à se coordonner ?

Répondre à cette question suppose de rappeler d'abord quelles conceptions sociologiques et de l'acteur, et de l'action, sont à l'origine de mon enquête. Cela me permettra de rappeler en somme que ce travail s'est construit sur les prémisses suivantes : les acteurs sociaux sont dotés d'une intelligence sociale qui leur permet d'enquêter sur le monde, de reconnaître les

intentions d'autrui et donc de se coordonner du fait qu'ils partagent un même ensemble d'idées-valeurs propres à une culture particulière (ici celle de l'autonomie comme condition). Un tel rappel permettra ensuite de mettre en évidence un premier enseignement-clé tiré de mes analyses empiriques : les travailleurs sociaux du SASE (l'aide spécialisée) et de la Maison (l'aide sociale générale) partagent une activité socialement instituée commune –intervenir sur autrui–, qui les amènent à partager une série d'épreuves *communes*, et *différentes* –du fait des deux contextes de travail différents– lorsqu'il s'agit d'amener autrui à opérer un changement tout en respectant, le plus possible, l'idéal d'autonomie c'est-à-dire son consentement.

Un postulat théorique : Un acteur compétent qui enquête et la métaphore du match de football

Le premier chapitre de cette thèse m'a permis de préciser mon choix de situer le social, qu'on peut entendre au sens de l'idéologie de Louis Dumont comme un ensemble d'idées-valeurs propres à une culture particulière, non dans la société mais dans la « *faculté de connaître telle qu'elle s'exprime dans l'action en commun* ». Cela a supposé alors de concevoir l'acteur comme doté d'une intelligence sociale et donc d'une part active dans l'actualisation de cet arrière-plan, et de concevoir l'action dans sa positivité en tant qu'elle résulte de l'activité d'attribution d'intelligibilité déployée par les acteurs, plutôt que des déterminations liées à une position socioéconomique particulière. Si ces deux approches se valent, dans cette thèse, j'ai donc choisi de centrer l'analyse sur la première. L'acteur est un acteur moral en tant qu'il déchiffre son environnement comme il respire et se comporte comme un sociologue profane qui enquête sur le monde et doit rendre acceptable les descriptions qu'il en fait parce que chacun des participants à l'interaction exerce une forme de contrôle indirect sur la forme que va prendre les échanges. De tels postulats sont le résultat de l'articulation de deux postures théoriques et épistémologiques, en apparence opposées : celle du holisme méthodologique (tel que je l'ai compris à travers les travaux d'Alain Ehrenberg notamment), et celle des ethnométhodologues dont le programme est saisi comme une méthode pour décrire l'action en situation. Ces deux postures se rejoignent dans la prémisse que je rappelle ici à savoir que si les individus parviennent à se comprendre et à se coordonner, c'est parce qu'ils effectuent un travail immédiat d'identification des circonstances de l'activité et qu'ils emploient les mêmes critères d'identification de l'intention. En somme, c'est parce qu'ils partagent une même forme de vie. Pour identifier cela d'un point de vue empirique, j'ai pris pour objet d'étude les ethnométhodes des travailleurs sociaux des deux équipes (les manières d'intervenir sur autrui et de le justifier) en tant qu'ils nous renseignent sur les critères

mobilisés par les acteurs pour assurer la coordination de l'action. J'ai repris la métaphore du match de football de Norbert Elias qui a constitué, pour moi, un outil heuristique pour y arriver.

En effet, cette métaphore m'a d'abord permis de faire voir tout ce travail de construction de la demande entrepris par les professionnels, ainsi que celui de la construction du lien de confiance. On a vu que l'intervenant social entamait très tôt une enquête lui permettant de déterminer la scène du jeu, ainsi que les potentielles tactiques des joueurs en obtenant des informations à propos des manières pour les familles et les jeunes de se représenter leurs difficultés ainsi que leur relation avec le service. Bref, pour savoir à qui est-ce qu'ils avaient affaire, afin de déterminer quelle place occuper dans cette configuration – toutes ces informations leur permettant d'éviter le plus possible de contraindre autrui à un certain type de comportement. Il m'a permis ainsi de respecter mon choix de concevoir le professionnel comme un enquêteur/sociologue profane qui a le souci du particularisme car il est un sujet pratique (ils ne réfléchissent pas de façon abstraite à la façon dont ils devraient intervenir, mais le font au cas par cas) et l'action comme s'accomplissant en situation, dans une relation d'interdépendance mais toujours triadique car l'intervention sur autrui s'accomplit sur un arrière-fond de significations communes. En effet, le point de départ que j'ai choisi de suivre, avec les sociologues holistes, est que nous ne sommes non pas des individus posés les uns à côté des autres, comme un simple agglomérat (c'est-à-dire comme détachés d'un contexte et manipulant leur environnement comme bon leur semble), mais comme étant en relation dans une société concrète et que ces relations sont médiatisées par notre capacité acquise d'agir « en tant que » (d'adopter x ou y rôle) et de faire donc partie d'un monde déjà-là fait d'un ensemble de significations communes.

En ce dernier sens, cette métaphore m'a permis de faire voir une autre chose importante : la nécessité d'une *règle constitutive* du jeu pour rendre celui-ci possible. En effet, de même que des joueurs (et d'autres) sont capables de reconnaître qu'il s'agit d'un match de *football*, de même les professionnels sont capables de reconnaître ou de s'accorder sur le fait qu'il s'agisse bien d'une activité – socialement instituée – d'intervention sur autrui, qui suppose non seulement de savoir qui est qui, qui intervient au nom de quoi, qu'est-ce que ce « quoi », etc., ceci pour définir ensuite des devoirs et des responsabilités, mais aussi une série de règles pour que cette activité soit bien effectuée – celui qui aide un parent ou un jeune parce que les conditions d'une éducation sont compromises doit le faire d'une certaine façon s'il veut que

son action soit considérée comme de l'aide, efficace et respectueuse. Ainsi, elle permet de rappeler que si les professionnels parviennent à travailler en équipe et se comprendre, c'est parce qu'ils partagent une même définition générale de leur métier, du rôle d'un parent, de celui d'un enfant (même s'ils peuvent diverger sur les façons de les définir de façon particulière) et une même conception de la légitimité de leur rôle de professionnel intervenant sur autrui (même s'ils peuvent douter de la légitimité de leur intervention dans telle ou telle circonstance). Cette métaphore permet de rappeler que si les professionnels parviennent à s'accorder sur une décision ou l'autre, cela suppose qu'ils se soient accordés sur les critères permettant de déterminer le degré de *compétence* ou de *capacité* d'autonomie et de *responsabilité* qu'ils estiment pouvoir légitimement attendre des parents et jeunes. Cela suppose également qu'ils se soient accordés sur différentes croyances à propos des compétences ou du potentiel logés en chacun, de leur responsabilité ensuite de les mobiliser, et de la nécessité pour les professionnels *d'accompagner* les bénéficiaires pour qu'ils parviennent à les solliciter, etc. En somme, cela suppose que les professionnels adoptent les mêmes jeux de langage ou partagent la même forme de vie ou une même configuration d'idées-valeurs, même si cela ne veut pas dire que les professionnels les articuleront de la même façon. J'insisterai sur ce point lorsque je préciserai la conception sociologique de l'autonomie à un niveau empirique et puis, à un niveau sociétal.

Un résultat : les travailleurs sociaux du SASE et de la Maison partagent des épreuves *communes* du fait de la même activité socialement instituée qu'ils accomplissent, et en même temps, *différentes* du fait des contextes d'intervention différents

Malgré des contextes d'intervention différents, mon enquête empirique montre que les professionnels du SASE et de la Maison rencontrent une même difficulté : les bénéficiaires ne veulent ni forcément être aidés, ni être enjoins à participer. Or, comment attendre d'un individu qu'il s'engage dans un projet de « coéducation » s'il ne le comprend pas, n'en voit a priori pas l'intérêt ou ne souhaite tout simplement rien entreprendre et comment attendre d'un individu qu'il change durablement de comportement ou en adopte un autre s'il ne le perçoit pas comme un problème ou n'en voit pas la plus-value ? J'ai montré que les professionnels du SASE et de la Maison répondent en pratiques à ces questions de façon assez similaire dès lors qu'ils vont enquêter en permanence afin de singulariser les situations et intervenir de la manière la plus adéquate possible. L'enquête montre néanmoins que, si les professionnels mobilisent les mêmes registres d'action (laisser faire, faire pour et faire faire (Velpry, 2008)) associés aux mêmes objectifs de travail (qui sont en même temps des

« régimes de justification » (*Ibid.*) : soit accrocher les familles ou les engager, soit les transformer et les autonomiser), ces objectifs ne s'agencent pas de la même façon selon le contexte d'intervention de l'aide. Ainsi, si l'enjeu principal pour les professionnels du SASE est de parvenir à déterminer quand est-ce qu'il est nécessaire d'obliger ou de collaborer avec les familles et les jeunes, c'est-à-dire de recourir à la contrainte en les obligeant à collaborer (à « faire pour »), ou quand est-ce qu'il est possible de collaborer en cherchant à les convaincre sur le bien-fondé des propositions (le « faire faire »), celui des professionnels de la Maison consistera surtout à devoir trancher entre le « laisser faire » et le « faire faire » c'est-à-dire à déterminer quand est-ce qu'il est possible et nécessaire de collaborer et quand est-ce qu'il vaut mieux ne pas en demander trop afin de ne pas les pousser à ne plus du tout vouloir échanger avec les professionnels ou participer à l'accueil de façon générale. Et pour cause, la Maison joue un rôle de prévention sociale et a donc, parmi ses objectifs de permettre aux parents une meilleure conciliation de leur vie privée et professionnelle c'est-à-dire de poursuivre leur formation ou leur recherche d'emploi, ou encore de les aider à faire face à une situation d'urgence (suivi de l'enfant par le service d'aide à la jeunesse).

Si les enjeux principaux des professionnels diffèrent, l'enquête montre que la manière de décider d'adopter un registre d'action et de poursuivre l'un ou l'autre objectif de travail est similaire. Et c'est notamment en cela qu'on reconnaît à cette activité commune le fait qu'elle soit socialement instituée. Le critère général d'appréciation des comportements des bénéficiaires est, comme je l'ai rappelé, celui de l'autonomie entendue comme le fait de ne pas dépendre, d'agir de soi-même et de façon responsable – mais nous reviendrons dans le point suivant sur ce que cela veut dire, du point de vue des professionnels. L'enquête a montré que les professionnels n'évaluent pas seulement le degré d'autonomie et de responsabilité des bénéficiaires mais aussi leur propre part de responsabilité dans le fait de leur permettre de le devenir. Et pour cause : à leurs yeux, les familles sont a priori compétentes c'est-à-dire qu'elles sont toujours présumées capables... jusqu'à preuve du contraire. Il revient donc aux professionnels de tout faire pour activer leurs compétences. J'ai montré que ce critère général de l'autonomie pouvait se déployer lui-même sous forme de trois sous-critères : celui de la posture du bénéficiaire ; celui du « chemin » soit celui de sa capacité éprouvée par le temps à être transformé ; et celui de l'intérêt de l'enfant ou de son état de danger. Il se peut que le comportement d'un parent « dérange » un professionnel ou à tout le moins l'interroge, lui pose question, mais que, dans la mesure où il ne cause aucun tort à l'enfant, celui-ci ne fasse pas l'objet d'une tentative de changement. Ces trois sous-critères s'évaluent à chaque fois très

concrètement par l'évaluation de la mise en place ou non par les familles et les jeunes de « quelque chose » qui fait bouger la situation vers une meilleure prise en compte de l'intérêt de l'enfant. Les différents usages et agencements du critère de l'autonomie se rejoignent ainsi dans une opposition à la passivité.

Quelles conceptions *sociologiques* de l'autonomie à un niveau sociétal et puis, à un niveau empirique, ont présidé à mon enquête ?

Je propose de répondre à cette question en deux temps. Premièrement, je préciserai comment l'autonomie doit être comprise lorsque j'en discute pour décrire une réalité à un *niveau sociétal ou général*. C'est sur ce point que j'ai souhaité me mettre d'accord avec le lecteur dès l'introduction de ce manuscrit. Y revenir ici me permettra de montrer qu'une telle conception de la société de l'autonomie comme condition a permis d'étudier les différents jeux de langage des professionnels ainsi que leurs différents supports –matériels et théoriques– mobilisés en les considérant comme des ressources de sens, d'action et d'évaluation en phase avec notre société, qui leur servent de guide pour intervenir concrètement. Deuxièmement, je montrerai ce que l'enquête sociologique a permis d'identifier comme conception de l'autonomie à un niveau empirique. Cela permettra d'aborder un autre résultat important évoqué dans le point précédent : si les travailleurs sociaux actualisent des idéaux sociaux en pratiques, cette actualisation peut prendre des formes différentes voire contradictoires entre les professionnels.

Quelle conception *sociologique* de l'autonomie à un niveau sociétal ?

Un postulat théorique : Penser l'expression « la société de l'autonomie (comme condition) », comme un ensemble de valeurs articulées entre elles selon une hiérarchie.

Utiliser l'expression « la société de l'autonomie comme condition » consiste à adopter une approche *macrosociologique*. Néanmoins, une telle approche laisse relativement ouverte la question de savoir dans quelle mesure est-ce que pratiquement, à un niveau empirique, la catégorie de l'autonomie est importante ou pas. L'objectif de mon enquête de terrain était précisément de répondre à cette question, et c'est pourquoi je parlais de confronter cette macro-hypothèse à la façon dont elle est pratiquée en situation. Celle-ci m'a permis de montrer que l'autonomie était effectivement importante pour les professionnels des deux services en tant que règle sociale qu'ils suivent (ou tentent de respecter) pour intervenir, se justifier, corriger, etc., de la manière qu'ils jugent la plus adéquate par rapport à la situation. Toutefois, cela suppose à nouveau de se mettre d'accord sur ce qui est entendu ici par « autonomie » ou « règle sociale de l'autonomie ». Comme je l'indiquais en introduction de

ce manuscrit, il faut l'entendre au sens d'un ensemble de valeurs et d'idées qui configurent à la fois notre conception de l'individu, de l'intervention sur autrui ou du « bien agir » de façon générale. Et « configurer » ne veut pas dire « déterminer causalement » mais plutôt « orienter en fonction d'une hiérarchie de valeurs particulières ». C'est une attente sociale, et non une propriété individuelle dont serait doté chacun. Choisir d'approcher la question de l'intervention sur autrui par celle de l'autonomie, ce n'est donc pas nier le fait que les professionnels évoluent dans un environnement moral en mobilisant des critères d'évaluation pratique, des objectifs, des idéaux et des valeurs qui ne se limitent pas à celle de l'autonomie (entendue alors dans son sens commun), telles que la solidarité, l'inclusion, le soutien, le care, la protection, etc. C'est plutôt dire que cet ensemble d'idées et de valeurs s'articulent entre elles selon une hiérarchie qui donne un primat à l'autonomie (ou l'indépendance), sur l'interdépendance. Les éthiciens de la santé ou de la médecine parlent souvent par exemple du primat du principe d'autonomie –entendu comme le respect de la volonté d'autrui à agir et décider selon ses valeurs et croyances– sur celui de la bienfaisance –entendu comme l'aide apportée à autrui ou comme la contribution à son bien-être. Je reviendrai lors de la troisième question sur l'argument de « l'englobement du contraire » et de ses implications sur la conception sociologique du travail des professionnels. Penser « hiérarchie » lorsqu'on parle de société de l'autonomie comme condition permet plus facilement de (faire) voir que même lorsqu'il est question de protection malgré la volonté d'autrui, ce qui permet d'évaluer si celle-ci a été assurée de façon adéquate, c'est le critère de l'autonomie entendu au sens où celle-ci doit respecter deux conditions : d'une part, être la plus limitée possible dans le temps (même si l'intervention peut être très longue en fonction de la situation), et d'autre part, que celle-ci ait pour seul objectif de permettre à autrui qu'il s'aide lui-même et n'ait plus besoin de leur service pour cela.

Comme cela a déjà été discuté durant les premières pages de ce manuscrit, la catégorie « autonomie » a ceci de compliqué ou de piégeux que, comme beaucoup d'autres catégories telles que la contrainte, le bien-être, ou le développement personnel, elle est *floue*. C'est un « signifiant flottant » au sens de Lévi-Strauss. Elle va donc susciter des réactions et positionnements différents parce qu'elle renvoie à différents univers de significations propres à chacun. Elle peut être définie de manières très différentes selon les acteurs. Ce travail a mis l'accent sur ce qui fait l'unanimité chez les professionnels et donc, sur ce que j'ai identifié comme une façon particulière de hiérarchiser entre différentes valeurs qui s'incarnent ensuite en registres d'actions et en une multitude de techniques mobilisées pour intervenir sur autrui.

C'est à cet endroit, ou à ce niveau, que l'autonomie entendue comme un ensemble d'idées et de valeurs qui s'articulent entre elles selon une hiérarchie qui donne le primat à l'indépendance, la liberté et l'autonomie, fait accord. Mais en aucun cas, la thèse défendue ici consiste à considérer que celle-ci signifie la même chose pour tout le monde et donc les mêmes façons d'y « adhérer » en priorisant dans telle circonstance telle valeur sur une autre, en trouvant légitime d'inverser dans telle situation le primat de l'indépendance sur l'interdépendance, en préférant parler de telle valeur pour définir les motivations à agir d'une certaine façon plutôt que d'une autre, etc. Encore une fois, les deux niveaux ne doivent pas être confondus. Pour certains, comme Maria, l'idée d'autonomie s'oppose à celle de la liberté car elle associe à ce terme « *tous les dispositifs qui contraignent à l'autonomie* ». Pour d'autres, comme Julie, l'idée d'autonomie concorde avec celle de la liberté puisque cela lui évoque « *quelqu'un qui grandit et puis après qui devient un adulte qui arrive à s'insérer dans la société, qui arrive à faire confiance, à être en relation et pas non plus bouffer les autres* (rire) ». Si elles sont en désaccord sur la manière d'interpréter ce terme, lorsqu'il s'agit d'intervenir pratiquement auprès des enfants et des parents, l'enquête l'a montré, elles ont toujours partagé une même idée générale de ce qu'elles estimaient être une « bonne intervention » (de la manière de distribuer les responsabilités des bénéficiaires comme des siennes, de la manière de croire aux compétences de chacun, etc.). Et pour cause, Julie est une attachée pédagogique précieuse aux yeux de Maria. Leurs désaccords ne sont donc pas indépassables. C'est donc bien à ce niveau méta auquel je fais référence lorsque je parle d'une « société de l'autonomie comme condition ».

Un résultat : Les travailleurs sociaux du SASE et de la Maison mobilisent différents jeux de langage et supports –matériels et théoriques– pour intervenir auprès de leur public et travailler en équipe. Ces ressources de sens, d'action et d'évaluation leur servent de guide pour « bien intervenir » et sont en phase avec nos sociétés individualistes valorisant l'autonomie.

Mobiliser la macro-hypothèse d'une société de l'autonomie comme condition permet également de faire le lien entre les discours des professionnels, les jeux de langage, les supports théoriques, etc., et la société dans laquelle nous vivons, en les considérant comme des grammaires en phase avec nos sociétés libérales-individualistes. J'ai pu les étudier en les considérant comme des ressources de sens, d'action et d'évaluations en phase avec notre société, qui leur servent de guide pour intervenir concrètement. Et l'enquête l'a montré. Différentes ressources mobilisées par les professionnels pour donner *sens* à ce qu'ils rencontraient comme épreuves – avec les bénéficiaires comme en équipe –, pour *agir* de façon appropriée quelle que soit la situation et *évaluer* les décisions prises de sorte à les

corriger éventuellement en temps réel, ont été identifiées. Que ce soit les éléments discursifs de type « tout le monde a des compétences », a un « potentiel », des « ressources », ou l'idéal du professionnel comme « tuteur de résilience », celui d'une équipe comme d'un « groupe de plus en plus résilient face aux épreuves qu'il rencontre et qui les font mûrir », ou encore celui de la sociocratie, de la gouvernance partagée mais aussi le triangle de Karpman, les accords toltèques, le langage intérieuriste des besoins et de l'ego, etc. tous ces éléments discursifs peuvent être considérés comme des *grammaires* qui donnent forme à des « attitudes face à la contingence » c'est-à-dire des façons de faire face aux malheurs ou aux difficultés rencontrées et de continuer à vivre malgré eux. Nombreuses sont les ressources mobilisées par les professionnels que l'on retrouve dans la littérature psy ou celle du monde du développement personnel de façon générale. Ni dans la critique, ni dans l'apologie de cet état des faits, cette thèse a permis, à travers leurs descriptions, de montrer en quoi ces grammaires étaient ancrées socialement. En quoi ? Car, de la même façon que l'étudiait Nicolas Marquis à propos du succès des ouvrages de développement personnel, elle montre comment du simple fait que les travailleurs mobilisent ces différents jeux de langage (même mal aux yeux de collègues) pour donner du sens à ce qui se passe, pour agir, et (s')évaluer, ils accordent une autorité à la règle de l'autonomie qui valorise une certaine manière socialement instituée de faire face à des difficultés de tous ordres ou de subir (à côté d'une certaine façon socialement instituée d'agir ou d'intervenir) : il est désormais convenu de se demander après une difficulté « en quoi suis-je responsable pour m'en sortir ? », – une question qui va de pair avec celle typiquement dépressive « suis-je capable de le faire ? » –, c'est-à-dire en *internalisant* les responsabilités du changement. Et cela, en opposition à une autre question que montrait Nicolas Marquis (2014) à propos des Azandés, de se demander « qui m'en veut ? », – une question qui va de pair avec celle typiquement névrotique « que m'est-il permis de faire ? » –, c'est-à-dire en *externalisant* les responsabilités du changement.

