

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENGAGER LES PARENTS COMME DES PARTENAIRES DE L'INTERVENTION
SOCIALE ? L'EXPÉRIENCE DES FAMILLES ET DES PROFESSIONNEL·LE·S DANS LE
CADRE DES MESURES D'ACTION EDUCATIVES EN MILIEU OUVERT EN SUISSE
ROMANDE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN TRAVAIL SOCIAL

PAR LAURE JALIL

MAI 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier les différentes personnes concernées par l'étude

Merci aux professionnel·le·s et aux familles de l'AEMO qui ont si chaleureusement ouvert les portes de leur quotidien professionnel et familial. Le partage de vos expériences m'a permis de trouver un véritable sens à mon étude.

Merci aux responsables de l'AEMO des cantons de Vaud et Genève pour l'intérêt porté à ma recherche et leur aide pour mener à bien cette étude.

Je souhaite remercier mes directrices de thèse

Laurence Ossipow et Anne-Marie Piché. Merci à toutes les deux de m'avoir soutenue dans mes études doctorales et de m'avoir accordé votre confiance tout au long de ce processus de recherche. Vos suggestions m'ont largement permis d'améliorer ce travail. Je vous remercie également pour vos conseils et la marge de manœuvre accordée pour la réalisation et la rédaction de cette thèse. C'est une grande chance d'avoir eu l'occasion de pouvoir compter sur votre expérience et vos grandes qualités au long de la réalisation de cette recherche.

Laurence, je te remercie pour tes encouragements depuis mes études de Master. Ton accompagnement m'a permis d'explorer et de me passionner pour une vaste littérature et de nombreux sujets. Tu as grandement participé à me donner le goût de la recherche et ton parcours est une source d'inspiration. Je suis heureuse d'avoir eu l'occasion de mener cette recherche sous ta direction.

Anne-Marie, je te remercie d'avoir accepté de diriger cette recherche. Tu t'es toujours montrée très soutenante et valorisante envers moi et mes travaux. Ta douceur et ta bienveillance m'ont beaucoup aidée au long de ce processus de recherche. Ton parcours est

digne d'admiration et je suis très heureuse d'avoir eu l'occasion de travailler sous ta supervision.

Je souhaite remercier les membres qui composent le jury de la présente thèse

Un grand merci à Geneviève Pagé et François Huot, d'avoir accepté de participer à l'évaluation de ce travail de recherche. Merci pour la grande qualité de vos commentaires.

Je souhaite remercier les professeur·e·s de l'UQAM et de l'UDEM ainsi que les auteurs et autrices

Merci aux professeur·e·s de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal que j'ai eu le plaisir de rencontrer au long de mon parcours doctoral. Un remerciement particulier à Anne-Marie Piché, Marie-Chantal Doucet, Christian Jetté et Lucie Dumais pour leur accompagnement bienveillant et leurs enseignements de grande qualité, à travers lesquels j'ai pris beaucoup de plaisir à apprendre. Vous avez grandement participé à ma formation de chercheuse.

Merci aux sociologues, anthropologues, psychologues et philosophes dont les écrits m'ont accompagnée tout au long de l'écriture de cette thèse et qui ont stimulé ma pensée.

Je souhaite remercier la HES-SO et la HETSL

Merci à la HES-SO de m'avoir offert la possibilité de suivre des études doctorales en travail social grâce au partenariat créé avec l'UQAM.

Un remerciement particulier à la Haute École de Travail Social de Lausanne (HETSL), de m'avoir engagée en tant qu'assistante d'enseignement et de recherche. Ce poste m'a permis d'avoir les ressources nécessaires à la réalisation de mes études de Master et de doctorat. Grâce à cette activité, j'ai eu l'occasion de développer de solides compétences dans les domaines de l'enseignement et de la recherche en parallèle de mes études.

Je souhaite remercier mes proches

Merci à Christian, dont les dessins ajoutent une touche de couleur à mes travaux depuis maintenant dix ans. Merci de m'avoir aidée à réaliser les quelques illustrations présentées dans ma thèse.

Merci à mes merveilleux parents, Marie-France et Hervé et à mon frère Fabien, qui ont toujours démontré une grande fierté à l'égard de mon parcours. Merci pour votre amour, votre gentillesse et votre soutien qui m'ont permis de mener à bien mes études.

Merci à mes ami·e·s, qui se sont montré·e·s très soutenant·e·s tout au long de mes études. Un remerciement particulier à Andréanne, Miguel et Antoine qui ont grandement contribué à faire de mon année passée au Québec, une expérience mémorable.

Merci à Vincent, qui a été présent au cours de ces quatre années de thèse et qui a été le témoin des multiples émotions suscitées par ce processus de recherche. Merci pour ton amour et ton soutien tout au long de mes études. Nos projets à venir sont une grande source de motivation et me permettent d'appréhender la suite avec beaucoup d'enthousiasme.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse aux familles, aux parents, aux grands-parents, aux enfants, aux éducateurs et aux éducatrices de l'AEMO, sans qui l'enquête menée pour ce travail de recherche aurait été impossible. En espérant que le savoir critique, développé à partir de leur réalité, puisse permettre une meilleure compréhension de leur expérience.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
Chapitre I. Introduction	1
1.1 <i>La pertinence de l'étude</i>	2
1.2 <i>La structure de la thèse</i>	5
Chapitre II. La contextualisation du sujet d'étude	8
2.1 <i>L'évolution de l'intervention de l'État dans la sphère familiale en contexte de protection de l'enfance</i>	8
2.2 <i>L'intervention de l'État dans la sphère familiale : du placement de l'enfant au maintien à domicile</i>	9
2.3 <i>Soutenir les parents</i>	16
Chapitre III. L'examen du problème	21
Chapitre IV. Le cadre conceptuel	26
4.1 <i>De la parenté à la parentalité</i>	26
4.1.1 <i>La parenté : entre positions et fonctions</i>	29
4.1.2 <i>La famille, ses mutations, rôles et responsabilités</i>	32
4.2 <i>La parentalité</i>	36
4.2.1 <i>La parentalité et le champ sociologique/anthropologique</i>	39
4.2.2 <i>La parentalité et le champ psychanalytique</i>	41
4.2.3 <i>L'apprentissage du devenir parent</i>	46
4.2.4 <i>La parentalité et le discours managérial</i>	47
4.2.5 <i>L'accompagnement de proximité : le domicile familial comme lieu d'intervention</i>	48
4.3 <i>Logiques d'intervention : contrôle et partage du pouvoir</i>	52
4.3.1 <i>Vous avez dit « pouvoir » ?</i>	54
4.4 <i>Les logiques d'intervention : La reconnaissance</i>	59
4.4.1 <i>De la reconnaissance à la reconnaissabilité</i>	59

4.5 <i>Éléments de synthèse et objectifs de la recherche</i>	62
4.5.1 Les objectifs de la recherche.....	63
Chapitre V. Le cadre méthodologique	65
5.1 <i>L'approche de la recherche</i>	65
5.1.1 Le cadre méthodologique de la recherche	65
5.1.2 Démarche inductive et approche anthropologique.....	67
5.2 <i>L'enquête auprès des familles et des professionnel-le-s de l'AEMO</i>	69
5.2.1 La temporalité de l'enquête et l'évolution du projet	69
5.2.2 La constitution de l'échantillon et le recrutement des participant-e-s	73
5.2.3 Les outils de recueil d'informations mobilisés au cours de l'enquête	77
5.2.4 Les considérations éthiques et la confidentialité	81
5.2.5 L'échantillonnage et ses limites : présentation des participant-e-s à la recherche	87
5.3 <i>Rigueur scientifique et critères de scientificités</i>	92
5.4 <i>La stratégie d'analyse et la catégorisation des informations</i>	94
5.5 <i>Restitutions des analyses et des résultats de l'enquête</i>	98
Chapitre VI. Portraits de familles	101
6.1 <i>Présentation des familles : Mise en place de l'AEMO et objectifs de travail</i>	101
La famille Salève	101
La famille Cervin.....	104
La famille Niesen.....	106
La famille Pilatus	108
La famille Eiger.....	110
La famille Grammont	112
La famille Moléson.....	114
Chapitre VII. Présentation des résultats de l'étude	117
7.1 <i>La mise en place du cadre de l'intervention et l'engagement des parents comme des partenaires de l'intervention</i>	118
7.1.1 Faire preuve de tact	119
7.1.2 S'approprier	121
7.1.3 Prouver sa légitimité à intervenir	124
7.1.4 Faire preuve d'empathie.....	126
7.1.5 Adapter les objectifs de l'accompagnement aux réalités familiales.....	128
<i>Éléments de synthèse</i>	135
7.2 <i>Les rôles parentaux et les principes éducatifs qui sous-tendent l'intervention</i>	135
7.2.1 L'aménagement de l'environnement comme exemple de l'intégration des principes éducatifs et des habiletés parentales	139
7.2.2 Des principes éducatifs valorisés aux modèles de référence des parents.....	159
<i>Éléments de synthèse</i>	162
7.3 <i>L'implication des parents : La reconnaissance mutuelle des rôles comme condition de la collaboration</i>	163
7.3.1 Impliquer par la co-construction des rôles de chacun-e	165
La famille Pilatus	169
La famille Cervin.....	172
La famille Moléson.....	176

La famille Niesen	181
<i>Éléments de synthèse</i>	182
7.4 <i>L'implication des parents : entre tentative de contrôle et stratégie de résistance</i>	183
7.4.1 Responsabiliser les parents plutôt que de les assister	184
7.4.2 Rupture de collaboration et désengagement des parents	191
7.4.3 Oppositions, résistances : préserver sa liberté	195
7.4.4 Les effets de la résistance et l'exercice du pouvoir	201
<i>Éléments de synthèse</i>	207
Conclusion	209
8.1 <i>Synthèse conclusive</i>	209
8.2 <i>Résumé de l'étude</i>	212
8.3 <i>Les principaux constats de l'étude</i>	215
8.4 <i>Les retombées de la recherche pour l'avancée des connaissances et des pratiques</i>	216
8.5 <i>Les limites de la recherche et les recommandations pour de futures recherches</i>	217
ANNEXE A Certificats d'approbation éthique de l'UQAM	219
ANNEXE B Courriel adressé au directeur de l'AEMO (pour les cantons de Vaud et Genève)	222
ANNEXE C Courriel adressé au directeur du service de protection de l'enfance (pour les cantons de Vaud et Genève)	223
ANNEXE D Autorisation du service de protection de la jeunesse du canton de Vaud	224
ANNEXE E Lettre de sollicitation de participation à la recherche à l'attention des directions de l'AEMO et des professionnel·le·s	225
ANNEXE F Formulaire d'information et de consentement pour les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO	228
ANNEXE G Formulaire d'information et de consentement pour les familles	233
ANNEXE H Lettre de sollicitation de participation à la recherche à l'attention des familles suivies par l'aemo	238
BIBLIOGRAPHIE	239

LISTE DES FIGURES

Figure a- 5.1 Dessin d'enfant	83
Figure b- 5.2 Photographies d'enquête	84
Figure c- 5.3 Photographie des journaux de terrain	95
Figure d- 5.4 Icônes de présentation de la recherche	99
Figure e- 6.1 Illustration de la famille Salève	103
Figure f- 6.2 Illustration de la famille Cervin	105
Figure g- 6.3 Illustration de la famille Niesen.....	107
Figure h- 6.4 Illustration de la famille Grammont	113
Figure i-7.1 Illustration navire.....	136
Figure j- 7.2 Plan de l'appartement de la famille Pilatus, état au 1er juillet 2021	144
Figure k- 7.3 Illustration de la famille Eiger	152
Figure l-7.4 Illustration de la famille Pilatus.....	158
Figure m- 7.5. Présentation de problème de la part des familles et positionnement des éducateurs et des éducatrices.....	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau a 2.1. Évolution du nombre d'interventions socio-éducatives par lieu de vie principal des mineur·e·s (Direction générale de l'enfance et de la jeunesse, statistiques 2020).....	12
Tableau b- 5.1. Temporalité de l'enquête et organisation de la démarche de recherche itérative	70
Tableau c- 5.2. Guide d'observation initial	78
Tableau d- 5.3. Canevas initial d'entretien avec les professionnel·le·s	80
Tableau e- 5.4. Canevas initial d'entretien avec les familles.....	81
Tableau f- 5.5. Éducatrices et éducateurs rencontrés entre les mois d'août 2020 et juillet 2021	88
Tableau g- 5.6. Familles rencontrées entre les mois d'août 2020 et juillet 2021	89
Tableau h- 5.7. Caractéristiques des familles rencontrées durant l'enquête	91
Tableau i- 5.8. Critères de rigueur illustrés par Pelletier et Pagé (2002, p.40)	93
Tableau j- 7.1. Principes définissant un comportement parental favorisant les droits énoncés dans la CNUDE	137
Tableau k. 7.2 Objectifs de travail liés aux principes d'éducation et comportements attendus des parents	138

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEMO	Action éducative en Milieu Ouvert
CCS	Code Civil Suisse
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, RS 0.107
DGEJ	Direction générale de l'Enfance et de la Jeunesse
EP	École des Parents
SPMi	Service de Protection des Mineurs
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Dans le champ de la protection de l'enfance, les mesures favorisées aujourd'hui pour assurer le bien-être et la sécurité des personnes mineures visent leur maintien à domicile. En Suisse, les logiques d'interventions actuelles de l'État dans la sphère familiale impliquent pour les professionnel·le·s du champ de la protection de l'enfance de travailler sous le double mandat de protection des personnes mineures et de soutien à la parentalité. Les parents sont ainsi reconnus comme des personnes capables, si on les y aide, d'assumer leurs fonctions parentales et sont encouragés à s'engager dans la résolution des difficultés familiales. La présente étude a exploré l'expérience de l'accompagnement éducatif en milieu ouvert en Suisse romande du point de vue des familles et des professionnel·le·s. Elle s'est intéressée au soutien à la parentalité et à la collaboration avec les familles à travers la prestation de l'Action éducative en Milieu Ouvert (AEMO) mandatée par les services de protection des personnes mineures de l'État. Les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO travaillent principalement au domicile des familles. Au cours de l'enquête, environ cent-soixante heures d'observations à domicile ont été menées auprès de sept professionnel·le·s et sept familles de l'AEMO. Une trentaine d'heures d'entretien approfondi ont également été réalisés avec les parents des familles concernées par l'AEMO et les professionnel·le·s de l'éducation sociale. Par l'analyse de situations d'intervention au domicile des familles, cette thèse permet d'explorer les dynamiques d'accompagnement et de soutien à la parentalité dans le champ de la protection de l'enfance. Elle offre ainsi un éclairage nouveau sur les modalités de coopération entre professionnel·le·s et parents dans le cadre d'une mesure qui n'est pas toujours pleinement désirée de leur part. La recherche aborde les conditions nécessaires à l'évolution de l'intervention et à la collaboration avec les familles. L'intervention à domicile, dans le cadre de la protection de l'enfance, est un processus particulier qui engage avant tout les professionnel·le·s et les familles à faire connaissance et à se situer mutuellement. Ce type d'accompagnement nécessite la création de conditions particulières, notamment à travers la construction de la reconnaissance mutuelle des rôles, permettant aux parents et aux professionnel·le·s de partager leur pouvoir en s'impliquant réciproquement dans la résolution des difficultés.

Mots clés : protection de l'enfance, intervention sociale, familles, soutien à la parentalité, accompagnement en milieu ouvert, reconnaissance, partage de pouvoir, participation.

ABSTRACT

In the field of child protection, policies aimed at ensuring the well-being and safety of minors now focus primarily on providing support in the children's own home. In Switzerland, current State strategies for interventions in the sphere of family life involve, for professionals involved in child protection, the implementation of dual mandates including both the protection of minors and the provision of parenting support. Parents are thus recognised as adults who are able, if they are helped to do so, to carry out their parental roles and who should be encouraged to become involved in solving family difficulties. This study explores the experience of home based family educational support, in French-speaking Switzerland, from the standpoint of families and of professionals. It focuses on collaboration with families through the interventions of Home Based Educational Support Teams (Action éducative en Milieu Ouvert, known as AEMO) that are mandated by State child protection services. AEMO teams mostly intervene in the families' own homes. For this study, a total of around one-hundred and sixty hours of observation of interventions in the home by seven professionals and seven AEMO client families were conducted. About thirty hours of in-depth interviews were also carried out with the parents as well as the educators involved. Through the analysis of situations concerning interventions in the home of families, this PhD thesis provides an exploration of the dynamics of educational and parenting support in the field of child protection. It sheds new light on the modes of cooperation between professionals and parents, in the context of measures with which families may not necessarily have been in full agreement. This study examines the necessary conditions for interventions to evolve and for collaboration with families to develop. Interventions in families' own homes in the context of child protection represent a specific process that primarily requires professionals and families to get to know each other and to become mutually aware of each other's stance and position. This type of supportive process requires a set of particular conditions, pertaining - among others - to the construction of recognition of each other's roles, thus enabling parents and professionals to share power whilst becoming reciprocally involved in finding solutions to family difficulties.

Key words: child protection, social intervention, families, home based, parenting support, educational measures in the community, recognition, power sharing, participation.

Chapitre I. Introduction

Actuellement en Suisse, lorsqu'une personne mineure est estimée en danger, les services de protection de l'État peuvent utiliser deux types d'intervention. Ces derniers peuvent s'inscrire dans une modification du contexte familial en aidant, par exemple, à trouver des ressources extérieures ou dans la transformation des pratiques éducatives des parents en favorisant leurs compétences parentales. Selon Frauenfelder (2016), le premier type d'intervention reste peu employé et même critiqué, dans le sens où pour certain·e·s intervenant·e·s, il représente une démarche qui encouragerait la dépendance des parents auprès des institutions et ne permettrait pas de travailler sur leur responsabilisation. Les mesures favorisées aujourd'hui visent donc une intervention directe de professionnel·le·s comme des travailleur·euse·s sociales, dans l'environnement familial. Il existe en effet des mesures permettant de travailler étroitement avec les parents tout en préservant l'enfant dans sa famille d'origine. La littérature définit l'Action éducative en Milieu Ouvert (AEMO) comme un ensemble de prestations sociales et éducatives qui vise à assurer la protection d'un·e mineur·e en lui permettant de rester dans son environnement familial (Berquez et Modarelli, 2014). Il s'agit là d'un travail éducatif dans le milieu d'origine des enfants suivi·e·s par les services de protection. Bien que l'enfant soit la personne bénéficiaire principale de ce type de mesures, l'intervention cible davantage le milieu familial qui entrave directement ou indirectement son développement. L'AEMO¹ fait partie des actions socio-éducatives ayant lieu soit sans intervention judiciaire (à la suite d'une demande d'aide des parents, d'entente avec eux suite à un signalement) ou à la suite d'une décision de l'autorité judiciaire compétente. L'AEMO s'intègre ainsi dans le changement de paradigme concernant la protection de l'enfance et le soutien à la parentalité qui implique, pour les professionnel·le·s, de travailler sous le double mandat de protection de l'enfance et de soutien à la parentalité. L'AEMO offre un suivi à domicile à des familles avec des enfants de 0 à 18 ans. Les éducateurs et éducatrices sont ainsi amené·e·s à rencontrer les parents et les enfants dans leur milieu de vie quotidienne. Par leurs interventions, les professionnel·le·s accompagnent des familles en difficultés à (re)mettre en place un fonctionnement qui soit acceptable pour ses membres, mais également pour les tiers demandeurs tels que les services de protection de l'enfance, dont la mise en place de l'AEMO dépend. Ce contexte d'intervention pose plusieurs questions : que se joue-t-il pour les parents et les éducateurs et éducatrices de l'AEMO dans le déroulement

¹ Voir Loi 850.41 du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (LProMin)

du suivi exercé à domicile ? Comment vivent-ils et elles ces interventions ? Comment le soutien aux parents s'exerce-t-il ? Comment les parents exercent-ils leur parentalité ? Quel rôle est attendu des parents et des professionnel·le·s de l'AEMO ?

L'injonction de protection des mineur·e·s et de soutien aux parents engage, pour les professionnel·le·s et les parents, une collaboration dans le cadre d'une intervention qui n'est pas toujours pleinement souhaitée de la part des familles. Bien que les professionnel·le·s relèvent leur volonté de non-jugement et de collaboration, leur intervention suppose une évaluation de la situation, des tentatives de corrections et de modifications. La présente thèse démontre que l'expérience du soutien à la parentalité dans le cadre de l'AEMO est liée à la reconnaissance mutuelle que les familles et les professionnel·le·s s'accordent et que cette reconnaissance devient même une condition nécessaire à l'intervention. Ce contexte qui engendre des modalités de coopération particulières entre les parents et les professionnel·le·s questionne également la façon dont les parents sont engagés à prendre ou à reprendre leur rôle parental. La reconnaissance des parents comme des personnes potentiellement capables à assumer ce rôle induit un soutien à la parentalité basé sur le partage de pouvoir entre les professionnel·le·s et les parents qui suppose la mise en action des familles dans la résolution des difficultés rencontrées.

1.1 La pertinence de l'étude

La compréhension des situations de maltraitances a, au cours de ces trente dernières années, intégré des modèles explicatifs reposant sur des paradigmes plus larges que ceux envisagés dans une perspective comportementale. Ainsi, la vision écosystémique des problèmes sociaux prend en compte les caractéristiques familiales et sociales qui concernent les enfants dans leur quotidien dans la compréhension des situations de mauvais traitements. Actuellement, ces dernières sont d'ailleurs majoritairement évoquées en référence à des situations et des interventions dans le contexte familial. Les nouvelles pratiques institutionnelles qui se concentrent désormais sur le quotidien influencent également la demande de recherche et la production de connaissance sur ce domaine. Ainsi, la réponse sociale donnée vis-à-vis des situations de maltraitance ou des conditions dans lesquelles une intervention éducative est mise en place, dans un contexte de protection de l'enfant, a fait l'objet d'un grand nombre d'études depuis une trentaine d'années (Lacharité, 2010, p.146). Pour en donner un exemple, l'ouvrage coordonné par Paul Durning et Jacques Chrétien en

2011 fait l'état des connaissances concernant la recherche sur l'Action éducative en Milieu Ouvert en France. Le corpus constitué pour cette étude comprend 25 études et recherches menées entre les années 1988 et 2000. Bien que les auteur·trice·s de ces recherches se soient intéressé·e·s à l'action éducative en milieu ouvert, les objectifs de leurs recherches étaient divers. Ainsi certaines recherches s'intéressaient davantage à l'analyse de la restauration des capacités parentales, à la connaissance de la population prise en charge au sein des structures de protection de la jeunesse ou encore, sous forme de recherche-action, aux conditions d'exercice de l'AEMO. Si les objectifs de recherche sont divers, les méthodes employées par les chercheurs et chercheuses le sont également. Dans les 25 études et recherches étudiées, il est constaté que la majorité d'entre elles se sont réalisées à partir d'entretiens des intervenant·e·s ou de praticien·ne·s proches du domaine concerné, de questionnaires transmis aux intervenant·e·s ou encore d'analyses de dossiers (Durning et Chrétien, 2011, p.29). Il est ainsi constaté que les familles sont très peu sollicitées au cours du processus d'enquête. En contexte helvétique cette fois-ci, l'AEMO a également fait l'objet d'études ayant pour objectif l'évaluation de ces mesures. À ce sujet, nous pouvons mentionner l'étude de Tabin et al, (2006) concernant l'évaluation de l'AEMO du Canton de Vaud ayant été menée à l'aide d'une analyse statistique, des entretiens avec des professionnel·le·s et des interventions sociologiques avec ces derniers. Nous pouvons aussi mentionner l'étude de Paulus et Gaberel (2011) qui a donné lieu plus récemment à un rapport sur l'implémentation du dispositif AEMO dans le Canton de Genève. Cette étude a été menée à partir d'une documentation institutionnelle, d'analyse d'entretiens auprès des familles touchées par l'AEMO ainsi que des « focus groups » ou groupes d'échange d'idées et de réflexion composés de responsables de secteur de la protection de l'enfance et de l'AEMO ainsi que de professionnel·le·s. C'est donc principalement sur une étude de documentations et sur la base de discours que cette étude a été menée. En Suisse alémanique, des programmes similaires à l'AEMO ont été étudiés par Petko (2004). Sa recherche sur l'expérience des familles en interaction avec les professionnel·le·s basée sur des entretiens et des questionnaires a mis en évidence les formes d'intervention de ces programmes qui visent à la fois à reconnaître les compétences des parents, à offrir de nouvelles perspectives familiales et encourager le changement de leurs pratiques.

En Suisse romande, les mesures AEMO ont été l'objet de différents rapports d'évaluation, mais peu d'études ont été réalisées à ce jour sur l'expérience des familles et des professionnel·le·s au

cours de ces interventions. La présente recherche qualitative s'inscrit dans une démarche compréhensive et vise à documenter le vécu des parents et des éducateurs et éducatrices au cours de leur rencontre dans le cadre de l'AEMO. Cette démarche offre une complémentarité certaine et nécessaire aux rapports d'évaluations de ces mesures jusqu'alors basés sur des entretiens avec des professionnel·le·s en dehors du lieu de l'intervention. Comme le mentionne Lacharité (2010), l'endroit où vivent les enfants et les parents (même s'ils investissent d'autres espaces) constitue un lieu privilégié pour le chercheur ou la chercheuse qui, en enquêtant dans cet environnement, est en mesure de partager une portion plus large de leur vie quotidienne. Ainsi, la réflexion portée par les chercheurs et chercheuses sur l'expérience vécue au contact des enfants et des parents permet de formuler de nouveaux concepts donnant sens à cette expérience.

À travers notre étude, nous avons souhaité mener notre enquête directement sur le lieu de l'intervention, c'est-à-dire le domicile des familles suivies par l'AEMO. Nous avons ainsi donné la parole aux familles et aux professionnel·le·s de l'AEMO, souvent éloigné·e·s des milieux politiques qui prennent des décisions ayant un impact sur leur travail ou sur leur vie. Les résultats de cette recherche viennent enrichir les connaissances que nous avons aujourd'hui au sujet de l'intervention en protection de l'enfance et aux actions qui concernent le soutien à la parentalité. La compréhension apportée par cette étude devrait permettre des retombées tant sur le plan des connaissances scientifiques que dans les milieux de pratique en éducation sociale et en protection de l'enfance. Notre recherche s'inscrit en effet dans la perspective du travail social et attache une importance particulière à ce que ses résultats soient utiles à l'amélioration des pratiques et à leur compréhension. Les familles et les professionnel·le·s de l'AEMO sont amené·e·s à se rencontrer dans le cadre d'une mesure en protection de l'enfance. Dans ce cadre-là, il est important de bien comprendre les enjeux liés aux pratiques de soutien à la parentalité et de protection de l'enfance qui influencent les rapports entre les familles et les éducateurs et les éducatrices. Aussi, l'intervention de l'AEMO est une tâche délicate dont l'évolution nécessite bien plus qu'un mandat ou des objectifs de travail. La présente étude s'attache à comprendre ce qui se joue réellement au cours de cet accompagnement.

1.2 La structure de la thèse

La présente thèse se compose de six chapitres en plus de cette partie introductive qui permet d'entrer dans le sujet à l'étude, d'identifier la pertinence de la recherche et de comprendre la structure de cette présentation écrite.

Le chapitre 2 permet de contextualiser le sujet de recherche. Il est développé afin de permettre une compréhension de l'évolution de l'intervention de l'État dans la sphère familiale en contexte de protection de l'enfance. Ce chapitre aborde ainsi les logiques à l'œuvre dans ce contexte d'intervention, en situant notamment le soutien accordé aux parents parmi différentes mesures que l'État peut proposer ou imposer lorsqu'il se doit d'intervenir auprès d'une famille. Ce chapitre permet également de s'intéresser aux modalités du soutien à la parentalité en relevant la diversité des manières dont l'accompagnement parental peut être envisagé, en partie, par les professionnel·le·s œuvrant dans le champ de la protection de l'enfance.

Le chapitre 3 se consacre à l'examen du problème en identifiant, parmi les informations contextuelles données, les impacts des évolutions concernant la famille et l'intervention de l'État auprès d'elle. Ce chapitre permet en cela de relever comme les logiques de responsabilisation des parents influencent l'accompagnement des professionnel·le·s du champ de la protection de l'enfance, qui cherchent à engager les parents dans la résolution des difficultés. Ce chapitre montre notamment comme les familles et plus particulièrement les parents deviennent des partenaires de collaboration impliqués et à travers lesquels la mise en place du changement est souhaitée.

Le chapitre 4 présente le cadre conceptuel qui a permis de développer une compréhension des informations issues de l'enquête menée au domicile des familles ayant participé à la recherche. Ce chapitre apporte une compréhension de la définition de la parentalité en la situant parmi un ensemble de perspectives (sociologique, anthropologique, psychanalytique) qui permettent de l'appréhender. À partir de ces manières de concevoir la parentalité, ce chapitre se poursuit en abordant la façon dont le soutien à la parentalité peut être défini en s'intéressant notamment au domicile des familles comme lieu privilégié pour l'exercice de cet accompagnement. Ce chapitre aborde ensuite les concepts de pouvoir et de reconnaissance en les situant dans l'accompagnement des familles et le soutien à la parentalité. L'articulation des concepts présentés dans ce chapitre

permet de formuler une compréhension de l'expérience étudiée dans cette recherche. C'est d'ailleurs à partir de ce cadre conceptuel, qui a été développé au long de l'enquête, que les objectifs de recherche présentés à la fin de ce chapitre se sont précisés.

Le chapitre 5 présente le cadre méthodologique et la démarche d'enquête qui a permis de mener la recherche sur l'expérience des familles et des professionnel·le·s dans le cadre des interventions de l'AEMO. Ce chapitre permet d'expliquer la démarche d'enquête retenue pour notre recherche en présentant les éléments liés aux considérations éthiques et aux critères de scientificité retenus. Les participant·e·s à la recherche, les outils mobilisés au cours de l'enquête et la stratégie d'analyse sont finalement présentés pour clore ce chapitre.

Avant de passer à la présentation des résultats de la recherche, le chapitre 6 se consacre aux portraits des familles rencontrées. La présentation des spécificités des familles permet ainsi aux lecteurs et aux lectrices de faire connaissance avec chacune d'entre elles.

Le chapitre 7 se consacre enfin à la présentation des résultats que le processus de recherche a permis de formuler. Ce chapitre est divisé en quatre parties, dont la première aborde la mise en place de l'accompagnement de l'AEMO et présente les conditions nécessaires à l'intervention de l'AEMO. La deuxième partie du chapitre s'attache à présenter les principes qui structurent le soutien à la parentalité et qui orientent les actions éducatives des professionnel·le·s et des parents. La troisième partie revient ensuite sur des conditions nécessaires à l'intervention en démontrant comme le partage du pouvoir et la reconnaissance sont des processus actifs dans les situations observées au cours de l'enquête. La quatrième partie du chapitre présente quant à elle une compréhension de l'expérience des familles et des éducateurs et éducatrice de l'AEMO liée aux stratégies mobilisées, au cours des interventions, pour répondre aux différentes contraintes qui s'imposent dans le cadre qui structure cette expérience. L'étude des stratégies mobilisées par ces acteurs et actrices sont ainsi mises en lien avec les réelles possibilités d'actions des parents et des professionnel·le·s.

Après une synthèse des quatre parties concernant les résultats de la recherche, le chapitre 7 laisse place à une partie conclusive. Celle-ci se compose d'un résumé de l'étude et présente les principaux constats. Cette partie conclusive se poursuit en abordant les retombées de la recherche pour l'état des connaissances et les pratiques d'intervention et d'accompagnement en protection de l'enfance.

Pour terminer, les limites de la recherche sont présentées. Elles sont mises en lien avec les recommandations pour de futures études et la formulation de questions dont d'autres chercheurs et chercheuses pourraient se saisir.