L'enquête montre que ces différentes ressources, en tant qu'elles se fondent sur la règle (constitutive) de l'autonomie, permet aux professionnels de définir des rôles, de savoir qui est qui, mais aussi d'attribuer des devoirs et des responsabilités, qui doit dire ou faire quoi à qui, dans quelles circonstances, de quelle manière, avec quelle attitude, etc. Elles leur permettent en somme d'identifier dans quel jeu ils jouent, et de formuler des interdits et des permis, et des préférences. Elles fournissent ainsi non seulement des ressources de *sens* (qu'est-ce qui pose problème, quel rôle est joué par qui, qui est responsable de la difficulté et de la solution, etc.), mais également des moyens d'adopter le registre d'action adéquat et d'évaluer en

permanence la légitimité de telle ou telle décision. Ces ressources permettent en effet au professionnel de mieux « voir » ce qui se passe pour corriger l'autre mais se corriger soi également. Prenons l'exemple du triangle de Karpman. Cette ressource théorique définit différents rôles dont il est dit que lorsqu'ils sont adoptés par des individus, ils conduisent à une relation pathologique. Ainsi, cette ressource permet à ceux qui l'utilisent de pointer ce qui ne convient pas lorsqu'il s'agit de se comporter avec autrui. En effet, selon celle-ci, adopter l'un de ces trois rôles empêcherait l'autre (si on est le persécuteur ou le sauveur) ou soi-même (si on est la victime) d'agir en tant que « sujet », acteur de sa vie. Or, ce qui est attendu du professionnel et de tout individu aujourd'hui, c'est précisément qu'il se considère comme sujet, et qu'il adopte une posture qui permettra à l'autre de pouvoir faire de même c'est-à-dire en s'attribuant la responsabilité du fait de s'en sortir, tout en acceptant de solliciter de l'aide lorsque cela est nécessaire mais sans que cela ne le pousse à dépendre trop de cet aidant s'il peut s'en passer. Et bien entendu, cela suppose pour le professionnel de ne pas accepter, ou que de façon temporaire, des postures de victimes.

Enfin, mobiliser une telle macro-hypothèse a permis de (faire) voir un autre terrain sur lequel ce jeu social a cours. En effet, l'enquête a mis en évidence un jeu de miroir entre les règles que les travailleurs sociaux veulent suivre lorsqu'ils interviennent auprès des bénéficiaires et celles qu'ils veulent suivre lorsqu'ils travaillent en équipe. Les différents jeux de langage mobilisés pour donner sens, agir et justifier leur manière d'intervenir auprès de leurs publics, se rapprochent – parfois de très près – de ceux qu'ils utilisaient pour chercher à travailler en équipe. L'enquête a montré que ces quêtes de plus d'égalité, et de respect du consentement de l'autre sont également les moteurs de nombreuses discussions à propos de leur manière de (vouloir) travailler ensemble en sociocratie ou en gouvernance partagée. Rien d'étonnant de ce point de vue, dans le fait d'avoir observé les professionnels mobiliser le triangle de Karpman, les accords tolteques, et d'autres outils encore, pour justifier leurs différends en équipe et tenter de les résoudre.

Quelle conception *sociologique* de l'autonomie à un niveau empirique ?

Un postulat théorique : une conception de la culture professionnelle qui permet de faire voir la diversité sur un fond d'unité

Avant de faire voir ce que l'autonomie signifie, en termes de pratiques, pour les professionnels, j'aimerais rappeler ici un geste théorique qu'il m'a semblé important d'adopter. Je l'avais rappelé lors du premier chapitre de ce manuscrit en discutant l'apport de F. Champy à la sociologie des professions. Son approche de la culture professionnelle

permettait de faire *voir l'unité dans la diversité*. Le concept de culture tel qu'il le mobilise est intéressant car il invite à mettre l'accent sur l'idée d'une certaine cohérence au sein d'une culture professionnelle à propos des valeurs, savoirs et savoir-faire qui la constituent. En fait, celui-ci permet de se détacher d'un réflexe souvent présent quand on veut s'opposer à certaines valeurs comme celle de l'autonomie, c'est de faire comme si les autres entraient systématiquement en conflit avec elle. Par exemple, la valeur de la solidarité s'opposerait systématiquement à celle de l'autonomie parce que cette dernière renverrait pratiquement au fait d'abandonner le jeune, le parent ou l'enfant à son sort, et de transférer sur lui toute la charge de la responsabilité. En somme, l'approche de F. Champy (2012) –en concordance ici avec celle d'Alain Ehrenberg – permet de se détacher d'un réflexe qui invite à penser les différentes valeurs sur un même niveau, sous le mode du « ou...ou... ». Florent Champy montre plutôt que si conflits il peut y avoir, ceux-ci portent moins sur les valeurs qui fondent une pratique professionnelle que sur la manière de les hiérarchiser et de définir leur contenu. Il invite à les penser sous le mode du « et...et... ». Il permet donc de penser l'idée d'une culture commune qui correspond, selon lui, en plus des savoirs, savoir-faire et valeurs, à l'ensemble des routines, accords tacites sur la hiérarchie des fins de l'activité. C'est muni d'une telle approche de la culture comme unité, qu'il s'emploie alors à approfondir la question des segmentations comprises comme des manières différentes pour les professionnels d'activer la culture. Et c'est elle qui m'a permis, on le rappellera dans le résultat suivant, de (faire) voir la diversité des pratiques professionnelles, en montrant les désaccords à propos des manières d'intervenir. Le cas de Dayse (cf. p.292) notamment a permis d'illustrer ce que F. Champy identifie à une *segmentation agonistique*. Ce concept renvoie aux manières différentes d'activer la culture professionnelle en raison des indéterminations laissées au cours des pratiques qui obligent les professionnels à interpréter, agencer différentes valeurs entre elles, les hiérarchiser, et de façon plus générale de concevoir sa profession, ses fins et la façon de les mettre en œuvre. L'exemple, repris par Champy, des conflits intra-professionnels dans les conceptions du soin entre les tenants d'une médecine curative, et ceux d'une médecine palliative l'illustre bien. Si des conflits ont lieu entre les tenants de ces deux approches, ils tiennent sur un fond commun du soin : la lutte contre la douleur. Ce qui les différencie c'est la priorité donnée à l'une ou l'autre. Ainsi, lorsque la médecine palliative devient une priorité malgré le fait que la médecine curative ne peut plus rien, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit, pour les tenants de l'approche curative, de tout tenter pour augmenter les chances de survie, cela est perçu comme de « l'acharnement thérapeutique » par les tenants d'une médecine palliative.

Il en va de même pour les discussions sur l'éducation qui ont lieu sur fond d'oppositions incommensurables entre modèle autoritaire d'un côté, et modèle libéral de l'autre, ou, entre l'« esprit de discipline » d'un côté, et l'« autonomie de la volonté » de l'autre. Ces deux valeurs sont à chaque fois présentes autour d'un objectif commun : permettre à autrui d'apprendre. Mais ce qui différencie les tenants de l'une ou l'autre approche, c'est la priorité qu'ils vont donner à l'une d'elles dans certaines (ou en toutes) circonstances.

Un résultat : si les travailleurs sociaux actualisent des idéaux sociaux en pratiques, cette actualisation peut prendre des formes différentes voire contradictoires entre les professionnels. Ce qui ne diffère pas, c'est que l'autonomie ne veut pas dire prise d'indépendance.

Qu'est-ce que l'enquête ethnographique a permis d'identifier comme conception de l'autonomie à un niveau empirique ? Deux éléments peuvent être mis en évidence.

Premièrement, aider un parent ou un jeune à devenir autonome signifie, pour le professionnel, l'aider à s'appuyer sur des ressources pour faire face aux difficultés rencontrées et pour gérer leur quotidien avec leurs enfants (ou en tant que jeune) de façon valorisée socialement. En effet, l'enquête a montré que « favoriser l'autonomie » renvoyait à toute action qui permettait à un parent ou un jeune de modifier les paramètres de sa situation de telle sorte qu'il obtienne une plus grande maîtrise sur elle. Et parmi les paramètres, celui de pouvoir recourir à de l'aide et du soutien ou au moins de l'accepter, lorsqu'il en a besoin ou lorsque cela est dans son intérêt. Autrement dit, c'est pour les professionnels du SASE et de la Maison le fait de permettre aux bénéficiaires de savoir où et comment mobiliser de l'aide pour faire face à leurs difficultés lorsqu'ils en ont besoin, et de façon générale pour gérer de façon la plus adéquate socialement leur quotidien avec leurs enfants ou en tant que jeune adulte dans le cas des mises en autonomie au sein du SASE. Être autonome, ce n'est donc pas, contrairement aux apparences, être auto-suffisant : c'est pouvoir s'appuyer sur différentes ressources qu'elles soient familiales, juridiques et sociales, mais aussi psychologiques, etc. Et parler de ressources psychologiques c'est insister sur l'idée que cela suppose que le parent ou le jeune s'estime capable de changer de comportement, ose demander de l'aide par lui-même, bref ait le courage d'agir et d'assumer sa part de responsabilité. Être autonome s'oppose donc à la passivité et, c'est lié, à l'assistanat au sens –péjoratif– de se complaire passivement dans une situation d'assistance. Ce n'est pas l'assistance qui pose problème mais le fait d'être *trop* assisté alors que la personne est caractérisée comme suffisamment capable de s'aider elle-même.

Deuxièmement, des désaccords existent à propos de ce qu'il conviendrait de faire pour intervenir au mieux et atteindre cet objectif. Ces désaccords peuvent se comprendre comme différentes manières pour les professionnels d'actualiser la valeur et norme de l'autonomie c'est-à-dire d'agencer différentes valeurs entre elles selon la hiérarchie déjà évoquée, ce que ressaisit le concept de « segmentation agonistique ». C'est ce que l'enquête a montré dans le cas des travailleurs sociaux du SASE et de la Maison, chez qui des désaccords – beaucoup plus présents et manifestes dans le second service – existaient à propos de ce qu'il convenait de faire pour intervenir au mieux auprès des bénéficiaires ou pour travailler en équipe. Ces tensions et décalages entre idéaux et pratiques peuvent être de trois natures différentes. La première est plutôt liée à des différences dans l'apprentissage de règles, de mots et de significations sociales depuis tout petit. Le fait de ne pas suivre la règle de l'autonomie pour un professionnel lorsqu'il s'agit d'aider les enfants à faire leurs devoirs par exemple, comme c'était le cas avec Dayse (cf. p.291), s'explique par le fait qu'ils ne l'ont pas apprises et comprises de la même manière. La deuxième est liée quant à elle à la manière dont sont interprétées les règles de fonctionnement. C'était le cas de la majorité de l'équipe de la Maison pour qui par exemple la sociocratie était de la « *foutaise* ». Pour la plupart des travailleurs, il s'agissait d'un désaccord concernant la manière dont la sociocratie était mise en œuvre mais sur un fond d'accord à propos des valeurs poursuivies telles que l'égalité et la liberté. Il s'agissait dans ce cas, d'une divergence d'interprétation de la valeur égalité à proprement parler : selon un mode de gouvernance qui se revendique égalitaire, les décisions doivent-elles être prises collectivement sur base d'un consensus (ce qui suppose l'accord de chacun) ou d'un consentement (ce qui suppose l'objection de personne) ? Doivent-elles être toutes discutées tous ensemble ou seulement certaines ? Et enfin, la troisième nature du décalage entre idéaux et pratiques est liée à différentes contraintes qui ont surtout concernées, au sein de la Maison, un manque de temps (deux heures de réunion par semaine pour discuter de toutes les activités poursuivies à la Maison, et de tous les enfants), d'espace (une grande promiscuité qu'ils jugeaient parfois étouffante pour les professionnels comme les enfants qui avaient besoin de se mouvoir sans se heurter) ou de disponibilité d'esprit du fait qu'ils devaient la plupart du temps faire se succéder différentes activités (crèche le matin, réunion en début d'après-midi et atelier langage jusqu'en début de soirée). Ce dernier type de contrainte peut se comprendre également en raison d'une exigence *d'investissement personnel* que ce type de métiers requiert de la part du professionnel. Et cette exigence est valable aussi bien dans le cas des travailleurs de ces deux services mais de façon générale, elle

concerne tout métier à pratique prudentielle qui demande au travailleur, en plus de favoriser chez l'autre le développement de son autonomie ou de le respecter en étant présent pour lui, à son écoute et en « allant vers » lui, de le faire en faisant preuve d'une certaine réflexivité pour arbitrer au mieux entre différentes exigences et pour décider quelles ressources mobiliser pour agir de façon adéquate. Comme le montrait bien Pierre-Vidal Naquet, en raison du fait que toute action choisie est fragile, incertaine dans leurs résultats et dans leurs objectifs, et ceci d'autant plus qu'elle peut être parfois accomplie *malgré la volonté* du bénéficiaire, ces décisions doivent faire l'objet de discussions constantes en équipe pour vérifier leur caractère suffisamment acceptable.

[Comment penser la fonction des métiers de l'intervention sur autrui au sein de notre société individualiste se caractérisant par une tension structurelle entre liaison et déliaison sociale ?](#)

J'aimerais clôturer ce manuscrit en décrivant sous un autre angle, et à un niveau général, ce que le métier des travailleurs sociaux, comme ceux du SASE et de la Maison, permet, selon moi. J'aimerais montrer qu'il s'agit d'un métier qui s'efforce d'assurer une forme d'interdépendance entre les individus (ou la leur rappeler) et par-là, à assurer une forme de cohésion sociale. Cette remarque me semble importante notamment pour éviter le risque de rapprocher trop vite les pratiques de tout professionnel ayant pour mission ou mandat d'intervenir sur autrui, à ceux de soldats ou missionnaires qui veulent faire adhérer les bénéficiaires à une vision étroite et située de l'autonomie, et qui, s'ils n'y arrivent pas, le font par la contrainte. Cela peut arriver bien sûr mais j'espère que mon travail empirique aura permis de saisir que c'est un peu plus compliqué que cela dès lors qu'il existe parmi leurs objectifs de travail celui de respecter les conceptions, croyances et valeurs d'autrui. Pour autant, un tel respect de la liberté d'autrui n'est pas inconditionnel, et l'action des professionnels rappelle *ipso facto* à ceux et celles qui les rencontrent que vivre en société suppose de devoir faire avec une série d'attentes. Toute personne peut ainsi être parfois empêchée d'agir de l'une ou l'autre manière dès lors que cela contrevient à la liberté d'autrui, à la sienne voire que cela porte préjudice à la société. Les professionnels ont donc pour mission de faire en sorte que les gens soient soutenus c'est-à-dire qu'ils soient rendus capable d'exercer de façon effective leur autonomie, en exerçant pleinement leurs droits fondamentaux et leurs devoirs. Les risques d'excès et d'abus dans cet exercice du pouvoir sont toujours présents, et il faut pouvoir les analyser de cette façon lorsqu'ils se présentent –car ce qui leur est demandé peut ne pas être toujours légitime–, mais il ne faut pas, selon moi, en

faire le fin mot de l'histoire. Car, si l'exercice de la liberté ne peut être qu'individuel, sa production et sa protection nécessitent l'intervention de la puissance publique. L'État a un devoir d'assistance et de protection envers ses membres. D'où le fait que des services d'aide à la parentalité et à la jeunesse soient proposés et encouragés, et d'où le fait aussi que l'État peut aller jusqu'à devoir s'immiscer dans la vie privée et familiale de ses concitoyens s'il juge que cela garantit la protection de leurs droits et le respect de leurs devoirs. Ainsi, si toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, et si tout parent a droit à celui d'éduquer son enfant comme il l'entend, chacun peut être sujet à l'ingérence d'une autorité publique dès lors que « (...) *cette ingérence est prévue par la loi et qu'elle constitue une mesure qui, dans une société démocratique, est nécessaire à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au bien-être économique du pays, à la défense de l'ordre et à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé ou de la morale, ou à la protection des droits et libertés d'autrui* » (Article 8, CEDH).

La présente thèse a pris le parti de ne pas opposer de façon binaire autonomie et protection. Ce choix permet de comprendre plus facilement une part importante du quotidien du travail de ceux qui sont agréés ou mandatés pour intervenir sur autrui : celui de l'aide ou la protection *malgré* la volonté, spontanée, d'autrui. En effet, peu seraient suffisamment téméraires pour considérer qu'il s'agit de ne jamais forcer ou limiter la volonté d'autrui. Trop d'exemples de situations quotidiennes leur rappelleraient que la réalité n'est jamais si tranchée, même pour eux. Comment faire quand son enfant ne veut pas manger ni aller à l'école, quand sa grand-mère atteinte d'Alzheimer ne veut pas se doucher, ou quand son conjoint qui dit le vouloir, n'arrête pourtant pas de fumer et n'entreprend aucune démarche pour se faire aider ? Si toutes ces situations obligent souvent à aller au-delà de la volonté d'autrui en mobilisant toutes sortes de techniques pour convaincre l'autre de l'intérêt d'entreprendre x ou y action, c'est parce qu'on estime que cela est légitime et que cela en vaut la peine. Lorsqu'il s'agit d'intervention de la puissance publique à travers un mandat ou un agrément octroyé à des professionnels, on a vite fait de considérer le fait d'aider quelqu'un à exercer sa liberté comme un oxymore, et on a tendance alors à n'analyser ce phénomène que sous l'angle du pouvoir ou du contrôle en cherchant à y trouver des formes d'abus. C'est un travail essentiel mais il doit être complété par un autre qui prend précisément pour objet d'étude ce travail de légitimation au quotidien : qu'est-ce qu'on estime légitime aujourd'hui ? Et qu'est-ce qu'on estime valoir la peine ? C'est ce que j'ai souhaité faire à travers cette thèse et c'est pourquoi

j'ai plutôt choisi de penser l'autonomie et la protection ou l'aide, sous le mode du « et...et... » en laissant la possibilité de comprendre qu'il s'agit souvent pour les professionnels de hiérarchiser entre ces différents objectifs selon, toutefois, un ordre de préférence qui donne le primat à l'autonomie.

En quoi ces métiers ont-ils pour fonction d'assurer l'interdépendance des individus (ou la leur rappeler) et d'assurer ainsi une forme de cohésion sociale ? On l'a vu, nos sociétés individualistes se caractérisent par une tension structurelle entre liaison et déliaison sociale. Aucune société individualiste – au sens où l'individu est la valeur suprême – ne peut advenir si on ne rompt pas les liens de dépendance qui lient les individus entre eux. Et en même temps, on ne peut pas avoir de société en général si les gens ne dépendent pas, dans une certaine mesure, les uns des autres et si les valeurs de l'interdépendance comme la protection sociale, le soutien à autrui, le souci des autres, la solidarité, la communauté, la discipline voire la contrainte, disparaissent. Voici, ainsi posée, une difficulté structurelle de nos sociétés démocratiques. Il existe donc un risque de prétendre pouvoir vivre de façon complètement autonome et indépendante sans concevoir la nécessité de créer des institutions sociales à même de soutenir ses membres dans l'exercice de leur autonomie. Il y a donc un enjeu collectif, une responsabilité de la collectivité face aux difficultés et accidents que peuvent connaître ses membres. Si les individus (en ce compris, ceux qui représentent la société) ne le reconnaissent pas, et sont séparés par le gouffre de leur liberté individuelle et de (l'illusion de) leur indépendance, on ne peut pas avoir de société cohésive.

C'est en ce sens que ces métiers, non seulement en rappelant à chacun ses devoirs et responsabilités à l'égard d'autrui et de soi-même mais surtout en les aidant à les assumer, font vivre ces valeurs holistes de l'interdépendance. Bien sûr, d'aucuns diraient, et les professionnels eux-mêmes, que ces métiers le font de façon insuffisante. Comment le pourraient-ils alors qu'ils n'existeraient que trop peu de possibilités réelles fournies à l'individu pour qu'il parvienne à s'aider lui-même ? Par exemple, diraient-ils, un marché du logement inégalitaire, l'absence de possibilité pour les parents qui finissent leur formation d'avoir une place en crèche jusqu'à la fin du parcours de leur enfant, l'illusion d'un marché du travail ouvert et disponible, etc. Cela étant, mon objectif ici n'est pas de prendre part à un débat sur l'efficacité de leur intervention, mais de la situer en rapport avec cet enjeu structurel propre à nos sociétés démocratiques. Parler d'autonomie et de tournant personnel de l'individualisme ne doit pas faire oublier l'existence de ces valeurs holistes, nécessaires à notre

cohésion sociale. C'est tout l'intérêt de l'argument d'un englobement du contraire qui permet de mieux penser cette coexistence. En effet, si l'individualisme englobe son contraire, le holisme, cela veut dire que ces deux systèmes de valeurs coexistent selon une différence d'appréciation certes, mais elles sont toutes les deux présentes. La valeur de l'(inter)dépendance est subordonnée à celle de l'indépendance mais elle peut prévaloir, c'est ce que la thèse a montré, dans certaines circonstances. Et les cas du SASE et de la Maison illustrent bien la possibilité d'inverser ces valeurs entre elles, si la situation, selon les professionnels l'exigent. Parfois l'aide ou la protection doit prévaloir sur la liberté individuelle du bénéficiaire lorsqu'il s'agit de tout faire pour qu'il parvienne à s'aider lui-même. L'objectif n'est pas qu'il se débrouille tout seul mais qu'il puisse être capable de mobiliser, parce qu'il en a compris le sens et sa part de responsabilité, l'aide nécessaire pour se prendre en charge et/ou sa famille. La possibilité d'une telle inversion ne fonde néanmoins sa légitimité aujourd'hui que par le fait qu'elle est limitée dans le temps, et que l'autonomie (ou la réduction de la dépendance) en est l'objectif. L'un des enjeux centraux de nos sociétés aujourd'hui, et des professionnels ici, est donc de faire coexister indépendance et interdépendance dans une combinaison acceptable. Il s'agit à un niveau micro pour les professionnels d'aider en évitant le plus possible de contraindre, et pour le bénéficiaire d'accepter de dépendre sans l'être de trop. Et il s'agit à un niveau plus général de trouver l'équilibre entre des politiques tournées vers la responsabilité individuelle et celles tournées vers la responsabilité collective. Comprendre la nature précise, nuancée et complexe du travail de professionnels comme ceux du SASE et de la Maison, peut selon moi aider à prendre part de façon réaliste, et donc plus efficace à ces questions. Par exemple, ces descriptions peuvent aider à réfléchir de façon générale au caractère suffisant d'une politique centrée sur la protection, à la nécessité ou non de politiques centrées sur la distribution égale des moyens d'agir. Et puis, à un niveau plus précis, à réfléchir à ce qui se trouve concrètement derrière la formule « moyens d'agir », aux types de métiers et formations qui seraient à promouvoir voire à créer dans cette direction. Bref, ce travail peut aider selon moi d'une part, à contribuer aux débats généraux portant sur le type de solidarité sociale que nous souhaitons aujourd'hui, et d'autre part, à réfléchir concrètement aux implications de telle ou telle décision, pour les cas particuliers des deux services du secteur de l'aide à la jeunesse.

L'angle d'analyse emprunté dans cette thèse peut être compris, en définitive, comme celui qui consiste à identifier les façons de s'accorder entre les professionnels, en ce compris, les formes de désaccords sur fond d'accord. On pourrait résumer la question de la manière suivante : comment, à partir des compétences ou du savoir dont sont dotés les professionnels, ceux-ci parviennent-ils à s'accorder suffisamment à propos de ce qu'une bonne intervention sur autrui signifie, pratiquement, afin que cette activité sociale continue de s'exercer et de « tenir ensemble » ? La thèse défendue est que cela est rendu possible par le fait que les professionnels partagent un même « principe d'ordre supérieur » pour reprendre l'expression de Laurence Kaufmann, ou un même critère de coordination qui donne le primat aux valeurs de l'indépendance, la liberté et l'autonomie, sur celles de la dépendance, la discipline et la contrainte. Cela a permis de montrer à la fois qu'il existait une série de croyances, de représentations et de valeurs qui font l'unanimité et sur lesquelles aucune négociation n'a lieu, et à la fois qu'il existait, à un autre niveau, différentes façons d'interpréter une situation, de comprendre une valeur, de la mettre en application ou encore de juger du caractère adéquat de telle ou telle façon d'intervenir, qui peuvent entrer en contradiction les unes avec les autres. Si le choix d'insister sur les formes d'accord, ou sur *l'unité* pour parler comme F. Champy, a ainsi permis de montrer que les conflits, désaccords ou incompréhensions n'étaient pas indépassables, une telle approche possède au moins une limite importante.

En effet, le regard est porté sur l'intervention sur autrui en tant qu'activité sociale *instituée* (elle s'accomplit sur fond d'un ensemble d'idées-valeurs en phase avec notre société individualiste de l'autonomie comme condition), et non en tant qu'activité sociale *située* dans un espace social particulier. Si je n'ai pas été attentive à la distribution socioéconomique des pratiques, savoirs et compétences des professionnels, je ne considère pas inintéressant d'adopter une telle perspective d'enquête. Au contraire. Mon travail d'enquête gagnerait à être poursuivi en identifiant les dispositions sociales qui se manifestent dans ces différentes façons – parfois contradictoires – de considérer acceptable d'intervenir sur autrui. Néanmoins, et j'insiste sur ce point, cette étape de la description me semble être un préalable dans une perspective qui se veut ethnométhodologique ou pragmatique pour éviter un style de démarche qui consiste à *déduire* une action *de* dispositions que l'on attribuerait, au préalable, à l'acteur en raison de sa position socioéconomique. S'il est évident que tous les individus ne possèdent pas les mêmes compétences, il me semble risqué d'un point de vue

épistémologique de figer *a priori* les limites de ce qu'ils sont capables. Procéder ainsi serait contradictoire avec le modèle d'analyse dont je me suis dotée, qui se veut ouvert et dynamique. Mais si cette condition est respectée, une approche attentive à la manière dont sont distribuées les ressources et capitaux sociaux et culturels peut être une plus-value. On pourrait plus franchement se demander alors si les décisions, points de vue, voire désaccords des professionnels doivent au moins en partie à la proximité ou distance sociale qu'ils ont les uns à l'égard des autres, ou à l'égard des bénéficiaires. Cela supposerait de prolonger l'enquête en s'intéressant plus que je ne l'ai fait aux variables « objectives » de ces derniers. On pourrait se demander alors si cette valorisation importante de l'autonomie qui suppose une certaine façon de distribuer les responsabilités et de faire face aux difficultés est ou non caractéristique d'une certaine classe sociale, ou si cela est plus compliqué que cela. Là aussi, cela nécessiterait d'accorder une attention plus importante encore que je ne l'ai fait aux parcours biographiques de chacun des intervenants sociaux (en ce compris, leur parcours de formation) pour mieux ancrer, *a posteriori*, les accords, désaccords, compréhensions ou incompréhensions, mais également les bifurcations de trajectoires et de dispositions. L'évocation des cas de Rania (p.352) et de Dayse (p.349) sont, en ce sens, des premières esquisses d'un tel programme de recherche qui ne demande qu'à être approfondi et prolongé. Assurément, l'intérêt d'une telle approche par les dispositions est de contribuer à rendre partiellement prévisible et explicable l'action, même si jamais intégralement du fait de son incomplétude et de l'incertitude propre aux situations. Cela peut nous permettre de rapporter les comportements et habitudes des acteurs qu'ils manifestent au moment de l'observation, à des comportements et habitudes passés qu'ils ont développé à travers une série d'épreuves, de rencontres, et de dispositifs. Une telle approche pourrait également permettre de poser la question de l'inégale distribution des chances d'acquérir tel ou tel capital socioéconomique ou capital culturel, en ce compris des tendances à agir, des habitudes ou des capacités à contester, à faire face à une difficulté ou une épreuve.

Cette thèse gagnerait également à être approfondie en la confrontant à d'autres terrains. Cette confrontation permettrait de confirmer, nuancer ou infirmer cette hypothèse du travail social en contexte d'autonomie et d'incertitude.

Le premier terrain qui gagnerait à être investigué est celui auquel j'ai dû renoncer : l'usage des services d'aide à la jeunesse par les bénéficiaires. Il ne fait aucun doute que cela permettrait d'obtenir une vision plus fine encore du type de travail effectué au quotidien par les

professionnels mais surtout, cela permettrait de découvrir le type de travail accompli par les bénéficiaires c'est-à-dire leurs façons d'interpréter les situations, d'adopter des rôles, de donner du sens au discours des professionnels et d'agir vis-à-vis des règles que ces derniers suivent et dont la thèse a montré qu'elles étaient constitutives. Au moins deux pistes d'analyse pourraient être poursuivies conjointement ou non. Premièrement, étudier de façon fine les ethnométhodes des bénéficiaires tout autant que ceux des professionnels. Cela revient à s'intéresser au travail que les bénéficiaires accomplissent au sein de la configuration relationnelle pour déterminer à qui ou à quoi ils ont affaire dans telle ou telle situation, pour donner sens à ce que les professionnels font, pour rendre compte de ce que les bénéficiaires eux-mêmes entreprennent ou ont l'intention de faire, pour expliquer des actions ou événements, etc. Ici, l'observation des interactions entre ces derniers serait nécessaire. Une attention pourrait être portée aux détails des discours, pratiques et techniques, mobilisés tout au long de leurs différentes rencontres. Et ceci, tout en repérant les éventuelles zones d'accord entre les réactions des bénéficiaires – aux parcours et histoires différents – face à cette activité instituée qu'est l'intervention sur autrui, dont on a vu qu'elle s'accomplissait, en pratique, selon la règle sociale de l'autonomie. Seraient intégrées à l'analyse, les descriptions des environnements (surtout si la rencontre a lieu à domicile du bénéficiaire) et de tous les appuis concrets dont chacun se sert pour induire chez l'autre un comportement ou une réaction. Aussi, la description de ce travail permettrait de percevoir comment les bénéficiaires, reçoivent, et partagent ou non cet objectif, central chez les professionnels, de réduire l'asymétrie: partagent-ils ce même objectif ? La remettent-ils en cause ? La question de la manière dont du pouvoir advient et s'actualise pourrait être alors aussi abordée. Et bien entendu, ce terrain pourrait être étendu à d'autres acteurs qui interviennent dans la configuration relationnelle : l'entourage des bénéficiaires qu'il soit familial, scolaire ou médicosocial, si celui-ci joue un rôle, de près ou de loin, dans le travail éducatif opéré avec les professionnels. Deuxièmement, mettre l'accent sur la diversité, en étudiant les différentes manières pour ces derniers de se rapporter à ces dispositifs d'aide par le biais d'une approche typologique. Pourront être posées alors les questions du « qui » –qui sont les personnes qui coopèrent plutôt activement ou plutôt passivement par exemple? – et du « comment » – quelles sont les attitudes adoptées tout au long des suivis? Comment celles-ci ont-elles éventuellement évolué ? A la suite de quel événement? etc.

Un deuxième champ empirique qui gagnerait à être investigué aurait pour objectif de donner à voir l'influence des contextes d'intervention sur la manière dont est exercé le travail sur

autrui. Je l'ai précisé en introduction, mon terrain est situé pour au moins deux raisons : d'une part, la particularité du public visé et des missions portées (aide contrainte et aide sociale générale), d'autre part, le caractère diffracté du public rencontré (parents/responsables légaux, enfants, jeunes, et entourage familial, scolaire ou médicosocial). De nouveaux terrains pourraient alors servir de nouveaux points de comparaison. Par exemple, l'un porterait sur un type de relation bilatérale que proposerait un service du secteur de l'aide sociale. Les autres, seraient issus quant à eux, du secteur de l'aide à la jeunesse et sociale mais correspondraient tantôt à des services mandatés et non mandatés, tantôt à des services provenant du secteur associatif ou non associatifs.

Bibliographie

Anderson, N., Singly, F. de, Brigant, A., Arborio, A.-M., Fournier, P., & Schwartz, O. (2011). *Le hobo, sociologie du sans-abri*. A. Colin.

Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles : Temps, chaos, processus*. Editions Erès.

Baszanger, I. (1986). Les maladies chroniques et leur ordre négocié. *Revue Française de Sociologie*, 27(1), 3. <https://doi.org/10.2307/3321642>

Béliard, A., & Le Goff, A. (2019). Desserrer des contraintes, structurer des choix. Le travail des professionnelles des équipes spécialisées Alzheimer. In L. Velpry, P. A. Vidal-Naquet, & B. Eyraud, *Contrainte et consentement en santé mentale : Forcer, influencer, coopérer* (p. 39-52). Presses universitaires de Rennes.

Boltanski, L., & Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Nouvelle éd.). Gallimard.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2008). *De la justification : Les économies de la grandeur* (Nachdr.). Gallimard.

Bose, K. S., & Sarma, R. H. (1975). Delineation of the intimate details of the backbone conformation of pyridine nucleotide coenzymes in aqueous solution. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 66(4), 1173-1179. [https://doi.org/10.1016/0006-291x\(75\)90482-9](https://doi.org/10.1016/0006-291x(75)90482-9)

Bourdieu, E. (2002). Dispositions et action. In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité* (p. 95-110). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10984>

Burget, L. (2010). *L'Université du Nous*. UDN, Université du Nous. www.universite-du-nous.org

Caillé, P., Rey, Y., Taufour, P., & Marche, B. (2004). *Les objets flottants : Méthodes d'entretiens systémiques : le pouvoir créatif des familles et des couples*. Fabert.

Castel, R. (2005). François Dubet, *Le déclin de l'institution : Seuil*, Paris, 2002 (421 p.). *Sociologie du travail*, 47(2), 269-271. <https://doi.org/10.4000/sdt.26455>

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil, Docu 28601 (2003).

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'actions en milieu ouvert, Docu 45811 (2018).

Champy, F. (2015). Pourquoi le soin n'est pas qu'une question de technique ? La « sagesse pratique » dans les activités médicales et paramédicales. In *Soigner (l')humain* (p. 165-179). Presses de l'EHESP; <https://doi.org/10.3917/ehesp.georg.2015.01.0165>

Champy, F. (2017). Décrire des activités prudentielles pour aider à les réhabiliter ? Enjeux théoriques et pratiques d'enquêtes qualitatives sur la prise en charge de malades précaires dans les permanences d'accès aux soins de santé en France. *Soigner (l')humain*, 36(2), 153-172. <https://doi.org/10.3917/ehesp.georg.2015.01.0165>

Champy, F., 2009 (2012). *La sociologie des professions* (2e éd. mise à jour). PUF. <https://ils.bib.uclouvain.be/global/documents/1680355>

Champy, F., & Deplaud, M.-O. (2015). Comment parler des professions ? Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles. 2015, 1-9. hal-01179186

- Chaumont, J.-M. (2011). Les experts : La théâtralisation d'une recherche socio-historique. *Aparté*, 1, 96-102.
- Chaumont, J.-M. (2020). Chacun à sa place ? L'éthique de la recherche collaborative en climat de méfiance. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.15278>
- Chauviré, C. (2002a). Dispositions ou capacités ? In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité* (p. 25-48). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10963>
- Chauviré, C. (2002b). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré & A. Ogien, *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 25-48). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10930>
- Chauviré, C., & Ogien, A. (Éds.). (2002). *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10930>
- Clément, P. (Réalisateur). (2018, octobre 29). Le triangle de Karpman. <https://www.youtube.com/watch?v=urlxikHDeW0>
- COLLECTIF PASS (Réalisateur). (2019). Un éclairage sociologique et philosophique avec Florent CHAMPY et Marie GARRAU. <https://www.youtube.com/watch?v=wcc2vu-UK-o&t=1510s>
- Corcuff, P. (2011). Le savant et le politique. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3533>
- Coulon, A. (1988). Note de synthèse : Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 82(1), 65-101. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1462>
- Coutant, I. (2012). *Troubles en psychiatrie : Enquête dans une unité pour adolescents. la Dispute*.
- Crocart, C., Wustefeld, E., Petit, D., Van Wessem, M.-N., & Nguyen, J. (2022). *Collectiv-a—Autogestion et intelligence collective. Collectiv-a, Accompagner la transformation des collectifs et des organisations*. <https://collectiv-a.be/ressources/>
- Demilly, L. (2008). *Politiques de la relation : Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Presses universitaires du Septentrion.
- Demilly, L. (2009). Fortunes et ambiguïtés de l'accompagnement. *Empan*, 74(2), 21-28. <https://doi.org/10.3917/empa.074.0021>
- Demazière, D. (2011). La sociologie des professions. *Sociologie du travail*, 53(3), 411-413. <https://doi.org/10.4000/sdt.10290>
- de Sardan, J.-P. O. (2000). Le « je » méthodologique : Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue Française de Sociologie*, 41(3), 417. <https://doi.org/10.2307/3322540>
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Éditions de minuit.
- Descombes, V. (2009). Louis Dumont ou les outils de la tolérance. In *Le Raisonnement de l'ours* (p. 227-253). Le Seuil.
- Descombes, V. (2020). L'institution au sens large (pages 19-34). *Classiques Garnier*. <https://doi.org/10.15122/ISBN.978-2-406-10753-8.P.0019>

- Dobbels, R. (2022). Chapitre 4. La déconstruction des rapports de pouvoir à travers les « actes de retour anodins ». Les relations ethnographiques entre le chercheur et les jeunes vendeurs sur le terrain des marchés de Leeds (Royaume-Uni) et de Liège (Belgique). In É. Razy, C.-É. de Suremain, & N. P. Alvarado Solís, *La restitution ethnographique à l'épreuve des enfants : Postures, dispositifs, processus*. Presses universitaires de Liège. <https://doi.org/10.4000/books.pulg.10440>
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. A. Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubet, F. (2006). Au-delà de la crise : Le « cas » du travail social. *Empan*, 61(1), 138. <https://doi.org/10.3917/empa.061.0138>
- Dubet, F. (2010). Institution : Du dispositif symbolique à la régulation politique. *Idées économiques et sociales*, 159(1), 25-34. <https://doi.org/10.3917/idee.159.0025>
- Ducret, A. (2011). Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3459>
- Ehrenberg, A. (2005). Agir de soi-même. *Esprit*, 316 (7), 200-209.
- Ehrenberg, A. (2009). L'autonomie n'est pas un problème d'environnement, ou pourquoi il ne faut pas confondre interlocution et institution. In *Comment penser l'autonomie ?* (p. 219-235). Presses Universitaires de France ; <https://doi.org/10.3917/puf.laugi.2009.01.0219>
- Ehrenberg, A. (2010a). *La société du malaise*. O. Jacob.
- Ehrenberg, A. (2010b). *Société du malaise ou malaise dans la société ? Réponse à Robert Castel*.
- Ehrenberg, A. (2011). La crise du symbolique et le déclin de l'institution : Quels sont les arguments ? Quelle est l'alternative épistémologique ? *Cliniques méditerranéennes*, 83(1), 55-66. <https://doi.org/10.3917/cm.083.0055>
- Ehrenberg, A. (2014). Faire société à travers l'autonomie. *Recherche & formation*, 76, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2256>
- Ehrenberg, A. (2022). L'institution de l'autonomie ou le nouvel esprit du soin. *Rhizome*, 83(2), 12-20. <https://doi.org/10.3917/rhiz.083.0012>
- Ehrenberg, A., & Molénat, X. (2010). Entretien avec Alain Ehrenberg. *France-Etats-Unis, deux conceptions de l'autonomie*. 220(11), 7-7. <https://doi.org/10.3917/sh.220.0007>
- Elias, N., & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation : La violence maîtrisée*. Fayard.
- European Commission. Secretariat General. (2017). *Socle européen des droits sociaux*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2792/696245>
- Farnarier, C. (2015). La restitution comme épreuve de la recherche. In L. Vidal (Éd.), *Les savoirs des sciences sociales* (p. 203-224). IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.10826>
- Fassin, D. (1999). L'anthropologie entre engagement et distanciation. Essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le sida en Afrique. In C. Becker & K. Codesria, *Vivre et penser le SIDA en Afrique* (p. 41-66). KARTHALA.
- Franssen, A., & Joachim, M. (2011). *Comprendre les mécanismes de sorties du système de prise en charge dans l'Aide à la jeunesse [Rapport de recherche : Une recherche à l'initiative*

de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse]. Facultés Universitaires Saint-Louis Centre d'Études Sociologiques.

Garfinkel, H. (2020). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France.

Garreta, G. (2002). Une régularité sans répétition ? L'habitude comme schème dynamique. In C. Chauviré & A. Ogien, *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 137-160). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10930>

Gauchet, M. (2008). *La démocratie contre elle-même*. Gallimard.

Genard, J.-L. (2007). Une mutation anthropologique ? *La Revue nouvelle*, 10, 54-63.

Giry, J. (2018). De quel « danger sociologique » parle-t-on ? Tensions autour du diagnostic d'une sociologie en crise. *Revue du MAUSS*, 52(2), 393-425. <https://doi.org/10.3917/rdm.052.0393>

Glaser, B. G., Strauss, A. L., Soulet, M.-H., Oeuvery, K., & Paillé, P. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. A. Colin.

Hardy, G. (2012). *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. ERES.

Heinich, N. (2002). Pour une neutralité engagée. *Questions de communication*, 2(2), 117-127. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7084>

Heinich, N. (2004). Pour en finir avec l'engagement des intellectuels. *Questions de communication*, 5, 149-160. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7106>

Hennion, A., Vidal-Naquet, P., Guichet, F., & Hénaut, L. (2012). *Une ethnographie de la relation d'aide : De la ruse à la fiction, comment concilier protection et autonomie, rapport de recherche pour la MiRe (DREES)*. Université Paris sciences et lettres.

Hirschman, A. O., & Besseyrias, C. (1995). *Défection et prise de parole : Théorie et applications*. Fayard.

Ion, J. (2009). Travailleurs sociaux, intervenants sociaux : Quelle identité de métier ? *Informations sociales*, 152(2), 136-142. <https://doi.org/10.3917/inso.152.0136>

Ion, J., & Tricart, J.-P. (1985). Une entité professionnelle problématique : Les travailleurs sociaux. *Sociologie du travail*, 27(2), 137-153. <https://doi.org/10.3406/sotra.1985.2004>

Iori, R., & Charles, C. (2020a). Regards sur les usages de la catégorie « travail social » dans les recherches en sciences humaines et sociales. *Recherche & formation*, 94(2), 83-99. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6963>

Iori, R., & Charles, C. (2020b). Regards sur les usages de la catégorie « travail social » dans les recherches en sciences humaines et sociales. *Recherche & formation*, 94(2), 83-99. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6963>

Kaufmann, L. (1997). Les institutions du sens (Vincent Descombes). *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 15(85), 241-246.