Chapitre II. La contextualisation du sujet d'étude

2.1 L'évolution de l'intervention de l'État dans la sphère familiale en contexte de protection de l'enfance

L'enfant et son développement font l'objet d'une préoccupation grandissante dans nos sociétés. C'est notamment en considérant que les conditions du milieu de vie, dans lequel l'enfant évolue, peuvent avoir un impact sur son futur qu'il s'agit, pour les politiques publiques d'aujourd'hui, de promouvoir sa sécurité et son bien-être. L'intérêt concernant le développement des enfants est actuel dans nos sociétés, mais il n'en est pas pour le moins récent et l'État n'a pas toujours eu le pouvoir d'intervenir dans la sphère familiale. L'ouvrage de Joëlle Droux et Anne-Françoise Praz (2021) au sujet de l'histoire du placement d'enfant en Suisse montre que les préoccupations concernant le développement des enfants sont présentes depuis de nombreuses années. Déjà au Moyen-Âge, des systèmes de prise en charge, principalement mis en place pour les orphelins, étaient élaborés par des autorités religieuses et politiques. L'histoire montre que ces prises en charge s'adressaient d'abord aux enfants délaissés ou sans parents. Il était en effet impossible de retirer un·e enfant de sa famille sans l'accord parental à moins qu'il ou elle ait commis un délit ou que les parents ne le demandent comme correction paternelle. En effet, dans la tradition du Code civil napoléonien, l'autorité éminente du *pater familias* permettait aux pères de jouir des pleins pouvoirs sur leurs descendant·e·s. Cette autorité faisait ainsi parfois obstacle aux œuvres philanthropiques ou aux autorités policières qui voyaient le retrait de l'enfant de sa famille d'origine comme un moyen de le·la préserver d'une mauvaise éducation et à terme de la délinquance. Dès lors, plusieurs pays dont la France, la Grande-Bretagne et la Suisse ont choisi d'établir des lois de protection de l'enfance afin de limiter la puissance parentale selon le principe de l'intérêt de l'enfant. En Suisse, c'est le cas des lois sur l'enfance abandonnée et sur la puissance paternelle édictées à Genève entre 1891 et 1892. Dès 1912, le Code Civil Suisse (CCS) a étendu ce principe à l'ensemble du territoire en transmettant à l'État le pouvoir d'intervenir dans la famille, de retirer la garde ou l'autorité parentale des enfants aux parents (Droux et Praz, 2021).

La perception actuelle de l'enfance s'inscrit dans un contexte de reconnaissance juridique des droits des enfants en tant que sujets qu'il est nécessaire de protéger tant du point de vue physique que moral. Cette reconnaissance apparaît plus précisément dans la Convention internationale des droits

de l'enfant (CDE) adoptée par la Suisse en 1989 et ratifiée en 1997. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) repose sur quatre principes fondamentaux concernant la survie, le développement de l'enfant, l'absence de discrimination, la sauvegarde des intérêts de la personne mineure et sa participation. Elle souligne la responsabilité des États en matière de protection et de bien-être des mineur·e·s et précise également le droit des autorités compétentes à séparer un·e enfant de sa famille lorsque cela est nécessaire, afin de préserver son intérêt supérieur. En ce sens, nous pouvons évoquer l'art. 19 CDE qui aborde l'obligation de l'État de prendre des mesures d'ordre législatives, administratives, sociales et éducatives pour la protection d'un·e mineur·e. En plus de percevoir l'enfant comme un être individualisé et sujet de droit, l'ensemble des recommandations et des législations, légitiment le rôle des parents notamment en identifiant leurs responsabilités à permettre à l'enfant de révéler son potentiel en termes d'autonomie et d'individuation en lui offrant des conditions de développement propices. En ce sens, l'exercice de la parentalité en lien avec l'intérêt de l'enfant concerne également la protection de l'enfance. D'ailleurs, la recommandation européenne (2006) dont la Suisse fait partie en tant qu'État membre, soutient la parentalité positive qui consiste à reconnaître l'importance des obligations parentales et particulièrement les mesures d'appui leur octroyant la possibilité de créer des circonstances plus favorables à l'exercice de leur fonction parentale.

2.2 L'intervention de l'État dans la sphère familiale : du placement de l'enfant au maintien à domicile

L'intervention de l'État dans le champ de la protection de l'enfance en Suisse s'est longtemps exercée à travers le placement de l'enfant dans un environnement protégé autre que sa famille. Le placement d'enfants en milieu substitut était autrefois envisagé comme une action permettant de les préserver de souffrances, de dangers physiques, moraux ou encore éducatifs. Dans cette perspective, les liens entre les enfants placé·e·s et leurs parents étaient le plus souvent rompus. Aujourd'hui, la littérature au sujet du placement est constituée de nombreux travaux scientifiques ayant mis en évidence les conséquences négatives de la séparation des enfants et des adolescent·e·s avec leur environnement familial. Il a par exemple été démontré que les jeunes placés ont plus de problèmes de consommation d'alcool et de drogue et de retard scolaire (Pauzé et coll., 2000), qu'ils réussissent moins bien à l'école, présentent des problèmes de comportement et une faible estime d'eux-mêmes (Simms et Halfon, 1994). Cloutier et coll. (1994) relèvent également que ces enfants

manifestent davantage d'anxiété et affichent moins souvent un sentiment de bien-être que leurs pairs. D'autres auteurs montrent que le stress émotionnel, les problèmes affectifs, relationnels et comportementaux peuvent en partie être associés aux multiples situations de transition et de rupture qu'impliquent le placement (Carrier et Beaudoin, 1993 ; Fernandez, 1999 ; Pauzé, Bécharde et Toupin, 1993, Fréchon et Dumaret, 2008). Si les personnes mineures placées semblent être sujettes à davantage de troubles que les personnes du même âge en population générale, Pauzé et coll. (1995) observent que la majorité des placements n'étaient pas pour autant motivés par les difficultés de l'enfant, mais plutôt par les défaillances de sa famille à répondre à ses besoins. Ces travaux relèvent d'ailleurs l'importance de préserver les liens avec la famille et l'implication des parents au cours du placement.

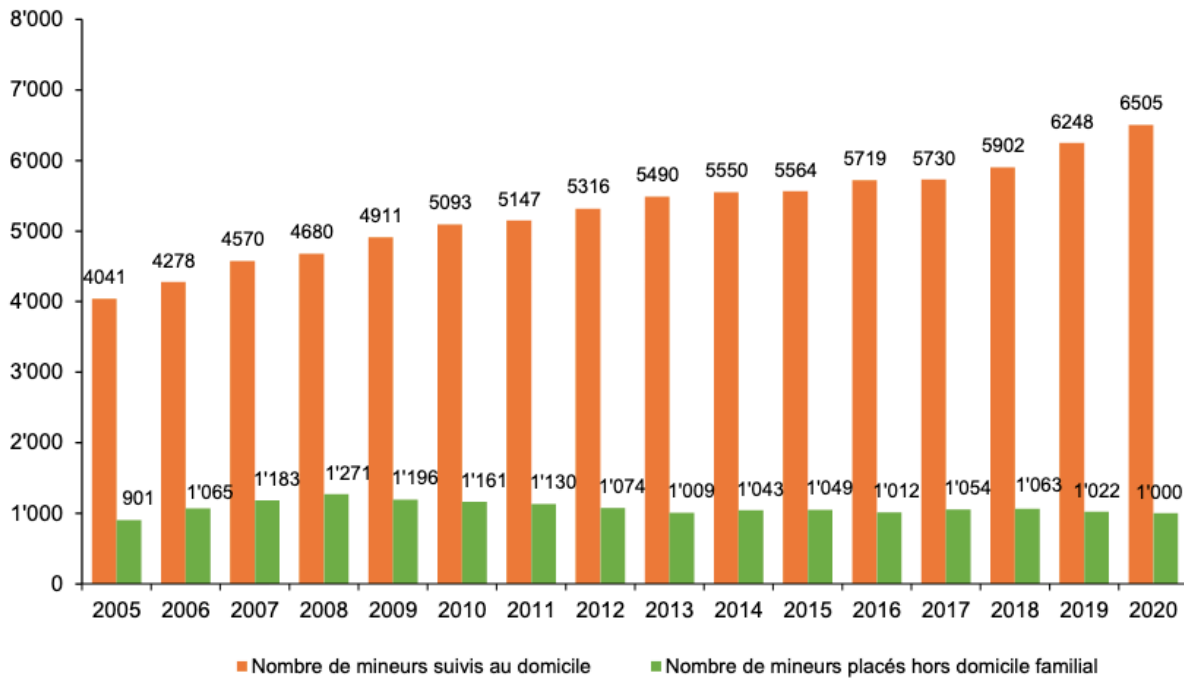
Le changement de paradigme situé au tournant des années 1960 à 1980 (Breugnot, 2010) qui induit la protection des mineurs en les maintenant à domicile peut en partie être compris à travers un ensemble de facteurs ayant contribué à la remise en question des mesures de placement. Cette pratique est un sujet délicat notamment depuis la récente polémique des placements abusifs en Suisse. Ce phénomène fait référence aux placements précédant les années 1981 ayant radicalement bouleversé la vie des personnes concernées. Au cours de leur placement, notamment dans des milieux agricoles, celles-ci ont souvent été victimes de maltraitements et d'exploitation (Droux et Praz, 2021). En plus de ses effets négatifs sur les enfants, le placement institutionnel pose des problèmes en matière de financement puisque cette intervention est en réalité très coûteuse. En Suisse, le placement institutionnel a en effet un certain coût financier qui est par exemple estimé pour une institution du canton de Genève à CHF 432.- journalier par place disponible pour l'année 2006 (Lurin, Pecorini, Wassmer, 2008).

Actuellement, la maltraitance justifie, dans la majeure partie des cas, l'intervention des services de protection de l'enfance. En Suisse, par exemple, c'est au cours des années 1990 que la maltraitance est devenue un problème social (Schultheis, Fraueufelder et Delay, 2005, p.43). Elle devient progressivement une cause morale qu'il n'est pas question de discuter et contre laquelle une lutte paraît évidente. Bien que l'État ait pris une plus grande responsabilité dans la garantie de conditions de vie propices au développement de l'enfant, c'est en premier lieu aux parents que revient la tâche de s'assurer qu'il puisse s'épanouir, devenir un être autonome à travers la construction de son individualité. La maltraitance fait ainsi référence aux parents qui s'écartent de leur responsabilité

par la mauvaise exécution de leur rôle parental. Dans cette perspective, la protection de l'enfant en tant que sujet de droit implique parfois une limitation de la liberté des parents ou des personnes qui ont une responsabilité à son égard. Selon la loi du 4 mai 2004 sur la protection des mineur·e·s (LProMin) l'action socio-éducative que l'État peut mettre en place lorsqu'il intervient dans une famille comprend le conseil, le soutien ou l'aide apportée aux familles et mineur·e·s en difficulté qui s'actualise à travers un appui social, psychosocial et éducatif envers la famille, mais aussi d'un placement hors du milieu familial. L'État favorise actuellement des actions socio-éducatives permettant d'agir directement dans le milieu familial afin de maintenir l'enfant auprès de ses parents d'origine. À titre indicatif, ce premier tableau présente les données sur l'évolution du nombre d'interventions socio-éducatives par lieu de vie principal des mineur·e·s dans le canton de Vaud en Suisse romande. Les placements présentés ici concernent uniquement ceux effectués sur la demande de la Direction générale de l'enfance et de la Jeunesse (DGEJ) et du Service des tutelles et curatelles professionnelles (SCTP)². Pour l'année 2020, nous observons que 13% des personnes mineures suivies ont bénéficié d'un ou plusieurs placements et que 87% d'entre elles ont bénéficié d'une intervention socio-éducative à leur domicile familial.

² Dans le canton de Vaud, le Service des tutelles et curatelles professionnelles (SCTP) est compétent pour exercer les mandats de tutelles des mineur·e·s et de curatelles de représentation pour les requérant·e·s d'asile mineur·e·s non accompagné·e·s.

Tableau a 2.1.Évolution du nombre d'interventions socio-éducatives par lieu de vie principal des mineur·e·s (Direction générale de l'enfance et de la jeunesse, statistiques 2020)



Ce graphique montre que le taux de personnes mineures suivies par la protection de l'enfance augmente et que les interventions à domicile sont plus nombreuses que les mesures de placement. Nous constatons cependant que le nombre d'interventions menées au domicile des familles augmente un peu, mais que cela n'a pas d'incidences considérables sur le nombre de personnes mineures placées hors du domicile familial dont la diminution du taux n'est pas si significative. Cet élément peut être mis en lien avec la sensibilité publique actuelle concernant les conditions de développement des personnes mineures et l'augmentation des situations de danger signalées aux services de protection de l'État. L'enfance en danger peut être pensée à partir de la sensibilité publique vis-à-vis de la maltraitance envers les personnes mineures. Ce phénomène, souvent médiatisé sous forme de scandale, diffuse un sentiment d'indignation et donne suite à des conséquences comme l'occupation considérable de l'institution judiciaire dans le système de protection de l'enfance (Serre, 2001). Avec la médiatisation de la maltraitance comme faits ignobles, les enfants sont perçus·es comme étant en situation de danger potentiel et leur sécurité devient inquiétante. Bien que les enfants maltraités·es étaient déjà protégés depuis un siècle par la loi limitant la puissance paternelle, la maltraitance comme problème social s'est constituée de façon

décisive dans les années 1980 (Serre, 2001, p.71). Aussi, la maltraitance comme objet de fait divers est progressivement devenue une véritable question de société (Serre, 2001, p.72) dont les infractions la concernant représentent des délits désormais réprimés par la justice. Le retour mais surtout l'élargissement des cas d'enfants en danger peut être compris à travers la définition même de la maltraitance. En effet, la maltraitance qui était repérée et caractérisée à travers des cas de violence physique, d'abus sexuel, de violence psychologique et de négligence (Voll et al., 2010 ; Jud et al., 2018) est aujourd'hui et depuis les années 2000 pensée par la notion de risque. Cette dernière, implique que l'État peut également intervenir lorsque la santé, la moralité ou la sécurité d'une personne mineure menace d'être compromise par les conditions dans lesquelles elle évolue (Frauenfelder, 2016, p.113). La définition de la maltraitance qui ne cesse de s'étendre s'accompagne du devoir, pour les professionnel·le·s travaillant avec des mineur·e·s, de signaler une situation de maltraitance même si elle n'est pas avérée. En effet, si nous prenons l'exemple du Canton de Genève en Suisse, l'art. 34 al. 1 de la LaCC stipule que toute personne peut signaler un cas de danger pour une personne mineure au Service de protection des mineur·e·s et que celles qui exercent une profession en lien avec des personnes mineures ont l'obligation de signalement s'il y a connaissance d'une situation qui menace le développement de l'enfant. L'attention publique envers les enfants victimes de mauvais traitements fait donc non seulement l'objet d'une plus grande vigilance, mais s'accompagne également de nouveaux moyens permettant de repérer les situations qui posent ou qui risquent de poser des problèmes.

Le risque est défini de façon différente selon la discipline utilisée pour y faire référence. Tout comme le démontre en 1986 le sociologue allemand Ulrich Beck à travers son livre « la société du risque », la question du risque représente une grille de lecture importante en science sociale pour comprendre les sociétés et leurs défis. Le sujet que représente le risque et son utilisation en sociologie est trop vaste pour que nous l'abordions ici. Notons toutefois que la sociologie perçoit le risque comme étant prévisible et estimable en termes de probabilité que l'événement se produise et du coût des dommages qu'il entraînera (Castel, 1981). En ce qui concerne le travail social, le risque y est défini selon des facteurs présents chez un groupe de personnes, une famille ou un individu selon la relation qu'ils entretiennent avec l'environnement dans lequel ils évoluent (Lambert, 2012, p.68). Le risque en tant que tel peut avoir plusieurs définitions, mais dans le langage courant il est davantage associé au danger. Or, ce dernier renvoie à une situation de fait

contrairement au risque, moins certain que le danger et davantage associé à une probabilité (Walter, Fantini et Delvaux, 2006). Le risque se traduit par la probabilité d'une exposition à un danger que l'on pourrait en principe éviter, c'est pourquoi cette notion est actuellement au cœur de la prévention (Dorais et al., 2018). En d'autres termes, la prévention vise particulièrement à contrer ou affaiblir des risques. La prévention est devenue un concept essentiel pour les professionnel·le·s travaillant dans le domaine social, éducatif ou sanitaire. L'identification d'enfants qui posent ou qui pourraient poser des problèmes devient un acte habituel dans ces métiers. En Suisse et au Canada par exemple, certains espaces de socialisation comme les institutions pour la petite enfance se doivent d'être attentifs aux différents troubles des enfants, parce que certain·e·s expert·e·s ont jugé utile que ces lieux deviennent des places de dépistage des situations inquiétantes.

En Suisse, il existe un processus de dépistage des cas relatifs à la notion de maltraitance sur lequel se sont penchés Schultheis, Frauenfelder et Delay (2005) afin d'analyser l'action du Service de Protection des Mineur·e·s (SPMi) à Genève. Ces auteurs notent une très grande hétérogénéité des symptômes qui ont suscité l'attention et la préoccupation des acteurs institutionnels sur les enfants et qui ont donné suite à une intervention des services de protection. Des écarts par rapport aux normes médicales (signes corporels comme des hématomes), des aspects concernant la nutrition, la santé physique, l'hygiène et la santé sexuelle sont relevés. La divergence vis-à-vis des normes psychologiques est elle aussi évoquée, par exemple, la manifestation d'un comportement perturbé (menace de suicide, comportement colérique, etc.). Il peut également s'agir d'écart par rapport aux normes scolaires sur le plan du comportement ou des apprentissages, mais aussi aux règles de savoir-vivre : par exemple une personne mineure qui reste seule à la maison, qui n'a pas de jouets, qui partage sa chambre avec plusieurs de ses frères et sœurs ou qui s'occupe des tâches ménagères. On observe ici, que les symptômes qui préoccupent la protection des mineur·e·s, sont en lien étroit avec des normes concernant des champs particuliers comme la médecine et l'enseignement. Ces derniers représentent des savoirs bien ancrés dans la société et rendent, de ce fait, crédibles les écarts aux normes qui les concernent. Au-delà des manifestations de mauvais traitements avérés dont les conséquences sur les enfants sont démontrées depuis de nombreuses années, la maltraitance peut également être repérée par un écart aux normes, qu'elles soient médicales, psychologiques, scolaires ou de savoir-vivre. Aussi, il semblerait que la société puisse définir un acte ou une situation comme risquée ou non, comme acceptable ou pas, en rapport à une norme

(Becker, 1985). Si le risque peut être lié aux normes telles que les sociétés les définissent, il nous paraît pertinent de souligner que la notion de parentalité est également porteuse de normes concernant la bienveillance des enfants. Celles-ci suivent des valeurs portées et diffusées par des champs scientifiques particuliers comme nous le démontrerons plus précisément au chapitre abordant le cadre conceptuel de l'étude. Aussi, ces normes s'accordent avec les pratiques de personnes issues de classes moyennes/supérieures et bien souvent, ce sont les personnes des classes populaires qui font l'objet de signalement ou d'intervention de la protection de l'enfance. En effet, lorsque l'on s'intéresse au profil des familles encadrées par les services de protection de l'enfant, il n'est pas rare de constater que les situations de maltraitances sont généralement remarquées auprès de familles qui ont de fortes similitudes concernant leurs conditions de vie. Il s'agit là de comprendre ce phénomène de surreprésentation d'un même " type " de famille auprès des services de protection en considérant un conflit provoqué par l'intériorisation de différentes normes éducatives (Tabin et al., 2006, p. 23). De cette façon, les familles ayant des normes différentes de celles de la vision dominante inscrite dans une société seront plus susceptibles d'être repérées par les services de protection de l'enfance. Le conflit concernant l'intégration de normes éducatives divergentes ne permet pas d'expliquer l'entièreté des raisons pour lesquelles des parents ne se comportent pas en conformité avec les normes établies. Toutefois, le fait de le considérer ici, comme un facteur possible, nous amène à éclairer notre thématique de façon plus large. C'est en effet en considérant qu'il existe diverses manières de percevoir l'éducation, que nous pouvons réfléchir les pratiques éducatives en sortant d'une forme d'ethnocentrisme qui tendrait à refuser de prendre en compte la diversité des manières d'être parents. Dans le même ordre d'idée, la façon dont les normes concernant les fonctions parentales et le risque sont construites socialement leur vaut plusieurs définitions et représentations auxquelles s'attache une diversité des réponses données au fil du temps. Les multiples définitions du risque ainsi que son association actuelle à la notion de probabilité posent différentes questions, à propos de la façon dont les services de protection de l'enfance et les divers intervenants sociaux identifient ces risques et interviennent en conséquence.

2.3 Soutenir les parents

La parentalité semble avoir comme fonction sociale de nommer une nouvelle gestion de la famille en relevant, au-delà d'une simple organisation de filiation, le rôle du lien entre parents et enfants (Neyrand, 2013, p.55). Dans cette perspective, l'État se doit d'intervenir en proposant des ressources aux familles et aux parents pour les soutenir dans le rôle attendu d'eux. Dans la plupart des pays occidentaux, les mesures de politique familiale se basent sur l'offre de conditions matérielles permettant de lutter contre la pauvreté des familles, mais aussi de faire en sorte que leur vie domestique soit conciliable avec un emploi (Daly, 2015). En contexte helvétique, c'est la naissance d'un·e enfant au sein d'un ménage qui offre aux parents la possibilité d'avoir accès à différentes prestations d'aide, telles que les allocations familiales ou l'assurance perte de gain (APG) destinées aux femmes salariées. Outre ces différentes mesures, il est également considéré que la qualité de parentalité doit être soutenue à travers l'offre de divers services de soutien à cette fonction. Ainsi, dans plusieurs pays occidentaux, il existe des programmes de soutien social accordé aux familles et aux enfants en difficulté, qui relèvent le plus souvent d'une participation volontaire. Dans ce cadre-là, les projets de soutien à la parentalité sont l'objet d'initiatives distinctes de la protection de l'enfance. Il existe aujourd'hui, une multitude de domaines d'intervention, de programmes dits de « soutien à la parentalité ». Ce qui paraît en revanche moins clair, ce sont les personnes que ces programmes visent et plus encore la façon dont ces programmes de soutien à la parentalité se définissent. Selon Mary Daly (2013, p.162), le soutien à la parentalité peut être caractérisé comme des services et des mesures organisés qui essaient de faire évoluer l'exercice du rôle parental des parents en leur donnant, notamment, accès à un éventail de ressources utiles pour développer leur compétence concernant l'éducation de leurs enfants. D'autres auteur·rice·s ont tenté de définir le soutien à la parentalité à travers trois principes : ces programmes doivent avant toute chose s'adresser aux parents et pas uniquement aux enfants ; viser l'amélioration du bien-être des parents et de l'enfant ; chercher à agir sur les compétences parentales (Hamel et al., 2012, p. 9). La façon dont les responsabilités et les compétences parentales sont définies fait l'objet de diverses controverses. Le rapport Houzel (1999) a ainsi tenté de synthétiser les différentes interprétations de la parentalité en regroupant l'expertise de 15 professionnel·le·s différent·e·s qui effectuent des recherches dans les domaines de la psychologie, du droit, de la médecine et des sciences de l'éducation. Ce rapport s'impose aujourd'hui dans de nombreuses bibliographies et dans la littérature concernant le concept de parentalité. Par l'étude de

situations dysfonctionnelles concernant la parentalité et l'intervention des professionnel·le·s dans ces situations, la recherche a permis de mettre en évidence un modèle constitué de catégories qui peuvent être appliquées aux interventions concernant le soutien à la parentalité. Ce rapport décline ainsi les différentes interprétations de la parentalité en trois axes. L'exercice de la parentalité, soit l'axe juridique et politique de la parentalité concerne l'identité de parents au sens symbolique lié à la filiation et à la généalogie. Il concerne ainsi les droits, mais aussi les devoirs dont les parents doivent s'acquitter auprès de leurs enfants. L'expérience de la parentalité concerne l'axe de la psychologie qui renvoie à l'expérience subjective de la parentalité. Il s'agit de la dimension psychique de la parentalité décrite dans le rapport Houzel comme processus et un mécanisme psychique et affectif conscient ou inconscient qui permet à des adultes de devenir des parents. La pratique de la parentalité concerne l'axe socio-éducatif de la parentalité et renvoie au savoir-faire des parents, aux tâches quotidiennes qui permettent de prendre soin de l'enfant, aux comportements et aux pratiques éducatives. Notons que les trois axes de la parentalité relevés par le rapport Houzel peuvent être attribués à des personnes différentes. Ainsi, plusieurs adultes peuvent exercer un rôle parental auprès d'un même enfant. La mise en évidence de l'axe concernant la pratique de la parentalité dans le rapport Houzel constitue l'un de ses principaux apports (Sellenet, 2007). Il aurait toutefois été intéressant de saisir la façon dont les parents eux-mêmes définissent la parentalité.

L'importance de la fonction parentale est associée à des enjeux de santé publique, sociale et sanitaire et des actions sont ainsi mises en œuvre pour la soutenir. Cependant, il faut mentionner que le soutien à la parentalité n'est pas toujours homogène et qu'il peut se pratiquer selon des approches distinctes. À ce sujet, Lamboy (2009) identifie quatre approches qui proposent des façons différentes d'appréhender la parentalité et le soutien qu'on lui accorde. La première approche se focalise davantage sur des aspects sécuritaires et prône des mesures répressives auprès des parents qui n'assument pas leurs responsabilités. Une deuxième approche, dont le développement a été facilité par la popularisation des théories de l'attachement (de Bowlby par exemple), se fonde davantage sur l'importance de l'attachement et de l'interaction « saine » entre parents et enfants en reconnaissant la souffrance et les difficultés des parents. La troisième approche identifiée par Lamboy (2009) repose quant à elle sur des travaux issus de la psychologie et la psychopathologie du développement ayant mis en évidence l'importance de la qualité des rapports entre parents et enfants. Cette approche se caractérise par une attention particulière sur

l'amélioration des compétences parentales pour évoluer avec le développement de l'enfant. La quatrième approche, portée cette fois-ci par des chercheurs et chercheuses en sciences sociales, critique une certaine forme de « psychologisation de la société » (Castel, 1981, cité par Lamboy, 2009) et reproche aux pouvoirs publics de normaliser le rôle des parents plutôt que de le soutenir en s'intéressant à la façon dont les parents définissent eux-mêmes leur rôle et construisent un sentiment de compétence.

Considérer l'existence de différentes approches du soutien à la parentalité montre à quel point il existe actuellement des visions distinctes de ce que représente une « bonne » parentalité et la manière dont elle doit être soutenue. Cet aspect relève une réalité qui pose question puisque les parents peuvent être jugés compétents ou incompétents alors même que les critères permettant de les évaluer ne sont pas l'objet d'un consensus moral (Vittori, 2016). De plus, les différentes approches du soutien à la parentalité que nous avons présentées démontrent, encore une fois, comme les discours et les pratiques le concernant peuvent être influencées par différents courants. En effet, la conception des dispositifs de soutien est directement influencée par la façon dont le « bien » de l'enfant est interprété. Cette interprétation se base sur une lecture de la parentalité qui peut être influencée par des disciplines spécifiques (sociale, psychologique juridique ou encore médicale) donnant suite à des modèles d'intervention divers.

L'expérience à laquelle nous nous intéressons dans cette recherche s'inscrit dans une démarche proposant un accompagnement des familles dans leur milieu. Il faut comprendre que les actions fondées sur un principe de visite à domicile se sont développées dans plusieurs pays et ne sont d'ailleurs pas toujours liées à une intervention ou un mandat des services de protection de l'enfance de l'État. Aux États-Unis par exemple, le programme le plus populaire, l'*Elmira Home Visitation Study* (Olds, *et al.*, 1997 ; Olds, *et al.*, 1998) sollicitait des infirmières et non pas des travailleurs et travailleuses sociales pour intervenir auprès des familles. Ceci, alors que l'accompagnement concernait des aspects de santé, mais aussi le développement de la vie personnelle des mères (formation, emploi, organisation familiale). Sur la base du constat que l'intervention de l'État est très coûteuse et souvent difficilement acceptée par les familles, le Royaume-Unis a également créé au courant des années 1970 le programme *Home-Start* (Harrison, 1981 ; Van der Eyken, 1982) dont s'inspire aujourd'hui d'autres pays comme le Canada et plus particulièrement le Québec. Ce programme vise à apporter un soutien aux familles rencontrant des difficultés par l'intervention de

volontaires qui se rendent au domicile des familles plusieurs fois par semaine. En France et en Suisse, il existe également des programmes d'accompagnement éducatif qui ne sont pas directement liés au service de protection de l'enfance. Ces derniers peuvent toutefois fonctionner avec des professionnel·le·s du travail social. C'est par exemple le cas de l'Action Préventive en Milieu Familial (APMF) dans le canton de Genève, de la prestation « Histoire de parent » de la Fondation jeunesse et famille dans le canton de Vaud ou encore de l'Action éducative à Domicile (AED) en France.

Si le domicile des familles fait l'objet de différents types d'accompagnements, les services de protection de l'enfance développent eux aussi des mesures permettant de travailler plus étroitement avec les parents en préservant l'enfant dans sa famille d'origine. Dans le cadre de la protection de l'enfance, ces actions visent un accompagnement socio-éducatif familial par l'intervention directe de professionnel·le·s comme des éducateurs et éducatrices dans le milieu familial. Ici aussi, il existe une variété de mesures mises en place par les services de protection dans différents pays. En Allemagne et en Autriche par exemple ces services ambulatoires définis comme des aides sociales pédagogiques familiales ou « Sozialpädagogische Familienhilfe » (SPFH) ont été instaurés entre les années 1969 et 1980. Ces programmes socio-éducatifs de proximité offrent un soutien aux parents et aux enfants (Richter, 2011) et interviennent dans un contexte qui met en cause le bon développement de l'enfant en agissant sur des difficultés éducatives, relationnelles ou de communication (Fröhlich-Gildhoff, 2014). En Suisse romande, l'une de ces mesures porte le nom d'Action éducative en Milieu Ouvert (AEMO). En France, l'AEMO existe également et représente une mesure judiciaire, ordonnée par le juge pour enfants pour une durée déterminée.

En Suisse, l'AEMO fait partie des actions socio-éducatives (LProMin, 2004) ayant lieu soit sans intervention judiciaire (à la suite d'une demande d'aide des parents, d'entente avec eux suite à un signalement) ou à la suite d'une décision de l'autorité judiciaire compétente. Le premier service AEMO en Suisse a vu le jour en 1971 à Lausanne, dans le canton de Vaud. Sa mise en place par le Service de protection de la jeunesse avait pour objectif d'éviter les placements en institution. Au cours des deux décennies suivantes, de 1980 à 1995, d'autres AEMO voient le jour dans le canton de Vaud formant ainsi quatre services régionaux pilotés par la Fondation Jeunesse et Famille depuis l'an 2000. L'AEMO du canton de Genève a quant à lui été mis en place beaucoup plus récemment, en 2009, en se distinguant des autres cantons. L'AEMO genevoise s'est en effet vue attribuer la

tâche de réduire le nombre de placements en foyer et de faciliter le retour de l'enfant dans le milieu familial. C'est notamment dans une perspective de réduction des coûts de la protection de l'enfance et une volonté de soulager les foyers éducatifs, que ce dispositif s'est mis en place à Genève (Gaberel et Paulus, 2013). Dans ces cantons, l'AEMO constitue une des mesures du dispositif socio-éducatif en matière de protection des mineur·e·s. Selon les statistiques de la direction générale de l'enfance et de la jeunesse (2020), l'AEMO du canton de Vaud délivre actuellement 400 suivis par année dans les familles. Cette prestation est réalisée par des éducateurs et des éducatrices sociales au domicile des familles ou à l'extérieur ainsi qu'au bureau de l'AEMO. Le rythme et la durée des rendez-vous sont convenus avec la famille et la fréquence des visites peut varier d'une à plusieurs fois par semaine, selon les familles et leurs besoins. Les éducateurs et les éducatrices interviennent généralement seul·e·s auprès des familles, mais peuvent faire appel à des collègues au cours de leurs interventions. Le suivi des familles est partagé au sein de l'équipe de l'AEMO qui se réunit de façon hebdomadaire. La mise en place d'une AEMO se déroule sur une base contractuelle et sur la base d'une mesure éducative décidée par une autorité judiciaire ou à partir de la demande d'une famille. Les familles doivent adhérer un minimum à la prestation pour que celle-ci se mette en place. Les modalités de l'intervention sont élaborées au cours du suivi et selon les situations des familles. Par le maintien de l'enfant dans son environnement familial, les professionnel·le·s sont amenées à travailler sur les compétences des parents en les accompagnant vers l'évolution et la mise à terme de la situation préjudiciable. Pour les éducateurs et les éducatrices, il s'agit de travailler avec les parents sur l'acquisition d'un comportement conforme au développement harmonieux des personnes mineures. Cette démarche s'apparente à une forme de suivi qui permet d'améliorer la situation de l'enfant sans remplacer les parents, mais au contraire de les accompagner, par un travail de guidance, à devenir autonome dans leur fonction parentale (Tabin et al, 2006, p.70).