Kaufmann, L., & Quéré, L. (2001). Comment analyser les collectifs et les institutions ? *Ethnométhodologie et holisme anthropologique*. In *L'ethnométhodologie* (p. 361-390). La Découverte; <https://doi.org/10.3917/dec.forne.2001.01.0361>

- Laloux, F., Appert, É., & Blanchard, P. (2017). *Reinventing organizations : La version résumée et illustrée du livre phénomène qui invite à repenser le management*. Les Editions Diatemo.
- Laugier, S. (2014). *Retour à la vie ordinaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Lecomte, J. (2005). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 22-25. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0022>
- Lovell, A. M. (1996). Coercion and Social Control. In D. L. Dennis & J. Monahan (Éds.), *Coercion and Aggressive Community Treatment* (p. 147-166). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9727-5_10
- Makar, A. B., McMartin, K. E., Palese, M., & Tephly, T. R. (1975). Formate assay in body fluids : Application in methanol poisoning. *Biochemical Medicine*, 13(2), 117-126. [https://doi.org/10.1016/0006-2944\(75\)90147-7](https://doi.org/10.1016/0006-2944(75)90147-7)
- Marques, A. (2010). *Construire sa légitimité au quotidien : Le travail micropolitique autour d'une Equipe Mobile de Psychiatrie-Précarité*. Thèse de doctorat défendue soutenue le 5 mars 2010, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, sous la direction de Nicolas Dodier.
- Marques, A. (2018). Ne pas aller vers « ceux qui ne demandent rien » ? *Rhizome*, 68(2), 14-15. <https://doi.org/10.3917/rhiz.068.0014>
- Marques, A. (2019). Le travail de la demande : Le cas des équipes mobiles de psychiatrie-précarité (EMPP). In L. Velpry, P. A. Vidal-Naquet, & B. Eyraud, *Contrainte et consentement en santé mentale : Forcer, influencer, coopérer* (p. 27-38). Presses universitaires de Rennes.
- Marquis, N. (2014). *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*. Presses Universitaires de France.
- Marquis, N., & Lenel, E. (à paraître). Recompositions des institutions du travail sur autrui dans les sociétés individualistes. In L. Demailly, C. Maroy, & F. Giuliani, *Les institutions et la morale* (Levasseur Presse de l'Université Laval).
- Marquis, N., & Messaoudi, F. (2022). Le tuteur de résilience. *Le travail social en contexte individualiste*. *Esprit*, Octobre (10), 79-87. <https://doi.org/10.3917/espri.2210.0079>
- Mezzena, S., & Vrancken, D. (2020). Connaître le travail social, connaître avec le travail social. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.14386>
- Mol, A. (2009). *Ce que soigner veut dire : Les patients, la vie quotidienne et les limites du choix*. Presses des Mines. <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.1562>
- Ogien, A. (2002a). "L'autre sociologie" In M. de Fornel, A. Ogien, & L. Quéré, *L'ethnométhodologie : Une sociologie radicale*. La Découverte.
- Ogien, A. (2002b). Les dispositions comme éventualités. In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité* (p. 111-134). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10990>
- Ogien, A. (2007a). *Les formes sociales de la pensée : La sociologie après Wittgenstein*. Armand Colin.
- Ogien, A. (2007b). *Les règles de la pratique sociologique* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Ogien, A. (2012). La perspective de l'ordinaire. In R. Keucheyan & G. Bronner (Éds.), *La théorie sociale contemporaine* (PUF, p. 163-177).

- Ogien, A. (2014a). Pragmatismes et sociologies. *Revue française de sociologie*, Vol. 55(3), 563-579. <https://doi.org/10.3917/rfs.553.0563>
- Ogien, A. (2014b). Revenir à l'ordinaire, l'exercice de la connaissance en situation d'intervention. *Raison publique*, 18(1), 77-91. <https://doi.org/10.3917/rpub.018.0077>
- Ogien, A. (2014c). Une autre pratique de la sociologie de terrain. Séminaire doctoral du Centre Max Weber, Paris.
- Ogien, A., & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Ellipses.
- Paillé, P. (2011). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P.; Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (quatrième édition). Armand colin.
- Paperman, P., & Ogien, R. (Éds.). (1995). *La couleur des pensées : Sentiments, émotions, intentions*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10084>
- Le code de la prévention, de l'aide à la jeunesse et de la protection de la jeunesse, (2018). http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=2e87243f647a44ce6af844d02e44c00a5b4d89c8&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/AJ-code-web-040918.pdf
- Pols, J. (2021). L'autonomie comme pratique : Des principes abstraits à l'éthique de la vie quotidienne. 9-16.
- Quéré, L. (2011). Les problèmes d'une évaluation du développement de la pensée d'un point de vue pragmatiste. *Enfance*, 1(1), 117-137. <https://doi.org/10.3917/enf1.111.0117>
- Ravon, B. (2010). Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles by Lise Demailly. Sciences Po University Press on behalf of the Association *Revue Française de Sociologie*, 51(1), 180-183.
- Ravon, B. (2016). La fabrique des pratiques acceptables Travail relationnel, épreuves de professionnalité et régulation dialogique de l'activité. In M.-C. Doucet & S. Viviers, *Métier de la relation : Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail* (Presses de L'université de Laval, p. pp.35-50). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01920486>
- Ravon, B. (2020). De la latéralité dans la relation d'accompagnement. À propos d'une recherche méconnue de Paul Fustier sur la « tentative Deligny ». In *Rencontre avec Paul Fustier* (p. 103-118). ERES.
- Ravon, B., & Vidal-Naquet, P. (2018). Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social. *Rhizome*, 67(1), 74-81. <https://doi.org/10.3917/rhiz.067.0074>
- Reinventing Organizations (Réalisateur). (2018, décembre 17). *Malentendu n° 4 : Tout le monde est égal*. <https://thejourney.reinventingorganizations.com/418-fr.html>
- Reinventing Organizations (Réalisateur). (2019, mai 28). *Que signifie vraiment la raison d'être évolutive ?* <https://thejourney.reinventingorganizations.com/61-fr.html>
- S. Becker, H. (2013). De quel côté sommes-nous ? In F. Fernandez (Trad.), *La question morale* (p. 475-489). Presses Universitaires de France; <https://doi.org/10.3917/puf.fassi.2013.01.0475>

- Schutz, A. (2003). *L'Étranger : Un essai de psychologie sociale : suivi de L'Homme qui rentre au pays*. Allia.
- Théry, I. (2017). Hiérarchie/inégalité, autorité/pouvoir, domination: Annuel de l'APF, Annuel 2017(1), 111-130. <https://doi.org/10.3917/apf.171.0111>
- Théry, I. (2019). Mission d'information de la Conférence des présidents sur l'adaptation de la politique familiale française aux défis de la société du XXI^e siècle (Compte-rendu n° 4; p. 1-12). Assemblée nationale. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/comptes-rendus/polfamf/l15polfamf1819004_compte-rendu.pdf
- Thévenot, L. (1995). Émotions et évaluations dans les coordinations publiques. In P. Paperman & R. Ogien (Éds.), *La couleur des pensées* (p. 145-174). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10159>
- Thievenaz, J. (2017). Rencontrer et susciter l'inattendu : Une approche deweyenne de l'expérience. *Questions vives recherches en éducation*, N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2060>
- Universite du Nous (Réalisateur). (2017a, mai 12). Le pilotage dynamique par tensions. <https://vimeo.com/217131429>
- Universite du Nous (Réalisateur). (2017b, mai 21). Authenticité et dévoilement pour simplifier nos relations professionnelles. <https://vimeo.com/218388152>
- Universite du Nous (Réalisateur). (2017c, octobre 28). La philosophie du consentement. <https://www.youtube.com/watch?v=ft250ZfbsGI>
- Urfalino, P. (2021). *Décider ensemble : La fabrique de l'obligation collective*. Éditions du Seuil.
- Velpry, L. (2008). *Le quotidien de la psychiatrie : Sociologie de la maladie mentale*. Colin.
- Velpry, L., & Vidal-Naquet, P. A. (2019). Dans l'ordinaire de l'aide et du soin : La prudence éthique. *Revue française d'éthique appliquée*, 7(1), 28-42. <https://doi.org/10.3917/rfeap.007.0028>
- Velpry, L., Vidal-Naquet, P. A., & Eyraud, B. (2019). *Contrainte et consentement en santé mentale : Forcer, influencer, coopérer*. Presses universitaires de Rennes.
- Vezinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière, Charles Gadéa (2009) et Florent Champy (2009). *Sociologie*, 1(3), 413. <https://doi.org/10.3917/socio.003.0413>
- Vibert, S. (2016). Le bain acide des relations de pouvoir. Critique de la socioanthropologie potestative. *Revue du MAUSS*, 47(1), 287-303. <https://doi.org/10.3917/rdm.047.0287>
- Vibert, S. (2018). Grand résumé de l'ouvrage *La Communauté des individus*. Essais d'anthropologie politique, Lormont, Édition Le bord de l'eau, 2016 : Suivi d'une discussion par Charles Gaucher et Irène Théry. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.8235>
- Vidal-Naquet, P. (2013). Le care à domicile : Tact et tactiques. *Recherche en soins infirmiers*, 114(3), 7-13. <https://doi.org/10.3917/rsi.114.0007>
- Vidal-Naquet, P. A. (2019). Les usages de la contrainte dans l'accompagnement à domicile des personnes vulnérables. *Raison présente*, 209(1), 43-54. <https://doi.org/10.3917/rpre.209.0043>

Vrancken, D. (2012). Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat. *Pensée plurielle*, 30-31(2-3), 27-36. <https://doi.org/10.3917/pp.030.0025>

Vrancken, D., & Macquet, C. (2006). *Le travail sur soi : Vers une psychologisation de la société ?* Belin.

Vrancken, D., & Orianne, J.-F. (2012). *Nouvelle théorie sociologique des professions*, F. Champy : Presses universitaires de France, Paris (2011). 284 p. *Sociologie du travail*, 54(1), 155-156. <https://doi.org/10.4000/sdt.4675>

Weber, M. (2004). *Le savant et le politique*. 10/18.

Weber, M. (2005). *La science, profession et vocation* (I. Kalinowski, Trad.). Agone.

Annexes

Annexe 1 : Invitation à participer au projet de recherche

Fadoua Messaoudi
Doctorante en sociologie à l'Université Saint-Louis (USL-B)
sous la direction des Pr. Nicolas Marquis⁷⁵ et Jean-Pierre Delchambre⁷⁶
Membre du CASPER⁷⁷
Mail : fadoua.messaoudi@usaintlouis.be
Tel: +32 / (0)2 792 35 70
GSM: 0489/366.233

Intitulé du projet : "Agir dans l'intérêt de l'enfant au sein d'une société promouvant l'autonomie : un objet de négociation entre des parents issus de l'immigration et des intervenants psycho-médico-sociaux⁷⁸"

Description du projet

Ce projet de recherche, d'une durée d'environ 4 ans (décembre 2018 - décembre 2022), vise à comprendre comment peuvent se nouer des relations entre professionnels intervenant dans l'intérêt de l'enfant (auprès de l'enfant lui-même mais également de ses parents⁷⁹), et des parents issus de l'immigration. C'est un sujet encore très peu étudié, difficile à aborder mais dont l'étude pourrait avoir des retombées profitables non seulement du point de vue scientifique mais également pour le secteur de l'aide à la jeunesse, pour le réseau psycho-médico-social au sens large, et pour le secteur de l'enseignement.

Il conjoint les sujets d'étude suivants : la santé mentale, l'interculturalité et le soutien à la parentalité. Et il s'appuie par ailleurs sur une recherche exploratoire menée auprès d'un centre PMS à Bruxelles, dans le cadre de mon mémoire de Master en sociologie.

L'attention sera portée dans ce projet sur la manière dont chacun des acteurs – *professionnels* d'un cPMS, d'une maison d'enfants et d'un SAIE⁸⁰, et *parents* (voire, si cela est possible, enfants et enseignants) – donnent sens à la relation d'accompagnement (de soutien ou d'aide) et à la façon dont chacun des acteurs se donne (ou non) les moyens d'agir pour ce qu'ils définissent, parfois de manières différentes, comme étant l'intérêt de l'enfant. Et ce, en ayant le souci de rendre compte de la diversité des configurations relationnelles possibles entre professionnels et parents vu les *incertitudes* que peuvent rencontrer au cours même de l'action aussi bien les parents que les professionnels. En effet, les professionnels peuvent par exemple se demander : « est-ce que les décisions que les parents prennent à un moment donné sont vraiment les leurs? Est-ce qu'ils mesurent les conséquences de ces décisions? Ont-ils la capacité de faire ce

⁷⁵ Chargé de cours en sociologie, méthodologie et méthodes quantitatives à l'USL-B. Chercheur associé au CERMES3/Université Paris-Descartes et co-directeur du CASPER/Université Saint-Louis – Bruxelles

⁷⁶ Professeur de sociologie et anthropologie à l'USL-B et co-directeur du CASPER/Université Saint-Louis - Bruxelles.

⁷⁷ Le CASPER c'est-à-dire le Centre d'Anthropologie, Sociologie, Psychologie - Études et Recherches est un centre de recherche de l'Université Saint-Louis.

⁷⁸ N.B. : « Psycho-médico-social » doit être entendu dans un sens large comme l'ensemble des services employant à la fois des psychologues, des assistant(e)s sociales(aux), des infirmier(e)s, des éducateurs(trices), etc. et destinés à intervenir dans l'intérêt de l'enfant auprès de lui et/ou de ses parents. Cette formulation ne doit donc pas être confondue avec les « centres psycho-médico-sociaux » (cPMS) qui, dans cette perspective, constituent un type de service *en particulier*.

⁷⁹ ou toute personne investie de l'autorité parentale

⁸⁰ Il s'agirait en effet à ce stade du projet d'envisager des collaborations non seulement avec votre organisme mais également auprès d'un cPMS du réseau libre (j'ai déjà eu l'occasion d'en rencontrer un du réseau officiel) et d'un SAIE (service d'accompagnement et d'intervention éducative).

qu'ils disent, de tenir dans la durée? ». Du côté des parents, ils peuvent par exemple se demander aussi : « est-ce que les professionnels mesurent vraiment la situation compliquée dans laquelle je me trouve en tant que parent ? Est-ce qu'ils connaissent vraiment mon enfant alors qu'ils ne le rencontrent que quelques fois par mois ? », etc.

Il s'agira pour moi de me demander toujours de façon générale : *dans un contexte où l'autonomie individuelle – considérée comme un ensemble de valeurs articulées entre elles – constitue une revendication et une attente, une valeur et une norme, comment les professionnels PMS mettent-ils concrètement en œuvre leurs missions et comment des parents issus de l'immigration ayant un enfant en difficulté font-ils l'expérience de cette rencontre ? De quelle(s) façon(s) les professionnels interviennent-ils lorsqu'ils sont confrontés à des conceptions parfois très différentes de ce qu'est l'intérêt de l'enfant ? Et comment cela est-il reçu par les parents ?*

Il est possible en effet que certaines façons de définir la difficulté de l'enfant ou de définir la « meilleure » façon de s'y prendre avec ne fassent pas sens pour certains parents qui n'estimeraient pas, par exemple, contrairement aux professionnels, qu'il soit nécessaire soit de considérer une difficulté pointée comme un problème, soit de la traiter de la façon proposée par les professionnels, l'inverse étant également possible. Ce type de divergence constitue pour ma recherche un objet très intéressant car il cristallise les négociations qui s'opèrent entre agents PMS et parents autour de la manière dont on attribue la responsabilité de ce qui arrive à l'enfant et de ce qui apparaît nécessaire à mettre en place pour lui permettre, « dans son intérêt », de s'en sortir.

L'objectif d'un tel projet de recherche n'est donc pas d'appréhender normativement le phénomène en se demandant ce qui cause la situation problématique de l'enfant ou du parent, ou qui doit en être tenu responsable. Il s'agit plutôt de comprendre comment chacun des acteurs distribue les responsabilités (*aux yeux des parents et des professionnels, qui est responsable de la difficulté de l'enfant ? Et qui est responsable du fait que cela change ?*), et ce que cela a comme conséquence pratique dans les relations professionnels/parents. La perspective que j'adopte ici est *sociologique* et ne cherche donc *pas à évaluer* la qualité des services proposés par les professionnels ou la qualité du suivi des conseils par les parents. Cette recherche vise à comprendre avant tout, et certainement pas à porter de jugement. Les résultats de cette recherche feront d'ailleurs l'objet d'un retour auprès de chacune des institutions investiguées afin de contribuer aux réflexions que les professionnels se font déjà, non seulement pour une meilleure compréhension des publics visés par chacune d'entre elles mais également pour une meilleure articulation des services entre eux qu'ils soient de 1^{ère} ligne ou spécialisés.

Description du terrain potentiel auprès des professionnels et des parents issus de l'immigration

Pour mener à bien cette recherche, la réalisation d'un *terrain* de cinq mois environ auprès de professionnels des trois institutions (cPMS, SAIE, Les Amis d'Aladdin) et de parents issus de l'immigration est donc indispensable. En pratique, cela signifierait :

De pouvoir passer quelques temps auprès de différents professionnels, sous réserve de leur consentement (cf. infra), de manière à pouvoir saisir en quoi consiste leur travail. Il s'agirait d'échanger avec eux sur les réalités qu'ils rencontrent, sur leur manière de pratiquer leur métier conjointement à une observation de « terrain » – c'est-à-dire l'observation d'animations avec les parents, de rencontres avec les enfants, de discussions en équipe, etc.

De pouvoir échanger, dans le cadre d'entretiens de recherche, avec des parents, sous réserve de leur consentement, afin de mieux saisir les représentations qu'ils peuvent avoir à l'égard de

ce qui leur est proposé par votre organisme. Si vous y consentez et si cela s'y prête, il s'agira pour moi de passer par vous pour pouvoir les rencontrer (cf. à titre indicatif, un document à destination de parents p.4).

Mes engagements

La recherche respectera d'une part, les règles de la déontologie de la recherche scientifique et d'autre part, le Règlement général sur la protection des données (RGDP). De plus, je m'engage à entreprendre toutes les actions qui permettraient de réduire au maximum l'aspect intrusif de la réalisation de mon terrain d'enquête. Cela passe notamment par :

L'assurance qu'aucune confusion ne soit faite entre mon statut de doctorante et mon rôle au sein de votre institution. Je ne suis pas experte, comme le sont les intervenants sociaux des Amis d'Aladdin, en matière d'accompagnement éducatif et de soutien à la parentalité. Cela étant, en fonction des désirs des professionnels et de la place que j'aurai acquise dans l'institution, je pourrai soit endosser un rôle de chercheuse *observant mais sans participer* aux activités de l'institution, soit un rôle de chercheuse *observant tout en participant* aux activités de l'institution.

L'obtention du consentement oral et/ou écrit, de la part des personnes avec qui je souhaiterais m'entretenir. Il s'agira en effet de rappeler aux professionnels et parents leurs droits d'une part, à refuser tout (ou une partie) de l'entretien sans avoir à s'en justifier et d'autre part, à la possibilité de ne pas être enregistré.

La garantie de l'anonymat et la confidentialité totale de tous les propos des acteurs rencontrés, en ce compris bien évidemment le respect du secret professionnel. Cette anonymisation se fera jusqu'au nom des institutions elles-mêmes – si cela apparaît nécessaire. Une fois les propos récoltés un processus consistant à faire disparaître toutes les données permettant d'identifier les acteurs sera appliquée et ce, jusqu'aux noms des institutions elles-mêmes, si cela apparaît souhaitable ou nécessaire.

Si mes interlocuteurs consentent à un enregistrement de leurs propos, je serai la seule personne à les écouter. Ils seront protégés par un mot de passe et détruits dès la fin de la recherche.

Annexes 2 : Mail et questionnaire à destination de mes collègues

Chères et chers collègues,

Dans le cadre du cours d'hiver « *Défis éthiques et émotionnels de la recherche du terrain* » dispensé par An Ansoms, j'ai choisi de m'intéresser à la question du « retour » (restitution, transmission) des résultats de l'enquête auprès des enquêtés. Cette question fera aussi l'objet d'un de mes chapitres de thèse.

J'aimerais pour cela, (notamment) mener une petite enquête exploratoire - qui n'a donc pas vocation à la représentativité - auprès de quelques-uns de mes collègues sociologues afin de mieux comprendre comment 1) ils se rapportent à leur terrain, et 2) de quelle manière est-ce qu'ils définiraient selon eux ce qu'est « faire un retour » auprès de ses enquêtés ou leur « restituer » le résultat de leurs analyses.

Vous trouverez ci-joint un (très) court extrait d'une situation que j'ai vécue alors que je débutais mon premier terrain (1 page, interligne 1.5). Peut-être pourrions-nous démarrer notre échange à partir de ce que cela évoque pour vous, et éventuellement, relativement à vos propres expériences de terrain ?

Seriez-vous partant.es d'en discuter un peu avec moi (max une heure) ? Différents formats sont possibles :

1. Face à face, type entretien compréhensif et j'enregistre : en présentiel ou via Teams.
2. Par écrit, en répondant aux quelques questions ouvertes suivantes (ou plus si affinités 😊)
 - a. As-tu déjà vécu une situation similaire ? Si oui, que s'est-il passé et pourquoi ?
 - b. Que peux-tu dire de ton rapport au terrain et de ta relation aux enquêtés ?
 - c. Que t'évoque la question de la « restitution » qui fut l'un des points abordés par ce cours d'hiver ? Comment la conçois-tu ?
 - d. Est-ce que l'un de ses trois termes te parle plus particulièrement ou pas nécessairement : retour, restitution, transmission ?

Je vous remercie pour votre réponse et espère avoir le plaisir d'échanger à ce propos avec vous, quand cela vous arrange. L'idéal serait *au plus tard le 15 juillet*. Je dois en effet remettre ce travail pour mi-août.

Très belle semaine à vous.

Cordialement,

Fadoua

Annexes 3 : Ma posture de chercheuse, la question de la restitution et de l'utilité

Ce chapitre est le résultat d'un travail produit dans le cadre d'une université d'hiver en compagnie de la professeure An Ansoms. Je profite pour la remercier pour les précieux échanges que nous avons eus à ce propos. Je remercie également Jean-Michel Chaumont, Véronique Degraef et Emmanuelle Lenel qui ont accepté de se faire interviewer et qui ont donc chacun contribué à l'élaboration de cette réflexion qui, il faut le préciser, n'a vocation qu'à *explorer* une question qui n'est pas souvent discutée dans le champ académique.

C'est la tâche des chercheurs en sciences sociales que de trouver les moyens de comprendre les configurations mouvantes que les hommes tissent entre eux, la nature de ces liaisons ainsi que la structure de cette évolution. Les chercheurs sont eux-mêmes inscrits dans la trame de ces motifs. Ils ne peuvent s'empêcher – car ils sont immédiatement concernés – de les vivre de l'intérieur ou par identification. Et plus grandes sont les charges et les tensions auxquelles eux-mêmes ou leurs groupes sont exposés, plus il leur est difficile, étant immédiatement concernés, de se détacher de leur rôle, démarche qui est à la base de tout effort scientifique. Voici donc le problème auquel sont confrontés tous ceux qui étudient un aspect ou un autre des groupes humains : comment séparer, en évitant équivoque et contradiction, les deux fonctions, celle de participant et celle de chercheur ? (Elias, 1993 : 24)

J'aimerais à présent clarifier ma posture d'enquêtrice vis-à-vis de mon terrain et ceci, en partant d'un dilemme éthique auquel j'ai souvent été confrontée. Je définis dans le point suivant en quoi celui-ci consiste, et comment je propose de lui donner forme.