Chapitre III. L'examen du problème

Avec la modernisation de la famille et la progression de ses structures, les attentes normatives à son égard semblent ne plus tant se préoccuper de sa composition. En effet, les attentes envers la « bonne » famille constituée d'un couple marié et stable ont subi un glissement progressif vers une considération concernant avant tout les « bons » parents, ceux qui assurent aux enfants une socialisation et une éducation conformes aux normes véhiculées, quelles que puissent être les spécificités de leur relation conjugale (famille homoparentale, recomposée, adoptive, etc.). Ainsi, la configuration de la famille compte moins aujourd'hui que le rôle des parents, perçus comme responsables de la bonne éducation de leurs enfants, peu importe l'agencement familial dans lequel ils évoluent (Commaille et al., 2002, p.50). Dans cette perspective, nous comprenons qu'être parent n'est plus une question privée, mais que cette fonction devient une préoccupation qui concerne l'avenir de notre société (Bachmann et al., 2016). Les parents, perçus comme les principaux responsables de la trajectoire de vie de leur enfant (Neyrand, 2011, 2014) sont actuellement soumis à une injonction d'être de « bons » parents (Martin, 2014). Dès lors, il ne suffit plus d'être un parent « suffisamment bon » comme le supposaient les travaux de Winnicott (1957) avec le principe de « good-enough mother ». Il s'agit en effet d'aller au-delà en essayant de « bien » faire (Garcia, 2011) en tentant d'agir sur tous les domaines qui peuvent influencer de façon directe ou indirecte le développement de leur enfant (Craig, Powell et Smyth, 2014 ; Garcia, 2011 ; Lee, Bristow, Faircloth et Macvarish, 2014). Il s'agit ainsi pour les parents de développer des connaissances et des compétences visant l'apprentissage du « métier de parent », pour devenir des « experts » (Faircloth et Murray, 2015). La relation et la famille sont devenues l'objet de nouvelles professions qui ont contribué à l'établissement des normes de références en matière de fonction parentale. Ceci rend non seulement possible l'identification de la « bonne » parentalité selon des niveaux d'aptitudes, mais permet aussi de repérer l'incompétence d'un parent dans son rôle parental. Si la compétence est aujourd'hui au cœur des discours éducatifs concernant le domaine de la parentalité, le glissement de la compétence dans le champ de la famille pourrait traduire, selon Sellenet (2009), une volonté de gérer la crise touchant l'institution familiale. Ceci ayant pour effet de reconsidérer le système éducatif en tant que tel, mais aussi les modes d'interventions auprès des familles en rendant les parents responsables de leur situation familiale et de l'évolution de leur enfant. La reconnaissance des capacités des parents s'accompagne donc également de la reconnaissance de

leur responsabilité auprès de leur enfant de telle manière qu'ils sont tenus, voire contraints d'y répondre en correspondant à ce qui est attendu d'eux.

L'éducation des enfants s'est complexifiée à tel point que le terme « métier de parent » est utilisé pour exprimer cette difficulté (Segalen, 2010, p.134). Outre le fait de reconnaître cette difficulté, ce terme introduit également une idée d'aptitude, de compétence qu'il est possible de juger comme étant acquise ou non. Il paraît important de souligner que partout les compétences sont estimées selon des critères déterminés par un ensemble de personnes dans un contexte particulier et sont définies comme étant acquises ou non par l'évaluation qu'en font des professionnel·le·s. Aussi, un parent est jugé compétent lorsque son comportement concorde avec les valeurs et les « bonnes pratiques » prônées dans la société dans laquelle il vit. Il s'agit en fait de considérer ces « bonnes pratiques » comme une vision du monde à un moment donné et qui correspond à l'attitude attendue du rôle interprété par les parents. Si nous retracions l'histoire des approches éducatives, nous constaterions comme elles se sont modifiées et comme elles expriment, chaque fois, une norme relative à un contexte et une temporalité précise.

Actuellement, lorsqu'une personne mineure se trouve dans une situation problématique, que quelque chose semble ne pas se dérouler correctement, les compétences des parents peuvent être très rapidement mises en doute (Cresson et Gadrey, 2004). Seulement, les compétences parentales ne sont parfois pas les seules concernées. En ce sens, l'évaluation des compétences ou des incompétences pourrait également prendre en compte le partage des responsabilités entre différent·e·s acteur·trice·s qui s'occupent de l'enfant, mais également des conditions relatives au milieu dans lequel elles sont évaluées au même titre que la légitimité de la personne en charge de cette évaluation. Ainsi, envisager le développement de l'enfant dans une approche écosystémique, telle que développée par Bronfenbrenner (1986), permet de considérer les multiples interactions entre les éléments contextuels, intrinsèques (comme les caractéristiques personnelles de l'enfant et de ses parents) et extrinsèques (comme le milieu social de la famille et les normes sociales) comme des éléments d'influence sur le développement de l'enfant. Les parents ne sont également pas les seules personnes à influencer ce développement et il existe bien d'autres acteurs et actrices (professionnel·le·s de la petite enfance, de l'école, les médias ou encore les autres enfants) qui agissent sur sa socialisation (Delalande, 2014).

Comme nous le verrons plus en détail au prochain chapitre, la notion de parentalité se joint également à l'idée de progrès social dont la pratique est l'objet d'une forte normalisation morale et juridique. Le domaine du droit concrétise ainsi les transformations normatives à l'égard des familles dont l'énergie devrait se concentrer autour du bien-être de l'enfant. En effet, la protection de cet être en développement est devenue une préoccupation centrale d'un point de vue moral et juridique. Alors que jusque dans les années 1960, les lois représentaient plus une fonction de préservation de l'institution que constitue la famille, les nouvelles législations privilégient aujourd'hui, la protection des personnes mineures dont l'autonomie future dépend de l'action des adultes. Le contrôle social soumet ainsi les parents à des exigences particulières concernant leurs fonctions parentales qui doivent dorénavant s'inscrire dans un ensemble précis de normes définissant le bien-être de l'enfant. C'est en effet à partir de cette nouvelle représentation de l'enfant que les droits parentaux sont devenus l'objet d'une nouvelle définition. De manière plus générale, on constate que les parents sont considérés comme étant responsables de leur enfant et que la parentalité s'est élargie à l'ensemble des adultes qui assument une fonction parentale, c'est-à-dire qu'elle ne concerne pas uniquement les parents directs, sociaux, biologiques, en couple, etc. Tout mène à penser que les parents sont responsables de leur enfant et que l'intention première de l'État est de les rendre capables d'assumer cette responsabilité. Cependant, cette responsabilité des parents ne s'accompagne pas pour autant d'une appartenance de l'enfant à ses parents. En effet, le fait que les lois des pays occidentaux aient le pouvoir de limiter le droit des parents et même de retirer un·e mineur·e de sa famille pourrait traduire le fait que l'enfant appartient avant tout à l'État qui est d'accord d'en confier la responsabilité aux parents si les conditions sont satisfaisantes (Singly (de), 1996). Au regard des bouleversements des rapports entre les enfants, les familles et la société, nous pouvons nous demander, en empruntant la formulation à Martine Segalen (2010) : à qui les mineur·e·s appartiennent-ils réellement ? Cette question prend en effet tout son sens dans un contexte et une temporalité d'une société qui n'attribue plus un droit total sur l'enfant aux parents, mais qui, au contraire, se préoccupe du traitement qu'il reçoit de leur part. Plus largement, cette question permet d'interroger la place de l'enfant dans la société et notamment le pouvoir de l'État et des parents le concernant.

L'apparition d'un nouveau champ lexical de la parenté (notion de parentalité) peut également être comprise comme étant liée aux modifications qu'ont subies les structures familiales (Bruehl et al,

2001). Le contexte d'apparition du concept de parentalité montre qu'il s'est imposé avant tout pour rappeler aux parents leurs responsabilités envers leurs enfants, mais aussi plus généralement envers la société dans une période d'éloignement et de prise d'autonomie des individus vis-à-vis de la parenté élargie. Cette nouvelle attention et l'utilisation du néologisme « parentalité » permettent de légitimer, mais également de visibiliser de nouvelles figures familiales. Cependant, elles tendent également, à travers le soutien à la parentalité, à les soumettre à une dimension de contrôle social.

Si les formes familiales se déclinent, les contraintes sur la famille ne disparaissent pas pour autant, mais se transforment. Au-delà de la portée émancipatrice et de reconnaissance de la pluralité des formes familiales qu'a permis le concept de « parentalité », les pouvoirs publics se sont d'abord concentrés sur le soutien aux familles dites « vulnérables ». Les familles présentant des risques pour le développement de l'enfant sont en effet ciblées par des programmes de soutien à la parentalité. L'arrivée des nouvelles configurations familiales s'est en effet accompagnée de cette notion de risque (Castel, 2003). À cette dernière s'attache également un discours ainsi que des pratiques de prévention et de soutien visant non pas à le réduire, mais à l'éliminer : « *nous sommes passés du risque raisonnable à l'absence de risque.* » (Dorais, non daté, cité dans Lambert, 2012, p.72). Si toutes les familles peuvent présenter un risque, le simple fait d'être parent ne suffit pas à être désigné comme étant en risque. En réalité, le risque apparaît plutôt lorsque les parents s'écartent d'un modèle implicite jugé comme étant « sain », c'est-à-dire une famille stable, responsable, insérée socialement, etc. (Sellenet, 2007, p.50). Même si la pluriparentalité représente aujourd'hui plus une norme qu'une exception (Neyrand, 2000), on reproche encore aux milieux de socialisation des enfants autres que le modèle traditionnel, d'avoir des impacts présumés négatifs sur l'attachement et le développement des enfants. En ce sens, bien que les interventions publiques concernent l'ensemble des parents, il est à souligner que certaines figures parentales apparaissent comme étant plus dangereuses/risquées que les autres. C'est le cas des familles monoparentales, recomposées, adoptives ou encore celles ayant un statut d'insertion précaire qui font partie des familles à risque. Si le risque concerne la famille et les parents, suite à l'éclatement de la famille traditionnelle, l'enfant devient une préoccupation majeure et apparaît comme étant lui aussi en danger ou en risque. En risque de devoir endurer la situation de ses parents, les éventuelles productions ou reproductions de comportements négatifs de ceux-ci et de devenir un jour une personne et un parent en danger ou à risque. L'enfant est en effet également considéré comme étant

en danger de devenir dangereux par la reproduction intergénérationnelle de comportements déplorables. En d'autres termes, l'enfant se trouvant sur une mauvaise pente est ainsi non seulement perçu comme un·e futur·e membre de la société en danger, mais aussi comme étant une menace pour la société. Ainsi, les politiques de protection des mineur·e·s et les différentes législations qui émergent à la fin du XIXe siècle se sont érigées autour de la question de l'enfance en danger (Frauenfelder, 2016, p.108). Il ne s'agit donc plus de protéger l'enfant contre les familles qui présentent un danger, mais au contraire de prendre en charge les parents, de les éduquer pour qu'ils puissent prendre ou reprendre leurs responsabilités à l'égard de leur enfant.

La théorie de la structuration de Giddens (1987) permet de considérer le pouvoir comme une action qui renvoie à la capacité des personnes à agir et influencer le monde qui les entoure. Comme nous le verrons au prochain chapitre, cette capacité dépend des ressources des personnes, du droit, mais aussi des obligations qui s'imposent à elles dans un certain contexte. Par leurs interventions, les travailleurs et travailleuses sociales mettent en œuvre des actions qui exercent une forme de pouvoir, puisqu'elles visent à changer des choses dans la vie des personnes accompagnées. Dans le champ de la protection de l'enfance, la relation entre les parents et les intervenant·e·s peut être envisagée comme un rapport social dans lequel s'exerce un pouvoir. Nous voyons aujourd'hui comme les pouvoirs publics demandent aux parents d'assumer un rôle qui leur est assigné sous une responsabilité souvent définie de manière explicite dans les textes légaux (Neyrand 2007, 2011). Les interventions de l'État sont ainsi souvent en lien avec la responsabilisation des parents quant à leur rôle parental. Il s'agit là d'impliquer les parents dans les processus d'intervention pour les amener à prendre ou à reprendre le contrôle de leur situation. Ces logiques d'intervention rompent avec d'anciennes pratiques qui visaient à éloigner l'enfant de sa famille en considérant les parents comme incapables de s'en occuper. Aujourd'hui, les parents sont reconnus dans leur droit à participer aux décisions qui concernent leur enfant. Ils sont également encouragés à collaborer en adoptant un rôle actif dans la résolution des difficultés rencontrées, car leur participation est envisagée comme une condition nécessaire au changement. La responsabilité des parents à assumer leur rôle s'actualise ainsi dans une pratique de partage du pouvoir. Celle-ci questionne la participation des parents qui se retrouvent souvent dans la position ambiguë d'acteurs de changement et d'acteurs en besoin de soutien.

Chapitre IV. Le cadre conceptuel

Le soutien à la parentalité, tel qu'il est pensé dans les interventions en protection de l'enfance, reconnaît les parents comme étant à priori capables d'assumer leurs responsabilités à l'égard de leurs enfants. À travers leurs interventions, les professionnel·le·s cherchent à collaborer avec les parents pour résoudre les difficultés identifiées. Le soutien à la parentalité s'inscrit dès lors dans des dimensions relatives à la reconnaissance et au partage du pouvoir. Cette logique révèle une volonté de responsabilisation et d'activation des parents encouragés à développer les compétences leur permettant de devenir autonomes dans l'exercice de leur fonction parentale. Le présent chapitre se donne comme objectif de définir les trois concepts de parentalité, de pouvoir et de reconnaissance dont l'articulation permet de comprendre l'expérience de l'accompagnement de l'AEMO et la mise en place des conditions nécessaires à l'intervention.

4.1 De la parenté à la parentalité

Aborder la parentalité et le soutien qui lui est accordé aujourd'hui suppose d'abord de comprendre le système de pensée sur lequel repose le partage des fonctions et des responsabilités entre les individus. Pour ce faire, il nous faut aborder quelques spécificités liées à la parenté.

La reproduction se manifeste de façon universelle et représente un phénomène biologique qui concerne plusieurs espèces d'êtres vivants. La parenté quant à elle fait référence à un système social de représentation, de pratiques, de perceptions qui se transforment et diffèrent selon les cultures (Weber, 2013). La parenté est l'un des champs majoritairement traités par l'anthropologie depuis que certains pères fondateurs y ont porté de l'intérêt comme l'américain Lewis Henry Morgan à travers son livre « *System of Consanguinity and Affinity of the Human Family* » (1871). D'autres grands noms de l'anthropologie comme Lévi-Strauss, Radcliffe-Brown et Rivers sont notamment connus pour leur étude ayant contribué à l'avancée des connaissances sur la parenté. Cette dernière semble être l'un des domaines d'excellence de l'anthropologie, c'est pourquoi nous l'aborderons principalement en référence à des travaux anthropologiques avant de l'approcher sous d'autres angles.

Si l'enfant est actuellement au centre des enjeux concernant la parenté, celle-ci ne se réduit pas pour autant à la descendance ni à la filiation. Maurice Godelier (2010) propose une différenciation entre les rapports de parenté et la famille qui amène à penser que la famille ne peut exister sans rapports de parenté. Il considère également que la reproduction de ces rapports produit en même temps des formes de famille. C'est en différenciant la descendance et la filiation ainsi qu'en mettant en évidence la relation entre la descendance et l'alliance que cet anthropologue démontre l'évolution de ces deux axes faisant système de parenté. Selon le dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie (Bonte et Izard, 1991, p.280), la filiation correspond au lien de parenté qui unit un·e enfant à son père et à sa mère. Seulement, plusieurs sociétés ne reconnaissent pas les fils ou filles d'une personne comme étant descendant·e·s de tous ses ancêtres. Dès lors, il faut avant tout comprendre que la filiation n'entraîne pas pour autant la descendance. Cette dernière s'organise, en effet, selon des principes différents suivant les sociétés. À ce sujet, nous pouvons prendre l'exemple des systèmes de sociétés uniléaires à partir desquelles les enfants n'appartiennent qu'au groupe de leur père ou de leur mère. Ainsi, dans un fonctionnement matrilineaire, l'enfant ne sera pas descendant des ancêtres de son père, mais uniquement de ceux de sa mère. Les principes matrilineaires et patrilineaires se combinent dans certaines sociétés et se déclinent en système ambilineaire (l'enfant reçoit des éléments spécifiques de son père et de sa mère), bilinéaire parallèle (les fils appartiennent au clan du père, les filles à celui de la mère) et bilinéaire croisés (les filles appartiennent au clan du père et les garçons à celui de la mère) (Godelier, 2004). Les systèmes occidentaux fonctionnent selon une autre formule à travers laquelle la descendance passe aussi bien par les femmes que les hommes. Dans ces systèmes appelés « système non linéaire » ou encore « système cognatique », l'enfant descendra autant des ancêtres de son père que de sa mère (Godelier, 2004).

Bien que les systèmes de filiation et de descendance se déclinent, il paraît intéressant de mentionner, comme le fait Godelier (2004), que toutes ces sociétés considèrent l'union d'un homme et d'une femme comme étant insuffisante pour faire des enfants. Les représentations du processus de fabrication des enfants semblent considérer l'apport d'agents autres que les hommes et les femmes, tels que des dieux ou encore des ancêtres (réincarnation) dans la transformation du fœtus en enfant. Si, en Occident, il semble indéniable que l'acte sexuel entre un homme et une femme donnera naissance à un·e enfant, il faut mentionner que la tradition chrétienne attribue à

Dieu, le rôle d'introduire une âme dans le corps du fœtus. Ainsi, bien souvent l'aspect biologique n'est pas considéré comme étant suffisant pour « faire » des enfants. Bien que cet aspect puisse paraître éloigné du sujet que nous abordons ici, il nous permet toutefois de penser que les représentations culturelles autour de la vie, de l'individu, mais également de la mort, des éléments visibles ou invisibles englobent le système de parenté et structurent les formes de famille. Dans cette perspective, nous comprenons qu'il existe différentes manières d'envisager la conception de l'enfant, l'union des pères et mères ainsi que la filiation et la descendance. Cela étant dit, malgré la pluralité des perceptions de la famille, de la descendance et du couple, la plupart des sociétés considèrent la famille comme une unité qui permet d'élever des enfants (Godelier, 2004).

Les rapports que les individus et plus largement les sociétés entretiennent à l'égard de la descendance et des différents rapports d'alliance s'insèrent dans des systèmes de parenté. Ces derniers ont été l'objet d'étude de plusieurs anthropologues, ceci depuis les analyses de la parenté fondatrices de Morgan (1871). Ainsi, des types « majeurs » de systèmes de parenté ont été identifiés et nommés en termes de catégories : « dravidien », « australien », « hawaïen », etc. Depuis la fin de l'Antiquité romaine, le système de parenté européen est un système de type « Inuit » qui en accompagnant la disparition des clans et lignées a facilité l'augmentation des familles nucléaires (Godelier, 2010). C'est dans ce cadre que la famille a évolué en Occident en étant d'ailleurs fortement influencée par le christianisme qui a rendu le mariage sacré en imposant différentes règles telles que la monogamie et l'interdiction du divorce. L'influence de la chrétienté sur le système de parenté en Occident a notamment conduit à considérer les aspects biologiques liés au sang comme étant supérieur pour définir la filiation. Ainsi, les liens de parenté sont perçus, dans nos sociétés, à travers leur dimension naturelle qui tend à considérer le sang comme un vecteur de l'identité. Notre système de filiation est donc à la fois défini par la bilarité (une filiation transmise par le père et la mère) et par l'idéologie du sang (Fine, 2001, p.70). Si comme le résumait David Schneider (1968) après avoir analysé les représentations culturelles dans la société nord-américaine : « *le sang est plus épais que l'eau* » (*blood is thicker than water*, dans sa version originale), la relation biologique ne peut pas, à elle seule, permettre une relation de solidarité durable. En effet, le lien biologique ne suffit pas à satisfaire la définition actuelle d'un parent, sur laquelle nous reviendrons. Il est également à noter que toutes les sociétés n'attribuent pas la même importance au lien du sang. D'ailleurs, les termes employés pour désigner la place des individus

dans un système de parenté (père, mère, frère, sœur, tante, oncle, etc.) n'ont pas les mêmes significations selon les sociétés (Segalen et Martial, 2013, p.37). David Schneider (1984) a largement contesté l'idée selon laquelle la parenté serait universelle. Il relève, en effet, l'ethnocentrisme des études sur les systèmes de parenté qui se sont principalement attardées à comprendre quel mot était utilisé pour faire référence à la place d'un individu dans le système de parenté tel qu'il était pensé dans une société donnée. En démontrant le caractère biologisant de la parenté occidentale, Schneider (1984) a permis de considérer les systèmes de parenté en se décentrant de théories prédéfinies qui illustrent notre propre modèle généalogique de reproduction (Ouellette et Dandurand, 2000, p.8). En effet, l'accent sur les facteurs biologiques n'est pas universel pour définir la conception de la parenté. Aussi, l'appartenance d'un individu à un groupe se reconnaissant comme une famille peut passer par d'autres facteurs, comme la proximité géographique ou affective. La représentation de la filiation selon laquelle l'appartenance à un groupe de parents (accompagné de droit de succession et d'héritage) est fondée de façon biologique traduit en réalité un choix culturel (Fine, 2011, p.70).

4.1.1 La parenté : entre positions et fonctions

Les liens entre des individus d'âge et de sexe différents qui constituent les rapports de parenté ont un rôle important dans la vie de toute personne. La majorité des enfants (dans toutes les sociétés confondues) sont généralement reconnus dès qu'ils et elles viennent au monde par des adultes et sont rattachés à eux par un lien de parenté. L'enfant évoluera et sera ainsi lié, du moins pendant une partie de sa vie, à d'autres personnes qui ont des droits, mais aussi des devoirs vis-à-vis de lui ou elle. Ces adultes exerceront leur influence sur l'enfant qui grandira et occupera, à mesure, différentes positions dans la parenté ainsi que dans la société, selon ses choix et ceux des individus qui lui sont apparentés. L'enfant aura peut-être des frères et/ou des sœurs, deviendra ainsi l'oncle ou la tante de futurs enfants, il ou elle se mariera ou restera célibataire, aura lui ou elle aussi des enfants ou non, etc. Il paraît donc évident qu'au long de son existence, toute personne passera, parfois simultanément, par différentes positions dans le système de parenté. Or, la place occupée par un individu dans un système de parenté aura une influence certaine sur sa vie, sur ses droits et devoirs. Des fonctions sociales viennent en effet s'attacher aux personnes en raison de leur place dans des rapports de parenté et définissent les formes de pouvoir, de propriété, d'accès légal ou illégal à des choses (Godelier, 2004, p.642). Dans ses travaux, Goody (1982) alloue cinq fonctions

aux parents : la conception des enfants, leur nourrissage, leur éducation, l'attribution de l'identité et l'accès au statut d'adulte. Maurice Godelier (2004, p.307) propose de compléter l'inventaire des fonctions de Goody (1982) en ajoutant celles de respect des interdictions de rapports sexuels entre les membres du même groupe de parenté ainsi que le droit pour certains parents d'exercer des formes d'autorité (Godelier, 2004, p.307).

Cet aspect de la parenté démontre bien comme ces rapports sont importants dans le fonctionnement, mais surtout la reproduction d'un type de société. Ainsi, la parenté peut être considérée comme l'outil principal d'une reproduction sociale qui concerne simultanément celle des groupes sociaux et la position sociale occupée par les parents aux enfants (Weber, 2013, p.24). La position d'une personne dans un système de parenté lui assigne des droits et des devoirs. De plus, les rapports de parenté que l'on retrouve dans le fonctionnement de diverses formes de familles assument des fonctions qui organisent le champ de la parentalité. Dans les pays influencés par le modèle européen, la filiation n'établit pas seulement l'identité d'une personne, mais spécifie également les individus en charge d'assurer sa survie (Weber, 2005, p.161). Bien que nous nous intéressons ici, aux fonctions parentales qui concernent le bien-être et l'éducation des enfants, nous pouvons relever que la filiation ne joue pas uniquement un rôle au début de la vie. À l'autre extrémité, la filiation désigne les héritiers et héritières d'un patrimoine, mais indique également qui se doit de garantir une fin de vie décente à une personne vieillissante.

Les différents travaux historiques et anthropologiques sur le *fosterage* (ou confiage) abordent des modèles éducatifs moins récents ou d'ailleurs et montrent que la responsabilité éducative d'un-e enfant peut être partagée par plusieurs personnes (Tillard et Mosca, 2019). Ainsi les fonctions parentales peuvent être dissociées et réparties parmi un groupe d'individus dans lequel l'enfant trouve simultanément plusieurs références parentales. Si ces fonctions peuvent être partagées entre des personnes différentes, dans certaines sociétés, elles ont tendance à se centraliser vers un nombre restreint d'individus. C'est le cas des sociétés occidentales contemporaines, dans lesquelles, les groupes de parenté dépassent parfois peu la famille conjugale (contrairement au groupe de parenté de type clan ou lignage) et dans lesquelles les familles peuvent également être monoparentales. Jusqu'à la fin du premier quart du vingtième siècle (Fine, 2001, p.72), les sociétés occidentales n'ont, en effet, pas eu beaucoup d'expériences concernant le partage des fonctions parentales entre plusieurs personnes pour un même enfant. Ceci a en fait beaucoup changé, puisque depuis quelques

décennies les représentations de notre système de filiation ont évolué de sorte qu'elles sont prises en tension entre les liens du sang et les liens établis exclusivement de façon sociale (Ouellette, 1998, p.158).

Jusqu'alors, nous avons présenté la parenté en faisant référence à des aspects biologiques (de sang), symboliques et juridiques. Afin de documenter davantage les exemples de parentalités étendues que nous venons d'aborder, il paraît pertinent d'amener une autre dimension permettant de penser la parenté au-delà de l'alliance et de la filiation. Dans ses travaux (en particulier sur la Malaisie), l'anthropologue Janet Carsten a mis en évidence une parenté dont les fondements se distinguent de la loi et de la nature et qui s'appuie sur le partage de la nourriture et de la vie quotidienne (Weber, 2013, p.10). L'analyse proposée par Weber (2005), s'appuie sur une démarche d'enquête qualitative ou une ethnographie de « cas exceptionnels » (2005, p.21) qui consiste à comprendre les particularités des histoires de vie de huit cas, en l'occurrence de femmes nées au cours des années 1950 et 1970. Cette recherche permet de comprendre que la parenté quotidienne ne s'inscrit pas dans la durée, car contrairement au sang et au droit, elle n'est effective que le temps du quotidien, c'est-à-dire le temps de la prise en charge. Florence Weber (2013) reprend le concept de parenté quotidienne pour décrire les relations de parenté observées à un moment donné lors d'une prise en charge d'une personne qui ne peut pas survivre seule. Ce partage du quotidien, étudié par Weber (2013), se distingue des liens de filiation ou d'alliance à tel point que la parenté quotidienne s'exerce parfois au-delà des relations de parenté juridique ou biologique. Envisager la parenté sous l'angle du quotidien, nous amène à la penser à travers une troisième dimension plus provisoire. Une parenté qui dure le temps d'une prise en charge à un moment de la vie, du *care*, de l'attention sans contrepartie que des personnes peuvent se porter (Weber, 2013, p.10). Pourtant, l'aspect biologique semble encore occuper une place obsédante dans notre pensée sur la parentalité (Cadoret, 2000, p.15). La parenté paraît être au cœur d'un débat entre celles et ceux qui adhèrent à une théorie généalogique et donc biologique et les partisans et partisanes d'une théorie sociale qui exclut les références à la première (Godelier, 2004, p. 164). Où que l'on situe la parenté (issue de la généalogie ou d'aspects sociaux) et quels que soient les arguments donnés pour asseoir une position, la question qui nous intéresse est celle de la façon dont les sociétés s'y prennent pour penser et organiser la reproduction. En ce sens, il paraît pertinent de s'attacher davantage à la compréhension des responsabilités attribuées aux parents (qu'ils le soient devenus en ayant donné

naissance ou adopté un·e enfant).

4.1.2 La famille, ses mutations, rôles et responsabilités

Afin de mieux cerner la tension actuelle concernant l'attribution des fonctions parentales, il nous faut davantage éclaircir les transformations liées à ce lieu privilégié d'élevage des enfants qu'est la famille. Le mariage par lequel découlait l'union d'un couple et notamment les liens de filiation s'éloigne de plus en plus d'une contrainte sociale, d'un arrangement entre deux familles ou d'intérêts. La famille bourgeoise « traditionnelle » laisse en effet place, au début du vingtième siècle, à une famille constituée de personnes qui se sont choisies (Singly (de), 2017, p.44). L'élection devenant ainsi le principe au cœur de l'évolution de la parenté occidentale (Fine, 1998, p.1). Une élection qui ne se fait plus selon les liens de parenté existants, mais bien vis-à-vis d'un être autonome qui se présente comme tel. Dès lors, dans une perspective durkheimienne (1921), la modernisation de la famille ne se situe pas tant dans sa structure, mais dans son fonctionnement interne, dans la nature des liens que les membres entretiennent (Singly (de), 2017, p.9). La première période de modernisation de la famille (fin 19^e jusqu'aux années 1960) se base sur un modèle de référence qui considère le mariage comme une union d'amour, perçoit la division forte du travail entre homme et femme comme une évidence sociale et accorde une attention particulière à la santé et l'éducation de l'enfant (Singly (de), 2017, p.21). La montée de l'individualisme et notamment des revendications portées par le féminisme transformera davantage ce modèle de référence. Le modèle de la femme au foyer qui caractérisait la famille « traditionnelle » se marginalise de plus en plus à tel point qu'il devient exceptionnel qu'une femme reste au foyer toute sa vie (Déchaux, 2009, p. 14). D'autre part, si vivre en couple sans être marié représente encore une situation marginale dans les années 1960, une décennie plus tard, la famille fait place à de nouvelles formes de vie familiale dont la cohabitation hors mariage devient un mode ordinaire pour entrer dans une vie de couple. Ainsi, le mariage n'est plus nécessaire pour que deux personnes vivent en couple (Déchaux, 2009, p.27) et s'il a longtemps représenté l'institution centrale de la famille (Déchaux, 2009, p.10) il ne peut plus être considéré comme un support permettant de construire la famille et la filiation. En réalité, c'est la naissance de l'enfant qui est devenu le « fondateur de la famille » (Segalen, 2005), car il est plus stable que le mariage ou la mise en couple pour définir la famille même si ces membres ne sont pas toujours ses géniteurs (Le Gall et Bettahar, 2001, p.7).

Selon Maurice Godelier (2004, p.707), le rapport que les individus entretiennent avec la sexualité, la position des enfants et la place des hommes et des femmes (rapport entre les sexes) dans la société sont des éléments qui ont essentiellement changé ce qui concerne la parenté en Occident. L'imbrication de ces trois mouvements sociaux a contribué à l'extension de la parenté sous son aspect social plutôt que biologique. La valorisation de l'enfant, de l'enfance, mais également celle des parents qui se dessine au XIXe siècle, structure le désir d'enfant, auquel une valeur nouvelle est attribuée. En Occident, l'enfant occupe une place dont l'importance s'accroît dans la société et dans la loi. C'est dans ce contexte que l'apparition de la Déclaration universelle des droits de l'enfant viendra façonner la nouvelle perspective de l'enfance qui est désormais protégée. Ainsi, l'enfant et les parents sont protégés et ont droit aux prestations sociales et étatiques, peu importe qu'ils soient inscrits dans une union maritale ou non. Dès lors, l'autorité est partagée entre l'homme et la femme indépendamment des transformations de leur rapport. Dans cette perspective de responsabilité partagée, le couple parental est amené à se maintenir au-delà du couple conjugal (Viel, 2003). La loi a permis de prétendre à une réelle modification des rapports du couple en le distinguant de la famille tout en différenciant également les aspects conjugaux et parentaux (Godelier, 2004, p.711). Aux yeux du droit civil, les hommes et les femmes peuvent donc agir librement en tant que conjoint·e·s, mais pas en tant que parents (Singly (de), 1993, p.58). En effet, bien que l'autorité des parents subsiste à l'évolution de leur rapport, elle représente pour les parents « (...) *une responsabilité individuelle, morale, mais aussi « une fonction d'ordre public », une obligation sociale s'imposant à tout citoyen.* » (Godelier, 2004, p.707).

Actuellement le terme « coparentalité », bien qu'il ait été réservé aux familles homoparentales (Ben Hounet, 2014, p.127), est employé pour désigner ce partage de responsabilité dans les couples hétérosexuels également. Au-delà de considérer le maintien de la responsabilité parentale des couples de parents désunis, il est aussi attendu des adultes de la nouvelle famille, de la famille dite « recomposée », qu'ils et elles se comportent comme des parents, comme des « pères » ou comme des « mères » vis-à-vis des enfants issu·e·s d'une précédente union. Dans une autre perspective, la famille est désormais également envisagée comme monoparentale. Cette dernière ne s'inscrit pas dans l'union, dans le mariage et est composée d'un parent ayant mis au monde ou adopté un·e enfant. Elle constitue pour autant un lieu d'élevage pour les enfants (Godelier, 2010), sans qu'un autre parent soit présent de façon permanente.

La progression des styles de vie et les multiples transformations qu'a connues la famille depuis une trentaine d'années sont marquées par des exigences individuelles et un certain individualisme moral (Déchaux, 2009, p.109). Ainsi, la famille est davantage considérée comme espace protecteur dans lequel il est possible de s'épanouir. Dans ce sens, la famille contemporaine se définit en référence à une double exigence de bienveillance et de validation par la création d'un environnement permettant à chacun·e de se développer, notamment à travers la participation à la vie commune et au soutien des autres (Singly (de), 2017, p.10). Ces nouvelles normes de « sollicitude personnelle » (Honneth, 2000, cité dans Singly (de), 2017) ou de *care* (Gillian, 2008 cité dans Singly(de), 2017) qui entourent désormais la famille, demandent des compétences et des pratiques particulières de la part des parents pour y répondre (Singly(de), 2017, p.10). Si on constate une plus grande fluidité dans les façons de se mettre en couple, la fonction de la famille, quant à elle, n'a subi que très peu de variation en ce qui concerne son objectif prioritaire d'éducation des enfants (Déchaux, 2009, p.48). En effet, les parents sont censés avoir choisi librement leur conjoint·e ainsi que la naissance de leur enfant tout en étant supposés s'inventer une vie familiale « sur-mesure » (Dechaux,2009). La littérature montre cependant que ces décisions, qui se veulent personnelles, sont façonnées par des contraintes contextuelles et des normes sociales (Bigot et Hoibian, 2015 ; Chauffaut et Dauphin, 2012 ; Garcia, 2011 ; Kellerhals, Widmer et Lévy, 2008 ; Martin, 2010). En outre, la liberté individuelle que ces choix supposent s'accompagne d'une responsabilisation des personnes (Bihr, 2011 ; Corcuff, Le Bart et de Singly, 2010). En ce qui concerne les parents, cette responsabilité vise plus la finalité de leurs actions que les moyens mis en œuvre pour permettre à l'enfant de devenir un individu autonome et épanoui qui répond en même temps aux exigences du monde dans lequel il vit (de Gaulejac, 2009).

4.1.3 La famille comme lieu d'éducation des enfants : perspective historique et géographique

Nous venons d'évoquer les transformations liées à la famille qui, dans une perspective compréhensive, nous permettent de mieux appréhender les enjeux concernant la répartition ou l'attribution des fonctions parentales. Nous avons succinctement évoqué la place actuelle de l'enfant au sein de la famille pour comprendre la façon dont il et elle permet aujourd'hui de la structurer. Nous aimerions à présent nous pencher davantage sur l'évolution de la place de l'enfant au sein de la famille sous l'angle de l'éducation. Nous avons là l'intention de mettre en évidence

des éléments qui nous offriront la possibilité de penser diverses pratiques éducatives et l'implication des parents les concernant.

Selon l'historien Philippe Ariès (1973), les préoccupations d'ordres physiques, morales et sexuelles de l'enfance que nous connaissons actuellement étaient tout à fait méconnues au Moyen Âge. Nous verrons par la suite comme les sciences telles que la psychanalyse, la psychologie et la pédiatrie se sont consacrées aux problèmes de l'enfance et comment leurs travaux et consignes ont peu à peu atteint les parents (Ariès, 1973, p.312), notamment par une large littérature de vulgarisation, mais également divers programmes ou émissions de radio. Cette partie du texte concernant la place de l'enfant et les représentations de son éducation à l'époque du Moyen âge, mais aussi dans des sociétés plus lointaines géographiquement, nous permettra d'aborder plus tard ces éléments tout en gardant à l'esprit que, ce qui paraît logique dans une société ne l'est pas forcément pour une autre. Au Moyen âge, les enfants ne vivaient pas nécessairement avec leurs parents biologiques. Ils étaient, pour la plupart du temps, confiés à d'autres familles. Selon Philippe Ariès (1973), les enfants vivaient, dès l'âge de sept ans, dans des familles autres que la leur, dans lesquelles ils étaient envoyés pour y demeurer, s'instruire ou apprendre un métier. À cette époque, l'éducation des enfants était alors essentiellement assurée par un apprentissage auprès d'autres adultes que leurs parents et que par l'école qui était d'abord réservée à une catégorie de personne comme les clercs (Ariès, 1973, p.256). Il faudra attendre les temps modernes et la moralisation de la société pour que l'importance de l'éducation apparaisse et se réalise à travers l'école pour tous les enfants qui désormais restent vivre dans leur famille d'origine. Le lien entre l'enfant et sa famille se resserre, cette dernière devient plus sentimentale et assume dorénavant une autre fonction que celle de la transmission du nom et de biens, celle d'une fonction morale et spirituelle. Ainsi, il ne s'agit plus pour les parents de mettre au monde des enfants, mais de donner à tous leurs enfants une préparation à la vie. Si l'idée selon laquelle le sentiment de l'enfance au Moyen Âge n'existait pas n'est pas tout à fait exacte, la thèse de l'ouvrage *l'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* écrite par Philippe Ariès (1973) sur laquelle nous nous basons ici permet de comprendre l'idée d'une nouvelle place prise par l'enfant au sein de la famille et de la famille elle-même dans les sociétés industrielles.

Si comme nous l'avons vu, l'éducation des enfants peut être déléguée à des personnes autres que les parents d'origine de l'enfant, il semblerait pourtant que, dans un contexte occidental actuel, la

délégation totale de l'éducation des enfants à d'autres personnes que les parents ne soit pas souhaitée. En effet, les parents sont perçus comme des partenaires de l'éducation de leurs enfants et il est attendu d'eux qu'ils s'impliquent dans différentes sphères éducatives, même si elles font l'objet d'une délégation. Pour mieux comprendre ce propos, nous pouvons prendre l'exemple de l'école qui assure des fonctions éducatives. Bien que cette institution prenne en charge la formation des enfants, le personnel enseignant attend une complémentarité, un partage de tâches éducatives avec les parents. Ainsi, une trop grande délégation des tâches éducatives à l'école de la part des parents les qualifiera de parents « démissionnaires » tout comme une trop grande implication de leur part les qualifiera de parents « exigeants » (Sellenet, 2007, p. 104). En ce sens, nous comprenons que même si, actuellement, l'éducation des enfants concerne plusieurs actrices et acteurs, les parents ne semblent jamais pouvoir complètement déléguer certaines tâches, puisque leur participation est toujours attendue, voire évaluée, par les différentes instances éducatives.

4.2 La parentalité

Le néologisme « parentalité » fait référence au terme *parenthood* apparu au milieu du XIX^e siècle puis repris dans la première moitié du XX^e siècle par le champ académique anglophone (Ben Hounet, 2014, p.130). Selon Ben Hounet (2014), bien que ses occurrences y soient limitées, le terme *parenthood* est utilisé dans des revues datant de la fin du XIX^e siècle traitant avant tout d'éthique, de théologie, de philosophie, de psychologie, de sociologie et de science politique. L'usage de ce terme dans ces revues n'est toutefois pas élargi en dehors de l'état, de la position ou encore aux relations de parenté au sein de la famille nucléaire. Il faudra attendre le XX^e siècle pour que le concept de parentalité fasse l'objet d'un nouvel intérêt. Ainsi, plusieurs disciplines (anthropologie, sociologie, science politique, droit, travail social, etc.) s'approprient la notion de parentalité pour défendre des intérêts distincts aux visées eugénistes, émancipatrices ou de soutien. Notons toutefois que c'est avec les travaux du psychiatre et psychanalyste Paul Racamier (1978), que la notion de parentalité est entrée dans le champ francophone en 1961. Racamier (1978) utilisait cette notion en référence au terme *parenthood* (Benedeck, 1959 cité dans Bachmann, Gaberel et Modak, 2016, p.15) qui désignait un processus de développement psychoaffectif d'un individu en devenir d'être parent. C'est donc à travers une approche psychanalytique que la notion de parentalité s'est popularisée dans l'espace francophone.

Avant sa popularisation dans l'espace francophone par l'approche psychanalytique, la parentalité a été traitée sous des angles divers comme le montrent les travaux du médecin et journaliste anglais Caleb W. Saleeby (1909) ou encore du juriste et politologue Robert J. Wilkin (1910). Dans son livre *Parenthood and Race Culture an Outline of Eugenics* (1909), Caleb W. Saleeby recommande une parentalité sélective ayant pour objectif d'améliorer la race humaine. C'est en suivant une conception eugénique, prévalente à son époque, qu'il développe l'idée selon laquelle une bonne naissance dépend des caractéristiques innées des parents. Raison pour laquelle, le mariage devrait selon lui être limité aux personnes capables d'engendrer des enfants « sains ». Il est à souligner que l'approche de Caleb W. Saleeby a rapidement été remise en question, notamment par les travaux émis par Wolfe (1911), dont la critique souligne des aspects liés à la méconnaissance du social et de la sociologie de la famille. À la même époque, les travaux du juriste et politologue Robert J. Wilkin (1910) paraissent intéressants dans la mesure où, dans une perspective historique, ils nous permettent de voir l'émergence de ce que l'on pourrait considérer comme l'un des fondements actuels de l'injonction à la « bonne » parentalité qui se traduit aujourd'hui par le soutien à la parentalité. Selon Robert J. Wilkin (1910), l'État et la société auraient davantage intérêt à apporter un soutien éducatif aux parents pour défendre les enfants victimes de maltraitance. Il s'agit, selon lui, de travailler sur la responsabilisation des parents envers leurs enfants plutôt que de les écarter. De plus, Wilkin considère que la société profiterait, à terme, de la bonne prise en charge des enfants.

Cette conception de l'impact futur de la prise en charge des enfants proposée par Wilkin pourrait également montrer l'émergence de ce que le sociologue britannique Anthony Giddens (1998) a développé en grande partie par la suite avec l'idée d'investissement social. Celle-ci envisage tous les individus comme possédant une forme de capital qui n'est pas uniquement l'objet d'un héritage, mais qui, au contraire, a la capacité d'être augmenté. Selon Tabin et Merrien (2012), les années 2000 ont vu naître une forme de militance, portée par différents experts œuvrant dans le champ de la politique sociale, construite sur cette idée d'« investissement ». Nous retrouvons le résumé des thèses de ces experts dans un livre paru en 2008 (Esping-Andersen et Palier, 2008) qui explique les conséquences d'une série d'effets sur la société dus à la révolution des parcours de vie féminins. L'un de ces effets concerne la dissipation de la famille « traditionnelle » dans laquelle l'homme travaille et la femme s'occupe du foyer. Ceci s'accompagne également d'un

retardement de l'âge de la conception du premier enfant dans un couple conjugal, car les femmes qui se mettent à travailler conçoivent des enfants plus tardivement. Ainsi, les évolutions démographiques sont touchées par la tendance générale à avoir moins d'enfants et une population vieillissante. Cet inventaire permet à ces expert·e·s de tirer la conclusion selon laquelle la société moderne doit faire face à une tension concernant la conciliation entre carrière et maternité. Aussi, les recommandations des personnes qui promeuvent l'investissement social vont vers une stimulation de la production d'enfants. Dans cette perspective, l'enfant n'est plus seulement envisagé comme un sujet de droit, mais est également perçu comme un être en devenir et plus encore, comme une richesse future qu'il convient de préserver, mais surtout d'encourager. Il s'agit ainsi d'investir auprès des femmes, pour leur permettre de devenir mères et des enfants pour qu'ils et elles puissent entrer, plus tard, sur le marché de l'emploi. Les efforts de l'État concernant le développement de l'enfant traduisent, à l'heure actuelle, une volonté de réduction des coûts à venir liés à des difficultés qui peuvent encore être réglées. Il s'agit d'investir auprès de certaines catégories de personnes, comme les familles et les enfants, considéré·e·s comme ayant un potentiel de changement et donc, qui présente un avantage à fournir un investissement qui permettra de faire l'économie de futures dépenses.

Au-delà de la question concernant l'investissement social sur les enfants, les travaux de Wilkin (1910) nous permettent d'aborder la question de la responsabilité de cette prise en charge. Faudrait-il reconnaître l'État comme le premier parent de tous les enfants en excluant leurs gardien·ne·s naturel·le·s ou serait-il préférable de privilégier un lien étroit entre l'enfant et ses parents naturels afin de le ou la consolider comme un·e citoyen·ne en devenir ? (Wilkin, 1910, p.69). D'après cet auteur, il semblerait plus pertinent de penser les parents comme les responsables de leurs enfants en les soutenant dans leur parentalité. L'État ne devrait ainsi pas totalement prendre en charge les enfants, mais plutôt soutenir les parents pour leur permettre d'assumer leur responsabilité. Bien que les travaux de Wilkin (1910) ne soient pas récents, sa perspective nous paraît tout à fait intéressante, car elle résonne en quelques points avec la vision actuelle concernant le rôle des parents et la façon dont l'État intervient dans la sphère familiale.

Dans la perspective des théories eugénistes teintées d'une vision évolutionniste darwinienne, les travaux de Saleeby (1909) nous amènent à percevoir la parentalité comme un moyen de promotion de la race, mais également de progrès social. À la même époque, les travaux de Robert J. Wilkin

(1910) traitent de la parentalité sous une approche qui se distingue de l'eugénisme parental en l'abordant sous un angle juridique et humaniste. Bien que les approches de Saleeby et Wilkin soient différentes, chacune d'elle conçoit la parentalité comme un moyen d'améliorer l'espèce humaine pour Saleeby (1909) et de renforcer l'État pour Wilkin (1910). En d'autres termes, ces deux auteurs partagent une vision utilitariste de la parentalité qui n'est d'ailleurs pas considérée comme un état de fait, mais plutôt comme une relation qui peut être modifiée selon les circonstances. L'étude de la littérature montre que le terme parentalité ou *parenthood* est peu à peu repris sous diverses approches et dans les premiers temps à travers une idée de progrès social. Après les travaux eugéniste proposés par Saleeby (1909), la parentalité a également été au centre de projet plus libertaire comme le présentent les travaux de l'anthropologue féministe Élise Clews Parson (1916) qui utilise le concept « *parenthood* » afin d'introduire une plus grande réciprocité entre les sexes. Nous constatons que les parents apparaissent très tôt comme les pivots d'un progrès social et nous voyons ainsi déjà naître certains fondements et enjeux actuels de la parentalité et de ses injonctions.

4.2.1 La parentalité et le champ sociologique/anthropologique

Si nous avons défini la parenté par ce qui précède, il nous faut encore clairement la différencier de la notion de parentalité. Le concept de parentalité est présent dans le champ sociologique/anthropologique et fait référence à un ensemble de fonctions sociales (Lambooy, 2009). La parenté et les termes « père » et « mère » sont des termes juridiques pour désigner les géniteurs et génitrices de l'enfant qui ne renvoient pas à des aptitudes particulières comme c'est le cas pour la parentalité. Cette dernière, qui n'a d'ailleurs pas de définition très claire, viendrait, quant à elle, répondre à une nécessité pour parler de compétences (Bruehl et al., 2001, p. 15). Cette nouvelle notion de parentalité apparue au début du XX^e siècle (Bachmann al., 2016) a pour objectif de mieux faire la différence entre les parents (au sens juridique et biologique) et la fonction de parent, qui n'est d'ailleurs pas réservée aux géniteurs et génitrices et qui peut être assurée par plusieurs personnes. Ainsi, dans le champ sociologique, le terme « parentalité » met davantage l'accent sur les fonctions parentales telles qu'elles sont attendues dans une société donnée. À cela, nous pouvons rappeler qu'aujourd'hui ce n'est plus le mariage ou la filiation, mais bien l'enfant qui construit la légitimité du parent et de la famille (Ben Hounet, 2014). Par conséquent, considérer la parentalité pour appréhender la famille permet d'atténuer ses limites en ne s'intéressant pas seulement aux pères et mères tels qu'ils et elles sont envisagés dans une perspective légale, mais

aussi à d'autres figures parentales. En d'autres termes, la parentalité s'élargit aux personnes adultes qui occupent une fonction parentale qu'elles soient mariées ou non, biologiques ou non, etc.

Ces différents modèles de relations parentales ont été l'objet de divers concepts qui ont tenté de les définir. Le terme « *grandparenthood* » faisant référence à la grand-parentalité a été utilisé dès les années 1930 dans le monde anglo-saxon et plus précisément dans des travaux anthropologiques tels que ceux de Malinowski (Ben Hounet, 2014, p.129). Plus tard, la relation entre les enfants et leurs beaux-parents a également été conceptualisée sous le terme de « beau-parentalité » (Fassin, 1998). Notons que bien avant les déclinaisons du terme « parentalité », ce dernier a été précédé par les termes « monoparentalité » et « monoparental » importés de France en 1970 dans l'espace francophone (Murard, 2004, p.51). Les désignations « monoparentalité », « famille homoparentale », « famille recomposée » avaient pour objectif de nommer d'autres configurations familiales que celles des familles conjugales hétérosexuelles, mais a aussi eu pour effet leur normalisation, en sortant ces types de familles de la déviance. Plus récemment, en 2001, Le Gall et Bettahar utilisent le néologisme « pluriparentalité » dans la continuité d'une problématique qui considère encore d'autres parentés qui s'ajoutent ou se situe en périphérie des configurations familiales telles que les familles recomposées, homoparentales, adoptives, d'accueil, etc. La parentalité engloberait ainsi les adultes (et pas uniquement les parents géniteurs) qui s'impliquent à des degrés différents, dans l'éducation, l'élevage des enfants.

La parentalité ainsi assurée par plusieurs personnes et transcrite en termes de « pluriparentalité » permet de penser les nouvelles formes familiales, mais également de rendre compte des adultes qui interviennent dans le quotidien de l'enfant, sans avoir l'autorité parentale (Tillard et Mosca, 2019 ; Aeby et Ossipow, 2022). Le domaine de la parentalité est alors établi au-delà de la relation de responsabilité des pères et mères toujours centrales dans la conception qu'ont nos sociétés. En effet, les approches de la parentalité ont tendance à se focaliser sur le lien parent-enfant en prenant rarement en compte la réalité de la pluriparentalité (Bachmann et al. 2016, p.17). Ceci, alors même que l'action parentale et les activités de parentage se répartissent aujourd'hui entre plusieurs actrices et acteurs (institutionnel ou individuel) (Bachmann et al. 2016, p.143). Dans ce sens, les réflexions sur les nouvelles formes de parenté s'accompagnent d'une vision nucléaire de la famille qui considère les pères et mères comme les responsables quasi exclusifs de l'éducation familiale

de l'enfant. Ceci, en particulier durant ses premières années de vie, lors desquelles des enjeux d'épanouissement, d'individuation et de réussite scolaire apparaissent (Tillard et Mosca, 2019).

4.2.2 La parentalité et le champ psychanalytique

Bien que la parentalité ait été et soit encore traitée par des approches différentes, la particularité de l'approche psychanalytique par laquelle elle fut introduite dans l'espace francophone teinte encore son usage, notamment parce que la parentalité est considérée comme un processus d'apprentissage. De plus, les nouvelles normes éducatives attendues des personnes assumant des fonctions parentales ont largement été influencées par le regard que les sciences telles que la psychologie et la psychanalyse portent sur l'enfant depuis une trentaine d'années (Déchaux, 2009, p.50). Afin de comprendre comment la perception de l'enfant a évolué, nous proposons d'expliquer différentes théories sur le développement de l'enfant (en dégagant leurs forces et limites) avant de montrer plus concrètement leur influence sur le domaine du droit, de l'éducation et du soutien aux familles.

La perspective développementale qui s'intéresse au développement humain du début à la fin de la vie repose sur l'idée selon laquelle, le présent d'un individu dépend des événements vécus dans le passé. D'après cette perspective, l'être humain se construirait progressivement à travers différentes étapes à acquérir à des moments particuliers de sa vie. La description des grands stades du développement a vu le jour dans la première moitié du XXe siècle avec les théorisations classiques présentées, entre autres, dans les travaux de Sigmund Freud et Jean Piaget (Lehalle et Mellier, 2002). La pensée de Freud (1856-1939) met en évidence que la personnalité d'un individu dépend des événements qui surviennent durant son enfance. Les travaux de Jean Piaget (1896-1980) mettent quant à eux en évidence une théorie constructiviste du développement de l'intelligence qui se construit progressivement, à travers plusieurs étapes dans le cadre de l'interaction entre un individu et son environnement. Ces étapes sont ainsi définies en trois grands stades, tous reliés à des moments particuliers de la vie : le stade sensori-moteur chez le bébé, le stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes chez l'enfant et le stade des opérations formelles chez l'adolescent·e (Houdé, 2011, p.9). Les travaux de Piaget montrent l'importance de l'action dans le processus d'apprentissage. Il considère d'ailleurs que même si l'enfant vient au monde sans structure intellectuelle, il a néanmoins une capacité d'action sur le monde qui l'entoure (Saïas et al, 2010). Les travaux de Piaget ont contribué à la psychologie du développement et ont notamment

permis de mettre en lumière les caractéristiques spécifiques de la pensée de l'enfant et de sa vision du monde différente de celle de l'adulte. Cependant, le modèle d'apprentissage proposé par Piaget peut être critiqué au sens où le développement à travers ces différents stades est perçu de façon très linéaire, alors, qu'en réalité, il est peut-être plus complexe, notamment parce qu'il s'inscrit dans un système d'interactions sociales et de différences individuelles finalement peu pris en compte par Piaget.

D'autres auteurs comme Erik Erikson (1902-1994), John Bowlby (1907-1990) et Mary Ainsworth (1913-1999) ont inscrit leur théorie dans l'histoire des représentations du développement de l'enfant. Erik Erikson, tout en acceptant les idées de Freud, propose de voir le développement d'un individu comme une construction qui se déroulerait tout au long de la vie (Cohen-Sali et Guichard, 2008, p.6). D'ailleurs, bien que les travaux de Bowlby et Ainsworth soient à l'origine des théories de l'attachement, Erikson avait déjà, dans sa théorie psychosociale, mis en évidence l'importance pour le développement de l'enfant d'établir un sentiment de confiance envers une personne significative (Papalia et al, 2010).

La théorie de l'attachement est apparue avec les travaux du psychanalyste et pédiatre anglais John Bowlby. Il présente une théorie selon laquelle, un·e enfant s'attache durant les premières années de sa vie à son donneur de soins. Cet attachement n'est pas uniquement perçu comme un moyen de survivre, mais représente également une base sécuritaire lui permettant d'explorer l'environnement et de se développer (Bowlby, 1998). Le lien d'attachement une fois intériorisé sert ensuite de modèle pour toutes les relations sociales de l'individu. Dans ce sens, la qualité de l'attachement de l'enfant durant les premières années de sa vie influence également la façon dont il établira des relations sociales tout au long de sa vie. L'enfant n'est pas le seul acteur dans ce processus d'attachement et les travaux de Bowlby (1998) soulignent le rôle important de la figure d'attachement de l'enfant dans la construction de cette relation. Une figure d'attachement (qui n'est d'ailleurs pas forcément la mère ou le père, mais plutôt la personne qui s'occupe le plus souvent de l'enfant) se doit d'être suffisamment bonne et permettre à l'enfant de se développer sur la base d'un attachement fiable et constant. L'attachement durant l'enfance est alors considéré comme une base sur laquelle l'enfant construit son rapport aux autres (qu'il considère comme étant plus ou moins sensibles à ses besoins) et à elle-même ou lui-même (image de soi comme étant digne d'être aimé·e ou non) et qui influencera son comportement pour le reste de son existence (Goldbeter et

Merinfeld, 2005, p.17). Mary Ainsworth développe, quant à elle, l'idée qu'un attachement sécure durant l'enfance permettrait de meilleures performances tant au niveau social, qu'affectif et introspectif (Saïas et al. 2010). Elle propose de considérer trois types d'attachement qu'elle décrit comme sécurisant, insécure/évitant ou insécure/ambivalent. Selon elle, plus les enfants développent un attachement sécurisant plus elles et ils auront de chance de devenir des personnes stables (Steinhauber, 1996, cité dans Tessier, 2006, p. 64).

Les sciences humaines comme la psychologie du développement ainsi que la psychanalyse ont peu à peu démontré l'importance de la petite enfance dans la construction des êtres humains (Neyrand, 2011, p.18). Si nous avons mentionné les théories développementales et de l'attachement, nous pouvons également nommer les travaux de Françoise Dolto qui, à travers plusieurs émissions de radio et ses livres, défendait, en 1970, l'importance de la petite enfance jusqu'alors sous-estimée. Cette reconnaissance médiatique de l'enfance a contribué à populariser l'idée que l'enfant est une personne en développement qui doit être respectée et dont les premières années de la vie doivent faire l'objet d'une grande attention au même titre que le lien parental et particulièrement maternel. Ces idées se retrouvent d'ailleurs dans la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (1989) (Déchaux, 2009, p.50). Bien avant cela, à la fin de la guerre et dès les années 1945, les connaissances psychanalytiques concernant le développement de l'enfant, commençaient déjà à se diffuser, notamment avec les travaux de René Spitz analysant les troubles des enfants séparé·e·s brusquement de leurs parents par la guerre (Neyrand, Coum et Wilpert, 2018, p.29).

Selon ces différentes théories présentées précédemment, qui tentent d'expliquer le développement de l'enfant, il y aurait des situations, des comportements ou des environnements qui ne permettent pas à l'enfant de franchir différents stades ou de s'attacher suffisamment bien. Il existe en effet, des facteurs de risques qui influencent le développement de l'enfant vers des trajectoires atypiques, voire déviantes. Dans sa théorie, Bowlby (1998) identifie par exemple, les changements d'environnement et les conditions de séparation de la figure d'attachement comme des situations particulièrement dangereuses pour l'enfant. Ces théories qui s'inscrivent dans une approche développementale démontrent comme les événements survenant durant l'enfance peuvent avoir une influence à l'adolescence et à l'âge adulte. De plus, elles laissent entendre que les difficultés rencontrées dans ces périodes de vie plus avancées pourraient être prévenues en agissant sur l'enfant ou sur son environnement. Corriger les difficultés avant qu'elles ne surviennent pourrait

en ce sens, prévenir de futurs risques de comportements problématiques. L'étude de ces théories nous permet de mieux comprendre l'importance accordée par nos sociétés contemporaines à l'environnement dans lequel l'enfant se développe.

Les travaux de plusieurs sociologues en France dont Robert Castel (1973, 1981) et Jacques Donzelot (1977) remarquent que les problèmes sociaux s'individualisent en étant renvoyés à des aspects psychologiques et/ou individuels. Ainsi, la psychologie et les diverses théories émises en son nom peuvent être perçues comme étant susceptibles de pouvoir traiter un ensemble de problèmes sociaux (Castel, 1973, p.199). Il s'agit là d'un processus de psychologisation qui fait de la psychologie un véritable outil d'expertise pouvant être généralisé à plusieurs domaines. Ici, nous nous intéresserons plus particulièrement aux effets de la psychologisation concernant l'accompagnement des familles et la pratique de la parentalité. Pour mieux cerner cet impact, nous proposons de prendre l'exemple de l'association privée, l'École des Parents de Genève (EP) en Suisse. Créée en 1950, l'EP développait des alternatives aux placements institutionnels ainsi qu'à l'internement de parents jugés incapables à tenir leur rôle. L'étude sociologique et historique effectuée par Lorraine Odier da Cruz (2014) sur l'analyse des modèles de parentalité au sein de cette association de 1950 à 2010 permet de dégager l'évolution des normes correspondant à la parentalité. Elle montre également comme les figures de la « bonne » parentalité soutenue et encouragée par l'EP ont participé à l'élaboration des politiques cantonales puis se sont imposées dans les milieux professionnels.

Les thématiques abordées durant les cours donnés à l'EP montrent quels étaient les champs de la pratique de la parentalité priorisés par les enseignant·e·s, les expert·e·s. L'étude des contenus de cours donnés par l'EP révèle l'attention particulière portée dans un premier temps (1950) sur le mariage (avec l'idée qu'une parentalité ne peut être saine qu'à l'intérieur du cadre matrimonial), ainsi que sur les références scientifiques telles que les théories développées par Jean Piaget ou John Bowlby. Pour en donner un exemple, le cours présenté en 1955 intitulé « Carence maternelle : ses répercussions sur le développement de l'enfant » renvoie expressément aux travaux de Bowlby (Odier da Cruz, 2013). Dans son étude, Odier da Cruz observe également une diversification des programmes de l'association au fil du temps qui propose des cours sur la vie quotidienne de l'enfant en laissant davantage place aux parents pour une réflexion sur leur propre pratique (2013). Dans ce cadre-là, les pratiques parentales peuvent faire l'objet d'un apprentissage, mais aussi être

évaluées et jugées comme étant « bonnes » ou non. Au cours des années, on constate que l'association élargit les domaines qui lui permettent d'étendre la prévention souhaitée en amplifiant tout de même les exigences envers les parents. Ainsi, l'apprentissage et l'acquisition de connaissances actuelles concernant la psychologie de l'enfant sont perçus comme un enjeu important pour le développement d'une « bonne » pratique parentale.

L'objectif préventif et de diffusion des apports de la psychologie et de la psychanalyse de l'EP concerne également les personnes qui travaillent avec les enfants comme les éducatrices et éducateurs. La vulgarisation des travaux de Spitz (1946) et John Bowlby (1951) ont participé à la formulation de l'idée que le rapport affectif entretenu entre la mère et l'enfant contribue à l'équilibre de ce dernier (Neyrand, 2002), réorganisant notamment le système des structures de garde. De plus, l'évolution des dispositifs d'encadrement des familles repensés avec les apports de la psychologie dénote également une autre forme d'encadrement des familles (Segalen et Martial, 2013). Si les exigences envers les parents se multiplient, nous comprenons également que des éléments scientifiques (psychologie, psychanalyse, pédiatrie) développés dans le domaine de l'encadrement familial ont contribué à redéfinir les normes concernant les rôles parentaux et leur distribution sexuée. Odier da Cruz relève, en effet, la forte responsabilisation des femmes considérées comme les « garantes de l'ordre familial et moral » (2013, p.111) ainsi concernées par les problématiques parentales, mais également conjugales. Dans ce sens, la responsabilité parentale apparaît selon l'appartenance sexuée de l'adulte, les femmes étant davantage liées aux enfants et aux aspects affectifs et les pères à l'absence. Dès lors, les programmes de cours de l'École des Parents voyaient en la parentalité féminine leur principale destinataire.