De quel dilemme éthique ce malaise vis-à-vis de Maria est-il le nom ?

La directrice, Maria : (en s'adressant à moi) tu as des questions à poser? Des propositions à faire?

Fadoua: (rire) malheureusement non... (Je réfléchis)... Est-ce que les parents savent que Göcke est assistante psy?

Maria: oui

Fadoua: ok.

Göcke: je ne suis pas sûre...

Maria: c'est vrai?

Göcke: non (rire) on m'avait vraiment présenté comme étant la traductrice, que j'étais là en tant que (elle est interrompue)

Maria: on n'avait pas dit que tu travaillais dans une autre structure ?

Göcke: si, que je travaillais dans une structure, qu'on se connaissait, qu'on avait des liens mais pas assistante

Maria: ok.

Göcke: je ne sais pas si c'est intéressant de le dire

Maria: tu trouverais ça intéressant de le dire? (à moi)

Fadoua: non, franchement je ne peux pas répondre à ce genre de question

Maria: non mais je demande ton avis

Fadoua: ah non mais vraiment parce que je ne sais pas

Maria: ok

Ce court échange a eu lieu alors que j'observais une discussion entre trois membres de l'équipe d'une Maison d'enfants : la directrice Maria, la coordinatrice des Ateliers Langage Silvia (i.e. : école de devoirs), et une psychologue invitée de l'extérieur qui a collaboré avec l'équipe, Göcke. Il s'agissait d'une petite réunion entre professionnelles qui précédait un rendez-vous avec les parents d'une petite fille inscrite en Atelier langage pour qui l'équipe avait nourri beaucoup d'inquiétudes. Celle-ci avait dit, en effet, aux intervenants que « *papa tapait maman* » et que cela justifiait le fait qu'elle soit « *triste* ». L'équipe a longuement réfléchi à la manière d'intervenir au mieux dans cette situation, et cela n'a pas manqué de les mettre dans une situation inconfortable comme je l'ai déjà montré. Les intervenantes étaient assez stressées, et c'était d'ailleurs explicitement le cas de Silvia et Göcke qui n'ont pas manqué de l'exprimer ouvertement. Elles étaient inquiètes de mal faire. Au détour de leur échange, et comme à d'autres occasions, une demande m'a donc été adressée : celle de partager mon avis sur ce qu'il conviendrait de faire. Ce n'était pas la première fois. Il s'agissait à chaque fois de situations qui m'ont confronté à un même dilemme éthique auquel je tentais de faire face : comment combiner le souhait de leur être utile comme ils l'ont été pour moi, à celui de ne pas dépasser les limites de ma posture de chercheuse sur mon terrain ? Autrement dit, est-il requis de répondre à ce type de sollicitation dans le but d'être utile aux participants alors qu'en tant que sociologue, j'estime que mon rôle est d'observer ce qui se passe sans prendre part aux décisions ?

J'étais à la fois partagée entre le souci de pratiquer au mieux mon métier de sociologue et de pouvoir leur être utile sans être absolument certaine de savoir ni quand ni comment le faire de façon légitime. Je me devais donc de réfléchir à la manière la plus cohérente d'y arriver compte tenu de la posture avec laquelle je m'étais, qui plus est, présentée à eux.

Les questions lancinantes qui m'ont donc accompagné tout au long de mon parcours de thèse étaient peu ou prou les suivantes : comment rendre ma recherche utile pour les participants sans trahir mes principes scientifiques ? Ces derniers sont-ils d'ailleurs en toutes circonstances légitimes ? Est-ce que répondre à ce type de demande signifie leur « restituer » ce à quoi ils ont droit ? Et cela suffit-il à sortir de sa posture d'observatrice pour participer aux prises de décisions ? Comment pratiquer mon métier sans avoir l'impression néanmoins de fuir mes responsabilités ou de ne pas « donner » ou « rendre » suffisamment à ceux et celles qui ont accepté de m'accueillir et de me faire confiance ? Est-ce que la restitution pourrait m'aider à désamorcer cet inconfort et ai-je raison de la penser comme un moyen d'échapper au syndrome de la « tour d'ivoire » sans pour autant me soumettre à « *l'injonction virile d' « avoir une opinion » »* » (Heinich, 2002 : 127) ?

Répondre (et parfois ne pas y parvenir) à ces différentes questions a supposé l'analyse réflexive de ce que j'étais en train de faire et/ou de prétendre pouvoir faire sur « mon terrain ». Clarifier ma posture m'a permis aussi de donner forme à ce que je pouvais ressentir comme malaise lorsqu'on me sollicitait, et à le légitimer. C'est le **premier point** que j'aimerais développer. On parlera de la façon dont je me suis présentée auprès de mon terrain, de mon type d'implication, et de façon générale du rapport que j'entretenais avec eux. C'est une question théorique qui a bien entendu été traitée à de nombreuses reprises par des sociologues aussi illustres que Max Weber ou encore Norbert Elias mais qu'il m'a paru indispensable de reprendre ici afin de donner plus de chair, ou un éclairage plus « pratique » (par contraste avec les discussions essentiellement théoriques) à l'inconfort souvent rencontré lorsqu'on me sollicitait çà et là sur mon terrain. Je m'appuierai également sur les entretiens que j'ai pu mener auprès de trois de mes collègues, afin d'éclairer ma propre position et de mettre en évidence ce que j'ai fini par considérer comme étant la « boîte noire » du chercheur sur son terrain : comment perçoit-on et règle-t-on très concrètement ce genre de sollicitation ponctuelle provenant des enquêtés ?

Le **deuxième point** que j'aimerais traiter porte sur les bricolages élaborés tout au long de mon terrain afin de gérer au mieux ces dilemmes. Je montrerai les différents dispositifs ou attitudes qui ont été adoptés parfois, dans le but de combiner mon aspiration à la rigueur scientifique et au fait d'être utile aux participants de l'enquête. C'est en cela que nous verrons comment à cette question méthodologique, il m'avait paru évident d'y greffer une question plus éthique (même si elle est aussi méthodologique) à savoir celle de la **restitution**.

« *Mais tu peux te positionner (...) et parler en tant que sociologue* » ou comment faire droit à la rigueur scientifique sur l'engagement ?

L'extrait proposé en introduction peut poser question. C'est d'ailleurs à ce titre que je l'ai choisi afin d'introduire les entretiens menés auprès de quelques-uns de mes collègues. On pourrait se demander – comme ce fut le cas de l'un d'entre eux – pour quelles raisons est-ce que je réponds « *malheureusement non* » à la directrice qui m'interpelle. Pourquoi me sentir désolée de ne pas pouvoir répondre à sa requête ? Est-ce que cela signifie que j'estime agir de façon inadéquate en ne proposant pas de solution comme elle l'aurait souhaité ? Je savais pertinemment bien qu'elle *attendait* que j'intervienne, en passant de l'observatrice silencieuse aussi sympathique que j'étais, à la sociologue qui participe à leur prise de décision. Ce n'était pas la première fois qu'elle souhaitait me faire intervenir sur des questions qui, de mon point de vue, échappaient à mes connaissances et mon rôle. Mais l'attente qu'elle nourrissait à mon égard ne me paraissait pas légitime, même si au fond, je pouvais la comprendre.

Elle ne me paraissait pas légitime car j'estimais avoir joué carte sur table lorsque je m'étais présentée avec mes objectifs de recherche et qu'elle avait accepté de m'accueillir dans ces conditions. J'avais exprimé (annexe 1) sans équivoque que j'étais là pour comprendre et non juger : « *La perspective que j'adopte ici est sociologique et ne cherche donc **pas à évaluer la qualité des services** proposés par les professionnels ou la qualité du suivi des conseils par les parents. Cette recherche vise à **comprendre avant tout**, et certainement pas à porter de jugement* ». J'ajoutais que les résultats de la recherche feront l'objet d'un « *retour* » auprès de chacune des institutions investiguées afin de contribuer aux réflexions que les professionnels se font déjà. Plus loin dans cette invitation, j'affirmais m'engager « *à entreprendre toutes les actions qui permettraient de réduire au maximum l'aspect intrusif de la réalisation de mon terrain d'enquête* » et je précisais que cela passerait notamment par l'assurance qu'aucune confusion ne soit faite entre mon statut de doctorante et mon rôle au sein de leur institution. J'ajoutais que je n'étais pas experte, comme le sont les intervenants sociaux de la Maison d'enfants, en matière d'accompagnement éducatif et de soutien à la parentalité. Je nuancais toutefois : « *Cela étant, en fonction des désirs des professionnels et de la place que j'aurai acquise dans l'institution, je pourrai soit endosser un rôle de chercheuse*

observant mais sans participer aux activités de l'institution, soit un rôle de chercheuse observant tout en participant aux activités de l'institution ».

On le sait, un contrat ne décrète pas forcément ni ce qui sera réellement compris, ni ce qui sera réellement accepté. Et ceci, de la même façon que lorsque les professionnels énoncent oralement et par écrit lors des inscriptions ou des premières rencontres avec leur public, les règles de l'institution en ce compris ce que peuvent attendre les familles des professionnels, et ce que ces premiers attendent des derniers. Les termes d'un contrat sont toujours négociés. Il en allait donc de même pour celui que j'avais établi avec Maria et son équipe. Qu'était-il possible d'entendre par « *retour* » et « *observation participante* » ? L'enjeu pour le professionnel comme pour le chercheur est aussi, voire surtout, de *gagner la confiance* des personnes avec qui ils s'entretiennent. Je devais éviter de me montrer trop imposante en établissant seule les règles du jeu, et me montrer au contraire ouverte et disposée à m'adapter aux besoins des professionnels. Endosser selon les attentes, tantôt le rôle de chercheuse observatrice qui ne participerait pas, tantôt celui d'une observatrice participante ne me semblait pas, par exemple, incohérent. Et pour cause, participer aux activités de l'institution ne signifiait pas pour moi, prendre position sur telle ou telle décision ou réflexion mais plutôt ce que ma collègue Emmanuelle entendait par « *rendre sous forme d'action ou de contribution directe* » ce que les professionnels ont bien voulu nous donner comme accès – nous y reviendrons. Par exemple, en lavant la vaisselle, en traduisant même imparfaitement certains propos des professionnels qui souhaitaient s'adresser à des parents (d'origine marocaine et syrienne principalement) parlant difficilement le français (en ce compris pour répéter des propos qui visaient à les convaincre de participer à un comité de parents), en les aidant le jour de la fête de quartier, etc. Mais comment pourrais-je prétendre à une évidence dans la définition des termes « *retour* » et « *observation participante* » quand, même des sociologues tel que Nels Anderson ou Howard Becker les définissent autrement que moi ?

« En ce sens, il est clair que l'observation ethnographique est toujours, selon l'expression consacrée, plus ou moins « participante ». Pour que l'insertion s'opère, pour que l'enquête fonctionne, il faut accepter d'entrer sans réticence dans tout situation qui, si peu que ce soit, permet d'échanger une position d'observateur extérieur contre celle de partenaire ou d'acteur au sein du groupe étudié. C'est l'intérêt profond de l'ethnographe que de savoir saisir et multiplier les occasions pour réduire la distance et déclencher la communication avec les enquêtés : peu importe s'il s'éloigne apparemment de son « sujet » (ce dernier évolue nécessairement au cours de l'enquête), ou

s'il a le sentiment de perdre sa « neutralité » (celle-ci est de toute façon largement fictive). La participation peut adopter des formes variées et se situer à différents degrés. Elle peut consister à prendre une tâche régulière parmi celles qui incombent au groupe ; ou bien à s'impliquer dans ses activités quotidiennes ou rituelles, comme le fit Whyte (1943) des mois durant pour étudier les gangs ; ou encore s'engager de manière intensive dans des interactions d'où la position de l'enquêteur ressort transformée ».
(Anderson, 2011:341)

Howard Becker est connu également pour avoir défendu la thèse selon laquelle le dilemme du sociologue qui consiste, selon lui, à devoir choisir entre prendre parti ou non, entre avoir des valeurs ou non, n'a pas lieu d'être car il n'existe pas. Ce dilemme « *qui semble être vécu si douloureusement par beaucoup de sociologues, n'en est pas un car une de ses propositions est en fait le fruit de notre imagination. En effet, pour que ce dilemme existe, il faudrait supposer, comme certains semblent le faire, qu'il est possible de mener des recherches sans qu'elles soient contaminées par nos sympathies personnelles et politiques. Je soutiens que cela n'est pas possible. La question n'est donc pas de savoir si oui ou non, nous devons prendre parti mais plutôt quel parti nous prenons* ». (Becker [traduit par F. Fernandez], 2013[1967] : 476)

Les termes étaient donc clairs pour moi, mais ne l'étaient *a priori* pas pour tous. Les négociations sur cette question de la participation furent nombreuses et alors que Maria me sollicitait, je tentais à chaque fois de préciser oralement que j'étais là pour observer et que mon point de vue n'avait donc pas sa place dans leurs discussions en équipe. Jamais elle ne m'a fait mention de ce contrat qu'elle avait peut-être elle-même oublié. Elle a toujours accepté ma position, peut-être par dépit parce qu'elle faisait le pari et le vœu que ma recherche pourra de toute façon lui être utile. Il reste que je sentais une légère déception en son chef, même si nos échanges ont toujours continué à être cordiaux. La référente en psychomotricité relationnelle de l'équipe, Julie, m'a néanmoins fait part, plus tard à l'occasion d'un « *retour* » que je leur faisais, de son incompréhension et de son désaccord sur la question. J'aimerais revenir sur cet échange car il servira d'introduction à la clarification de ma position. Il s'agissait d'un retour que j'avais organisé avec ces derniers, en avril 2021. J'en avais fait déjà plusieurs au sein du second service que j'observais. Tout s'était bien passé et aucune remarque de leur part n'aurait pu me préparer à celle de Julie. Je reviendrai plus tard sur le détail des différents dispositifs conçus pour leur faire un compte-rendu de mes observations et analyses. A ce stade, il est seulement utile de comprendre qu'avant d'entrer

dans le vif de l'analyse, je présentais ma posture et ce que j'appelais ma « paire de lunettes ». Il me semblait important de leur donner les outils que je mobilisais et qu'ils pourraient eux-mêmes utiliser s'ils en voyaient un intérêt.

Fadoua : (...) je peux vous aider à réfléchir à comment comprendre x ou y situation et donc ça suppose que je n'ai pas de solution magique mais surtout, et c'est pour ça aussi que j'étais toujours mal à l'aise de prendre position, parce que ça c'est une position que moi j'ai en tant que sociologue, tout le monde ne la partage pas et il n'y a pas de problème avec ça, mais moi je ne suis pas à l'aise dans le sens où le sociologue pour moi, donc c'est vraiment au-delà d'une position éthique c'est ma conception de la science... c'est que le scientifique il est pas légitime pour dire telle valeur prédomine sur une autre. Il n'a pas cette capacité-là. C'est pas la science qui peut dire cette valeur-là, c'est la meilleure. Parce que ça c'est émettre un jugement de valeur. Donc ça c'est ma position. (...) Mais ça n'empêche qu'on est des êtres humains et qu'à un moment ou un autre si ça se met voilà... c'est juste que j'ai plus ma casquette, il faut juste avoir cette conscience-là (...)

Julie : mais tu peux te positionner et parler en ton nom

Fadoua : oui c'est ça que je dis, ou avec ma casquette quoi, c'est ça en mon nom mais pas en tant que sociologue quoi

Julie : mais pour moi...en tant que sociologue

Fadoua: mais disons que ça, c'est un autre débat

Julie : ok (peu convaincue) parce que sinon ça peut aussi être pris comme une facilité quoi de "je me positionne pas" alors quoi.

Fadoua: si, je peux me positionner, juste l'argument que je vais donner, il va être alimenté de ce que j'ai vu en tant que sociologue

Julie : oui c'est ça

Fadoua : mais la décision finale sur c'est bien c'est mal, c'est pas le sociologue

Julie : non mais on peut te consulter et on peut avoir ton avis de sociologue et après on en fait ce qu'on veut. Parce que je pense que c'est quand même une autre vision, et ça peut quand même, même si on te suit pas tout à fait, ça va quand même influencer notre vision et donc je pense qu'on a quand même besoin de l'avoir.

Fadoua : oui c'est ça, 'fin bon bref

Julie : de toute façon quand tu dis "même pour moi", tu vas jamais donner ton avis comme quand tu sortais de rhéto, tu vas donner ton avis avec tout ce que tu as appris en tant que socio

Fadoua : oui bien sûr

Julie : oui je sais pas... c'est pour être sûre de bien comprendre (rire)

Cet échange m'avait questionné. Je savais qu'on ne s'était pas comprises sur ma posture et je concevais tout à fait ma part de responsabilité. Cette difficulté n'avait pas été rencontrée au sein du second service que j'avais investigué car l'équipe n'avait jamais formulé d'attente similaire. Leur fournir des outils pour mieux comprendre ce qu'ils faisaient en même temps que participer à certaines de leurs activités comme la météo émotionnelle, ou l'endossement d'un rôle d'observateur dans certains dispositifs qu'ils avaient conçus pour animer leur propre réunion, était suffisant. On ne m'avait jamais demandé de me positionner par rapport à l'une ou l'autre de leur décision ou hésitation. Le contraste était donc à la fois frappant et fort utile. L'échange avec Julie m'avait en effet poussé à réfléchir un peu plus à cette incompréhension apparente et de ce fait, à mieux justifier ma posture, en ce compris à mieux justifier ce qu'il m'était permis de faire pour « *influencer leur vision* » en même temps que poser les limites de mon rôle de chercheuse.

Le lecteur pourra peut-être éprouver autant de confusion que Julie lorsque je dis que « *la décision finale sur c'est bien c'est mal, c'est pas le sociologue* ». Ce qui me paraissait évident, ne l'était pas. Et à raison, est-il possible que je puisse parler autrement qu'en tant que sociologue ayant passé plusieurs mois sur un terrain ? La distinction entre la sociologue et Fadoua est en ce sens peu pertinente. Et je fais l'hypothèse que cela peut au moins en partie, expliquer cette incompréhension⁸¹.

Du « mythe de l'objectivité » à la « non-imposition des valeurs » : un choix épistémologique

La littérature foisonne sur la question de l'engagement du chercheur et je ne chercherai pas ici à en faire une revue. Néanmoins, il me paraît important de justifier le choix de ma posture et de décrire de façon nuancée ce qu'elle a supposé comme attitude concrète sur le terrain. Lorsque Julie me reproche à demi-mot, et avec bienveillance, que je ne m'engage pas assez en me disant « *parce que sinon ça* [i.e. ne pas me positionner en tant que sociologue] *peut aussi être pris comme une facilité quoi, de "je me positionne pas"* », elle émet sans le savoir une critique qui a souvent été émise à l'égard des sociologues qui prétendent pouvoir être

⁸¹ Je dis « au moins en partie » car il est encore un point sur lequel nous ne sommes pas revenus à ce moment, mais qui pourrait justifier une incompréhension sur ma posture. En effet, si je peux intervenir, la question est aussi de savoir « quand » il est juste de le faire. Nous y reviendrons.

neutres. Comme l'exprime Nathalie Heinich, celle-ci consiste à « *soutenir qu'elle* [la prétention à la neutralité] *est néfaste, parce qu'elle lui permettrait de fuir la nécessité d'un engagement, lequel serait constitutif de l'éthique de l'intellectuel* » (Heinich, 2002 : 121). Or, et je partage son point de vue, je pense qu'il ne s'agit pas de fuir mais de s'engager autrement. Il est tout à fait possible et, de mon point de vue, souhaitable de prétendre à une « **neutralité engagée** ». Qu'est-ce à dire ? Nathalie Heinich reprend à son compte la thèse wébérienne de « neutralité axiologique » que celui-ci développe dans son ouvrage « le Savant et le politique » (Plon, 1959) traduit pour la première fois en 1959 par Julien Freund. Elle défend ainsi que la neutralité n'est non seulement pas incompatible avec l'engagement mais qu'au contraire, elle le permet ou en tout cas, elle le permet de façon compatible avec nos impératifs scientifiques.

« C'est pourquoi la neutralité n'est pas incompatible avec l'engagement : loin de n'être portée que par un souci de pureté, de distanciation à l'égard des objets investis par les acteurs, elle permet au contraire de se rapprocher de ce qui les agite, non pour prendre parti avec eux mais pour comprendre pourquoi ils ont tellement à cœur de le faire, et comment ils s'y prennent. Au lieu d'être une fuite hors des préoccupations des acteurs, la neutralité du sociologue est une façon d'entrer autrement dans la mêlée. Elle possède alors une fonction, une utilité ou, comme on dit, un « rôle social » : c'est elle qui permet de rétablir une circulation entre des univers séparés, de contribuer à renouer des liens là où les gens ne se parlent plus, de refaire du consensus là où il n'y a plus que des factions qui s'affrontent, se critiquent ou s'ignorent ». (Heinich, 2002 :126)

Prétendre à la « neutralité » ne signifie non pas de se fourvoyer en tant que chercheur en prétendant un jour pouvoir devenir cet individu capable de produire quoi que ce soit hors-temps et hors-contexte social – le mythe de l'objectivité –, ce ne serait pas très intelligent. Mais ce n'est pas parce qu'il est impossible de faire fi de nos valeurs personnelles qu'il faut abandonner cette visée. C'est une difficulté à laquelle le chercheur doit faire face et cela fait partie de son travail. Je préfère d'ailleurs au concept de « neutralité axiologique », celui de « non-imposition des valeurs » proposé par Isabelle Kalinowski parce qu'il balaie un peu mieux le risque d'une telle croyance. Celle-ci a en effet proposé une seconde traduction de l'ouvrage de Max Weber, cinquante ans plus tard, en remettant en question ce que Julien Freund a traduit par « neutralité axiologique ». Elle écrit ainsi dans « La science, profession et vocation » :

« La problématique de la Wertfreiheit n'est pas celle de l'existence de valeurs en soi, ou de l'adhésion en soi à des valeurs, mais celle de l'usage malhonnête

qui peut être fait des valeurs lorsqu'elles sont présentes sans être données comme telles, lorsqu'elles sont « masquées », « cachées » - « verhüllt » - connotées, au lieu d'être explicitées et assumées au grand jour. Weber ne pose pas le problème de la possession ou non de valeurs, mais celui, relationnel, de leur mode de transmission » : la Wertfreiheit, dont le sens exact serait ainsi la « non-imposition des valeurs », doit selon lui prévaloir dans le domaine de la science et de la connaissance, par opposition aux domaines de la croyance (religieuse, politique, etc.) régis par la propagande, et dans lesquels on cherche à imposer des valeurs par tous les moyens. » (Kalinowski, 2005 : 199).