De manière générale, l'EP a participé au « grand désenfermement » (Castel, 1973) de la protection de l'enfance (1950-1960) à Genève en développant des mesures alternatives aux placements, par son approche préventive, mais également de vulgarisation et de transmission de savoirs psychanalytique et psychologique. Toutefois, selon Odier da Cruz, elle contribue à faire porter la responsabilité des troubles de l'ordre public aux familles qui s'éloignent du modèle familial « traditionnel » bourgeois proposé. L'analyse offerte par Odier da Cruz montre comment les enjeux de la bonne parentalité se sont progressivement déplacés en passant par la stabilité du mariage, aux connaissances parentales, à l'évaluation de leur pratique dans le quotidien jusqu'à la réussite scolaire des enfants. Outre cette évolution de la « bonne » parentalité en tant que telle, il faut

également mentionner l'émergence d'un parent responsable de la conformité aux attentes sociales devenu co-constructeur de savoir concernant la pratique de la parentalité.

4.2.3 L'apprentissage du devenir parent

Le champ psychanalytique renvoie la parentalité à un ensemble de processus de maturation psychique relatif à la fonction parentale (Bouregba, 2004). Ainsi, l'ensemble de ces processus actifs et en développement depuis l'enfance serait actualisé lors de la naissance de l'enfant, permettant aux adultes de devenir parents et de répondre aux besoins de leurs enfants (Sellenet, 2007). L'approche psychanalytique voit en la parentalité un processus développemental qui pose problème lorsqu'il ne se développe pas. Or, il faut mentionner que les savoirs associés aux fonctions parentales ne sont pas pour autant toujours pensés comme des prédispositions naturelles de la part des parents. Dans ce sens, la parentalité représenterait aussi un ensemble d'aptitudes à acquérir et qui peut faire l'objet de cours enseignés à l'école par exemple. C'est d'ailleurs ce que nous constatons dans la pratique de l'association de l'École des Parents à Genève qui avait mis sur pied des cours de formation à la parentalité (initialement pour les mères). L'existence de ces cours dans le contexte du Canton de Genève montre en effet que la parentalité était, dès les années 1950, perçue en référence à des compétences qui peuvent s'apprendre et se développer (Bachmann et al, 2016, p.36). Ainsi, être père ou mère ne va plus nécessairement de soi et cette position ne suffit pas à avoir des compétences de façon naturelle. Le parent devient alors « capable » ou « incapable » selon les compétences d'éducation et de protection dont il fait preuve envers son enfant (Bachmann et al, 2016, p.39).

Depuis la médiatisation de la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant de l'ONU, le champ des responsabilités parentales et la capacité des parents à assumer leur responsabilité auprès de leur enfant sont entièrement questionnés. Si certains s'attardent sur le désengagement des parents, d'autres se concentrent sur leur incompétence grandissante qui demanderait l'intervention d'expert·e·s (Martin, 2003, p.7). L'éducation ne concerne alors plus uniquement les enfants, mais aussi les parents qu'il faut accompagner dans l'apprentissage de leur rôle. Désormais, la parentalité est définie en termes de « métier » dont l'accomplissement nécessite des compétences, un savoir-faire, mais également un savoir-être considéré comme crucial pour la bonne pratique du rôle parental. En effet, différents travaux et notamment ceux concernant

l'attachement soulignent l'importance de l'investissement affectif du parent à long terme dans la relation entretenue avec l'enfant, faisant des activités quotidiennes un support privilégié pour l'entretien du lien affectif. Ainsi, les dimensions techniques de savoir-faire ne peuvent pas être dissociées de l'aspect relationnel vécu à travers la prise en charge (Cresson et Gadrey, 2004).

4.2.4 La parentalité et le discours managérial

Les éléments présentés jusqu'à maintenant nous permettent de comprendre que la famille est devenue garante du développement de l'individualité et de l'autonomie future de l'enfant. Ainsi, chaque parent est chargé de créer un environnement propice à ce développement par un nouveau modèle d'éducation de « proximité » (Martin, 2004). Nous proposons ici de faire l'analogie entre ce nouveau modèle normatif concernant l'éducation et « le nouvel esprit du capitalisme » nommé par Boltanski et Chiapello (1999). Il s'agit là de mettre en évidence la façon dont les nouvelles exigences adressées à l'homme dans une perspective économique peuvent se refléter dans les discours actuels sur le rapport social à l'enfance et plus précisément sur leur éducation. Pour ce faire, nous proposons d'axer cette partie du texte sur les principes mobilisés dans les discours managériaux qui traduisent des logiques d'action que nous pouvons mettre en lien avec la représentation actuelle de la « bonne » pratique éducative parentale.

Selon Boltanski et Chiapello (1999), le nouvel esprit du capitalisme se caractérise par une universalisation, en croissance, des principes de marchandisation et de concurrence du monde social. La logique de l'idéologie managériale considère l'humain comme un moyen par rapport à la finalité du développement de l'entreprise. L'individu est ainsi considéré comme une ressource qu'il faut développer pour accroître l'efficacité et la rentabilité de celle-ci. Cette conception de l'humanité capitaliste considère que chaque individu porte en lui un capital à faire fructifier pour devenir employable et utile à l'entreprise (Gaulejac (de), 2011). Les discours managériaux sont actuellement construits autour de notions clés qui concernent la qualité des ressources humaines. Dans cette perspective, les travaux de Boltanski et Chiapello (1999) montrent comme le nouvel esprit du capitalisme et le monde des entreprises valorisent les principes de coaching, les principes antiautoritaires et l'épanouissement personnel. Le principe « d'autonomie » est lui aussi fortement revendiqué par ce nouveau discours managérial et est notamment en lien avec l'épanouissement personnel au travail. L'épanouissement personnel que nous retrouvons dans le discours managérial

touche également ce qui concerne la bonne éducation de l'enfant. Les parents tout comme les managers modernes doivent posséder des qualités devenues des valeurs essentielles tant dans la gestion managériale que dans la mise en œuvre des principes éducatifs. À titre d'exemple, nous pouvons nommer les capacités d'« écoute » que le manager doit posséder pour favoriser l'épanouissement des employé·e·s dont doivent également faire preuve les parents, qui en sachant entendre leurs enfants, peuvent révéler le potentiel dont ils sont porteurs. Les principes managériaux se retrouvent ainsi dans les normes de bienveillance désignant les actes permettant l'émergence des potentialités enfouies de l'enfant dans la sécurité affective (Rapoport, 2010), qui structure actuellement l'exercice de la parentalité. Dans un même ordre d'idées, nous pouvons nommer le terme « compétence » qui dans le domaine salarial, est utilisé afin de répondre à une crise de façon individuelle, c'est-à-dire de renvoyer la responsabilité sur l'individu devenu responsable de réussir sa trajectoire en développant les compétences nécessaires (Sellenet, 2009). La compétence, d'abord apparue dans ce domaine, a peu à peu glissé dans le champ de la famille en rendant les parents responsables de leur situation familiale et de l'évolution de leur enfant.

Le monde du travail a été structuré et réglementé bien avant celui des multiples conduites s'exerçant dans la vie privée ou l'intimité des familles. Ainsi, des règles se sont peu à peu substituées aux manières habituelles d'agir au sein de la famille qui étaient jusqu'alors transmises par la tradition. Dans cette perspective, l'éducation des enfants et notamment des petits enfants a été l'objet d'une forte normalisation. Le travail de Luc Boltanski sur la puériculture a montré comme les gestes d'élevage des petits enfants se sont peu à peu rationalisés, standardisés et décomposés à tel point que leurs apprentissages doivent faire l'objet d'un enseignement (Boltanski, 1969, p.22). Le travail de Boltanski sur la puériculture est un exemple, nous permettant de mettre en lien les logiques de standardisation d'abord apparue dans le domaine salarial et mobilisées ensuite dans l'espace privé. De plus, les quelques aspects soulevés ici montrent le lien entre le nouvel esprit du capitalisme et notamment la traduction du vocabulaire employé dans une logique managériale à celui utilisé pour aborder l'éducation de l'enfance.

4.2.5 L'accompagnement de proximité : le domicile familial comme lieu d'intervention

Nous avons abordé jusqu'à présent la façon dont la famille est pensée selon des fonctions que ses membres doivent assurer mutuellement. Puisque le soutien aux parents se déploie aujourd'hui dans

la sphère privée des familles, à leur domicile, il paraît pertinent de s'intéresser au lieu qui encadre majoritairement l'exercice de ces fonctions. En travail social, il est courant que les professionnels reçoivent les personnes au sein d'une institution, dans un milieu éloigné de leurs conditions de vie et de leur réalité sociale. La prise en compte de l'environnement de vie quotidienne induit le déplacement du cadre habituel de l'intervention et cette mobilité modifie la relation d'accompagnement. Les études anthropologiques concernant l'espace nous permettent de considérer le logement, non pas comme un espace passif, mais comme un lieu représentatif de la vie sociale. Les éléments que nous avons choisis de présenter ici peuvent paraître éloignés de l'objet de la présente recherche. Ils ont pourtant toute leur pertinence, car s'intéresser au logement, permet, tout comme pour la parenté, d'aborder les fonctions sociales qui lui sont attribuées. Nous verrons en effet dans la partie concernant les résultats de la recherche comme l'organisation même du foyer des familles est révélatrice de normes particulières. Notre recherche montre en effet que les professionnels de l'AEMO sont sensibles à l'agencement de l'espace et qu'ils et elles tentent même parfois de le modifier.

L'étude de l'habitat par l'anthropologie a permis de le considérer au-delà de sa fonction passive d'abri. Les types d'habitations, leur localisation, leur architecture et matériau de construction ainsi que leur disposition intérieure ne sont pas uniquement liés à une conception utilitaire (Rapoport, 1972). En effet, de nombreux travaux anthropologiques ont montré comment ces aspects traduisent un modèle culturel de vie sociale. Les travaux de Claude Lévi-Strauss (1966) en Amazonie ou ceux de Marcel Mauss (1904, 1906) sur les Inuit mettent en évidence le rapport d'interdépendance entre les aspects de la vie sociale et l'habitat. Claude Lévi-Strauss a relevé le rapport à l'organisation de l'espace comme une composante ayant des conséquences sur l'existence, la transformation et la disparition d'une culture. C'est en étudiant la parenté que Claude Lévi-Strauss a introduit, au milieu des années 1970, la notion de « maison ». Cette dernière a été utilisée pour comprendre les sociétés cognatiques et appréhender les groupes sociaux ayant un mode de vie qui ne correspondait pas à la grille classificatoire habituelle. Le recrutement des membres de ces groupes n'était en effet pas lié à la filiation et à la parenté généalogique. En s'inspirant des idées de Boas (1920), Lévi-Strauss propose un nouveau type d'organisation sociale, la « société à maisons ». La « maison » y est définie comme une :

Personne morale détentrice d'un domaine composé à la fois de biens matériels et immatériels, qui se perpétue par la transmission de son nom, de sa fortune et de ses titres en ligne réelle ou fictive, tenue pour légitime à la seule condition que cette continuité puisse s'exprimer dans le langage de la parenté ou de l'alliance, et, le plus souvent, des deux ensemble » (Lévi-Strauss 1983, p.1224).

Cette conception de la « maison » sous l'angle de l'alliance plutôt que sous celui de la filiation a subi quelques critiques, notamment parce que la place des aspects matériels de la résidence n'est pas suffisamment soulignée. L'étude de Pierre Bourdieu (1969) sur la maison kabyle a contribué au développement de l'aspect spatial et matériel de la maison. Les rapports entre les significations sociales, symboliques et architecturales de la maison ont par la suite réuni plusieurs personnes qui, à travers leurs travaux de recherche, ont tenté de remettre sur pied la notion de « maison » (Carsten et Hugh-Jones 1995).

Le territoire occupé par la famille a subi des évolutions liées à la transformation du rapport entre les individus, le rôle de la femme, les rapports entre les adultes et les enfants. La spécialisation du territoire familial a notamment amené l'attribution de fonctions spécifiques aux pièces d'un logement. Cette évolution se révèle dans la transformation du langage lié au domaine domestique qui a structuré davantage l'espace dans lequel vivent les familles. À l'âge classique, le vocabulaire domestique était réduit, peu précis et renvoyait à un caractère générique. Ce vocabulaire était en lien avec l'utilisation de pièces, qui n'avaient pas de fonction spécifique. Les meubles se déplaçaient plus facilement d'une pièce à l'autre selon les circonstances et les mouvements liés à la vie quotidienne. Les pièces étaient ainsi principalement qualifiées selon des ordres de grandeur et d'importance et moins en termes de fonction comme la « cuisine » qui faisait quant à elle référence à une action précise, celle de cuisiner. Dans son ouvrage, « L'enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime » Philippe Ariès attire l'attention des lectrices et lecteurs sur le vocabulaire adopté au XVIIIe siècle (en Europe occidentale) pour désigner certaines pièces : « salle à manger », « salle à coucher » qui spécifie une fonction. Cette évolution du champ lexical exprime la mutation des mœurs sur le plan social, spatial et langagier (Depaule, 2002).

Jusqu'au XVIIe siècle, la sphère privée se confondait avec la sphère publique. L'apparition de nouveaux idéaux comme le retrait personnel de la sphère publique, la sociabilité sélective, l'intimité familiale et domestique ont contribué à la démarcation entre l'espace public et privé. La

frontière entre le privé et le public s'est progressivement développée pour atteindre un point culminant dans les années 1980 avec le phénomène de cocooning représentant le sentiment de chacun·e d'avoir le droit de revendiquer une intimité pour répondre à un monde social perçu comme menaçant (Serfaty-Garzon, 2003). Peu à peu, l'habitat fait référence à l'intériorité, à l'intimité de l'habitant·e et se réserve au cercle familial et aux proches (Serfaty-Garzon, 2003). L'expression française « chez-soi » renvoie à la fois à l'habitat en tant que tel et à l'habitant·e, à son intimité, sa manière subjective d'habiter, d'investir son espace pour y évoluer. Étymologiquement, cette expression fait référence à une dimension identitaire. L'expression « chez soi » est en effet composée du mot « chez » dérivant du mot latin « casa » faisant référence au « home », à l'habitat lui-même ainsi que du mot « soi » faisant référence à l'habitant·e et à sa manière particulière, singulière d'habiter (Amphoux et Mondada, 1989). Nous comprenons dès lors qu'habiter signifie bien plus que s'abriter ou se loger. En réalité, l'espace est investi de manière physique et symbolique par les personnes qui y vivent. Le « chez-soi » exprime la personnalité et le mode de vie des individus. L'habitat comme expression du « chez-soi » représente un support d'intégration des valeurs et des représentations (Villèle-Petit, 1989) qui va au-delà d'un simple remplissage d'un volume permettant à l'habitant·e de satisfaire des besoins primaires. Le « chez soi » représente en ce sens une forme biographique individuelle et sociale des personnes qui l'occupe (Fischer, 1997) parce qu'il est chargé de significations, de codes, donnant accès à des informations sur ses habitant·e·s.

Si l'habitat permet à celle ou celui qui l'occupe de développer son intimité par l'organisation subjective de son espace privé, ses rôles sociaux ne disparaissent pas pour autant lorsqu'il franchit le seuil de sa porte. En réalité, des rôles sociaux s'appliquent aux personnes, dans l'intimité de leur vie privée et sont étroitement liés à leur position dans un système de parenté. Chez elles et eux, il est attendu que les pères, les mères, les fils ou les filles agissent selon leur rôle et les fonctions y étant reliées. Les pratiques familiales s'inscrivent en effet dans l'espace du chez-soi, car il offre un contexte, un support de socialisation. Cet espace, son aménagement et les investissements qui y sont faits réunissent des pratiques domestiques perçues par l'enfant de façon quotidienne (Vassart, 2006). Ces pratiques diffèrent selon les individus et le sens accordé à l'espace est lié à leurs besoins, à leur itinéraire, aux événements vécus (séparation, divorce, naissance), mais également aux caractéristiques spatiales de l'espace qu'ils modèlent selon leur vision de l'agencement de l'espace

privé ou de la vie familiale. L'idée que les personnes se font d'un espace, la manière dont elles l'organisent est liée à des normes culturelles et sociales personnalisées par les personnes qui occupent un lieu (Haumont, 1982-1986). Les habitant·e·s portent en effet des normes et des valeurs que leur socialisation leur ont permis d'acquérir. La majeure partie du temps, c'est dans l'espace privé que les fonctions parentales sont amenées à s'exercer et c'est à travers des gestes se réalisant dans les pratiques quotidiennes que des modèles concernant la conception de la famille, du statut et rôle de chacun·e est inculqué aux enfants (Vassart,2006).

4.3 Logiques d'intervention : contrôle et partage du pouvoir

Nous avons mentionné le fait que les parents sont considérés comme étant responsables de leurs enfants et que l'État les encourage à assumer leur rôle. Pour comprendre la façon dont cette responsabilisation s'actualise aujourd'hui dans les pratiques du travail social, il nous faut saisir les logiques d'intervention de l'État. En ce sens, il nous semble que le concept de gouvernementalité introduit par Foucault (2004b) permet une compréhension de la réorganisation de l'État et de la façon dont il intervient auprès des individus. Le concept de gouvernementalité tire son origine d'un type de pouvoir exercé par des prêtres sur leurs fidèles produisant une relation d'obéissance. De manière générale, ce concept réfère à la façon dont les conduites des individus sont dirigées à travers des mécanismes qui permettent d'atteindre des objectifs spécifiques. Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est que le type de gouvernement exercé aujourd'hui par l'État ne correspond plus à un rapport d'obéissance, comme ce fut le cas pour le pastorat chrétien, ni à une forme de dépendance comme dans l'État providence (Hache, 2007). En effet, la gouvernementalité actuelle exercée par l'État se fonde davantage sur une demande d'autonomisation et de responsabilisation des personnes. Cette réorganisation de la manière de gouverner dans un État néolibéral se fonde ainsi sur des techniques indirectes qui reposent sur un transfert de responsabilités aux personnes (Lemke, 2004). Dans cette perspective, l'intervention de l'État évolue vers une gouvernementalité qui agit dans les différentes sphères de la vie, sans distinction entre celles qui relèvent du domaine privé ou public. Le néolibéralisme ne se place pas dans une logique du « laissez faire », il s'agit au contraire d'adopter une « politique active sans dirigisme » (Foucault, 2004a, p.137) en intervenant de façon permanente. En s'inspirant de la démarche de Michel Foucault, Martuccelli (2010) analyse le processus de responsabilisation de la société moderne qui selon lui découle d'un certain impératif contraignant les personnes à se constituer comme telle en choisissant leur vie et en étant

responsables de leur trajectoire. La responsabilisation ainsi perçue comme un mécanisme de domination suppose que les personnes se sentent responsables de ce qu'elles font, mais également de tout ce qui leur arrive (Martuccelli, 2010).

La responsabilisation se situe donc à la croisée d'une exigence généralisée d'implication des individus dans la vie sociale et à la base d'une philosophie les obligeant à intérioriser, sous forme de faute personnelle, leur situation d'exclusion ou d'échec. Il s'agit ainsi moins d'un appel à la responsabilité individuelle que d'une série de processus confrontant l'acteur, toujours supposé avoir la possibilité de faire quelque chose de sa vie, aux conséquences – parfois de plus en plus involontaires – de ses actes. (Martuccelli, 2010, p. 215)

L'appel à la responsabilisation souligné par Martuccelli (2010) est selon lui lié à la société moderne qui : « serait inséparable d'un impératif contraignant les individus à se constituer en tant qu'individus, de l'obligation sociale qui leur est faite de choisir leur vie, d'être responsables d'eux-mêmes » (Martuccelli, 2010, p. 39). La « responsabilisation » apparaît aujourd'hui comme un thème récurrent dans les dispositifs de soutien à la parentalité en lien avec la protection de l'enfance. Elle s'actualise en partie à travers des principes qui visent la reconnaissance et l'encouragement des capacités des personnes considérées comme étant capables d'agir sur leur existence. Cette capacité d'agir est souvent désignée par l'anglicisme *empowerment*, parfois traduit par les termes « autonomisation » ou « pouvoir d'agir » (LeBossé, 2003, 2013). Ce concept est souvent mentionné dans la littérature et par les politiques sociales pour décrire le rôle des personnes concernées dans l'élaboration et la mise en œuvre des actions qui leur sont importantes (Rappaport, 1987). Il s'applique ainsi à différents domaines et s'inscrit dans les politiques d'actions concernant les inégalités sociales, la pauvreté ou encore l'exclusion. Dans le domaine de l'intervention sociale, le modèle dans lequel les compétences des individus et leur pouvoir sont mis en avant remplace les modèles traditionnels dits « experts » (Swift et Levin, 1987 ; Rappaport, 1981 ; LeBossé, 1996). Ces principes sont décrits comme un moyen de renverser les rapports traditionnels de pouvoir qui s'exercent entre les individus bénéficiaires d'une action et les professionnel·le·s en charge de la mettre en œuvre. Tel que le souligne Parazelli et Bourbonnais (2017), les nombreuses définitions du « pouvoir d'agir » ou de l'*empowerment* qui existent dans la littérature peuvent entraîner un flou autour de ce concept. Nous présentons ici trois définitions qui permettent, comme l'exprime Dallaire (2012), d'en exposer plusieurs facettes. Tel que perçu par Rappaport (1985) dans le domaine de la psychologie, l'*empowerment* est lié à un sentiment de contrôle et d'efficacité, à un

engagement social, politique et organisationnel. La définition de Swift et Levin (1987) met davantage en évidence les aspects liés aux changements structurels. L'*empowerment* correspond ici au sentiment de compétence et d'estime de soi lié aux modifications des conditions structurelles qui permettent une redistribution du pouvoir. Dans la perspective du travail social, la définition de Breton (1994) relève pour sa part que le pouvoir d'agir correspond à l'implication dans un processus de prise de conscience et de développement d'habiletés qui permettent d'obtenir une distribution équitable du pouvoir, notamment à travers l'accès aux ressources et aux prestations auxquelles les personnes ont le droit (Breton, 1994). L'approche d'intervention basée sur le développement du pouvoir d'agir en travail social et plus particulièrement dans les dispositifs de protection de l'enfance et de soutien à la parentalité est davantage liée à un processus d'*empowerment* individuel. Au début des années 90, les travaux de Ninacs (1995) permettent de relever les quatre dimensions constitutives de ce processus. Ce dernier comprend ainsi l'augmentation de l'estime personnelle, le développement d'une conscience critique, la participation et le développement des habiletés nécessaires à l'atteinte des changements envisagés.

Le concept d'*empowerment* marque une certaine volonté, dans l'intervention sociale, de redonner le pouvoir aux personnes accompagnées. Cette logique paraît toutefois ambiguë, car elle sous-entend que cette volonté vient d'abord des professionnel·le·s. Dans un contexte d'intervention en protection de l'enfance nous pouvons donc supposer que c'est à travers les professionnel·le·s et leur volonté que les parents prennent ou reprennent une forme de pouvoir. Donner du pouvoir signifie d'ailleurs qu'il est d'abord détenu avant d'être transféré ou partagé. Cela suppose également que le pouvoir partagé ou transmis peut être repris (Kars, 2014), c'est-à-dire qu'il n'est jamais totalement acquis.

4.3.1 Vous avez dit « pouvoir » ?

La question du pouvoir est centrale en sciences sociales et peut être considérée comme un phénomène relationnel dont l'analyse se réalise dans des situations quotidiennes, des rapports de forces ou des stratégies vécues de manière permanente (Russ, 1994). Selon Giddens (1987), le pouvoir est au cœur de toute relation sociale et représente l'influence ou la capacité d'une personne à créer une différence sur le déroulement d'événements. Pour sa part, Crozier (1973) considère que les relations entre les personnes ou les groupes d'individus sont concernées par des rapports de

pouvoir qui mettent en jeu leurs ressources. Ainsi, le pouvoir s'inscrit dans des relations asymétriques et peut être synonyme de l'existence d'une inégalité, d'une « asymétrie de distribution » (Giddens, 1987) ou encore de possibilités d'actions déséquilibrées (Friedberg, 1993) entre des individus en interaction. Bien qu'asymétrique, le pouvoir existe toujours ou comme le dit Giddens (1987) « nul n'est sans pouvoir » ou complètement dépourvu face à l'autre. En effet, selon certains auteurs comme Giddens (1987), Crozier et Friedberg (1977), les personnes disposent toujours d'une marge de manœuvre face à l'autre et du pouvoir de faire des choix, bien que dans certaines situations, des facteurs structurels restreignent leur possibilité.

L'étude de la littérature montre que certain·e·s autrices et auteurs associent le pouvoir à la domination (Weber, 1922, Bourdieu, 1980) qui peut être structurelle, symbolique ou encore relationnelle. Bien que l'existence des rapports de pouvoirs oppressifs soit reconnue, la littérature contient plusieurs travaux qui s'en écartent et préfèrent considérer le pouvoir comme un fondement de l'action sociale (Crozier et Friedberg, 1977) dont les multiples formes s'exercent partout, notamment au travers de micropouvoirs (Foucault, 1976). Les travaux de Foucault permettent en ce sens de comprendre que le pouvoir ne se réduit pas à la domination en considérant son caractère multidimensionnel. Dans cette perspective, le pouvoir se fonde sur la reconnaissance des possibilités d'actions des individus. Nous comprenons également que le pouvoir qui s'exerce dans les rapports sociaux est producteur de savoir (Foucault, 1975) qu'il appelle parfois la résistance (Foucault, 1977), la conformité ou l'innovation (Moscovici, 1982) ou encore la reproduction ou la transformation sociale (Bourdieu, 1980, Giddens, 1987 ; Crozier et Friedberg, 1977).

La cadre théorique et conceptuel présenté ici permet de situer le pouvoir dans le contexte de l'accompagnement aux familles et du soutien à la parentalité en protection de l'enfance. Nous faisons principalement référence aux théories du pouvoir développées en sciences sociales et politiques, car elles offrent une perspective pertinente pour penser le pouvoir tel qu'il s'exerce dans les pratiques en travail social. Les théories du pouvoir peuvent être divisées en trois dimensions. La première considère que le pouvoir est avant tout hiérarchique et déséquilibré, c'est-à-dire qu'il s'exerce par le droit des personnes qui le détiennent sur les autres (French et Raven, 1962). Dans le domaine de la protection de l'enfance, Dioro (1992) avait constaté, dans cette perspective, que les parents bénéficiaires d'un service imposé de la protection de l'enfance vivaient l'expérience d'un déséquilibre de pouvoir produisant un sentiment d'impuissance, de vulnérabilité et de

craintes. Une autre dimension du pouvoir, telle qu'envisagée dans la littérature, considère que le pouvoir doit être équilibré et partagé. Selon cette perspective, le pouvoir est envisagé de manière équilibrée et équitable, contrairement au pouvoir négocié qui peut être à la fois équilibré et déséquilibré (Freire, 2000). La troisième dimension, notamment introduite par Arendt (1986) et Dahl (1986), s'inscrit entre les deux premières en considérant que le pouvoir est hiérarchique, mais qu'il peut être partagé à travers un processus de négociation engageant réciproquement les personnes actrices.

Giddens (1987) invite quant à lui à penser l'analyse du pouvoir à travers une explication structurelle. Les raisons de l'action humaine doivent selon lui être comprises en lien avec le contexte dans lequel les personnes agissent. Ainsi, s'intéresser au pouvoir tel qu'il s'exerce dans un contexte social suppose de comprendre les raisons qui influencent l'action des individus en lien avec les éléments qui les contraignent. La relation entre les professionnel·le·s et les familles, dans les milieux de protection de l'enfance, s'inscrit dans des structures de pouvoir institutionnel qui conçoivent les règlements des pratiques de l'accompagnement. Les professionnel·le·s ainsi rattachées à ces structures sont censé·e·s partager le pouvoir avec les parents par la mise en œuvre de pratiques collaboratives, visant l'autonomisation des parents à travers la valorisation de leurs habilités et de leurs ressources. Il existe en réalité une différence significative de pouvoir entre les parents et les professionnel·le·s de la protection de l'enfance. Alors que les professionnel·le·s des services de protection occupent des postes d'autorité, les parents sont dans une position moins importante. Par cette relation asymétrique, nous pouvons considérer que les parents sont mis dans une situation qui les rend « vulnérables ». Selon Soulet (2014), la nature relationnelle de la vulnérabilité renvoie à une potentialité d'être blessé. De ce point de vue, la vulnérabilité doit être comprise comme une notion universelle, contextuelle, structurelle, individuelle, potentielle et réversible. En effet, toute personne peut y être exposée à un moment de sa vie, dans un contexte particulier qui se présente à elle. La vulnérabilité peut cependant être influencée par la position d'une personne dans un espace social, elle comporte donc une dimension structurelle, mais également individuelle puisque les réactions face à une même exposition peuvent être différentes. La vulnérabilité est également potentielle, au sens où elle peut advenir, et réversible, c'est-à-dire qu'il est possible d'y remédier par certaines actions.

Malgré la tension hiérarchique et le manque d'informations quant à la gestion de l'autorité et du pouvoir relatif à leur poste (Sheafor et al. 1994), les éducatrices et les éducateurs sont censé·e·s partager leur pouvoir par la collaboration avec les parents dans la définition et la mise en place des actions d'intervention. La répartition du pouvoir entre les professionnel·le·s de l'éducation sociale et les parents semble comporter de multiples facettes. La recherche de collaboration dans la mise en action de l'intervention suppose en effet une négociation du pouvoir. Le positionnement des professionnel·le·s dans leurs interventions et les types d'interactions à l'œuvre au cours de l'accompagnement influencent cette négociation. Ainsi, comme le souligne Bundy-Fazioli et al. (2009) certains comportements favorisent ou entravent l'implication des parents dans le changement. L'étude de Bundy-Fazioli et al. (2009) permet en effet de considérer la distribution du pouvoir entre les professionnel·le·s et les parents comme un élément d'influence sur la finalité de l'intervention. Dans la même perspective, l'étude de Dumbrill (2006) montre également que la façon dont les parents perçoivent l'orientation du pouvoir des intervenant·e·s qui s'exerce sur eux, sous une forme de contrôle, ou avec eux, sous une forme de soutien, influence grandement leur vision de l'accompagnement et la manière dont ils agissent en retour (résistance, opposition, collaboration, conformisme).

Si le partage du pouvoir avec les personnes concernées par les interventions en travail social est recherché et qu'il semble être un élément d'influence sur l'évolution de l'intervention, nous pouvons nous interroger sur la façon dont ce partage s'exerce concrètement. En effet, nous ne pouvons pas considérer le pouvoir comme un bien matériel qu'il suffit de donner (Rappaport, 1985 ; Simon, 1994). Ainsi, de nombreux auteur·trice·s s'intéressent à la façon dont le pouvoir se distribue au cours d'une intervention des professionnel·le·s œuvrant dans le champ de la protection de l'enfance. Ces recherches explorent la façon dont le pouvoir s'exerce dans la relation entre les parents et les intervenant·e·s ainsi que les stratégies utilisées au cours des interventions pour favoriser l'*empowerment* des parents. Ces recherches démontrent que le partage de pouvoir nécessite avant tout la mise en place de certaines conditions qui permettent aux familles de l'exercer. La littérature associe fréquemment le partage du pouvoir à la relation que les professionnel·le·s et les parents entretiennent au cours de l'intervention. La qualité de cette relation est souvent perçue comme un élément important qui permet de contribuer au bien-être de l'enfant en atténuant le déséquilibre des pouvoirs entre parent et intervenant·e·s (Maiter et al. 2006). Les

travaux de Gallagher et al (2011) montrent en ce sens l'importance d'une relation construite à travers des pratiques favorisant le lien de confiance, la communication honnête et le partage d'informations pour engager les parents. L'étude de Maiter et al. (2006) met en évidence les comportements empathiques, soutenant, non jugeant et respectueux adoptés par les professionnel-le-s comme des aspects positifs identifiés par les parents. Les capacités d'écoute et de compréhension des professionnel-le-s sont également perçues comme des éléments permettant de favoriser l'intervention (Healy et al., 2011). À l'inverse, l'absence d'empathie, le ton conflictuel voir agressif de la communication sont perçus comme des éléments défavorables à la collaboration du point de vue des parents (Forrester et al, 2008). Les travaux de Harris (2012) montrent également qu'au cours du processus d'évaluation en protection de l'enfance les parents peuvent vivre la relation avec l'intervenant-e comme une intrusion. Les parents dénoncent ainsi le recours à la menace, les tentatives de contrôle et de surveillance comme des éléments qui ne leur permettent pas de qualifier la relation comme une aide. L'étude menée par Lemay (2005) sur les conditions et conséquences des pratiques d'*empowerment* nous invite cependant à dépasser la dualité aide-contrôle en considérant que les stratégies directives et parfois contrôlantes peuvent produire, dans certaines conditions et pour autant qu'elles soient ajustées aux besoins des personnes, des effets d'*empowerment*.