Elle suggère notamment de ne pas construire l'interprétation du concept de « Wertfreiheit » autour du couple neutralité/engagement comme l'a fait Julien Freund, mais autour de celui de propagande/« non-imposition des valeurs ». On comprend ainsi plus facilement qu'il est possible d'être à la fois engagé tout en prétendant ne pas défendre, suggérer, imposer des valeurs sans les tenir pour explicites, ni les rendre visibles. L'un n'empêche plus l'autre.

Aussi, je crois que ce qui me pose fondamentalement question en tant que sociologue, c'est de pouvoir prétendre (ou laisser penser) savoir ce qui *doit être*... défendu, combattu, dénoncé, entrepris alors que le scientifique de façon générale n'est pas légitime pour dire ce qui *devrait être* revu, corrigé, amélioré, aboli. Il ne serait pas dans le bon registre. C'est ce que j'expliquais aux informateurs qui m'accueillaient au sein de leur service en reprenant une thèse et un postulat fort de Max Weber : on ne peut pas démontrer *scientifiquement* qu'une valeur prédomine sur une autre car il s'agit d'une lutte éternelle entre différents ordres de valeurs du monde et d'un combat irréductible.

« Le professeur réussira d'autant mieux son entreprise qu'il évitera soigneusement de son côté d'imposer à ses auditeurs une prise de position ou de la suggérer. Et cette hypothèse repose sur le fait fondamental selon lequel la vie ne connaît que la lutte éternelle des dieux. La vie ne connaît que le combat irréductible et sans issue des points de vue ultimes sur la vie qui sont simplement possibles, et la nécessité qui en découle de se décider en faveur de l'un ou de l'autre » (Weber, 2005 [1917]: 50).

Prétendre à la neutralité, ou adhérer à l'idée de non-imposition des valeurs (et même de non-« suggestion » des valeurs), c'est donc accepter le jeu propre à chaque « arène ». En effet, il peut être tentant de se dire que lorsqu'on prétend être un sociologue engagé, il n'est jamais question d'*imposer* quoi que ce soit, que les enquêtés ne se laisseraient de toute façon pas faire et qu'ils garderaient en ce sens leur pleine autonomie. De ce point de vue, il n'y aurait aucun problème éthique. On se dirait alors qu'en effet, Weber craignait que l'enseignant (et

par extension, le chercheur) n'abuse de sa position d'autorité pédagogique ou dominante et s'efforce mal, à développer l'esprit critique et la capacité de distanciation de son auditoire, mais que son époque étant révolue et les individus ne se soumettant plus à l'autorité comme auparavant, la question de l'imposition ne se poserait plus non plus de la même façon.

J'estime que là n'est pas l'enjeu. Il ne s'agit pas seulement de se soucier d'imposer ou non des valeurs, mais aussi et surtout de se soucier de notre prétention à pouvoir les partager en se demandant si celle-ci, en tant que sociologue, est bien légitime. Or, elle ne l'est pas pour le scientifique et il confondrait sinon la seule responsabilité qu'il a d'émettre un *jugement de fait* (par exemple : la manière dont vous accordez autant d'importance à telle attitude, témoigne du fait que vous teniez ou privilégiez telle valeur sur une autre), avec celle d'émettre un *jugement de valeur* (par exemple : il est juste d'agir comme vous le faites et de préférer telle valeur dans telle situation). Max Weber parlait en ce sens d'un impératif pour le scientifique de suspendre le jugement de valeur – ce qui est bien ou mal, beau ou laid, etc. - à propos d'une norme collective ou de ce qu'il observe. J'apprécie le verbe « suspendre » car il laisse entendre, à raison selon moi, qu'il est tout à fait possible d'émettre un jugement de valeur mais à un moment bien donné. Et c'est exactement ce que j'ai (maladroitement) défendu lors de mon échange avec Julie, en parlant de « casquette ». Je reprenais en fait la métaphore de Nathalie Heinich qui invite à distinguer les rôles du sociologue. Celui-ci peut être en effet soit chercheur, soit expert soit penseur et il est important de bien les distinguer, pour déterminer à quel moment il est juste de se prononcer de x ou y manière.

La position que j'aimerais défendre est donc bien celle-ci : il est possible et de mon point de vue, souhaitable de s'engager car cela relève de la responsabilité éthique de l'intellectuel, mais il y a une manière de concevoir l'engagement du scientifique qui doit obliger le sociologue à se demander *quand* et *comment* il le peut. C'est ce que je vais préciser.

La « boîte noire » du chercheur sur son terrain ou comment gère-t-on les demandes d'aide à la prise de décision sur le terrain ?

A quelles conditions le sociologue peut-il prétendre affirmer sa position sur ce qui doit valoir ? Nous avons vu en effet que le sociologue pouvait porter trois casquettes différentes. La première, et celle pour laquelle il est principalement rémunéré, est celle du **sociologue-chercheur** dont le rôle est de rendre intelligible le monde social qui l'entoure en passant par

une démonstration scientifique qui suppose une évaluation par les pairs. C'est celle avec laquelle je me suis sentie la plus légitime tout au long de ma thèse. C'est elle que je présentais à Julie et à tous les informateurs qui m'ont accueilli. Mon objectif a toujours été essentiellement de « décrire » ce que j'observais, ce qui nécessitait de rester dans un registre « *analytico-descriptif* » mentionné par Nathalie Heinich. Je ne reviendrai plus ici sur ce que cela implique, ni comme posture théorique ni comme positionnement dans le champ scientifique, les premiers chapitres y étaient consacrés. La deuxième posture possible est celle du **sociologue-expert** dont le rôle consiste à mobiliser ce qu'il a produit comme connaissance du domaine investigué « *pour répondre à des demandes pratiques, aider à la décision, poser des diagnostics de dysfonctionnement, prescrire des solutions conformes aux objectifs qui lui sont présentés* » (Heinich, 2002 : 118). La dernière est celle du **sociologue-penseur** dont la particularité réside dans le fait qu'il justifie ou critique une situation au nom de ses propres valeurs comme le ferait tout citoyen engagé, et « *à la différence qu'on dispose d'une capacité de réflexion et, parfois, d'une notoriété propres à accroître l'efficacité des prises de position* » (idem).

Mais de quelles demandes pratiques, décisions ou diagnostics est-il question lorsque l'on parle du sociologue-expert ? Est-ce que c'est la position dans laquelle Maria me mettait lorsqu'elle m'interpellait ? Ou me mettait-elle dans une position de sociologue-penseur ? Ces positions sont-elles par ailleurs légitimes et si oui, dans quelles circonstances ? Est-ce que l'interpellation de Maria par rapport à la décision qu'elle avait prise de ne pas dire que Göcke, en plus d'être traductrice, était assistante psy, consiste en une demande légitime à laquelle je pouvais, voire devais répondre dans le but d'être utile ? L'enjeu du dilemme est bien celui-ci : intervenir ou pas lorsqu'on nous sollicite sur le terrain ? La réponse n'est pas si tranchée.

Alors que je soumettais en entretien cette situation à mes collègues Jean-Michel Chaumont, Véronique Degraef et Emmanuelle Lenel, je m'expliquais ma posture de façon assez claire : la décision de ne pas répondre à la sollicitation de Maria était juste car je n'étais pas encore experte du domaine investigué. Ma position se justifiait d'autant plus que je l'avais annoncé dès le départ aux directions qui m'avaient accueillie, et que je l'avais, qui plus est, répété à plusieurs reprises à Maria tout au long de mes observations tandis qu'elle m'invitait à intervenir. Aussi, s'il me semblait important d'être utile, je m'accrochais à l'idée que je le serai plus directement *après* ma recherche, lors de la « restitution ».

Mais peut-on considérer que le fait de répondre à Maria aurait pu constituer une manière de lui rendre ce qu'elle m'avait déjà donné ? De ce point vue, répondre devient-il légitime voire nécessaire ? C'est ce que j'aimerais tenter de démêler en guise de transition au second point de ce chapitre portant sur la façon dont je m'y suis prise très concrètement pour tenter de « restituer » quelque chose qui ait de la valeur pour les enquêtés et qui soit en adéquation avec mes principes scientifiques.

Répondre à une sollicitation du terrain ne consiste pas à restituer, ou « quel est le lien pour toi avec la restitution ? »

Véronique Degraef est chercheuse senior à l'Université Saint-Louis et assistante dans le cadre de cours de méthodologie en sciences sociales. Elle a mené de nombreuses recherches notamment commanditées par des organismes extérieurs à l'université. Ces recherches se sont principalement fondées sur des entretiens individuels et groupés (quand il s'agit de la méthode d'analyse en groupe (MAG) sur laquelle nous reviendrons plus loin). Jean-Michel Chaumont quant à lui est professeur à l'Université Catholique de Louvain et chercheur FNRS. Il a mené de nombreuses observations ainsi que des entretiens, notamment et également, dans le cadre de la MAG. Lorsque je les rencontre afin de revenir sur l'extrait soumis, tous les deux – et c'est là leur point commun – s'étonnent de l'extrait que j'ai choisi. Ils ne voient pas bien le rapport entre celui-ci et la question que je dis vouloir traiter, à savoir celle du retour, ou de la restitution (cf. « Annexes 2 » pour comprendre comment je les ai sollicités).

Leurs réactions m'ont paru assez révélatrices car leur surprise était à la mesure de l'évidence selon laquelle répondre à Maria ne constituait pas, selon eux, une manière de lui « rendre » ce qu'elle m'avait déjà donné. Ils n'interprétaient pas la situation en ces termes.

Dès le début de l'entretien, **Véronique** a souhaité mieux comprendre ce que j'entendais par « restituer ». L'interprétation qu'elle proposerait de ma propre réaction dans la situation en dépendait. Elle m'expliquait ainsi que si j'avais mentionné dans mon contrat avec Maria que je n'étais pas là pour juger mais bien pour comprendre, j'avais néanmoins laissé une « *petite fenêtre d'ouverture* » dans la mesure où je lui avais garanti que je lui communiquerai mes données sans préciser la manière dont j'entendais cela. Or, ce qu'il est possible de comprendre par-là peut varier d'une personne à l'autre. Véronique se demandait alors ce que j'entendais par « *données* » et si je considérais que Maria m'interpellait pour que je lui en restitue – « *c'est là toute l'ambivalence et la difficulté de ton incident critique* ». Je lui ai

répondu qu'elle m'interpellait non pas pour que je lui *restitue une donnée* mais pour solliciter *mon point de vue*. Véronique était d'accord sur la distinction implicite qu'on établissait alors entre restituer une donnée fondée sur une analyse scientifique et donner son point de vue à propos d'un fait et donc basé sur les valeurs du sociologue. « Donner son point de vue » n'est de ce point de vue pas une forme de restitution.

Mais est-ce un problème qu'elle m'interpelle pour que je lui dise ce qui, selon moi, doit prévaloir ? Pour Véronique, c'était évident. Maria confond les registres puisqu'elle me demande d'abord si j'ai des « questions » puis des « propositions ». Elle me met dans une position d'abord de chercheuse, et ensuite, d'experte. Elle romprait ainsi délibérément le contrat, et moi aussi en répondant à sa demande – ma question faisant office de proposition, selon elle, puisque je l'ai invité à réfléchir à un aspect de son travail sur lequel elle ne serait pas revenue si je n'étais pas intervenue.

Véronique : « pour moi la directrice rompt le contrat (...) [et] je pense que tu es dans la même confusion de registre (...) puisque tu fais une proposition sous forme de question »

Il est clair selon elle, que j'étais tout à fait légitime de lui répondre « *"non", point barre* » plutôt d'ailleurs qu'un « *malheureusement non* » que de prime abord, elle ne comprenait pas. Et ceci, bien que Véronique reconnaisse qu'il existe des enjeux pragmatiques liés à l'accès au terrain et à ce que cela suppose comme lien de confiance à tisser avec les enquêtés. C'est un argument qu'a également très vite repris Jean-Michel : « *si j'avais dit "non, moi je ne suis pas là pour ça", ils m'auraient laissé (rire) sur le bord de la route après (rire), tu vois?* ». Il était clair pour lui aussi que bien que Maria me mettait dans une situation inconfortable puisqu'elle me positionnait en tant que sociologue-expert, il fallait choisir comment répondre en fonction du risque ou non de ne plus être accepté sur le terrain.

*Jean-Michel : Pour moi, ici, c'est plutôt des acteurs qui, justement, **te prennent pour un autre acteur, ou te mettent en position d'expert. Et toi tu essaies de te dépatouiller de cet avis.** Et effectivement ce n'est pas toujours facile, et parfois... bah... ça me fait toute de suite penser, dans un autre registre, à mes gendarmes qui me demandaient aussi tout le temps, enfin qui ne savaient pas très bien la différence entre un sociologue et un psychologue, et donc qui me demandaient des avis psy. Et donc dans la plupart des cas, je pouvais leur dire "vous savez ce n'est pas tout à fait la même chose" et ça allait. Et puis, d'autres fois il y a eu des demandes d'être un intervenant sur une situation où là, j'ai accepté.*

Jean-Michel connaît bien les travaux de Nathalie Heinich et s'il dit comprendre de cet échange que Maria me met dans une situation inconfortable en me positionnant en tant que sociologue-expert, c'est parce qu'il considère implicitement qu'elle le fait *trop tôt*. Comme il me l'affirme plus loin dans la discussion, « *moi j'ai toujours dit qu'une fois que ta recherche est faite tu peux prendre des positions* ». Or, je n'étais qu'à mon troisième mois d'observation quand cet échange a eu lieu. Jean-Michel émettait toutefois des réserves et m'expliquait avoir répondu à des demandes d'intervenir sur l'une ou l'autre situation. L'exemple qu'il a donné ne correspondait pas à celui que j'évoque avec Maria puisqu'il ne s'agissait non pas d'une demande d'aide à la prise de décision mais d'une demande émanant d'un policier qui devait prendre en charge la sécurité d'un civil accidenté sur la route. Jean-Michel l'a ainsi aidé en lui mettant la couverture et en disposant les signalements routiers. Néanmoins, dans le cas de ce type d'aide, que mentionnera également Emmanuelle, je ne vois aucun problème éthique dans la mesure où il ne s'agit pas d'affirmer quoi que ce soit sur ce qui doit valoir à propos de l'action des enquêtés. Certes, en agissant comme eux, on manifeste une forme d'accord ou à tout le moins d'acceptation d'une règle qu'ils souhaitent suivre, mais la différence me semble-t-il, c'est qu'ils ne demandent pas – ni explicitement, ni implicitement – s'ils ont raison d'agir comme ils le font et surtout, ils ne nous sollicitent non pas comme sociologue mais comme citoyen. Il existe ainsi différents types d'intervention qui n'appellent pas toutes au même type de réponse.

Chaque sollicitation doit donc être analysée pour mieux évaluer la légitimité de notre réponse. Bien sûr, comme le précisait à juste titre Jean-Michel, en situation, nous n'avons pas toujours l'occasion d'y réfléchir : « *ton ordinateur process te dicte une réponse que tu crois être la meilleure à ce moment-là et qui parfois, ne se révèle pas être la meilleure* ». Mais c'est exactement pour cela que ce type de discussion, et d'espace pour le faire, est précieux selon moi. Si on prend le temps de la réflexivité en-dehors de nos terrains, on sera peut-être plus armés lorsqu'on y sera confrontés c'est-à-dire que notre ordinateur process nous servira peut-être plus efficacement.

Différentes variables vont influencer le caractère légitime ou non de notre réponse. Jean-Michel le soulignait également en entretien, il y a *l'état de notre relation* ou en d'autres termes, le degré de confiance qu'on a réussi à établir : peut-on ne pas répondre à une demande sans froisser et/ou risquer de perdre notre terrain ou à tout le moins des informations précieuses ? Je pense au terrain effectué par exemple par Jeanne Favret-Saada

dans les bocages pour y étudier la sorcellerie. Jean-Pierre Olivier de Sardan nous en parle en faisant du type d'implication choisie par la chercheuse, l'un des trois idéal-types de l'implication du chercheur sur son terrain : « l'engagement ambigu ». Ce type d'engagement suppose en effet, en raison de considérations pratiques et méthodologiques, de répondre à des demandes de prise de décision.

«Autant dire qu'il n'y a pas de position neutre de la parole : en sorcellerie, la parole, c'est la guerre. Quiconque en parle est un belligérant, et l'ethnographe comme tout le monde. Il n'y a pas de place pour un observateur non engagé. » (Favret-Saada, 1985, p. 27). «Quand la parole c'est la guerre totale, il faut bien se résoudre à pratiquer une autre ethnographie.» {ibid., cité par Laplantine, 1996, p. 25}.

L'argument de Favret-Saada pour légitimer son insertion «pratique» dans l'univers de la sorcellerie du bocage (en tant que « désensorcelleuse ») est à l'origine fondamentalement méthodologique et contextuel. Il n'y avait pas de place possible en cette affaire-là pour un simple observateur, et c'est ce que elle-même a découvert peu à peu, et presque malgré elle. Pour enquêter sur la sorcellerie, il faut accepter de s'impliquer (d'être impliqué) activement, personnellement. » (de Sardan, 2000 : 427)

Il y a aussi le *moment de notre recherche* : est-ce qu'on nous sollicite alors que nous n'avons pas encore finalisé notre analyse ? Ou lorsque celle-ci est terminée ou au moins suffisamment bien entamée ? Enfin, l'*enjeu de l'interpellation* compte également : s'agit-il de l'aider dans une décision qu'il s'apprête à prendre ou à l'aider à accomplir une tâche urgente ou quotidienne comme le ménage ? La nécessité de s'interroger sur le type d'interpellation et sur ce qu'il implique comme position dans laquelle l'enquêté nous met, consciemment ou non, se donne ainsi mieux à voir.

Répondre à une sollicitation du terrain peut prendre la forme d'une restitution au sens d'un retour en guise de contre-don

Pour Emmanuelle, le lien entre la question de la restitution ou plutôt du « retour », et l'extrait soumis, paraissait clair : « *la situation que tu présentais pose des questions sur, je trouve, cette relation contractuelle avec les enquêtés: ils nous accordent des choses, et en retour, nous, qu'est-ce qu'on donne?* ». La demande de Maria, en ce sens, lui paraissait légitime et y répondre pouvait tout à fait l'être également, même si selon elle, ne pas y répondre se valait aussi.

Elle précise son propos en expliquant ne pas considérer que le chercheur choisit entre une observation participante ou une « *observation extérieure* » (une formule qu'elle préfère utiliser plutôt que celui de neutralité). Il existe selon elle des degrés de participation ou d'implication avec des positions plus ou moins périphériques. Et on opte pour l'une ou l'autre de ces positions au gré de la place que les enquêtés veulent bien nous accorder et de nos propres sensibilités par rapport à ces différentes postures. Il s'agit de s'adapter, notamment, lorsque le chercheur sent qu'il en va de son accès au terrain, comme en parlaient déjà Jean-Michel et Véronique (« *il y a des situations où on sent que si on ne s'engage pas ça va bloquer quelque chose* »). C'est d'ailleurs ce qu'elle a expérimenté auprès d'une enquêtée qui avait accepté de s'entretenir avec dans le cadre d'un entretien compréhensif. Cette dernière avait explicitement, et à plusieurs reprises, sollicité Emmanuelle pour qu'elle se positionne à propos de valeurs ou de théories politiques auxquelles elle n'adhérait pas et ne souhaitaient pas s'associer. A cause de ce refus, Emmanuelle a été mise à la porte. Elle dit avoir compris plus tard qu'il aurait été dans son intérêt de s'engager un peu plus auprès de ce type d'enquêté qui ne s'exprime que dans un registre moral – c'est bien, c'est mal, pour ou contre, etc. – et qui attend qu'on le soit en retour, sous peine de ne trouver aucun intérêt à la discussion. C'est depuis lors qu'elle a choisi d'adopter une posture plus pragmatique en acceptant de donner son avis lorsqu'on le lui demande même si, *a priori*, elle adopte plutôt une posture d'observatrice extérieure.

Il me semble que le critère qu'Emmanuelle mobilise pour évaluer la légitimité d'une telle posture est méthodologique puisqu'elle justifie le bien-fondé de son choix par le fait que **cela ne biaise aucunement la situation d'enquête**. Par contraste, Jean-Michel et Véronique considéraient tous les deux, me semble-t-il, qu'il s'agissait plutôt d'une question épistémologique liée à la manière dont on définit le rôle du scientifique et on limite ainsi sa fonction. Si je considère en effet que le critère méthodologique est tout à fait nécessaire, il me semble insuffisant pour évaluer la manière légitime d'intervenir en tant que sociologue. La façon dont on définit notre rôle de sociologue en ce compris, les limites de ce qu'il peut prétendre pouvoir dire de la réalité, me semble indispensable. Bien sûr que le scientifique en tant qu'être humain peut avoir un avis moral sur telle situation, tel comportement, telle décision, etc. mais il n'a pas plus de légitimité qu'un autre citoyen dans le choix de préférer suivre une valeur plutôt qu'une autre. Il aura peut-être plus de connaissance à propos de

l'objet étudié, s'il s'agit d'une question qui touche à sa problématique de recherche mais comme le soulignait à juste titre Emmanuelle, « *tu n'es pas une experte des questions qu'ils traitent, je suis une experte de la manière dont ils les traitent, dont ils interagissent autour de ces questions, pas des questions elles-mêmes* ».

Poussons ainsi la réflexion jusqu'au bout en reprenant l'exemple de Maria. J'aurais bien entendu pu lui partager mon avis, mais au nom de quoi ? Est-ce que la formation que j'ai reçue me permet de lui répondre qu'elles avaient raison ou tort de ne pas dire que Göcke était assistante psy ? Est-ce que lui donner mon avis par rapport à ce mensonge par omission, relève de mes compétences professionnelles ? Je ne le pense pas, et c'est pourquoi je crois que si l'on veut justifier la légitimité d'une telle posture, on doit pouvoir démontrer avoir été formé pour cela. Plusieurs philosophes comme Platon, Saint-Augustin, Kant ou encore Rousseau ont réfléchi d'un point de vue moral à la question, mais il ne revient pas au sociologue-chercheur de le faire. Je crois même qu'il ne revient pas au philosophe de le faire car de mon point de vue, le rôle du sociologue, tout autant que celui du philosophe, est d'éclairer les fondements de la morale ou de tel ou tel acte moral, en bref, la prendre pour objet d'étude mais non de se prononcer par rapport à elle.

C'est en ce sens qu'Emmanuelle – même si elle ne voit pas d'inconvénient (i.e. pas de biais au niveau méthodologique) à intervenir pour dire ce qui doit/peut valoir selon elle – concluait notre entretien en précisant premièrement l'importance de clarifier, auprès de l'enquêté, la posture dans laquelle l'enquêté souhaite mettre le chercheur : « *en tant que quoi, en quelle qualité est-ce qu'ils te demandent de parler?* ». Cela lui permettra de clarifier ce qu'elle peut légitimement attendre de lui. Elle poursuit ainsi

« (...) peut-être qu'elles s'adressent à toi comme une **observatrice extérieure** qui, parce qu'elle est extérieure a peut-être un regard décalé, un peu de bon sens, un peu de sens commun mais quand même informé et qui pourrait les aider à aborder les choses d'une façon qu'elles n'ont pas encore envisagé. Parfois on fait ça pour un peu ouvrir les perspectives, ouvrir les fenêtres, et se dire: "au fond est-ce qu'on pourrait pas un peu rebrousser nos idées et les apports extérieurs sont les bienvenus ?". **Dans ce sens-là, moi il me semble que tu es tout à fait légitime à répondre.** (...) En lisant le dialogue je me suis demandée ça parce que j'aurais bien imaginé qu'une discussion s'engage sur "mais au fond, qu'est-ce que vous attendez de moi?". Est-ce que vous attendez une forme d'expertise qui va trancher sur la façon de se positionner dans cette situation ou bien c'est simplement on est 3 autour de la table, 3 à connaître la situation, qu'on soit psy, sociologue, peu importe, on a chacun au fond **notre bon sens** et on peut...? »

La distinction qu'elle établit entre sociologue dotée d'une expertise d'un côté, et doté de bon sens de l'autre me fait penser à celle établie entre sociologue-expert et sociologue-penseur. Dans le premier cas, le sociologue parlerait à partir des connaissances qu'il aura acquises lors de sa recherche pour aider à la prise de décision, proposer une évaluation des pratiques en fonction d'objectifs qui auraient été présentés par l'équipe au départ, etc. Dans le second, il s'agirait pour lui de donner son avis au nom de ses propres valeurs comme n'importe quel autre citoyen et sans que cela ne soit lié à sa recherche. Mais dans un cas comme dans l'autre, pour Emmanuelle il était légitime que j'intervienne pour « restituer » ce qu'elle m'avait offert comme accès, temps et parole. C'est de cette manière qu'elle définissait la restitution : « *je le prends de façon plus large dans le sens de retour, (...) restituer quelque chose de reçu* ». Mais ce quelque chose ne doit pas forcément être du savoir. Cela peut être de l'aide au nettoyage comme on le lui avait déjà demandé dans le cadre de sa thèse. Elle parlait de façon plus précise de « retour » pour désigner toute contribution à la réflexion, la décision ou à l'action et c'est en ce dernier sens qu'elle estimait que répondre à Maria aurait été légitime. Il existe deux bonnes raisons selon elle de répondre à ce type de sollicitation. Premièrement, parce que cela peut faciliter l'enquête, autrement dit, gagner la confiance des enquêtés et garantir l'accès non seulement au terrain mais parfois à des informations précieuses qui n'auraient pas été divulguées autrement. Deuxièmement, parce que cela constitue « *une manière d'honorer le contrat moral que j'ai passé avec eux implicitement en leur demandant de me laisser les observer* ».

Mais elle termine en reprenant à juste titre Weber qui disait lui-même qu'il n'était pas impossible de prendre position tant qu'on métacommunique à propos des critères moraux à partir desquels on s'autorise l'adoption de x ou y position.

Il y a quand même cette idée que le savant n'est pas neutre de valeur et il peut même en parler, mais quand il le fait, il doit communiquer sur à quel titre il le fait, qu'est-ce qu'il est en train de faire quand il fait ça. A ce moment-là il se positionne et il faut le dire. Et en fait c'est ça qui permet de ne pas abuser de la position de savant pour influencer, manipuler etc. Donc ça c'est dans le cadre d'un auditoire mais on pourrait dire que sur le terrain c'est ça aussi. A partir du moment où tu métacommuniques en disant "oui je peux vous répondre à titre personnel". Parfois on m'a dit "mais toi, en tant que personne, tu en penses quoi?", moi comme individu c'est vrai j'aime pas trop ça" mais bon voilà là je suis dans une situation où en fait ce n'est pas les questions que je me pose c'est pas est-ce que c'est bien, est-ce que ce n'est pas bien, c'est autre chose et donc, tu vois c'est un peu expliquer

Objectifs de recherche, posture du chercheur et responsabilité éthique de l'intellectuel

J'aimerais conclure ce premier point en synthétisant ma position et en rendant compte de la manière dont je conçois ce que peut apporter le sociologue aux acteurs, et quand. En effet, comme précisé, il est de mon point de vue souhaitable de s'engager car cela relève de la responsabilité éthique de l'intellectuel. Mais on ne peut pas le faire n'importe quand, ni de n'importe quelle façon.

On a vu un principe général : le sociologue, en tant que scientifique, ne peut pas prétendre pouvoir dire ce qui doit valoir. Il existerait sinon un hiatus entre la posture adoptée et le registre dans lequel il est légitime qu'il s'exprime. Le sociologue-chercheur ne peut pas émettre de jugement de valeur et ne doit s'exprimer que dans un registre descriptif. Nous avons pu nuancer ce principe en précisant que le sociologue pouvait néanmoins adopter deux autres postures/casquettes qui ont chacune leur légitimité selon, néanmoins, le contexte. Et c'est un contexte qu'il est de notre responsabilité de préciser ou de rappeler.

Ainsi, le sociologue peut exprimer son point de vue et prendre part à un débat social à la condition qu'il adopte la posture adéquate pour un tel registre normatif c'est-à-dire en précisant s'exprimer en tant que sociologue-expert voire sociologue-penseur (si cela ne concerne pas un domaine qu'il a étudié). La nature du débat devra être clarifié puisqu'elle ne pourra pas prétendre à un caractère scientifique au sens où la discussion n'aura pas lieu à un *niveau épistémique* (i.e. portant sur la mise à l'épreuve de concepts, méthodes, analyses, etc.) mais bien à un niveau *ordinaire* c'est-à-dire qu'il portera sur les valeurs des enquêtés. Et cette précision a toute son importance car c'est ce qui permet de prévenir le risque de faire passer des positions politiques ou des choix axiologiques pour des choix démontrés scientifiquement. En fait, comme le rappelait Emmanuelle, cela permet de prévenir tout risque d'abus de la position de savant pour influencer ou manipuler autrui – peu importe les bonnes intentions que peut avoir le sociologue ou les nobles causes qu'il défend.

C'est ainsi qu'on peut répondre par la négative à la question « les scientifiques doivent-ils être impartiaux et n'éprouver aucune émotion ? ». Ils peuvent en effet redevenir des citoyens engagés et rendre public les émotions qu'ils éprouvaient quoi qu'il en soit. Ils doivent cependant avoir **le sens de la responsabilité et contextualiser leur propos** lorsqu'ils en viennent à devoir donner leur point de vue personnel bien qu'il ait pu être informé par les connaissances de sa recherche. Dans le cas spécifique de l'interpellation de Maria par

exemple, il aurait été légitime d'intervenir, à mon sens, non pas en tant que sociologue-expert car au stade où en était ma recherche, je ne pouvais pas me prononcer à partir de connaissances acquises qui soient suffisamment solides – il était trop tôt –, mais en tant que penseur ou citoyen. J'aurais peut-être pu alors donner mon point de vue, et préciser son fondement. J'aurais cependant dû alors également préciser que celui-ci n'aurait pas de valeur scientifique et qu'il n'engagerait que moi.

Ce n'est pas une posture avec laquelle je suis forcément à l'aise mais qui peut être utile ou nécessaire parfois, et elle ne l'était pas ici. Je suis plutôt d'avis que ce que l'on doit rendre aux enquêtés qui ont accepté de nous accueillir doit résulter, lorsqu'il est sous forme de savoir⁸², d'une intervention faite au nom d'un savoir suffisamment construit dans la durée. Ce n'est que de cette manière qu'elle pourra être utile.

En ce sens, j'aimerais nuancer l'analyse de Cyril Farnarier (2015) qui propose des outils intéressants pour penser le lien entre objectifs et postures de recherche avec la manière de répondre aux demandes des acteurs qu'il identifie principalement aux moments des restitutions, c'est-à-dire aux moments où le chercheur propose de partager les résultats de son travail à différentes phases de sa recherche. Il discute ainsi des situations où le chercheur *propose* mais non des situations où il lui est demandé, de façon ponctuelle, de proposer. Quoiqu'il en soit, ces outils méritent d'être cités car ils aident à mieux penser mon positionnement ainsi que celui de mes collègues. L'anthropologue Cyril Farnarier croise trois idéaux-types construits par Laurent Vidal à propos des objectifs de la recherche, avec trois autres construites par Didier Fassin concernant les objectifs du chercheur soit sa posture, son rapport au terrain, etc. Lorsqu'il s'agit des objectifs de recherche, il explique que Laurent Vidal montre que ces derniers peuvent varier entre une voie « *légitimiste* » c'est-à-dire qui « *ancree sa légitimité dans la seule production de connaissance, à l'exclusion de toute intervention explicite sur les pratiques et situations existantes* » (Vidal, 2010) et une voie « *partagée* » puisque les objectifs et les démarches de la recherche sont définis par d'autres. Il propose une voie médiane par laquelle il se définit, qu'il qualifie de « *critique* » : son objectif n'est ni d'être légitimiste, ni partagée car il y a refus à la fois d'une indépendance totale vis-à-vis des acteurs ou de négociation, et celui d'une dépendance complète à des organismes extérieurs à la

⁸² Nous avons vu la différence qui résidait entre une sollicitation pour une aide à la prise de décision et une autre pour de l'aide dans différentes tâches quotidiennes qui ne nécessitent aucune évaluation ou prescription. C'est le premier cas qui pose problème alors que le second, non.

recherche. En ce qui concerne les objectifs du chercheur, Didier Fassin (1998) propose de les situer selon trois postures qui varient en fonction de la proximité ou distance vis-à-vis à la fois de l'action et de l'analyse. Ainsi, le chercheur aura une « *posture critique* » quand il prendra ses distances vis-à-vis de ces dernières et au contraire, une « *posture appliquée* » lorsqu'il cherchera la proximité vis-à-vis d'elles. Il aura enfin une « *posture impliquée* » lorsqu'il choisira la distance dans l'analyse et la proximité dans l'action. Ainsi, comme le tableau récapitulatif de Cyril F. le montre (Farnarier, 2015 : 216), une correspondance peut être établie entre la voie légitimiste et la posture critique, la voie critique, et la posture impliquée, et enfin, la voie partagée et la posture appliquée.

Voie de la recherche (Vidal, 2010)	Posture du chercheur (Fassin, 1998)
<i>Légitimiste</i> Ancre sa légitimité dans la seule production de connaissance, à l'exclusion de toute intervention explicite sur les pratiques et situations existantes	<i>Critique</i> Prend ses distances à la fois en termes d'action et d'analyse
<i>Critique</i> Voie moyenne entre une anthropologie légitimiste et une anthropologie partagée	<i>Impliquée</i> Proximité de l'action et distance dans l'analyse
<i>Partagée</i> Dissolue dans des démarches et des objectifs définis par d'autres	<i>Appliquée</i> Proximité à la fois par rapport à l'action et par rapport à l'analyse

Ces outils aident à comprendre que Véronique et Jean-Michel disent adopter plutôt une posture critique au sens de Fassin et avoir un objectif légitimiste de recherche au sens de Vidal. L'un comme l'autre ne souhaite pas intervenir sur les pratiques (ou pas trop vite) et estiment que l'objectif premier de leur travail est de produire de la connaissance. Emmanuelle quant à elle dit plutôt adopter une position intermédiaire dont on dira qu'elle est impliquée. Elle définit l'objectif de sa recherche à la fois par la production de connaissance et la contribution à l'action, sans pour autant dépendre entièrement des demandes des acteurs de terrain. Celui-ci est en ce sens critique. Si je me rapproche plus de l'idéal-type légitimiste et critique, de même que Jean-Michel et Véronique, j'estime que celui-ci laisse peut entrevoir la possibilité d'une utilité ou d'une certaine proximité dans l'action grâce à la distance dans l'analyse. En effet, la tension proposée entre les deux idéaux-types anthropologie légitimiste et anthropologie partagée correspond en fait « *en grande partie à l'opposition diversement nommée entre la « recherche d'excellence » et la « recherche socialement utile », entre le fondamental et l'appliqué, ou formulée en termes de gradation entre l'anthropologie qui serait*

« inutile », car trop conceptualisée pour concerner les acteurs de terrain, et l'ethnologie qui serait « utile » par les déconstructions descriptives qu'elle permet » (Farnarier, 2015 : 216). Ce chapitre a précisément pour objectif de dépasser cette dichotomie en montrant qu'il est tout à fait possible de faire de la recherche « légitimiste » donc *a priori* inutile, tout en étant pourtant utile aux acteurs qui nous accueillent.

En effet, la recherche scientifique peut être utile en aidant les acteurs, par les connaissances acquises, à prendre des décisions qui soient informées mais cependant, elle ne peut prétendre prescrire de ligne de conduite à un niveau ordinaire. Là est la limite. Le scientifique n'intervient pas au nom de valeurs même si c'est avec l'aide d'outils du savoir qui peuvent donner l'impression d'une scientificité. La « *fonction « thérapeutique »* » du travail scientifique, comme l'exprime Nathalie Heinich, existe en tant qu'elle en est une conséquence. En quoi ? Ce que peut apporter le sociologue, à mes yeux, et c'est de cette façon que je l'expliquais aux enquêtés, c'est une aide à clarifier leurs positions pour qu'ils puissent « *regarder en face le sens ultime de [leur] propre action* » (Weber, 2005 [1917] : 50). En étudiant leur manière d'agir et ce qui compte pour eux quand ils le font, on peut leur donner des outils pour qu'ils puissent eux-mêmes décrire leurs activités, justifier leurs pratiques et les évaluer : « en adoptant tel problème de valeurs, en pratique, tu peux t'attendre à adopter telle ou telle position et donc utiliser tel ou tel moyen pour la mettre en œuvre, ou t'attendre à telle conséquence, voire prendre conscience d'une incohérence ou d'un dilemme en vertu de tel autre objectif que tu souhaites poursuivre ». Il n'existe aucune décision parfaite mais, comme le rappelait Florent Champy dans le cadre d'une conférence en ligne (Collectif Pass [en ligne]), cela ne veut pas dire qu'il est impossible de prendre des décisions qui soient suffisamment bonnes. Et ce qui permettra de les estimer ainsi, c'est leur adéquation à la situation. Pour y parvenir, cela nécessitera de la part des acteurs à la fois du discernement et de la créativité. J'estime que le sociologue peut aider les enquêtés et autres acteurs à faire preuve de discernement. Cependant, pour que cette aide soit effective, il convient de réfléchir à la manière de leur faire parvenir les résultats de notre recherche et de se soucier de l'effet qu'il aura sur eux (sans forcément chercher à être d'accord). Nathalie Heinich disait en ce sens, et pour préciser ce qu'elle entendait par « neutralité engagée » :

Mais en quoi cette neutralité est-elle « engagée » ? Ma réponse tient à une phase de la recherche à laquelle, me semble-t-il, les chercheurs ne sont pas

assez attentifs : celle qui suit la fin du travail. Celui-ci en effet ne devrait pas s'arrêter à la remise d'un rapport d'enquête, à la publication d'un article ou d'un livre : il devrait inclure l'effet de cette recherche sur les acteurs concernés.

C'est ce qu'elle appelle l' « *épreuve de pertinence* » et c'est ce qui me semble être un critère important d'évaluation de notre travail. J'aimerais à présent montrer comment j'ai moi-même tenté de respecter cette étape du travail et pourquoi.

De la restitution comme épreuve de pertinence à sa mise en pratique

J'ai montré jusqu'à présent qu'il existait différentes façons possibles de concevoir la restitution. J'ai précisé également la mienne en affirmant que rendre aux enquêtés ce qu'ils ont accepté de nous offrir comme accès doit résulter, selon moi, d'un savoir suffisamment construit dans la durée. C'est le sens premier que je donne à la restitution et celui sur lequel la plupart des écrits en sciences sociales s'accordent : « *la restitution d'un travail de recherche, c'est-à-dire le principe de faire part des résultats de l'analyse aux personnes auprès de qui la recherche a été menée* » (Farnarier, 2015 : 203). Cela n'exclut évidemment pas l'action de rendre de façon plus ponctuelle, sous forme de contribution à la réflexion voire à l'action mais j'ai montré que cela nécessitait de contextualiser cet apport. J'aimerais à présent rendre compte des formes concrètes qu'ont prises mes expériences de restitution et montrer en quoi elles se sont révélées utiles aux yeux des acteurs. Avant cela, j'aimerais justifier la raison pour laquelle l'étape ou les moments de restitution me semblent être cruciaux.

Pourquoi restituer ? Un argument heuristique et éthique.

Il est possible de concevoir la restitution comme une étape de l'enquête en ce qu'elle permet souvent de confronter nos premières analyses auprès de ceux et celles dont les pratiques ont été décrites et en fin de compte, de tester son travail. Il n'est donc pas rare, et c'était mon cas, d'affiner voire de corriger certaines de nos analyses, et parfois d'entrouvrir de nouvelles pistes qu'on n'avait pas imaginé. Sur mon terrain, on m'a aidé à mieux comprendre leur travail en me donnant des exemples que je n'avais pas vu voire en m'obligeant à aller plus loin. Restituer permet ainsi d'améliorer la qualité de notre travail en construisant parfois un nouveau terrain. Vu comme une étape de l'enquête, la restitution trouve une plus-value d'un point de vue **heuristique**. On peut donc assez aisément comprendre l'intérêt qu'il pourrait y avoir à restituer. Il nous faut toutefois répondre à une question peut-être plus prioritaire :

pourquoi serions-nous *obligés* de restituer ? En quoi cela relèverait-il de la responsabilité du chercheur et non de son appétence ou de sa sensibilité dans ce domaine ?