À travers son étude, Bundy-Fazioli (2005) montre que le pouvoir entre les intervenant-e-s et les parents dépend de la nature de leurs interactions, c'est-à-dire qu'il s'adapte et se modifie au cours de l'intervention. La temporalité et le lieu d'intervention dans lequel le pouvoir s'exerce doivent en effet être pris en compte dans l'étude des relations d'aide et de contrôle social. Les travaux de Healy prennent en compte la complexité des différents lieux de pratique en s'intéressant à des milieux institutionnels encadrés par le pouvoir étatique. Ses travaux en contexte de la protection de la jeunesse (1998) montrent que les réalités individuelles et sociales des personnes accompagnées nécessitent d'ajuster le concept de participation. L'autrice met ainsi en évidence les multiples obstacles à la pratique participative qui peuvent être liés à la réalité des familles, à celle des professionnel-le-s et au contexte d'intervention. Elle critique de plus l'idéal d'une posture non-jugeante adoptée par les professionnel-le-s dans un contexte d'intervention en protection de l'enfance où des risques de négligence et de maltraitance entre en jeu. Bar-On (2002) relève également l'importance pour les professionnel-le-s d'utiliser leur pouvoir voir même de

l'augmenter dans certaines situations. Dans cette perspective, il s'agit de reconnaître les inégalités du pouvoir entre les personnes en interaction plutôt que d'avoir un discours qui tend à le minimiser ou à l'égaliser. Par leur critique des logiques de participation à l'œuvre dans le champ du travail social, ces auteur·trice·s nous invitent à envisager des stratégies plus larges qui, tout en reconnaissant l'inégalité des pouvoirs, permettent d'accompagner les personnes en situation de vulnérabilité.

4.4 Les logiques d'intervention : La reconnaissance

La précédente section nous permet de présenter les dimensions liées au pouvoir qui permettent une meilleure compréhension de la façon dont il s'inscrit dans le champ du travail social et plus particulièrement dans les relations entre professionnel·le·s et les familles dans le cadre d'une intervention en protection de l'enfance. Ces éléments seront davantage étayés dans le chapitre concernant les analyses et les résultats de la recherche menée dans cette thèse. Il s'agira en effet d'examiner de façon plus précise comment les professionnel·le·s et les familles concernées par l'AEMO conçoivent et partagent leur pouvoir dans ce contexte réel d'intervention. Les conditions permettant la négociation et l'exercice du pouvoir seront ainsi examinées au regard de l'intervention de l'AEMO au domicile des familles. Au cours de l'analyse des informations récoltées sur le terrain d'enquête, la reconnaissance mutuelle entre les professionnel·le·s et les familles s'est présentée comme une condition nécessaire à l'intervention et aux négociations relatives à l'exercice des fonctions parentales. La compréhension des logiques d'intervention ne peut en cela pas faire l'économie d'une compréhension de la façon dont la reconnaissance s'exprime au cours des interventions.

4.4.1 De la reconnaissance à la reconnaissabilité

L'analyse du processus de « reconnaissance sociale » présenté par Axel Honneth (2000) permet d'envisager la reconnaissance comme étant multidimensionnelle. Trois sphères dans lesquelles les principes de reconnaissances se réalisent dans notre société moderne sont présentées par Honneth. La sphère de l'amour (relation affective qui permet d'accéder à la confiance en soi), la sphère du droit (qui permet l'accès au respect de soi) et la sphère sociale. Ainsi, les formes de reconnaissance mutuelle ne s'inscrivent pas seulement dans l'expérience d'un attachement d'ordre affectif et dans la reconnaissance juridique. Les individus doivent aussi bénéficier d'une estime sociale leur

permettant d'appréhender positivement leurs qualités et leurs capacités concrètes. L'approche développée par Honneth a été critiquée pour les risques de dépolitisation qu'elle comporte, notamment sur la question de la justice sociale (Guéguen et Malochet, 2012). Nancy Fraser (1997, 2005) entend montrer les limites de ce paradigme en proposant un modèle bidimensionnel de la justice qui articule une politique de la reconnaissance à une politique de la redistribution. Selon elle, ce qui est important ce n'est pas de reconnaître l'identité culturelle d'un groupe spécifique, mais de reconnaître son égalité de statuts avec les autres, c'est-à-dire sa capacité à participer à part entière à la vie sociale. La reconnaissance ainsi pensée comme un problème de justice sociale doit se régler au niveau des institutions et des pratiques sociales. Le modèle statutaire de Nancy Fraser permet en cela d'éviter la psychologisation et la moralisation de la reconnaissance. Au-delà de s'intéresser à la façon dont les personnes sont reconnues, Judith Butler questionne ce qui permet aux individus d'être ou de ne pas être reconnus (Guéguen et Malochet, 2014). À travers une perspective critique d'inspiration foucauldienne, les travaux de Butler nous invitent à penser la reconnaissance comme un acte conditionné par des cadres normatifs et des dispositifs de pouvoir. En ce sens, la reconnaissance apparaît comme un « élément de la pratique qui consiste à ordonner et réguler des sujets en fonction de normes préétablies » (Butler, 2009, p.137). La reconnaissance s'inscrit ainsi dans des cadres normatifs que Butler a par ailleurs analysé de façon très concrète en montrant la manière dont ils sont à l'œuvre dans les dispositifs d'immigration ou dans les pratiques d'emprisonnement par exemple. En déplaçant la reconnaissance à la reconnaissabilité, Judith Butler (2005, 2009) met le fonctionnement des normes pour façonner les individus reconnaissables en évidence. Selon elle, les politiques de la reconnaissance ne permettent pas de reconnaître les multiples identités des individus. Dès lors, il s'agit de produire des conditions plus égalitaires de reconnaissabilité plutôt que d'essayer d'inclure les personnes dans les normes existantes. Cette perspective critique nous invite à penser la reconnaissance non pas à travers la réponse aux diverses revendications identitaires, mais plutôt par la déconstruction des cadres interprétatifs qui façonnent les identités.

4.4.2 Une relation contractuelle infiltrée par le don

Dans le souci de dépasser la teneur normative du concept de reconnaissance, des auteur·trice·s dont certain·e·s se situent dans le sillage de la revue du MAUSS (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales) considèrent que le paradigme de la reconnaissance doit être compris comme une

complémentarité à celui du don. Le don au sens anthropologique ne désigne pas directement un acte de pure gratuité ni même de gratitude, mais un type de relation spécifique entre la personne donatrice et la personne donataire. Dans son Essai sur le don (1924), Marcel Mauss présente une règle sociale importante « la triple obligation de donner, recevoir et rendre ». En effet, dans les sociétés à tradition orale dites « primitives » décrites par Mauss, les personnes s'inscrivent dans un cycle continu de dons et de contre-dons en étant poussées de répondre à l'enchaînement des actes de donner, recevoir et rendre. Ces sociétés fonctionnent en utilisant un système basé sur l'échange par le don et leur compréhension s'en trouve être assez complexe. Si dans notre société les échanges entre individus sont davantage pensés à travers des contrats équilibrés, tous les échanges n'obéissent pas à la loi du marché. Marcel Mauss présentait en effet déjà l'idée, développée ensuite par plusieurs auteur·trice·s, selon laquelle l'échange par le don subsiste dans nos sociétés industrielles et s'exerce dans certains espaces de la vie sociale. Cette optique permet d'élargir le concept de reconnaissance en ne l'utilisant plus seulement pour analyser les sociétés démocratiques actuelles, mais aussi l'ensemble des sociétés d'hier et d'aujourd'hui. Alain Caillé et Marcel Hénaff développent une thèse similaire selon laquelle le don serait l'opérateur fondamental de la reconnaissance entre humains. Pour sa part, Marcel Hénaff montre que le don agonistique est le geste de reconnaissance publique entre humains via l'échange de biens (Hénaff, 2002). La thèse de Marcel Hénaff est que le don agonistique, aussi qualifié de don cérémoniel, doit être compris comme un moyen de reconnaissance publique de l'altérité, par la mise au défi de l'autre à rendre. La finalité du don est ici de se reconnaître entre personnes humaines, comme des personnes participantes d'une commune humanité (Caillé, 2004). Pour Hénaff, ce don réciproque compris comme un opérateur de la reconnaissance publique a subi diverses crises qui peuvent être interprétées comme autant de « paliers d'intériorisation de la relation de don » (Hénaff, 2002, p.366), aboutissant à un type de don qui n'appelle pas de contre-don, un don « hyperbolique » (Ricoeur, 2004) avant tout moral, désintéressé et unilatéral (Guéguen et Malochet, 2014). En d'autres termes, la relation de don réciproque n'apparaît plus actuellement comme le facteur de la reconnaissance publique. Cette dernière passe désormais par le système du droit et plus largement par les institutions politiques (Hénaff, 2002, p.491). Alain Caillé considère pour sa part que la problématique du don perdure comme une sorte de noyau initial de la reconnaissance ne serait-ce que dans la socialité primaire dans laquelle la relation entre les personnes prime sur leur fonctionnalité. Selon Alain Caillé (1991), les individus s'inscrivent dans deux types de rapport

sociaux distingués entre la socialité primaire de la socialité secondaire. La socialité primaire recouvre des domaines tels que la famille, la parenté, l'alliance, le voisinage, les relations amicales ou amoureuses, il s'agit là du monde des relations face à face. Dans cette sphère de la socialité primaire, la personnalité des individus importe plus que les fonctions qu'elles accomplissent (bien que celles-ci soient tout de même importantes). Ce monde de la socialité primaire reste encore aujourd'hui régit par ce que Mauss appelait la triple obligation de donner recevoir et rendre. C'est en effet par la circulation de dons que la reconnaissance des personnes dans leur singularité, au-delà de leur fonction, s'établit. La socialité secondaire quant à elle recouvre les champs de la société moderne qui domine dans l'espace du marché ou dans les entreprises. Dans cette sphère, la fonctionnalité des personnes est à priori plus importante que leur personnalité. L'échange y est bien délimité au sens où il commence et se termine à un moment donné.

Écarter ce qui relève du don de la socialisation secondaire paraît problématique pour l'analyse de la relation entre les professionnel·le·s de l'AEMO et les familles. En effet, en tant que salarié·e·s les éducateurs et éducatrices échangent une prestation de service marchande, puisqu'ils et elles reçoivent un salaire en contrepartie. Cela ne les empêche pas pour autant de créer et d'entretenir des relations de dons et de contre dons non régies par la relation contractuelle (ou marchande) à l'origine de leur rencontre. Comme le souligne Ossipow et al. (2008) dans une publication au sujet des relations entre assistant·e·s sociaux·ales et les bénéficiaires de l'assistance publique, la relation d'assistance est à la fois fondée sur des échanges contractuels, représentant des règles et exigences particulières inscrites dans un contrat, et des dons.

4.5 Éléments de synthèse et objectifs de la recherche

L'articulation des concepts de pouvoir et de reconnaissance permet d'éclairer et de comprendre l'expérience à laquelle la présente recherche s'intéresse. L'expérience et le vécu des familles, des éducateurs et éducatrices de l'AEMO s'inscrit en effet dans un contexte d'intervention qui structure leurs relations. Les actions menées au cours de l'accompagnement de l'AEMO doivent ainsi être comprises, comme le propose Giddens (1987), en tenant compte des éléments qui les contraignent et qui permettent aux parents et aux professionnel·le·s d'exercer ou non un certain pouvoir. Dans le cadre des interventions en protection de l'enfance, la participation des parents se donne comme une condition de l'action déployée. Les différents travaux mentionnés dans ce chapitre ont amené

à notre compréhension que le partage du pouvoir avec les parents est lié à leur implication et que celle-ci dépend de l'attitude adoptée par les professionnel·le·s. La création d'une relation de collaboration suppose dès lors une certaine posture de la part des travailleurs et travailleuses sociales. La description de cette posture dans la littérature nous permet de la lier au concept de reconnaissance, par lequel les conditions de l'intervention sociale peuvent être saisies. Nous comprenons ainsi que l'impératif de la création d'une relation de collaboration nécessite la mise en place de conditions liées à la reconnaissance mutuelle et à la réciprocité. Il s'agit là de considérer que la relation d'accompagnement entre les éducateurs et éducatrices de l'AEMO et les parents se fondent à la fois sur des échanges contractuels et sur des dons. La mobilisation d'échanges par le don est en effet liée à la reconnaissance, puisqu'à travers les dons il s'agit de reconnaître l'autre, sa valeur, son existence tout en lui accordant du respect (Hénaff, 2002).

Les concepts présentés ici ont été définis, en partie, sur la base du matériel récolté au cours de l'enquête. C'est donc au cours de la recherche et à partir de la compréhension qu'a permise la définition des concepts que les objectifs de l'étude se sont précisés.

4.5.1 Les objectifs de la recherche

Cette recherche vise à documenter les mesures d'action éducative en milieu ouvert sous l'angle de l'expérience vécue à travers ce type d'accompagnement par les familles (parents et enfants) et les professionnel·le·s de l'éducation sociale. La question qui a ainsi guidé la recherche est la suivante : comment le travail de l'AEMO est-il expérimenté/vécu par les familles et les professionnel·le·s ?

Les concepts définis dans le chapitre concernant le cadre conceptuel ont en partie émergé depuis les informations récoltées sur le terrain guidées par des indicateurs tels que :

- Comment s'effectue l'accompagnement éducatif au sein de l'intimité familiale ?
- Comment les familles accueillent-elles les professionnel·le·s de l'AEMO ?
- Comment les éducateurs et les éducatrices entrent dans les familles ?
- Comment la collaboration avec les familles se met-elle en place ?
- Que font les professionnel·le·s et les familles lors des interventions ?
- Comment ces interventions sont-elles vécues par les professionnel·le·s ?

- Quel est le vécu des familles vis-à-vis de l'intervention des professionnel·le·s ?
- Quels sont les rôles attendus des personnes auprès desquelles les professionnel·le·s interviennent ? Existe-t-il des tâches particulières, des fonctions associées à ces rôles ? Lesquelles ?

L'enquête a ainsi permis de développer les deux dimensions suivantes :

- I. *L'expérience et le vécu des familles et de professionnel·le·s au cours des interventions à domicile* : la façon dont l'accompagnement éducatif s'effectue au sein de l'intimité familiale ; la mise en place du cadre de travail ; les activités réalisées au cours des interventions ; la manière dont le travail est défini, la façon dont les professionnel·le·s sont accueilli·e·s dans les familles ; les types de relations entretenues entre les éducateurs et éducatrices et les familles.
- II. *L'exercice de la parentalité et du soutien à la parentalité* : les conditions nécessaires à la collaboration, la façon dont les compétences parentales sont abordées et travaillées ; la façon dont les habilités des parents sont perçues par eux-mêmes et par les éducateurs et éducatrices ; les rôles attendus des professionnel·le·s de l'AEMO et des parents ; le partage du pouvoir dans la définition des rôles et l'exercice de la parentalité.

Cette recherche a également permis de documenter des éléments descriptifs qui abordent les spécificités de l'Action éducative en Milieu Ouvert : le contexte de la mise en place de mesures éducatives en milieu ouvert ; la formation et l'expérience des professionnel·le·s qui y travaillent ; le profil socio-économique des membres des familles suivies ; la fréquence des visites des professionnel·le·s chez les familles ; les raisons de l'intervention ; la provenance de la demande d'une intervention de l'AEMO.

Chapitre V. Le cadre méthodologique

Ce chapitre présente la démarche d'enquête choisie pour mener à bien la recherche sur l'expérience des familles et des professionnel·le·s dans le cadre des interventions de l'AEMO. Afin de mieux comprendre les choix méthodologiques qui s'appliquent à cette recherche, ce chapitre commence par situer l'approche de notre étude en présentant notamment le cadre méthodologique retenu pour la réaliser. Une fois la démarche d'enquête posée, nous abordons la temporalité de la recherche afin de présenter la manière dont les phases d'enquête et d'analyse se sont organisées. C'est à partir de ce calendrier de la recherche que la constitution de l'échantillon et notamment le processus de recrutement des participant·e·s seront détaillés. Cette étape nous permet ainsi d'aborder les considérations éthiques et la façon dont ces principes ont été appliqués au cours de la recherche. Les critères de scientificité retenus sont ensuite présentés en lien avec le déroulement de l'enquête. Nous revenons plus en détail sur l'échantillonnage en présentant les participant·e·s à la recherche et les outils mobilisés au cours de l'enquête. Pour terminer ce chapitre et avant de passer aux résultats de l'étude, nous abordons la stratégie d'analyse mobilisée pour catégoriser les informations issues de l'enquête.

5.1 L'approche de la recherche

Le peu de documentation scientifique relative à l'expérience des familles et des professionnel·le·s dans le cadre de l'AEMO en Suisse a dirigé la réalisation de cette recherche à travers une démarche exploratoire. Nous avons choisi de développer notre objet d'étude à partir des informations issues du terrain de recherche. La démarche vise la compréhension de la façon dont les familles et les professionnel·le·s expérimentent ensemble l'AEMO et la perspective du travail social adoptée ici cible l'amélioration de la compréhension des pratiques en protection de l'enfance.

5.1.1 Le cadre méthodologique de la recherche

Cette recherche a été menée à travers une démarche itérative et dynamique engageant la chercheuse à la fois dans la collecte de matériel et son analyse. L'approche de cette recherche se distingue en ce sens des démarches ayant comme objectif de vérifier des théories préétablies (Tan, 2010). Aussi, nous avons adopté une démarche qui n'est pas centrée sur la validation des hypothèses ou des concepts préétablis, mais qui vise plutôt à identifier, en temps voulu, ceux qui paraissent pertinents.

Le cadre méthodologique de la présente recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et exploratoire construite autour d'approches principalement inductives qui proposent de se dégager d'une logique dans laquelle les données se conforment au cadre théorique. C'est le cas de l'approche proposée par Glaser et Strauss (1965) qui dans leurs travaux proposent de se différencier des approches prédominantes de la recherche en sciences sociales. Ces dernières étant fondées sur des logiques spéculatives et hypothético-déductives consistant à construire un cadre à partir des théories existantes pour les appliquer aux données et expliquer les phénomènes faisant l'objet de l'étude. Ainsi, l'approche de la théorisation enracinée proposée par ces auteurs représente une manière de faire de la recherche en construisant le cadre théorique à l'aide des informations qui émergent tout au long du processus de recherche.

Le matériau empirique est à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de la vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble (Paillé, 1996, p.185).

Comme le souligne également Paillé, ce type d'approche vise, en effet, la construction d'un cadre théorique à partir des informations récoltées sur le terrain, contrairement à une approche hypothético-déductive qui insère davantage les données dans un cadre théorique préexistant (Glaser et Strauss, 1967). Glaser (1992) considère, d'ailleurs, que la recension des écrits ne devrait jamais se faire avant la collecte d'informations pour éviter que des conceptions déjà établies n'influencent les chercheur·euse·s. Il semblerait pourtant que cette position puisse être nuancée en estimant que les chercheur·euse·s aient la possibilité de développer leur sensibilité théorique (Corbin et Strauss, 2008) en consultant au préalable des connaissances scientifiques et professionnelles. Geneviève Pagé (2015), qui a utilisé cette approche pour mener une enquête sur le sentiment de filiation chez les parents en vue d'adopter un·e enfant, rejoint la perspective qu'une recension des écrits préalable puisse être pertinente. Elle ajoute cependant que cette recension ne doit pas nécessairement être exhaustive afin de permettre à la démarche de recherche d'acquérir de nouvelles connaissances.

Pour mener à bien notre travail, nous avons orienté nos recherches documentaires préalables sur un examen du problème nous permettant de faire référence à des textes diversifiés. Nous avons ainsi laissé la place à des éléments nouveaux apparus sur le terrain d'enquête et que d'autres théories nous ont permis d'éclairer. Comme l'exprime Marcel Mauss « Le jeune ethnographe qui

part sur le terrain doit savoir ce qu'il sait déjà, afin d'amener à la surface ce qu'on ne sait pas encore » (1926, p. 6). Dans ce sens, nous avons avant tout choisi de suivre les pistes que le terrain nous a permis de découvrir tout au long de l'évolution du processus de recherche. Le matériel empirique représente ainsi le point de départ et il a servi à vérifier les hypothèses émergentes, mais aussi à tester la validité des résultats obtenus. Notre démarche s'inspire en cela de la théorisation enracinée et de la théorisation ancrée, qui est parfois utilisée comme synonyme de la première alors qu'elle en est une adaptation voire une transformation (Paillé, 1994). Nous n'explicitons pas davantage ici les différences entre la théorisation enracinée et la théorisation ancrée. En effet, ce que nous retenons principalement de ces approches, c'est qu'elles se caractérisent par un aller et retour constant et progressif entre le processus d'analyse et les informations récoltées sur le terrain d'enquête. Ce processus de recherche cyclique (Hood, 2007) et dynamique implique l'engagement des chercheur·euse·s à la fois dans la collecte de matériel et son analyse. L'objectif étant d'explorer un phénomène à partir du terrain pour construire une théorisation permettant de mieux comprendre une réalité. Nous comprenons par théorisation le fait d'éclairer un phénomène, d'en permettre sa compréhension sous un angle différent, voire nouveau. Ainsi la théorisation ne se présente pas comme un résultat, mais plutôt comme un processus permettant de saisir un phénomène.

5.1.2 Démarche inductive et approche anthropologique

L'approche anthropologique a orienté le choix des méthodes utilisées pour l'enquête. Cette approche se caractérise, en partie, par le fait de mener l'étude sur le terrain avec les personnes concernées en utilisant principalement l'observation et l'entretien comme moyen de récolte d'information. En anthropologie, l'observation est considérée comme un moyen privilégié de récolte d'informations, car elle permet d'aiguiser le regard de l'enquêteur·trice et de façonner ou d'étoffer son questionnement préalable. En effet, « L'observation n'est pas le coloriage d'un dessin préalablement tracé : c'est l'épreuve du réel auquel une curiosité préprogrammée est soumise. » (Olivier de Sardan, 1995, p.77).

Pour mener à bien cette recherche, nous avons ainsi utilisé l'observation au cours des interventions de l'AEMO aux domiciles des familles suivies ce qui nous a donné l'avantage de pouvoir accéder aux pratiques en tant que telles, au-delà des paroles ou des gestes (Van Campenhout et Quivy, 2011). Il faut toutefois comprendre que l'observation a ses limites, car elle ne permet pas d'accéder

à certaines informations nécessaires à la compréhension du champ étudié, comme le point de vue des personnes sur les pratiques observées ou sur leur situation. Notre méthode d'enquête ne pouvait dès lors pas uniquement se fonder sur des observations pour envisager une compréhension de l'expérience vécue par les familles et les éducateurs et éducatrices. Pour accéder à leur point de vue et enrichir la compréhension des situations observées, nous avons ainsi choisi d'utiliser l'entretien qui a l'avantage de donner accès au point de vue des acteurs (Olivier de Sardan, 1995). À travers les entretiens, nous avons étudié le discours des familles et plus particulièrement des parents, sur l'état de leur situation et son évolution liée au travail accompli avec l'accompagnement des professionnel·le·s. L'enquête par entretien s'est aussi déroulée auprès des éducateurs et éducatrices qui ont été sollicité·e·s tout au long de l'enquête au sujet de leur travail au sein des familles et à la manière dont ils se positionnent pour les accompagner dans l'évolution de leur situation. L'utilisation de l'observation et de l'entretien a permis de réaliser un travail d'enquête ethnographique consistant à observer et décrire l'expérience des acteur·trice·s et le sens que prennent les situations. Cette démarche de recherche liant à la fois des entretiens et des observations dans le milieu de vie des personnes concernées a permis une compréhension plus aboutie des discours et des expériences.

L'enquête ethnographique ne consiste pas uniquement à observer et décrire un phénomène afin de retranscrire la réalité observée du point de vue des chercheuses et chercheurs. Notre démarche d'enquête a consisté à rendre compte du sens observé tout en prêtant attention à ce qui, dans notre propre bagage, nous permet de comprendre ce sens (Cicourel, 2003 [1979]). Ces connaissances peuvent venir de la littérature préalable, de nos expériences ou d'autres observations par exemple. Cet aspect de l'enquête ethnographique peut également être mis en lien avec l'approche constructiviste de la théorisation ancrée développée par Charmaz (2006) qui permet de penser les données non pas comme étant la réalité, mais comme une construction de la réalité. En ce sens, il faut comprendre que les propos et les pratiques des participant·e·s sont définis dans leur contexte social, tout comme le point de vue des chercheur·euse·s, qui n'est pas neutre et qui contribue lui-même à l'interprétation de la réalité. Au cours de notre enquête, nous avons abordé avec méfiance notre sensibilité théorique d'autant plus que nous avons fait le choix de ne pas totalement nous distancier des cadres théoriques au début de l'étude. Nous ne pouvons en effet pas ignorer la littérature, les différents travaux et leurs résultats ayant déjà traité le sujet qui nous intéresse. Ceux-

ci nous ont été utiles dans la compréhension de notre objet d'étude. En ce qui nous concerne, la sensibilité théorique n'est pas le seul élément qui aurait pu orienter notre regard sur les informations recueillies. Il faut en effet considérer notre formation et pratique de travailleuse sociale dans le domaine de l'éducation et notamment de la protection de l'enfance comme des éléments d'influence. Nous avons ainsi fait preuve de méfiance quant à l'influence des théories et de notre expérience pratique sur les données empiriques, afin d'éviter de leur imposer des explications qu'elles ne suggèrent pas. Cela étant dit, l'émergence des informations récoltées sur le terrain et leur analyse n'est jamais totalement pure (Guillemette, 2006). En ce sens, il faut comprendre que l'induction ne peut pas être exclusive et que le principe de déduction intervient également entre la sensibilité des chercheur·euse·s et l'analyse des informations. Bien qu'il paraît important de considérer avec méfiance les sensibilités théoriques qui nous concernent, il faut reconnaître que nous ne pouvons pas totalement en faire abstraction. Au cours de notre recherche, nous avons donc fréquemment sollicité les participant·e·s pour discuter des informations relevées sur le terrain et les analyses que nous pouvions en faire.

5.2 L'enquête auprès des familles et des professionnel·le·s de l'AEMO

5.2.1 La temporalité de l'enquête et l'évolution du projet

L'enquête auprès des participant·e·s à la recherche s'est déroulée entre les mois d'août 2020 et septembre 2021. Le tableau présenté ci dessous permet d'identifier la temporalité du processus de recrutement pendant l'enquête, les périodes d'enquêtes auprès de chaque famille ayant participé à la recherche ainsi que l'organisation de la démarche de recherche itérative.

Tableau b- 5.1. Temporalité de l'enquête et organisation de la démarche de recherche itérative

Année	2020						2021								
Mois	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09
1. Recrutement des participant·e·s															
2. Temporalité de l'enquête par famille															
Famille Salève															
Famille Cervin															
Famille Niesen															
Famille Pilatus															
Famille Eiger															
Famille Grammont															
Famille Moléson															
3. Organisation de la démarche de recherche itérative															
Observations															
Entretiens															
Analyses															

Le recrutement des participant·e·s a suivi l'étape des demandes d'accord pour la réalisation de la recherche auprès des institutions proposant l'AEMO. Le recrutement des participant·e·s a eu lieu avant et pendant l'enquête auprès des familles. Il s'est réalisé au cours de plusieurs mois, entre juillet 2020 et janvier 2021. Sept mois ont ainsi été nécessaires afin de constituer l'échantillon des sept professionnel·le·s et familles ayant participé à la recherche. Le tableau présenté ici permet de

constater que l'enquête a débuté progressivement avec le suivi d'une première famille au mois d'août 2020. À partir du mois de septembre et jusqu'au mois d'avril 2021, l'enquête s'est intensifiée de par le nombre de familles chez lesquelles l'enquête se déroulait en même temps. L'enquête s'est ensuite poursuivie avec trois familles et s'est conclue avec le suivi de deux d'entre elles. Pour conclure l'enquête, nous avons choisi de nous baser sur la notion de saturation développée par Glaser et Strauss (1965). La saturation s'explique lorsque chaque nouvel entretien ou observation nous permet de recueillir de moins en moins d'informations nouvelles. En plus d'être un signal de fin de l'enquête de terrain, la saturation présente également une certaine « (...) garantie méthodologique de première importance (...) » (Olivier de Sardan, 1995, p.17), car elle permet de considérer des données divergentes, de traiter l'exception et les contre-exemples aussi bien que les informations qui s'accordent. Le principe de saturation demande cependant une certaine flexibilité du terrain d'enquête, c'est pourquoi nous avons mentionné cet aspect de notre méthodologie aux participant·e·s au début de l'étude. Il aurait été possible que nous ne puissions pas conclure notre enquête de terrain selon le principe de saturation suite à la décision des certain·e·s participant·e·s de ne plus nous accepter lors des interventions de l'AEMO. En réalité, l'arrêt des observations dans les familles a majoritairement suivi le principe de saturation. Toutefois, pour deux familles, l'accompagnement de l'AEMO s'est arrêté avant que le principe de saturation ne justifie notre départ. Le principe de saturation qui a globalement guidé la temporalité de notre processus d'enquête ne nous a pas permis de définir de date de fin avec les participant·e·s. Il s'agissait donc pour nous de communiquer régulièrement avec les participant·e·s sur l'avancée de notre recherche et sur le matériel récolté. Nous avons pris soin d'informer nos participant·e·s de l'approche de la fin de notre enquête quelques semaines avant d'interrompre notre présence. La dernière observation dans chaque famille a été l'occasion de passer un moment convivial avec les éducateurs et éducatrices et les membres de la famille. Il s'agissait parfois de partager un repas ensemble, de s'offrir un présent, mais surtout de se remercier.

Le troisième point du tableau présente l'organisation de la recherche itérative et permet de rendre compte de la façon dont les observations, les entretiens et les analyses se sont réalisés de manière simultanée. L'articulation de l'enquête auprès des familles et des professionnel·le·s avec l'analyse nous a permis de constamment nourrir la compréhension des informations récoltées en situation avec des éléments issus de la littérature. Les éléments ainsi expliqués puis interprétés ont pu être

remis en discussion avec les participant·e·s permettant d'en ajuster leur compréhension ou de les éclairer avec une autre perspective.

Au cours de l'enquête, plus de cent soixante heures d'observation ont été menées au domicile de sept familles lors des visites des professionnel·le·s de l'AEMO. L'enquête a également permis l'observation d'une dizaine d'heures de colloques d'équipe de l'AEMO (réunions entre professionnel·le·s, sans les parents) ainsi que des réunions dites de « réseaux » entre différent·e·s professionnel·le·s (enseignant·e·s, pédiatre, assistant·e·s sociaux·ales de l'aide sociale et des services de protection, éducateur·trice·s de l'AEMO) concerné·e·s par la famille. Une trentaine d'heures d'entretien individuel approfondi avec les éducateur·trice·s de l'AEMO et les familles ont également été réalisées hors des temps d'observations.

La situation liée au Covid-19 a eu des implications sur notre projet de recherche. Celui-ci a dû être repensé de façon à tenir compte des contraintes rencontrées par les familles et les professionnel·le·s. Notre projet a donc été adapté par une plus grande flexibilité dans le calendrier de la recherche. Nous avons envisagé d'aller rencontrer personnellement les directions d'institutions et les participant·e·s pour leur présenter le projet de recherche. Cette étape a été réalisée, en partie, par vidéoconférence. L'enquête a débuté avec le suivi d'une première famille dans le canton de Genève puis avec plusieurs autres familles dans le canton de Vaud. Il est devenu moins facile de recruter des participant·e·s durant l'hiver 2020, car certaines familles avaient des craintes liées à la situation sanitaire (Covid 19), la situation devenait incertaine et plusieurs éducateurs et éducatrices travaillaient par téléphone. Au bout de plusieurs mois d'enquête, il a été décidé de continuer la recherche auprès des familles et des éducateurs et éducatrices avec lesquels le processus d'enquête était déjà amorcé. Nous avons donc interrompu le recrutement d'autres participant·e·s une fois notre échantillon de sept familles constitué. Ce choix nous a permis de mener l'enquête par observation dans les familles sur une période plus longue que celle initialement prévue, nous offrant ainsi une compréhension plus fine du travail de l'AEMO du canton de Vaud sur le long terme.

5.2.2 La constitution de l'échantillon et le recrutement des participant·e·s

La réalisation de cette recherche et plus particulièrement l'accompagnement des éducateurs et éducatrices de l'AEMO durant leurs interventions au domicile des familles a d'abord nécessité une étape concernant la faisabilité de l'enquête. Au cours de l'élaboration du projet de recherche, nous avons réalisé une enquête préalable auprès des professionnel·le·s de l'AEMO. Notre expérience dans le domaine du travail social et en particulier dans celui de l'éducation sociale nous a offert la possibilité de créer des contacts avec des professionnel·le·s qui occupent cette fonction. Nous avons réalisé quatre entretiens informels avec des éducateurs et éducatrices travaillant à l'AEMO pour leur présenter l'ébauche de notre projet de recherche. Il s'agissait avant tout de sonder leurs impressions quant à notre démarche d'enquête qui prévoyait la présence de la chercheuse chez les familles au moment de l'intervention. À ce moment-là, nous avons également recolté des informations supplémentaires sur la manière dont l'AEMO fonctionne ce qui a permis à notre projet de gagner en crédibilité en tenant compte de la réalité concrète de la mise en place de l'AEMO. Ces entretiens préalables nous ont par exemple permis de comprendre que toutes les familles ne bénéficient pas du même type de suivi et que les visites peuvent être plus ou moins fréquentes selon les demandes et les besoins. Ces aspects nous ont particulièrement aidés à penser le processus d'enquête et à établir les premiers critères d'inclusion des participant·e·s à la recherche.

Les démarches concernant le consentement des personnes à participer à la recherche se sont effectuées une fois que notre projet de recherche a été validé auprès du comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal et que le certificat d'éthique de l'UQAM ait été obtenu (voir annexe A). En effet, les dimensions éthiques concernant les conduites des chercheurs et chercheuses ainsi que le respect des sujets d'étude ont une grande importance tant en recherche qualitative que quantitative. Comme pour plusieurs chercheurs et chercheuses, l'une des premières étapes du déroulement de la recherche qualitative que nous avons mené dans le cadre de cette thèse consistait à obtenir la validation d'un comité d'éthique pour notre projet de recherche. En effet, cette étape obligatoire a pour but d'exposer, mais aussi de valider les mesures prises par les chercheurs et chercheuses afin de ne pas nuire aux sujets de l'étude. Ceci, tant du point de vue du respect de leurs droits que des impacts négatifs que pourrait générer le processus de recherche, mais également ses résultats. Les procédures d'accès au terrain en Suisse et celles des deux institutions sollicitées pour l'enquête ne comprennent pas l'obtention d'un certificat d'éthique autre

que celui de l'UQAM. Nous avons cependant réalisé plusieurs demandes d'accord et traversé plusieurs étapes de négociations auprès des directions des institutions proposant l'AEMO, des professionnel·le·s de l'AEMO ainsi que des familles concernées.

Dans un premier temps, nous avons pris contact avec les directions des institutions et les responsables de l'AEMO pour leur parler de notre projet de recherche (voir annexe B). Leur préavis positif nous a permis de contacter les services de protection de l'enfance et de la jeunesse (voir annexe C), le SPMi pour le canton de Genève et la DGEJ pour le canton de Vaud. Les familles concernées par l'AEMO ayant un dossier auprès de ces services, qui mandatent d'ailleurs la prestation de l'AEMO, il était important de les informer de notre démarche. Bien que notre enquête ne cible pas directement les assistant·e·s sociales (VD) et les intervenant·e·s en protection de l'enfance (IPE à Genève) travaillant pour ces services, nous les avons parfois rencontré·e·s au cours de notre recherche. Une présentation du projet de recherche a ainsi été organisée auprès de la direction et des responsables de ces services et a abouti sur un accord de principe (voir annexe D) nous encourageant à poursuivre nos démarches auprès de l'AEMO. Le projet de recherche a donc été présenté lors des réunions entre les personnes responsables d'unité pour le canton de Vaud et à l'ensemble des éducateurs et éducatrices du canton de Genève. Après que la chercheuse ait envoyé une lettre explicative (voir annexe E) à l'ensemble des éducateurs et des éducatrices de l'AEMO, les responsables du canton de Vaud ont également présenté le projet à leur équipe. Pour le canton de Genève, les professionnel·le·s intéressé·e·s à participer à l'enquête se sont directement manifesté·e·s lors du colloque d'équipe auquel la chercheuse est allée présenter son projet. Afin de donner aux personnes l'intégralité des informations nécessaires à la prise de décision de participation, nous avons rencontré personnellement chacune d'elles pour leur présenter la recherche. Cette démarche avait l'intention de permettre une meilleure discussion au sujet de la recherche envisagée et une plus grande disponibilité de la part de la chercheuse à encourager et à répondre aux questions des potentiel·le·s participant·e·s ainsi qu'à signer ou non le formulaire de consentement à la participation à la recherche. Nous avons rédigé des documents d'information et de consentement à l'attention des participant·e·s, professionnel·le·s (voir annexe F) et parents (voir annexe G) qui regroupent les informations importantes présentes dans ce projet de recherche. Les personnes qui ont participé à cette recherche l'ont fait de manière volontaire et ont donné leur consentement préalable. Afin d'aider ces personnes à prendre une décision éclairée, nous avons

veillé à leur fournir suffisamment d'informations au sujet de la recherche. Notre intention première était que les participant·e·s soient en mesure de comprendre l'objet de notre recherche, la manière dont nous allions procéder pour récolter nos informations, le rôle attendu d'elles et eux durant le processus d'enquête, les possibles risques et bénéfiques que pourrait engendrer la participation à cette recherche, mais également leur possibilité de se retirer de cette recherche à tout moment. Une fois la mise en contact avec les éducateurs et éducatrices, nous avons rencontré chaque personne d'accord de participer de manière individuelle. Les spécificités du projet de recherche ont ainsi été discutées dans le détail. Ce n'est qu'une fois avoir abordé les éléments présents dans le document de consentement libre et éclairé que la collaboration avec les éducateurs et éducatrices s'est poursuivie.

Il s'agissait ensuite d'identifier des familles qui pourraient correspondre aux critères d'inclusion de la recherche. Les critères d'inclusion des participant·e·s à la recherche ont été discutés avec les directions des institutions et ont été définis de manière plus concrète avec les éducateurs et éducatrices de l'AEMO. Nous avons cependant émis quelques critères préalables quant au recrutement des participant·e·s en nous basant notamment sur les premiers entretiens exploratoires menés avec les professionnel·le·s de l'AEMO qui nous avaient permis de recueillir des informations au sujet des familles et des temporalités de l'intervention. Ainsi, nous avons choisi d'enquêter auprès de familles suivies par des éducateurs et éducatrices différent·e·s. En ce qui concerne les familles, nous avons émis le souhait de pouvoir enquêter auprès de parents biologiques ainsi qu'auprès de familles qui bénéficient du même type de suivi, c'est-à-dire avec une intervention de l'AEMO entre deux et trois fois par mois. Afin de pouvoir enquêter de manière prolongée, nous avons également choisi des familles pour lesquelles l'intervention éducative était supposée durer encore plusieurs mois au moment de débiter la recherche. Nous n'avons pas inclus de critères concernant les configurations familiales, l'âge des enfants ou les raisons justifiant la mise en place de l'intervention. Certaines familles qui correspondaient aux critères ont été écartées pour des raisons d'accès difficile de la part des professionnel·le·s qui ne se voyaient pas intervenir en notre présence. Nous avons ainsi respecté leur sentiment et avons proposé la participation à la recherche aux familles dans lesquelles ils et elles se sentaient plus à l'aise avec notre présence.

Les familles suivies par l'AEMO ne pouvaient pas être directement sollicitées par la chercheuse. Les premiers contacts ont ainsi eu lieu après qu'elle ait été introduite par les éducateurs et

éducatrices de l'AEMO qui connaissaient déjà ces familles. La stratégie de prise de contact avec les familles a plus précisément été élaborée avec les éducateurs et éducatrices en charge du suivi. Il s'agissait là de prendre en compte leur connaissance de la famille et d'adapter notre démarche de recrutement à chacune d'entre elles. Finalement, la stratégie de recrutement des familles a été plutôt similaire dans les sept familles rencontrées. Les éducateurs et éducatrices ont présenté une courte lettre (voir annexe H) concernant la recherche aux familles en leur demandant leur accord pour rencontrer la chercheuse. L'ensemble des familles ayant accepté cette rencontre ont choisi de le faire en présence de l'éducateur·trice de l'AEMO. C'est donc avec leur accord que la chercheuse s'est rendue à leur domicile lors d'une visite de l'AEMO. Au cours de cette première rencontre, les éducateurs et éducatrices présentaient la chercheuse, puis elle prenait quelques minutes avec la famille pour aborder le détail de la participation à la recherche. Le formulaire de consentement pour les familles leur était transmis à ce moment-là, mais n'était pas signé dans l'immédiat. Nous avons en effet souhaité que les participant·e·s puissent réfléchir à leur accord de participation sans la présence de l'éducateur ou de l'éducatrice. Nous nous rendions dès lors disponible pour répondre à leurs questions dès la première rencontre, mais également plus tard par téléphone. À la fin de chaque visite, nous nous sommes assurée de leur accord pour revenir la fois suivante.

Lorsque nous évoquons le consentement des familles, nous faisons principalement référence aux parents présents lors des interventions éducatives, donc à des personnes majeures et capables de consentement. Nous considérons que les jeunes et les enfants développent aussi une fine compréhension des éléments qui les entourent et ils sont acteurs des interventions au même titre que les éducateur·trice·s et les parents. Bien que l'accord des personnes mineures doive passer par une tierce personne responsable (ici les parents), nous considérons que les enfants, dont les facultés sont en cours de maturation, peuvent être capables d'exprimer leur souhait. La mesure d'AEMO s'adressant à des familles avec des enfants de 0 à 18 ans, nous avons tenu compte de l'âge des enfants concernés pour aborder ces aspects de consentement avec elles et eux. Il nous paraissait en effet important d'aborder la participation des enfants avec elles et eux en adaptant nos explications à leur niveau de compréhension. Au cours de l'enquête, nous avons régulièrement évalué auprès des éducateurs·trices et des familles, l'impact de notre présence sur l'intervention et si celle-ci pouvait continuer. Aucun·e participant·e ne s'est rétracté·e au cours de sa participation à l'enquête. Les observations et les entrevues menées durant ce processus d'enquête n'a pas affecté

l'intervention de l'AEMO et les participant·e·s n'ont pas mentionné d'inconvénient lié à cette recherche. En réalité, les éléments portés à la connaissance de la chercheuse quant à l'influence de sa présence sont des aspects que nous pouvons qualifier de positifs. Sa présence a été appréciée des familles qui, selon leurs dires, ne la « remarquaient presque pas ». Les éducateurs et éducatrices ont également apprécié la discrétion de la chercheuse et la possibilité d'avoir une personne avec laquelle échanger au sujet des situations familiales.

5.2.3 Les outils de recueil d'informations mobilisés au cours de l'enquête

Pour réaliser cette recherche, nous avons accompagné des professionnel·le·s de l'éducation sociale dans leurs interventions auprès des familles, lors desquelles nous avons utilisé l'observation comme outil de recueil de matériel. Afin de saisir les principes implicites et explicites qui organisent l'expérience à laquelle nous nous intéressons, nous avons utilisé l'observation dans le milieu des personnes concernées. Ceci nous a permis de nous intéresser aussi bien aux pratiques qu'aux lieux dans lesquels elles se déroulent. Comme en fait l'état le tableau 6, nous nous sommes focalisée sur un ensemble d'éléments comme : les interactions entre les personnes, la disposition des pièces, les odeurs, l'ambiance générale, etc. Ces informations ont été consignées dans notre journal de terrain au fur et à mesure de leur repérage sur notre terrain d'enquête. Ces éléments nous ont permis d'alimenter notre compréhension de l'environnement concret dans lequel les familles et les professionnel·le·s évoluent.

Nous avons commencé nos observations à l'aide d'un guide d'observation sommaire étoffé au fur et à mesure du temps passé sur le terrain d'enquête. Ce guide a eu comme fonction de nous aider à catégoriser les informations récoltées au cours des premières observations. Notre attention s'est ainsi portée sur des éléments liés à la configuration des rencontres entre les professionnel·le·s de l'AEMO, aux participant·e·s et aux interactions entre elles et eux ainsi qu'aux types de relations entretenues. Ce guide comprenait également des critères permettant de mettre en lien les observations avec des éléments auparavant identifiés dans la littérature. La nature de la recherche étant exploratoire, il s'agissait également de prendre note de toutes les découvertes que le terrain d'enquête nous offrait. Au cours des observations et à la fin de celles-ci, nous avons également pris note des nombreux questionnements que les observations ont suscités, afin de tenter de les éclaircir

dans la suite de l'enquête. C'est d'ailleurs sur cette base que le guide d'observation s'est enrichi au cours de l'enquête.

Tableau c- 5.2. Guide d'observation initial

Date et heure de l'observation :		
Famille et professionnel·le concernée :		
Configuration	<ul style="list-style-type: none"> • Dans quel lieu sommes-nous ? • Comment le lieu est-il organisé ? Faire éventuellement un schéma de la ou des pièces. • Décrire les spécificités du lieu (bruits, odeurs, ambiance générale) • Où se situent les enfants, parents, éducatrices et éducateurs ou autres ? • Que font-ils et elles ? 	
Participant·e·s	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est l'éducateur ou l'éducatrice présent·e? • Quels et quelles sont les membres de la famille présent·e·s ? 	
Interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Qui prend la parole ? • Quel est le contenu des discussions engagées ? • Quels sont les sujets abordés ? • Par qui sont-ils abordés ? • Qui prend la parole ? • Que sont-ils en train de faire ? 	
Relation entre les personnes présentes lors de l'intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les interactions entre les personnes ? • Comment communiquent-elles ? (Repère-t-on des signes de familiarité entre elles ? par exemple tutoiement) • Quelle est l'atmosphère des échanges (comportements plutôt coopératif ou conflictuel) ? Les relations sont-elles formelles ou plus « amicale » ? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnes donnent-elles l'impression de se comprendre ? (Parle le même langage ? cherche à défendre des intérêts distincts ?) 	
Lien avec la littérature/ termes spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des éléments (vocabulaire, auteurs et autrices) mentionnés par les participant·e·s qui peuvent être rattachés à de la littérature scientifique ? (Par exemple, mention de « l'attachement » de la « parentalité », des « compétences », des risques, etc..) 	
Autres éléments	<ul style="list-style-type: none"> • Avons-nous observé des éléments apparus auxquels nous n'avions pas pensé ? (Nouvelle thématique, informations importantes, sujet souvent abordé, etc.) 	
Questions/ éléments pertinents pour la suite	<ul style="list-style-type: none"> • Des questions ont-elles émergées au fil de l'observation ? (Des éléments à développer en entretien ou auxquels être attentif lors de la prochaine observation ?) 	
Autres observations/ commentaires		

Comme nous l'avons mentionné, l'utilisation de l'observation présente l'avantage de pouvoir étudier un phénomène au plus près de celles et ceux qui le vivent (Olivier de Sardan, 1995). L'interaction prolongée et dans le milieu des personnes concernées permet ainsi de dépasser les évidences en s'intéressant notamment aux pratiques non formalisées. Dans notre recherche, l'observation a d'ailleurs permis de développer la problématique initiale en élargissant surtout les perspectives de compréhension de l'expérience et du vécu des familles et des professionnel·le·s de l'AEMO.

Si l'observation a de multiples avantages, il faut toutefois admettre qu'elle a ses limites et qu'elle ne permet pas d'accéder à certaines informations nécessaires à la compréhension du champ étudié. Dans notre enquête, l'entretien a dès lors représenté un moyen privilégié pour avoir accès au point

de vue des personnes actrices (Olivier de Sardan, 1995) notamment sur les éléments issus des observations. À travers les entretiens, nous avons étudié les propos des familles et des professionnel·le·s sur l'état de la situation, son évolution liée au travail accompli ainsi que sur la façon dont ils et elles vivent ces moments d'intervention. Ici encore, les entretiens ont été menés à l'aide d'un canevas d'entretien complété et ajusté selon les informations récoltées durant les observations et les entretiens préalables. Notre démarche d'enquête a permis une interaction prolongée avec les participant·e·s et pour cette raison nous avons choisi de laisser les entretiens se rapprocher de formes plus « naturelles » d'interlocution. C'est donc principalement sous une forme de conversation (Olivier de Sardan, 1995), qui suppose d'accepter d'éventuels détours que nous avons mené nos entrevues avec les participant·e·s. Ces conversations se sont principalement déroulées avant ou après les interventions éducatives de l'AEMO dans les familles, mais également lors de rencontres d'une durée de trente minutes à une heure hors des jours d'intervention.

Tableau d- 5.3. Canevas initial d'entretien avec les professionnel·le·s

Formation/fonction AEMO	L'AEMO	L'intervention dans les familles (pour chaque famille)
<p>Quelle est votre formation ?</p> <p>Depuis quand travaillez-vous à l'AEMO ?</p> <p>Quelle était votre activité avant de travailler à l'AEMO ?</p> <p>Quelle était votre représentation de l'AEMO avant d'y travailler ?</p> <p>Quelle est votre représentation depuis que vous y travaillez ?</p> <p>Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de l'éducation sociale/ travail social ?</p>	<p>Dans combien de famille intervenez-vous ?</p> <p>Qu'y faites-vous ? (Demander le plus d'exemples concrets possible sur ce qui est fait dans chaque famille pour éviter les énoncés trop généraux).</p> <p>Quelles sont les différences de « travail » entre les différentes familles ?</p> <p>En moyenne, combien de temps dure l'intervention dans chaque famille ?</p> <p>Qui évalue le temps de l'intervention ?</p> <p>Avez-vous des objectifs à atteindre avec les familles avec lesquelles vous travaillez ?</p>	<p>À quelle fréquence vous rendez-vous dans cette famille ?</p> <p>Comment décririez-vous votre mission ?</p> <p>Que faites-vous lors de vos interventions ?</p> <p>Avez-vous des attentes particulières envers cette famille ? Si oui, lesquelles ?</p> <p>Quels sont vos objectifs de travail ?</p> <p>Comment sont-ils fixés ? Certains éléments vous paraissent-ils indispensables dans la relation éducative en AEMO ? Si oui, lesquels ?</p>

	<p>Si oui, par qui sont-ils fixés et comment sont-ils définis puis évalués.</p> <p>Quelles sont les spécificités du travail éducatif dans le cadre de l'AEMO ?</p> <p>Comment la notion de risque est-elle envisagée dans l'accompagnement ?</p>	<p>Comment avez-vous l'impression d'être perçu par la famille ?</p>
--	--	--

Tableau e- 5.4. Canevas initial d'entretien avec les familles

Parcours	L'accompagnement éducatif
<p>Comment avez-vous connu l'AEMO ? Est-ce vous qui les avez contactés ?</p> <p>Avez-vous déjà eu affaire à la protection de l'enfance avant cela ? (poser cette question de manière moins frontale).</p> <p>Depuis quand est-ce que l'éducateur-trice vient chez vous ?</p> <p>Combien de fois vient-il-elle chez vous par semaine/ mois ?</p> <p>Avez-vous une idée de jusqu'à quand il ou elle viendra chez vous ? Si oui, quand ? Et pourquoi ?</p>	<p>Que faites-vous lorsque l'éducateur-trice vient chez vous ? (Discussion, activité, etc.)</p> <p>De quoi parlez-vous avec elle ou lui ? Avez-vous une idée de ce dont les professionnel·le·s attendent de vous ?</p> <p>Comment définiriez-vous votre rôle dans votre famille ?</p> <p>Avez-vous remarqué des changements depuis que l'AEMO est mise en place chez vous ? Si oui, lesquels ?</p> <p>Comment vous sentez-vous lorsque l'éducateur ou l'éducatrice vient chez vous ?</p> <p>(Au fur et à mesure des réponses, poser davantage de questions sur le ressenti.)</p>

5.2.4 Les considérations éthiques et la confidentialité

Nous considérons que la recherche éthique est bien plus que celle qui a obtenu l'autorisation d'un comité. En effet, il semblerait que réduire la recherche éthique à l'éthique des procédures occulte les situations problématiques rencontrées lors de la récolte du matériel. D'autre part, l'éthique s'impose aujourd'hui aux chercheurs et chercheuses par une série de règles et de procédures qui sont parfois à l'origine des dilemmes qui se présentent à eux·elles. Pour en donner un exemple, les

chercheurs et chercheuses qui enquêtent dans le domaine de la protection de l'enfance ou sur un sujet tel que la violence envers les enfants (Gagnon, 2001) risquent d'avoir connaissance de conditions qui devraient être signalées. Cependant, les personnes interrogées ou observées doivent être informées de l'utilisation des informations recueillies auprès d'elles notamment par des documents de consentement libre et éclairé. Ayant conscience que ce genre de situation puisse arriver, les chercheurs et chercheuses devraient informer les participant·e·s d'une possible rupture de confidentialité afin de signaler la situation aux autorités compétentes. Comme le souligne Gagnon (2001), les chercheurs et chercheuses sont ici placées devant un dilemme : ne pas informer les participant·e·s du possible signalement (ce qui serait contraire aux règles éthiques), ne pas signaler les situations problématiques aux autorités (ce qui serait contraire à la loi) ou être conforme aux règles éthiques et à la loi, mais mettre à mal la validité des résultats et plus encore la réalisation de la recherche.

Au-delà des dilemmes qu'elle engendre, l'éthique semble même parfois perdre de son sens, car les règles imposées en son nom sont parfois en décalage avec la réalité de la pratique de la recherche. Cela nous amène à penser qu'il existe un réel risque aujourd'hui de ne considérer l'éthique que dans une dimension morale et d'en oublier sa dynamique d'origine interrogative, critique et réflexive. C'est bien là notre préoccupation, car au-delà de répondre aux normes actuelles de la recherche nous estimons que l'éthique devrait accompagner les chercheurs et chercheuses tout au long de leur travail en engageant leur responsabilité à formuler une pensée en lien avec leur expérience de recherche.

Si l'éthique est un questionnement qui nous a suivi tout au long du parcours de recherche, nous nous sommes particulièrement interrogée sur le rôle que nous avons joué, en tant que chercheuse, pendant l'enquête. En effet, la méthodologie et les outils de recueil d'informations que nous avons utilisés ont demandé un certain positionnement de notre part concernant la manière dont nous nous sommes comportée sur le terrain et le rôle que nous y avons joué. Nous avons d'abord choisi d'accéder aux informations en ne dissimulant pas notre qualité de chercheuse. Il aurait été délicat de se faire passer pour une stagiaire éducatrice afin de tenter d'accéder à des informations privilégiées auprès des familles. Notre expérience en recherche nous a d'ailleurs parfois montré que les personnes ne se confient pas nécessairement plus aux professionnel·le·s qui les accompagnent qu'aux chercheur·euse·s qu'elles rencontrent moins souvent. Lors des observations,

nous avons avant tout souhaité ne pas être un obstacle à l'intervention et à l'interaction entre les professionnel·le·s et les familles. En ce sens, nous avons en tout temps conservé notre posture de chercheuse en tentant de rester dans la discrétion. Cependant, il n'est pas rare que dans ce type d'enquête les chercheurs et chercheuses soient sollicités par les participant·e·s au cours de l'action. Ainsi, la posture adoptée durant l'observation a fait l'objet d'une discussion avec les professionnel·le·s et les familles. En effet, notre place de chercheuse a été négociée en expliquant bien notre rôle et nos objectifs, mais aussi en se mettant d'accord sur ce que les professionnel·le·s et les familles pensaient qu'il serait possible de faire pour s'intégrer sans perturber leurs interactions. Ceci, afin de ne pas altérer (du moins autant que possible) la rencontre entre les professionnel·le·s et les familles. Au cours de nos observations, nous étions toujours assise dans la même pièce que la famille et les professionnel·le·s de l'AEMO, parfois autour de la même table, parfois un peu en retrait. Hormis les temps d'arrivée et de départ du domicile familial, nous sommes peu intervenue lors des discussions entre les éducateurs et éducatrices de l'AEMO. Dans certaines situations, il pouvait arriver que notre avis soit sollicité par les parents ou encore les éducateurs et éducatrices. Dans ces cas-là, nous répondions volontiers à la sollicitation. Bien qu'il ait fallu nous positionner et négocier notre présence chez les familles, notre rôle de chercheuse et le degré de notre participation ont en réalité été ajustés aux situations et aux contextes. En ce sens, les participant·e·s à l'enquête ont également joué un rôle actif dans la définition de la place que nous occupions au cours de l'enquête.

Figure a- 5.1 Dessin d'enfant



Dessin réalisé par la fille cadette de la famille Grammont au cours d'une observation au domicile de la famille.

Ce dessin réalisé par la fille cadette de la famille Grammont représente la chercheuse. Le crayon et le carnet de notes sont présentés ici comme des éléments distinctifs qui permettent de reconnaître

la chercheuse à travers une posture d'observation et une action de prise de note. Au cours de l'enquête, la chercheuse s'est également présentée aux enfants des familles. Les explications concernant son rôle et sa présence ont été adaptées à l'âge des enfants et à leurs capacités de compréhension. La plupart des enfants ont pu associer ce rôle à celui des stagiaires ou des étudiant·e·s de l'Université venant faire des observations dans leur école. Il n'a ainsi pas été difficile de leur expliquer notre présence et de recueillir leur consentement. Au cours de l'enquête, les sollicitations des enfants étaient nombreuses, mais ils et elles respectaient toujours les moments dans lesquels nous prenions des notes. De notre côté, nous interrompions volontairement l'écriture du journal de terrain lorsque nous sentions qu'ils et elles avaient une demande à nous formuler. L'écriture du journal de terrain s'est ainsi régulièrement interrompue pour aller jouer à un jeu avec les enfants, découvrir les bricolages et dessins qui nous étaient offerts ou pour répondre à leur invitation à venir visiter leur chambre. Les images présentées ci-dessous présentent quelques dessins et un bricolage, offerts de manière spontanée par les enfants à la chercheuse au cours de l'enquête.

Figure b- 5.2 Photographies d'enquête



La quête de l'authenticité dans une recherche menée par observation peut induire une minimisation du statut de chercheur·euse pendant l'enquête (Genard et Roca i Escoda, 2010). En ce qui concerne notre enquête, nous avons particulièrement porté attention à ce que les personnes concernées comprennent notre rôle et les raisons de notre présence. Nous n'avons donc pas minimisé notre

statut, mais nous l'avons situé dans un processus d'apprentissage en expliquant que la recherche s'inscrit dans le cadre de nos études. Notre rôle de chercheuse a ainsi été mis en lien avec celui d'étudiante. Si nous présenter comme étudiante-chercheuse a particulièrement été utile auprès des familles, il a fallu plusieurs rencontres pour que les participant·e·s semblent à l'aise avec notre présence. La plupart des parents ont décrit leur accord de participer à la recherche avant tout pour nous aider à réaliser notre étude. D'ailleurs, les familles rencontrées s'adressaient principalement à nous sur un autre ton qu'avec les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO. Il s'agissait parfois de nous demander conseil sur leur situation, mais plus fréquemment de nous expliquer leur expérience de la parentalité. Nous avons ainsi eu le sentiment que les parents pouvaient facilement se confier à nous. Sur ce point, nous pouvons mentionner les rapports sociaux d'âge comme élément d'influence sur la construction de l'enquête (Mallon, 2017). Nous pouvons ainsi considérer que les relations entre la chercheuse et les enquêté·e·s aient été influencées par la distance d'âge avec elles et eux. Étant âgée de moins de 30 ans au moment de l'enquête nous étions souvent assez proche de l'âge des parents rencontrés et plus jeune d'une dizaine d'années au minimum des professionnel·le·s de l'AEMO.

La recherche ethnographique dépend du type de relation et de la qualité des interactions entre la chercheuse et les participant·e·s. Au-delà des aspects d'âge et du positionnement de chercheuse, il a fallu susciter la confiance des familles et des professionnel·le·s en abordant notamment des aspects liés à la confidentialité et au respect de nos engagements. Ces derniers sont principalement en lien avec la réciprocité à l'œuvre dans la relation d'enquête. L'accord de participation des familles et des professionnel·le·s de l'AEMO était guidé par divers intérêts, y compris celui de nous aider à mener à bien notre recherche. Si en ethnographie la nature des dons n'est pas vraiment définissable (Arborio et Fournier, 2012 ; Baisonée, Darras, Oeseret Rouger, 2017), nous pouvons considérer que ceux-ci puissent s'illustrer dans le consentement des participant·e·s, les informations qu'ils et elles transmettent au cours de la recherche et également le temps qu'ils et elles lui accordent. Si les participant·e·s s'inscrivent dans une atmosphère de dons (Mauss, 2010 [1950]), se pose alors la question du contre-don et de la réciprocité. Au cours de l'enquête, les contre-dons de la part de la chercheuse se sont principalement manifestés par des invitations à manger ou dans l'offre de petits cadeaux (chocolats, biscuits, éléments décoratifs). Les contre-dons se sont aussi exprimés par l'attention portée à ne pas gêner les participant·e·s. Il s'agissait pour

nous de mener notre enquête en étant la moins contraignante possible. En pratique, nous avons fait preuve d'une grande flexibilité lorsque les éducateurs et éducatrices fixaient les rencontres avec les familles. Au cours de l'enquête, nous avons également réduit nos sollicitations lorsque nous sentions de la gêne chez nos participant·e·s. Celle-ci s'est rarement manifestée, mais nous avons tout de même parfois senti qu'il valait mieux revoir nos sollicitations à la baisse auprès de certain·e·s participant·e·s.

Les aspects concernant la confidentialité sont importants pour maintenir un lien de confiance avec les participant·e·s et l'intégrité du projet de recherche. En tant que chercheuse, nous avons l'obligation éthique de préserver la confidentialité des informations confiées par les participant·e·s à la recherche. Il est donc de notre responsabilité de protéger ces renseignements et de les divulguer d'une manière qui ne permet pas l'identification des participant·e·s.