Au moins trois arguments peuvent se formuler d'un point de vue **éthique**. Premièrement, il existe une forme de contre-don qu'on doit à ceux qui nous ont accueillis et une forme d'engagement qu'on doit respecter à leur égard. On parle souvent d'un contrat tacite entre le chercheur et ses collaborateurs qui obligerait quelque part à rendre ce qu'ils nous ont offert. C'étaient d'ailleurs les propos d'Emmanuelle et j'y souscris. Mais j'ajouterai que dans mon cas comme dans celui de plus en plus de chercheurs, il s'agissait d'un contrat explicite : lors de ma présentation du projet par écrit (Annexes 2), j'ai informé les professionnels sur ce qu'ils auront à gagner à m'accueillir. Je m'étais engagée explicitement à leur proposer un « retour ». Aussi, et deuxièmement, j'estime qu'étant payés par l'État pour réfléchir à nos questions de recherche, nous avons simultanément le devoir de partager à nos concitoyens-contribuables les résultats de ce travail – comme le défend également Nathalie Heinich. Cette dernière précise néanmoins que ce devoir n'est légitime qu'à la condition de faire du travail de recherche le premier devoir et non celui d'intervenir. Si je partage sa position, pour toutes les raisons déjà évoquées, j'aimerais ajouter que, troisièmement, il devient très rare aujourd'hui d'obtenir un financement pour notre recherche sans devoir démontrer l'utilité sociale de notre projet ou d'aucuns diraient sans discuter de « la valorisation sociétale de la recherche ». S'il est évident qu'on peut définir différemment ce qui est utile socialement, ou comment valoriser socialement sa recherche, et qu'on peut donc mobiliser différents critères pour évaluer son « impact social », il existe un dénominateur commun pour lequel on est payés : la recherche ne doit pas servir qu'au chercheur et doit avoir des retombées qui vont au-delà de la communauté scientifique. Certains pourraient considérés dans une version minimaliste que ces retombées ou ce contre-don auquel peuvent prétendre par exemple les acteurs de terrain a déjà lieu lors de l'enquête du simple fait que nous soyons présents et à l'écoute de ces derniers. Les bénéfices symboliques qu'ils peuvent retirer de cette attention qui leur est portée, pourraient en ce sens suffire à rendre ce qu'ils nous ont donné et à être utiles socialement. Ce n'est pas mon point de vue et l'étape de la restitution des résultats constitue à mon sens une étape supplémentaire indispensable pour incarner pleinement ce contre-don. De plus, la perspective de restituer les résultats de ma recherche aux acteurs qui ont accepté de me recevoir à l'occasion d'une séance ex-cathedra, ou d'un rapport que je rédigerai pour

eux et qu'ils pourraient dans le meilleur des cas lire ou dans le pire, laisser dans le fond de leur tiroir s'ils ne le comprennent pas ou n'en voient plus l'intérêt, ne m'a jamais plu. Si je souscris donc au point de vue selon lequel notre travail doit être évalué sur le plan de sa restitution, je souscris également à celui qui considère que cette dernière doit être un minimum collaborative. Cela me paraît être une condition nécessaire afin de pouvoir évaluer la compréhension ou l'appropriation du travail par les acteurs. Comment s'assurer de la bonne réception de notre travail si on ne prévoit aucun dispositif qui permette de l'observer ? Il y a là, à mon sens, un enjeu éthique. Et c'est un argument que Jean-Michel Chaumont défend d'ailleurs aussi en affirmant que,

« (...) ce n'est pas toujours possible ni souhaitable mais à mon sens la dimension éthique d'une recherche peut se manifester au moment de la restitution, précisément parce qu'elle peut devenir collaborative. La collaboration, qui n'exclut évidemment pas la confrontation, est alors en soi l'indicateur d'une certaine pertinence éthique ». (Chaumont, 2020 : 3)

Qu'une restitution ne soit pas purement et simplement verticale, ou à sens unique, permet aussi à mes yeux de tisser de meilleurs liens avec les acteurs de terrain et de garder des contacts cordiaux. Et maintenir de bonnes relations avec ces derniers témoigne aussi, dans une certaine mesure, de l'éthicité d'une recherche comme Jean-Michel Chaumont le défend également.

« Sans vouloir en faire une règle absolue, je pense d'ailleurs qu'un bon indicateur rétrospectif de « l'éthicité » d'une recherche réside dans la qualité des liens qui subsistent après la recherche, (...) avec les « sujets/objets » de la recherche (...). Bien sûr l'amitié n'est pas toujours au rendez-vous mais qu'au moins demeure l'estime réciproque me semble être un critère très sûr d'évaluation ». (Chaumont, 2020 : 2)

Celui-ci précisait d'ailleurs dans ce même article qu'en tant que sociologue, qu'on le veuille ou non, nous représentons une discipline vis-à-vis de laquelle nous avons une responsabilité collective : celle « de ne pas nuire à, voire si possible d'améliorer, la réputation de la science en général et la crédibilité de la sociologie en particulier » (ibid. : 4). Il me semble que réfléchir à la manière de restituer au mieux les résultats de notre recherche constitue une manière d'améliorer la réputation de la sociologie, et de ne pas nuire aux acteurs qui acceptent de nous accueillir en les quittant, sans rien leur rendre de suffisamment consistant.

De quelques tentatives de restitution : partage d'expérience

Afin que les professionnels des deux équipes **puissent s'approprier le savoir produit**, encore fallait-il que je fasse preuve, autant que possible, de créativité. Il fallait que ma présentation et mes outils d'analyse soient adaptés aux situations qu'ils vivent quotidiennement et qu'ils comprennent. Il me semblait important de ne pas être (ou du moins, pas « trop ») ce chercheur perché qui ne cerne pas ce dont ils ont besoin et ce sur quoi nous avons les compétences et la légitimité de discuter. En effet, il ne s'agit pas non plus de se donner pour mission de résoudre les problèmes urgents qu'ils rencontrent au quotidien quand bien même ils en seraient demandeurs, mais de les amener à réfléchir et à prendre du recul sur leurs pratiques et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer de manière générale. J'ai donc eu la chance de tester auprès des deux services investigués, différents dispositifs de restitution sur lesquels j'aimerais revenir, pour terminer.

Restituer auprès d'une petite équipe d'un SASE

Après un an passé avec une équipe d'un service d'accompagnement socio-éducatif de Bruxelles, je leur avais (enfin) proposé de partager mes résultats. J'estimais avoir suffisamment de recul pour le faire car j'avais terminé la rédaction de mon premier chapitre et celui-ci avait ensuite été évalué par mes pairs. Ils m'avaient souvent sollicité pour que j'intervienne mais pas à la manière du deuxième service dirigé par Maria sur lequel je reviendrai dans le second point. Ils m'incluaient dans l'animation de leur réunion et attendaient de moi que je participe à la météo émotionnelle et l'espace sensibilité qui, respectivement, débute et clôture leur réunion. Comme précisé, ne s'agissant pas d'une demande d'évaluer leur pratique, je ne voyais aucun problème à répondre à ce type de requête qui me permettait qui plus est, d'être de mieux en mieux acceptée et suffisamment familière que pour qu'ils puissent petit à petit se sentir à l'aise de s'exprimer sans la crainte d'être jugés. A ces occasions, je m'exprimais à propos de mes émotions en simple « congénère ». Ils le savaient néanmoins, si je participais, je restais néanmoins le plus possible dans mon rôle de chercheuse. Ils ne me demandaient donc jamais ce qu'il convenait qu'ils fassent, etc.

J'ai choisi de répartir cet exercice sur plusieurs séances de façon à ne pas proposer de contenu trop long ou dense, et permettre une véritable discussion. Je souhaitais qu'ils puissent s'approprier mes analyses et les comprendre. Comme lorsqu'on prépare un cours pour des étudiants, il s'agissait ici de réfléchir à la manière de les intéresser et leur faire comprendre mon travail, en ce compris le métier de sociologue. Au total, cinq retours ont été conçus du 20 janvier au 31 mars 2021 et ont porté sur le travail que j'avais accompli jusqu'alors. La première séance était consacrée à la présentation de ma « paire de lunettes » et surtout, de ce qu'ils peuvent ou non attendre de moi. J'ai pu alors par exemple mentionner Weber pour leur expliquer la posture que j'ai choisie et définir mon rôle auprès d'eux. J'ai ainsi précisé que celui-ci ne consistait pas à dire ce que ils « devraient faire » ou même « pourraient faire », car cela revient à émettre un jugement de valeur que le scientifique n'est pas plus légitime d'avoir que quelqu'un d'autre⁸³ mais que s'il le fallait, ce serait en tant que citoyenne (ou, mais je ne l'avais pas formulé ainsi, en tant que sociologue-expert, voire penseur). Je précisais ensuite que mon rôle était de décrire ce qu'ils font déjà, d'en proposer une analyse sociologique et par-là d'être une accompagnatrice dans leur quête de discernement face aux situations, dilemmes ou tensions qu'ils rencontrent. Lors de la deuxième et troisième séance, à partir de situations concrètes qu'ils ont rencontrées auprès de leur public, j'ai décortiqué avec eux les principaux concepts mobilisés pour les observer et les analyser. Ils étaient ainsi munis de ma « boîte à outils » pour s'en servir eux-mêmes lorsqu'ils cherchaient à décrire ce qu'ils faisaient et à le justifier. Ils étaient très intéressés et Lison, par exemple, de justifier l'intérêt d'un tel dispositif de la façon suivante :

« Moi je trouve ça chouette le format qu'on choisit du coup à chaque réunion, sur les situations individuelles, prendre un petit peu plus de temps méta sur ces trucs-là, et c'est très clair pour moi que je n'attends pas que tu nous dises comment travailler. Par contre, même rien que la métaphore du match de foot, potentiellement ça nous fait des tilts en fait, ça nous permet de faire des connexions entre certains trucs et rien que ça c'est super puissant, c'est en lien avec le discernement, un peu mieux comprendre dans quoi on joue. Et c'est sûr que c'est super enrichissant. Par contre, je crois qu'il faudra être réaliste sur les temps qu'on se donne, sur les situations, avoir ce temps-là de recul ».

⁸³ On ne **peut pas démontrer scientifiquement l'intérêt d'une valeur sur une autre**. On peut réfléchir aux conséquences, les mettre en perspective, mais le choix final, c'est un choix moral/éthique, pas scientifique.

Lison, comme les autres membres de l'équipe, avait réagi à ma demande de ne pas hésiter à me faire part de leurs frustrations, souhaits ou idées de dispositifs qui pourraient à la fois les aider, et à la fois permettre le maintien de ma posture de sociologue-chercheuse. Ces trois séances m'ont ainsi aussi été bénéfiques car, étant mieux placés que moi pour décrire au sens de faire correspondre des exemples à des concepts expliqués, les professionnels m'ont donné les moyens de mieux les comprendre encore. Les deux séances suivantes ont pris l'allure de discussion informelle à la suite d'une situation dont on m'avait prévenu à l'avance qu'ils discuteraient et elles leur ont servi à asseoir la compréhension des outils qui ont été vus jusqu'à présent. Entre certaines de ces séances et plus tard jusqu'en mai, j'ai ci et là été sollicités à participer à certains des dispositifs qu'ils utilisaient pour réfléchir ensemble à des situations qui leur posent question. A chaque fois, néanmoins, ils me donnaient un rôle qui ne demandait pas que je m'engage de la même manière qu'eux. Par exemple, à l'occasion d'une réunion durant laquelle la situation de la famille Kérimé a été abordée, Lison a proposé un outil d'intelligence collective qui impliquait de chacun qu'il adopte un rôle. Il y avait le conteur qui devait raconter l'histoire qui lui posait question. L'ami qui a la possibilité de le bousculer un peu. Le fou qui n'écoute pas comme les autres et pense à contre-sens. Le père qui rappelle la Loi. Et le rôle de passeur, que j'avais adopté, car il est seul qui écrit pour consigner ce qui se passe. Il raconte l'histoire qu'il a observée durant les échanges. C'est le regard méta, et celui qui parle en dernier.

Restituer auprès d'une équipe de Maison d'enfants

Du côté du second service investigué, les conditions pour me permettre de réfléchir avec l'équipe à une forme de retour était moins réunies. Ils n'avaient déjà pas assez de temps pour discuter de tous les points qu'ils auraient aimé abordé et à la différence du premier service, ils n'avaient qu'une seule réunion hebdomadaire durant laquelle, pendant deux heures, ils devaient à la fois discuter d'enjeux liés à la prise en charge de leur public et à la fois d'enjeux plus institutionnels ou organisationnels. Au sein du SASE, une seconde réunion hebdomadaire était organisée pour traiter ces dernières questions. Je devais donc m'adapter à leurs propres contraintes. Il devenait difficile de ne pas proposer de contenu trop long ou dense, et permettre un véritable échange.

J'ai eu la chance de pouvoir faire deux retours, l'un en décembre 2020 – en plein confinement et donc en ligne -, l'autre en avril 2021 et en présentiel. La première intervention reprenait à peu près toutes les pires caractéristiques qu'un chercheur peut potentiellement attendre d'un tel exercice : un retour en ligne, un son défectueux, un manque de visibilité sur les expressions faciales des professionnels, un décalage par rapport aux situations récemment vécues par l'équipe car le terrain avait dû être stoppé dès mars 2020, et une chercheuse plutôt fatiguée à la veille de son épreuve de confirmation. C'était un exercice que je redoutais. J'estimais, qui plus est, ne pas avoir encore suffisamment travaillé ces données puisque j'étais en même temps plongée sur mon second terrain. Comment leur proposer quelque chose qui pourrait leur être utile sans vraiment savoir de quoi ils sont les plus préoccupés en ce moment ? Comment proposer mes résultats à une équipe qui ne m'a pas formulé explicitement, et à la différence du SASE, son souhait de m'entendre (c'était essentiellement Maria qui le formulait, et Julie dans une moindre mesure)? Je devais croire uniquement aux propos de Maria, la directrice, qui m'assurait de l'intérêt qu'ils avaient eux aussi manifesté à l'égard d'un retour. Comment transmettre de façon simple des analyses qui n'étaient pas encore complètement abouties ? J'ai ainsi proposé une analyse de type ex-cathedra basée sur mes premières observations et hypothèses. Elles ont parfois fait réagir, et un échange a pu se créer. Si je n'étais pas satisfaite de ma présentation du fait de sa longueur et son caractère dense, celle-ci a réussi à remplir, en partie, sa part du jeu : pousser à la réflexion.

Salut Fadoua,

Tu as mis le doigt sur beaucoup de points qu'il serait intéressant que nous travaillions (ou que nous travaillions déjà constamment dans cette fameuse recherche d'équilibre...)

Par contre, ce qui était difficile, c'est le manque de structure de ton intervention. Ayant moi-même fait quelques recherches (mais beaucoup plus modestes), je reconnais bien cette phase où on tient nos points d'attention et nos arguments mais on ne sait pas encore comment les articuler. Pour l'équipe, peu habituée à ce genre de méthode, ça n'a pas été simple, même si ils ont signifié que c'était vraiment intéressant et à approfondir. On a manqué de temps pour pouvoir réagir. Et dire que tu voulais faire cela en 20 minutes! On aurait pu prendre la journée...

Maintenant, vu le contexte, je ne sais pas quoi te proposer pour la suite... Tu veux bien patienter qu'on y voit plus clair?

On pourrait par contre si tu veux, revoir ton intervention pour transmettre un "schéma" à l'équipe pour la prochaine fois?

Dis-moi? Je suis peut-être aussi à côté de la plaque ;-)

A bientôt et merci pour ta bienveillance et ton travail,

La deuxième intervention a eu lieu, en matinée, dans le cadre d'une journée pédagogique. Toujours sous la forme d'une présentation ex-cathedra, j'étais celle qui présentait les résultats et parlait principalement. Grâce à une réunion organisée une semaine auparavant avec Maria, la directrice, et Julie, l' « attachée pédagogique », j'ai pu connaître les besoins récents de l'équipe et préparer ma présentation en conséquence. On a pu axer mon propos autour d'une question qu'ils se posaient et que je traitais par ailleurs à savoir l'accueil des parents en crèche. De riches échanges ont découlé de ce second retour qui s'est souvent transformé en discussion entre collègues.

Forte de l'expérience des précédents retours auprès du SASE, j'ai pu mieux présenter mes intentions ainsi que ma posture. Je ne l'avais pas fait la première fois. J'ai donc expliqué mes objectifs et ce qu'ils pouvaient attendre de moi. C'est à cette occasion que la différence avec l'autre service s'est fait sentir puisqu'il était explicitement dit, ici, qu'on attendait de moi que je dise ce qu'il conviendrait de faire dans x ou y situation. Julie m'invitait ainsi à parler en tant que sociologue et me prononcer, ce qui m'a obligé à clarifier pour moi-même d'abord et ensuite pour l'équipe qui m'accueillait, ce qui justifiait une telle position. Cette intervention m'a également permis d'observer la manière dont ils comprenaient ce que je disais lorsqu'ils mobilisaient eux-mêmes mes propres catégories pour décrire ce qu'ils voyaient de leur situation ou lorsqu'ils les remettaient en question. Je les reprends éventuellement s'il y a eu incompréhension et de ce point de vue, l'effet de ma recherche est évalué de façon directe et qualitative. Ainsi, lorsque je discutais de la manière dont j'observais leurs modes d'intervention auprès des parents, un échange très intéressant a eu lieu à propos de ce qu'ils entendaient par « domination ».

Julie: (...) Je pense que Rania a d'abord vraiment écouté la maman, mis la maman en confiance et puis après elle a dit: écoutez; une fois j'étais là quand Rania parlait avec maman, et elle lui a dit: "vous pouvez essayer si vous voulez". C'était une proposition et elle a pris. Donc voilà c'est pour ça qu'on est dans le « faire faire » parce que là il y a d'abord eu un truc de confiance

et donc Rania a pu faire alliance avec maman et les choses ont pu se débloquer. Maman a vu que Nail hurlait beaucoup moins.

Daphné: moi c'est plus le terme qui me parlait pas. J'avais l'impression que ce terme suscitait vraiment cet aspect de domination, plus que ce qui s'est passé parce que j'en sais rien à ce moment-là ce qui s'est passé et comment la proposition est arrivée à la maman

Julie: mais c'est vraiment dans la recherche de l'accord.

Maria: il y a des situations dans lesquelles on a choisi de dominer hein!

Hayate: oui

Julie: oui mais là c'est quand t'es pas dans le « faire faire » tu es dans le « faire pour »

Fadoua: voilà exactement.(...)

Rania: pour moi à partir du moment où il y a un cadre on est dans la domination. Il y a un cadre. On est dans la domination avec les parents. On l'est constamment dans ce qu'on leur impose. Un enfant qui arrive chez les bébés qui mange déjà, la maman va nous dire: il prend encore un biberon à 10h, on va lui dire: non à partir du moment où il mange ici il ne prend pas de biberon. On est dans la domination. (...)

Maria: (...) Ce que nous on essaie de faire, je pense, c'est pas d'être au-dessus, c'est de donner du sens au fait qu'on ne le fait pas pour être au-dessus, on le fait parce que nous avons des croyances, une connaissance et donc c'est la manière dont on va transmettre ça. On va pas dire à la maman: non, ici c'est fini.

Rania: mais on reste quand même dans la domination mais plus douce

Daphné: mais non c'est lui expliquer pourquoi on ne le fait pas c'est parce qu'il n'en pas besoin. (...)

*Maria: notre objectif c'est vraiment toujours de voir: qu'est-ce qui rassure l'enfant? où est-ce qu'on en est? **et comment est-ce qu'on négocie avec le parent, avec l'enfant?** Mais c'est hyper compliqué c'est pour ça qu'on va chercher tous ces outils, tous ces trucs-là. (...)*

Cette discussion avait un enjeu non négligeable pour les professionnels : légitimer leurs pratiques. C'est donc du pain béni pour le sociologue qui souhaite comprendre à quelles valeurs ils tiennent et à propos desquelles ils aimeraient dans l'idéal ne faire aucune concession. En tant que nouveau terrain, il a permis à la chercheuse que j'étais de tester ses données. En observant qu'il s'agissait surtout d'un désaccord sur les termes plus que sur ce qu'ils faisaient et souhaitaient faire, cet échange constituait un moyen supplémentaire de

démontrer – si tant est que cela s’avérerait nécessaire – la thèse selon laquelle en cherchant à convaincre, ils cherchaient justement à ne pas dominer, c’est-à-dire à ne pas passer outre le droit des parents à choisir ce qu’ils estiment bon pour eux et leurs enfants. Cet échange a aussi permis aux professionnels de clarifier les objectifs qu’ils poursuivaient ainsi que de se mettre d’accord sur les termes pour les décrire. « Dominer » n’est pas un type d’intervention qui est valorisé par l’équipe, il devenait donc indispensable pour Maria et d’autres professionnels de l’équipe, de rectifier Rania qui associait à l’action de « chercher à convaincre » celle de « dominer ».

Conclusion : pour une discussion des enjeux de la restitution

Heureusement, je n’ai pas l’apanage de ce souci de pouvoir conjuguer rigueur et non-imposition des valeurs avec utilité sociale. Et encore moins celui de réfléchir à des dispositifs de restitution qui répondent aux objectifs qu’on se donne à savoir que les acteurs puissent s’approprier le savoir produit. Jean-Michel Chaumont, Véronique Degraef et Emmanuelle Lenel pour ne citer qu’eux l’ont expérimenté chacun à leur manière sur leurs propres recherches. Ainsi, Jean-Michel par exemple a tenté, à travers la théâtralisation d’une recherche socio-historique portant sur la prostitution et la traite des femmes, de permettre aux actrices ayant participé à l’enquête de s’approprier les résultats de l’analyse. L’idée était de pouvoir toucher un public qui, m’expliquait-il, n’avait pas l’habitus scolaire. Il le présente comme deux moments forts de restitution. Le premier concernait tout le travail produit avec elles dans la préparation du spectacle : « *pour apprendre leur rôle il fallait bien qu’elles s’approprient leurs différents personnages d’experts* ». Le deuxième concernait la pièce en tant que telle qui avait, à dessein, pris la forme d’une comédie qu’il estimait plus accessible qu’une tragédie du théâtre d’avant-garde. Dans un article (2011), Jean-Michel Chaumont fait ainsi part de son expérience et opère un bilan critique. En effet, ce dispositif n’a pas tout à fait permis de répondre à l’objectif de permettre aux prostituées de s’approprier les résultats du travail, puisque deux d’entre elles seulement ont fait partie de la troupe. La majorité des acteurs était constituée de travailleurs sociaux, ce qui n’était pas l’objectif premier recherché. Si j’ai choisi de reprendre cet exemple de dispositif de restitution pour conclure ce chapitre, c’est parce que ce type d’initiative me semble encore trop rare, ou en tout cas, rare en est sa visibilisation. Or, en faire un objet de discussion entre pairs est une condition nécessaire pour

faire évaluer nos pratiques et chercher à les améliorer – au même titre que les discussions que nous pouvons avoir à propos des résultats de notre recherche. Cela ne doit donc pas relever seulement, comme c'est souvent le cas aujourd'hui, de la « popote interne ». Si tant est que l'on considère, comme moi, que restituer fait partie de notre devoir, il devient indispensable de créer des espaces de discussion pour échanger à propos de nos tentatives, réflexions et défis éthiques voire émotionnels que cette étape ou ces moments du travail suppose. Je pense au contraire qu'il est possible et souhaitable de mieux réfléchir collectivement à ces enjeux, tout autant – car cela est lié – qu'à ceux de nos rôles en tant que sociologue voire scientifique qu'il s'agit aussi de pouvoir discuter, ainsi qu'à notre manière de récolter et restituer les résultats de nos recherches. J'espère avoir pouvoir pu contribuer un peu, comme d'autres, à ce souhait.