Au cours de l'enquête, les documents de recherche (à savoir les enregistrements et les notes de journal de terrain) ont été déposés dans un environnement sécurisé. Nous disposons en effet d'un espace à la Haute École de Travail social de Lausanne prévu à cet effet. Le nom des participant·e·s a été rendu anonyme à travers une étape de codage (les informations personnelles ont été remplacées par des chiffres et des lettres). La confidentialité des informations peut être efficacement assurée par l'utilisation d'un code alphanumérique aux renseignements récoltés. La clé de code est conservée dans un fichier sécurisé à l'aide d'un mot de passe. Il est en effet important de séparer les renseignements identificatoires des informations rendues anonymes afin de préserver la vie privée des participant·e·s. Les informations récoltées durant la recherche (sauf les renseignements identificatoires des participant·e·s) ont uniquement été partagées avec nos deux directrices de recherche. Notre enquête s'est déroulée dans le contexte d'une intervention dans le cadre d'une mesure sous contrôle des services de protection de l'enfance. Dès lors, nous aurions pu être témoin de comportements parentaux voire même professionnels inadéquats nécessitant un signalement. En Suisse, dans le canton de Genève par exemple, l'art. 34 al. 1 de la LaCC³ stipule que toute personne peut signaler un cas d'enfant en danger et que celles qui exercent une profession en lien avec des personnes mineures ont l'obligation de signalement s'il y a connaissance d'une situation qui menace le développement de l'enfant. Il en est de même pour les lois provinciales de

³ Loi d'application du Code civil suisse et d'autres lois fédérales en matière civile du 11 octobre 2012, E. 1 05

protection de l'enfance au Canada qui précisent que tout·e citoyen·ne a le devoir de signaler les cas de violence ou de négligence mettant en cause des enfants dont il a connaissance. Ayant conscience que ce type de situation puisse arriver, nous avons choisi d'expliquer aux participant·e·s, au cours du processus de consentement, que la confidentialité de leurs renseignements personnels serait assurée, mais qu'elle pourrait aussi être rompue, le cas échéant, afin de signaler une situation particulière aux autorités compétentes. Cet aspect n'a pas soulevé d'interrogations particulières auprès des participant·e·s. Ils et elles ont montré une grande compréhension quant à au respect de nos obligations liées au processus de recherche.

5.2.5 L'échantillonnage et ses limites : présentation des participant·e·s à la recherche

Les familles chez lesquelles l'enquête a été menée sont des familles qui habitent en Suisse romande. Nous avons enquêté auprès d'une famille habitant sur le territoire du canton de Genève et six autres familles habitant sur le territoire du canton de Vaud. Le suivi éducatif de type AEMO fonctionne de la même manière sur ces deux territoires puisque les éducateur·trice·s se rendent seul·e·s chez les familles. Cependant, les modalités du suivi peuvent varier selon la vision du travail de l'AEMO de chaque canton, institution ou encore professionnel·le·s. La manière dont les éducateur·trice·s et les familles perçoivent ces interventions, les expérimentent et les vivent est directement influencée par la façon dont ce travail est envisagé. Les équipes de l'AEMO choisissent, avec les familles, les horaires de leurs interventions. Les rendez-vous sont fixés selon la disponibilité des parents et des professionnel·le·s d'une semaine à l'autre. Cet aspect-là nous a demandé de faire preuve d'une certaine flexibilité. Pour accompagner les professionnel·le·s au domicile des familles il fallait surtout être rapidement disponible. L'accessibilité géographique au terrain a donc été un élément important. Pour qualifier la population enquêtée nous utilisons parfois les termes « professionnel·le·s » qui recouvre les éducateurs et éducatrices travaillant à l'AEMO ainsi que celui de « famille » qui recouvre à la fois la catégorie des parents (père et mère biologiques) et des personnes mineures présentes durant les interventions de l'AEMO. L'enquête s'est déroulée auprès de sept familles et sept éducateurs et éducatrices différentes.

Tableau f- 5.5. Éducateurs et éducatrices rencontrés entre les mois d'août 2020 et juillet 2021

Éducateur Éducatrice	Taux d'activité	Formation	Expériences préalables	Année de l'engagement
Josie, 56 ans	90% 7 familles	Travailleuse sociale éducatrice sociale	Foyer éducatif	2009
Jean, 45 ans	100% 20 familles	Éducateur social	Foyer éducatif	2008
Jacqueline, 46 ans	80% 16 familles	Travailleuse sociale animatrice socioculturelle	Animation socioculturelle	2014
Alice, 40 ans	60 % 12 familles	Travailleuse sociale éducatrice sociale	Institution pour la petite enfance	2019
Martine, 60 ans	55% 11 familles	Travailleuse sociale éducatrice sociale	Foyer éducatif et violence conjugale	1997
Catherine, 57 ans	80% 16 familles	Éducatrice sociale Formation initiale en éducation pour la petite enfance, équivalence en éducation sociale.	Foyer pour enfants	2008

Les éducateurs et éducatrices de l'AEMO travaillent pour des Fondations distinctes des services de protection des mineur·e·s. Ainsi, les professionnel·le·s accompagné·e·s au cours de l'enquête, sont mandaté·e·s par les services de protection de l'État (SPMi à Genève et DGEJ dans le canton de Vaud) pour travailler avec des familles en se rendant à leur domicile. Le suivi d'une famille débute lorsqu'un éducateur ou une éducatrice de l'AEMO bénéficie d'une place disponible pour accompagner une nouvelle famille. Une personne travaillant à temps plein suit vingt familles dans le canton de Vaud et une dizaine de famille à Genève. Le suivi se déroule sur une année (qui peut être prolongée) et la fréquence des visites varie selon les modalités du suivi demandées. Dans le Canton de Vaud, les familles sont suivies à raison d'une à deux heures à quinzaine, à Genève les visites durent entre une et deux heures et ont lieu de façon hebdomadaire. Le suivi des familles varie également selon le nombre d'heures attribuées pour un suivi AEMO par les services de protection. Ces heures comprennent les temps d'accompagnement à domicile, mais également les aspects administratifs ou le temps de travail consacré à une famille en dehors des heures de visite.

Les éducateur·trice·s rencontré·e·s au cours de cette enquête ont toutes et tous une formation de travailleur·euse·s social·e·s d'une Haute École de Travail social de Suisse romande ou d'une école d'éducateur en France. Ces professionnel·le·s ont toutes et tous de premières expériences dans le domaine de l'éducation sociale et principalement en foyer éducatif.

Tableau g- 5.6. Familles rencontrées entre les mois d'août 2020 et juillet 2021

Familles	Type de famille	Adulte(s) vivant avec l'enfant	Nombre d'enfants	Âge des enfants	Motif AEMO
Salève	Divorcée/ recomposée	Mère biologique et beau-père	2	1 an et 10 ans	Signalement
Cervin	Séparée	Mère biologique	3	5, 7 et 10 ans	Demande
Niesen	Séparée	Mère biologique	1	7 ans	Demande
Pilatus	Séparée	Mère biologique	3	4,7 et 9 ans	Demande
Eiger	Séparée	Mère biologique	1	8 ans	Signalement
Grammont	Séparée	Mère biologique	5	0,3,4,6 et 8 ans	Signalement
Moléson	Séparée	Mère biologique	2	8 et 13 ans	Demande

Comme le présente le tableau ci-dessus, le travail d'enquête s'est déroulé auprès de six familles pour lesquelles les enfants vivent principalement chez leur mère et une famille recomposée. Il s'agit surtout de mères vivant seules avec leurs enfants (entre 1 et 5 enfants âgés entre 1 an et 13 ans) à la suite de la séparation d'avec le père. Les familles accompagnées par les professionnel·le·s de l'AEMO sont également suivies au service de protection des mineur·e·s. Les familles ont généralement affaire à ce service à la suite d'un signalement ou à une demande d'aide d'un ou d'une de ses membres. Un signalement peut être fait par tou·te·s les citoyen·ne·s lorsque le développement d'un·e mineur·e est mis en danger ou risque de l'être. Pour donner suite à un signalement ou une demande d'aide, les services de protection évaluent la situation au cours d'un examen suite auquel une action socio-éducative peut être mise en place. Au cours de l'enquête, les observations se sont déroulées dans quatre familles qui sont à l'origine d'une demande d'aide et trois familles qui ont fait l'objet d'un signalement. Dans les quatre familles à l'origine de la

demande d'aide, ce sont les mères qui ont entamé les démarches auprès des services de protection de l'enfance. L'enquête a toutefois montré que ces femmes ont été conseillées de faire appel à ce service par des professionnel·le·s de l'enseignement (école) ou des professionnel·le·s de la santé (pédiatre). On constate que les familles ont été signalées par des professionnel·le·s du domaine éducatif ainsi que par un ou une membre de la famille. Qu'il y ait un signalement ou non, la mise en place de l'AEMO est proposée, voire imposée par les services de protection, une fois que la situation a été évaluée. Ainsi, l'absence de signalement n'est pas toujours synonyme que les parents sont demandeurs de la mise en place de l'AEMO et qu'ils l'acceptent.

L'intervention éducative de l'AEMO a principalement été observée au domicile des mères des familles suivies par l'AEMO. Les pères des familles concernées par l'enquête ont été moins sollicités que les mères pour des raisons de domicile dans un autre canton, de disparition ou de contact moins fréquent avec l'enfant. Les pères des familles rencontrées bénéficient d'un droit de visite sur leurs enfants qui vivent la majorité du temps chez leur mère. Ce droit de visite s'exerce, pour les familles rencontrées, principalement sur les weekends ou les périodes de vacances. L'intervention de l'AEMO observée s'est principalement concentrée sur les adultes « atteignables » et dans le milieu de vie quotidienne des enfants, ici chez leurs mères. Ce tableau présente les informations recueillies au sujet d'autres adultes que les mères ayant affaire de manière directe ou indirecte avec l'AEMO. Bien que notre enquête se soit principalement déroulée auprès des mères de famille, nous avons choisi de ne pas ignorer les informations au sujet des personnes que nous avons rencontrées ou dont il a été question au cours de l'enquête. Même si ces éléments ne sont pas présentés ici de manière exhaustive, ils donnent une compréhension plus large du système familial avec lequel les mères et les enfants des familles ayant participé à l'enquête évoluent.

Tableau h- 5.7. Caractéristiques des familles rencontrées durant l'enquête

Familles	Parents principalement concernés par l'AEMO	Autres figures parentales concernées par l'AEMO
Salève	Mère : 31ans Sans formation aboutie ni emploi Bénéficiaire de l'aide de l'assurance chômage	Père : 30ans Certificat fédéral de compétences (CFC). Grand-père paternel : 61 ans (CFC). Grand-mère paternelle : 58 ans Sans formation ni emploi. Beau-père : 31 ans Certificat fédéral de compétences (CFC ,bénéficie de l'aide du chômage en recherche d'emploi
Cervin	Mère : 40 ans Pas de formation aboutie et sans emploi- bénéficiaire de l'aide sociale.	Père d'une quarantaine d'années. Disparu depuis plusieurs mois. Problèmes avec la justice et décrit par la mère comme étant psychologiquement instable.
Niesen	Mère : 44 ans Brevet fédéral de comptabilité bénéficiaire du chômage- En recherche d'emploi	Père : 45 ans CFC Grand-mère maternelle : 68 ans Sans emploi
Pilatus	Mère : 29 ans Bénéficiaire de l'aide sociale et en mesure de transition vers un emploi d'aide-soignante.	Père : 30 ans Pas d'informations sur activité professionnelle. Risque l'expulsion du pays à la suite de délits commis sur le territoire. Père avec un droit de visite.
Eiger	Mère : 40 ans Pas de formation aboutie. Bénéficiaire de l'aide sociale.	Père avec droit de visite.
Grammont	Mère : 26 ans Pas de formation aboutie Bénéficiaire de l'aide sociale.	Père avec droit de visite. Bénéficiaire d'un droit de visite
Moléson	Mère : 36 ans Formation en psychologie à l'université (Bachelor et Master)	Père : 38 ans Sans emploi

Les éléments présentés ici permettent d'identifier que les familles ayant participé à la recherche sont principalement issues de l'immigration (Afrique de l'Ouest, Italie, Portugal, Macédoine du Nord, Colombie). À l'exception de Madame Eiger, les mères des familles concernées par l'immigration sont nées et ont grandi en Suisse après l'arrivée de leurs parents dans le pays. Madame Grammont et Madame Pilatus ont notamment été placées en institution durant leur enfance. Les informations issues de la recherche permettent également de relever que les mères rencontrées sont, à l'exception de Madame Moléson, pour la plupart sans emploi, en recherche d'emploi ou en formation.

L'AEMO s'adresse à une pluralité de famille dont les situations varient sensiblement. La présente recherche inclut sept familles bénéficiaires de l'AEMO et ne permet donc pas de représenter les réalités sociales et les expériences de l'ensemble des familles. Nous sommes toutefois parvenue à enquêter auprès de familles pour lesquelles la mise en place de l'AEMO est issue d'une demande d'aide de leur part ou d'un signalement. En ce qui concerne les professionnel·le·s, la présente recherche ne permet pas de représenter toute la diversité des pratiques à l'œuvre au cours du suivi, ni la manière dont l'ensemble des professionnel·le·s de l'AEMO expérimentent ces rencontres. Les conclusions de la recherche se basent essentiellement sur l'expérience de mères vivants seules avec leurs enfants. Bien que certains pères aient été rencontrés au cours de l'enquête, les informations récoltées à leur sujet restent peu nombreuses et ne permettent pas de tirer de conclusions quant à leur expérience de l'AEMO.

5.3 Rigueur scientifique et critères de scientificités

Le processus de validation de la qualité d'une recherche peut être qualifié de différentes manières. Les chercheurs et chercheuses peuvent ainsi trouver divers termes comme la « validité » (Paillé, 2006) ou encore la « rigueur » (Olivier de Sardan, 2008) pour justifier la crédibilité de leur recherche. Si certains auteurs comme Drapeau (2004) estiment que les critères de fiabilité, validité, d'objectivité, de représentativité et de généralisation relatifs à la recherche qualitative peuvent s'appliquer à l'ensemble des recherches, il n'en est pas de même pour tous. En effet, il semblerait que certains de ces critères peuvent être substitués à d'autres selon les perspectives de recherche (Robert-Demontrond et al., 2018). C'est le cas de la recherche interprétative qui se réfère davantage à des critères de rigueur scientifique plutôt qu'à des critères de scientificité (Gohier, 2004). Comme

le présente le tableau ci-dessous, ces critères se résument à la crédibilité (validité interne), la transférabilité (validité externe), la fiabilité et la confirmation (objectivité).

Tableau i- 5.8. Critères de rigueur illustrés par Pelletier et Pagé (2002, p.40)

Critères de rigueur :	Recherche quantitative	Recherche qualitative
Véracité	Validité interne	Crédibilité
Applicabilité	Validité externe	Transférabilité
Consistance	Fidélité	Fiabilité
Neutralité	Objectivité	Confirmation

La qualité de la présente recherche est définie selon des critères qui permettent d’être appliqués au contexte dans laquelle elle a été menée. Nous avons ainsi choisi un premier critère concernant la crédibilité de la recherche qui vise à s’assurer que les données présentées et les interprétations qui en découlent sont conformes aux réalités, c’est-à-dire fondée de manière empirique (Robert-Demontrond et al., 2018 ; Laperrière, 1997). Au cours de la recherche, nous avons utilisé différentes méthodes pour recueillir les informations sur le terrain d’enquête telles que l’observation, l’entretien et l’écriture systématique des informations récoltées dans un journal de terrain. Comme nous l’avons déjà mentionné, le recueil des informations s’est également déroulé par allers et retours, c’est-à-dire que les éléments issus du terrain ont été analysés en même temps que la démarche d’enquête. Il a ainsi été possible d’assurer la cohérence entre les analyses des informations récoltées empiriquement et les interprétations théoriques qui leur ont été données. Les analyses et interprétations ont en effet été soumises aux participant·e·s de l’enquête au fur et à mesure que celle-ci progressait. L’implication régulière de la chercheuse a ainsi permis de discuter les interprétations et les analyses des informations avec les personnes concernées. Nous avons également tenté de préserver un regard critique sur les observations et les entretiens menés auprès des participant·e·s. À la fin des visites au domicile des familles, les conversations avec les éducateurs et les éducatrices de l’AEMO ont permis de partager les points de vue sur les événements qui venaient de se dérouler, permettant ainsi d’en ajuster leur compréhension.

Le deuxième critère choisi concerne la représentativité ou la transférabilité de la recherche. Ce critère fait référence à la possibilité d’appliquer les résultats de l’étude à d’autres contextes (Gohier,

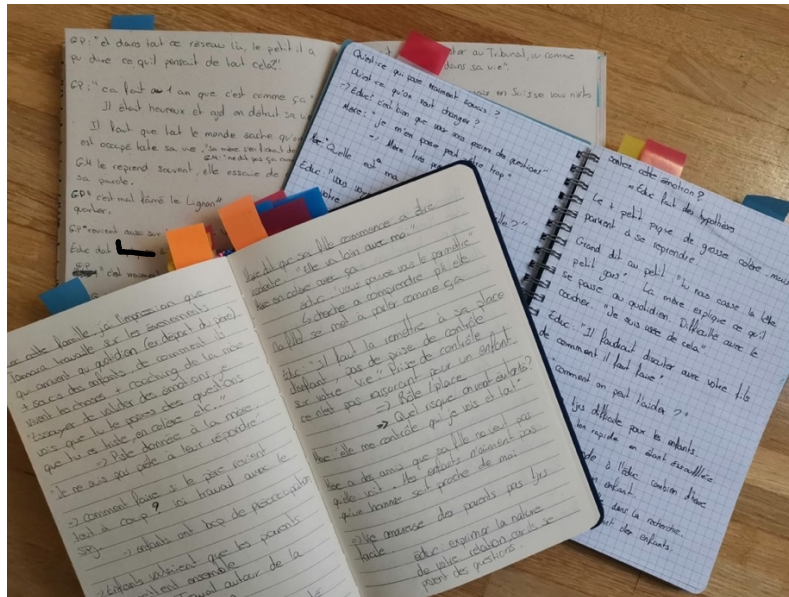
2004) pour qu'ils puissent permettre le développement d'autres connaissances (Laperrière, 1997). Seulement, appliquer les résultats d'une étude à un autre contexte suppose avant tout de bien comprendre celui auquel les résultats s'appliquent. Afin de respecter ce critère, le contexte d'intervention de l'AEMO en Suisse et plus particulièrement dans le canton de Vaud a été décrit. Les résultats reflètent ainsi le fonctionnement et l'expérience des familles et des professionnel·le·s dans ce contexte d'intervention précis. En ce sens, les résultats ne peuvent pas être considérés comme étant représentatifs de l'ensemble des expériences vécues au sein d'un dispositif de soutien à la parentalité dans le cadre d'une intervention en protection de l'enfance.

Les troisième et quatrième critères concernent la fiabilité, c'est-à-dire la consistance et la stabilité des résultats (Pelletier et Pagé, 2002), la neutralité ou l'objectivité. Mobiliser ces critères afin d'assurer la qualité de cette recherche suppose que les interprétations présentées dans les analyses et les résultats de l'étude soient logiques et que le cheminement qui a permis d'y aboutir puisse être retrouvé (Robert-Demontrond et al., 2018). Tout au long de la recherche, les observations menées au domicile des familles ont été décrites de manière très détaillée dans un journal de terrain afin que les informations correspondent le plus possible à la situation observée. Les informations ont ainsi été travaillées à travers la rédaction de mémos. Ceux-ci ont permis de maintenir un regard critique en mettant en lien le contenu des observations et des entretiens avec des éléments issus des informations récoltées auprès de l'ensemble des familles ou des concepts développés dans la littérature. Pour nous assurer de la fiabilité de la recherche, nous avons ainsi mobilisé le principe de triangulation (Olivier de Sardan, 1995). Celui-ci a permis de construire une compréhension de notre objet d'étude par le croisement de différents points de vue en relevant non seulement les ressemblances, mais aussi les éléments contrastés à propos de l'expérience étudiée.

5.4 La stratégie d'analyse et la catégorisation des informations

La stratégie d'analyse mobilisée pour interpréter les informations récoltées au cours de l'enquête s'est déployée tout au long du processus de récolte d'information. Comme nous l'avons déjà mentionné, la recherche s'est effectuée par des allers et retours entre le processus de récolte d'informations et leur analyse. Au cours de l'enquête, les informations issues des observations ont été transcrites dans plusieurs journaux de terrain. L'image ci-dessous représente quelques journaux utilisés au cours de la recherche.

Figure c- 5.3 Photographie des journaux de terrain



Les entretiens avec les familles et les professionnel·le·s ont été retranscrits par la chercheuse au cours de l'enquête. De premiers mémos ont ainsi été réalisés durant la même journée que celles des entrevues. Il s'agissait là de retranscrire les discours enregistrés tout en y ajoutant des éléments contextuels liés au lieu dans lequel les entretiens se sont déroulés, les contacts ou rencontres qui ont précédé l'entrevue ou qui sont intervenus pendant celle-ci (interruption de collègues, de membres de la famille, etc.). Autant d'éléments qui apparaissent peu ou pas dans l'enregistrement et qui ont permis de faire une première analyse du discours des participant·e·s. En plus de cela, le sentiment de la chercheuse quant à l'entretien a également été exprimé par écrit. La théorisation ancrée de nature constructiviste reconnaît en effet les points de vue, les positions et expériences des chercheurs et chercheuses dans l'analyse des informations (Charmaz, 2009). Les informations issues des entretiens et des observations ont permis la rédaction de plusieurs mémos dont les premières analyses ont fait émerger différentes catégories. En théorisation ancrée ou enracinée, les mémos sont perçus comme un moyen permettant de documenter l'évolution de la recherche (Charmaz, 2006 ; Strauss et Corbin, 1998 ; Corbin et Strauss, 2008). C'est sur la base de ces premières analyses et leur mise en discussion continue avec les participant·e·s à l'enquête que la compréhension de l'objet de recherche s'est progressivement étoffée. L'analyse et les résultats se sont en effet construits à travers l'interaction entre la chercheuse et les participant·e·s (Charmaz, 2009).

Au bout de trois entretiens avec les professionnel·le·s de l'AEMO et d'une dizaine d'heures d'observation dans les familles, nous avons commencé à identifier de premières catégories permettant la compréhension de l'objet d'étude. Outre les éléments liés à la présentation personnelle des professionnel·le·s (formation, expérience préalable), il est clairement apparu que les propos récoltés en entretien au sujet de l'expérience de l'AEMO peuvent s'organiser en trois catégories. Du côté des professionnel·le·s ces catégories concernent la posture professionnelle adoptée au cours des interventions ; les types de soutien et les modèles d'accompagnement ; les activités réalisées avec les familles. Ces catégories ont été identifiées dans le discours des professionnel·le·s et se sont principalement exprimées à travers le partage de leurs expériences de suivi avec les familles, abordées sous forme d'anecdotes. Du côté des familles, les catégories qui ressortent de premiers entretiens concernaient : la situation familiale et ses besoins ; les attentes concernant le suivi de l'AEMO ; la façon de ce suivi est perçu.

Les éléments issus des entretiens ont été mis en lien avec les informations récoltées au cours des observations. En effet, les catégories émergentes des entretiens ont d'abord été directement observées en situation. Les observations ont permis d'étoffer la compréhension de ces catégories et d'en permettre une analyse plus fine. Les questions issues de l'état des connaissances au sujet de notre objet d'étude nous ont permis de formuler des questions et objectifs de recherche en partie liés au rôle parental et aux compétences mobilisées par les familles concernant l'éducation des enfants. Les éléments récoltés sur le terrain ne nous ont que partiellement permis d'avoir des informations permettant de répondre à ces questionnements. En effet, ce qui est davantage apparu c'est la façon dont les professionnel·le·s et les familles collaborent, faisant ainsi apparaître des questionnements liés aux rôles que les professionnel·le·s et les familles jouent dans l'accompagnement de l'AEMO. Le regroupement progressif des informations s'est alors orienté selon de nouvelles questions :

- a) Comment la posture des éducateurs et des éducatrices influence-t-elle l'accompagnement ?
- b) Comment les différents types d'activités sont-ils définis et en quoi ils influencent l'évolution des situations des familles ?
- c) Quelles sont les attentes réciproques entre les familles et les professionnel·le·s ?
- d) Quelle participation des parents est attendue ?

Les canevas d'entretien ont ainsi été adaptés à ces nouveaux questionnements, afin d'approfondir les éléments qui apparaissaient dans les premières entrevues et pendant les observations. Les premières personnes participantes à avoir été interrogées ont été revues en entretien individuel afin d'aborder plus précisément des éléments permettant de comprendre l'expérience de l'AEMO sous ces différents angles. Les canevas d'entretien et d'observation se sont ainsi construits au fur et à mesure de la progression de l'enquête.

Si les premiers entretiens ont été analysés de manière très précise en portant une attention à chaque phrase énoncée, il nous est rapidement apparu que ce type d'analyse n'allait pas pouvoir s'appliquer à l'ensemble du matériel récolté au cours de l'enquête. C'est donc sur la base des premières analyses que des thèmes communs ont été identifiés dans le discours, mais aussi au cours des observations menées en situation. De grandes catégories ont ainsi émergé au cours de l'enquête et au fur et à mesure que nous récoltions davantage d'informations. Dès le départ, nous savions que les éléments théoriques issus de l'état des connaissances réalisés au préalable ne suffiraient pas à l'analyse des informations récoltées sur le terrain. Si cet état des connaissances nous a permis de contextualiser notre objet d'étude, il n'a pas été suffisant pour la suite des analyses. Nous avons par exemple cherché à comprendre les logiques qui guident les pratiques d'interventions en protection de l'enfance en nous intéressant à l'origine des discours et des actions concernant la parentalité. Si cette compréhension s'est avérée utile pour contextualiser notre objet d'étude et identifier les multiples définitions du soutien à la parentalité, nous avons eu besoin de mobiliser d'autres connaissances issues de la littérature pour amener une meilleure compréhension des informations récoltées sur le terrain d'enquête. Nos lectures se sont ainsi dirigées vers des écrits permettant de relever une certaine volonté de responsabilisation des parents et les stratégies mobilisées au cours des interventions pour favoriser leur engagement.

Le processus d'analyse a comporté des temps conséquents de retour à la littérature pour appréhender de nouveaux concepts utiles à la compréhension de notre objet d'étude. Les éléments récoltés sur le terrain et leur mise en discussion avec les participant·e·s ont progressivement fait émerger des catégories permettant de mobiliser des concepts pertinents à leur analyse. Par exemple, la manière dont les éducateurs et les éducatrices entrent chez les familles, la posture qu'ils et elles adoptent au cours des interventions, l'attitude des parents face aux professionnel·le·s, le type d'activités qu'ils et elles réalisent ensemble, nous ont orienté vers des concepts comme ceux de

« pouvoir » ou de « reconnaissance » qui ont permis d'enrichir la compréhension de cette expérience.

Plusieurs personnes n'étant pas directement impliquées dans la recherche ont également contribué à la compréhension de l'objet d'étude. Les directrices de recherche de la présente thèse ont orienté la chercheuse vers des théories qui lui ont permis d'éclairer certaines catégories identifiées sur le terrain d'enquête. Un premier article scientifique sur la construction de la reconnaissance (Infante, 2022), rédigé au cours du processus d'analyse et d'enquête pour la revue française « Recherche familiale », a aussi permis à la chercheuse de bénéficier d'une évaluation par un comité de lecture. Les propositions du comité de lecture ont permis d'approfondir la compréhension des conditions nécessaires à la collaboration entre les familles et les professionnel·le·s en analysant notamment le processus de reconnaissance mutuelle à l'œuvre au cours des interventions de l'AEMO. Le cadre théorique s'est ainsi développé, avec l'aide de différentes personnes, en même temps que le processus d'enquête et d'analyse.

5.5 Restitutions des analyses et des résultats de l'enquête

Au cours de cette recherche, nous avons pensé la restitution des analyses au fur et à mesure qu'elles prenaient forme durant l'enquête de terrain. La restitution est en effet une opération permettant aux chercheur·euse·s de rendre des comptes en discutant avec lesdits participant·e·s de la recherche de leurs points de vue sur les analyses présentées (Ossipow, 2014). Par ailleurs, comme le soulignent Isabelle Csupor et Laurence Ossipow (2012), les chercheurs et chercheuses organisent plus volontiers une restitution pour les personnes facilement atteignables du fait de leurs activités ou positions, mais également à celles qui semblent le plus y tenir. Il y a donc très souvent asymétrie et différence de pouvoir dans les processus de restitution. Au cours de la présente recherche, les familles ainsi que les éducateurs et éducatrices de l'AEMO ont été sollicité·e·s pour discuter des observations de la chercheuse et de ses pistes d'analyses à plusieurs occasions. Au bout d'une année d'enquête de terrain, une présentation des premiers résultats a été faite à la direction de l'AEMO ainsi qu'aux responsables des quatre unités de l'AEMO du canton de Vaud. Le contenu de cette présentation a comporté différentes informations au sujet de la recherche :

Figure d- 5.4 Icônes de présentation de la recherche



Nous avons tout d’abord présenté un état des lieux de la recherche relatant les différentes étapes de prise de contact avec les participant·e·s ainsi que l’échantillon constitué et la temporalité de l’enquête. Nous avons ensuite présenté le type d’informations auxquelles nous avons eu accès au cours des observations dans les familles et des entretiens menées avec les éducateurs et éducatrices et les familles. Il s’agissait ensuite de présenter les analyses issues de ce matériel ainsi que les résultats de la recherche. Nous avons particulièrement présenté des aspects liés à la reconnaissance mutuelle entre éducateur·trice·s et les familles ainsi qu’aux dimensions de pouvoir à l’œuvre dans l’intervention de l’AEMO. La conclusion de la présentation nous a permis d’aborder la suite de la recherche, c’est-à-dire la manière dont nous avons programmé et organisé la rédaction de la thèse. La discussion nous a également permis d’annoncer la publication d’un premier article scientifique au sujet d’une partie de nos résultats. Au cours de cette présentation, les responsables de l’AEMO ont fait part de leur enthousiasme face à la compréhension de l’expérience de l’AEMO formulée à partir des éléments récoltés sur le terrain d’enquête. La chercheuse a ainsi été chaleureusement remerciée et sa contribution a obtenu la validation des personnes concernées. Il nous faut également mentionner que cette présentation s’est déroulée auprès des responsables de l’AEMO, mais que les familles et les éducateurs et éducatrices ont été sollicité·e·s et informé·e·s des analyses et résultats tout au long de l’enquête. Certaines des restitutions ont également été accompagnées de dessins illustrant les observations au domicile des familles. Le choix de représenter certaines scènes observées au cours de l’enquête a permis de discuter la perception de l’interaction avec les participant·e·s tout en illustrant le matériel de terrain dans la formulation des analyses et résultats. Il s’agissait également de pouvoir rendre compte de la démarche d’enquête et de la compréhension des interactions de la chercheuse aux participant·e·s en soutenant son discours par un matériel plus visuel. Nous avons ainsi travaillé avec un dessinateur professionnel pour rendre ces scènes d’observation visibles sous forme d’illustration. Ces dessins ont été réalisés à partir des notes prises dans le journal de terrain de la chercheuse. La réalisation de ces dessins par une personne externe

au domaine étudié a également permis de vérifier que les descriptions transmises étaient conformes ou se rapprochait le plus possible de la façon dont les interactions se déroulaient en réalité. Les illustrations mentionnées ici sont présentées tout au long du chapitre concernant les résultats de la recherche. Au mois de juin 2022, nous avons également présenté les résultats de la recherche lors d'une conférence organisée par l'APEMO (groupement des institutions de Suisse romande et italienne actives dans l'intervention éducative en milieu ouvert et au sein des familles). Cette conférence a été l'occasion de partager et de discuter des résultats avec des professionnel·le·s de différents cantons de suisse romande et italienne.

Chapitre VI. Portraits de familles

6.1 Présentation des familles : Mise en place de l'AEMO et objectifs de travail

Nous l'avons déjà mentionné au chapitre précédent, les familles ayant participé à la recherche bénéficient d'un accompagnement de l'AEMO à la suite d'une demande de leur part ou d'un signalement aux services de protection. Au cours de notre enquête, nous avons eu l'occasion de récolter des informations sur le parcours des membres des familles et sur les raisons de la mise en place de l'AEMO. Nous présentons ici les familles qui ont participé à cette recherche en abordant la façon dont l'AEMO s'est mise en place à leur domicile et les objectifs de travail initialement fixés. Ces différents éléments donnent accès aux réalités dans lesquelles les familles évoluent et permettent de mieux comprendre les interactions avec les professionnel·le·s que nous présenterons par la suite.

La famille Salève

Nos observations des interventions de l'AEMO au domicile de la famille Salève ont débuté au mois d'août 2020 et se sont terminées au mois de novembre 2020. Durant ces quatre mois, l'intervention de l'AEMO a été observée lors de trois visites au domicile du père, quatre visites chez les grands-parents et sept visites au domicile de la mère. Notre enquête auprès de la famille Salève a débuté dès le premier mois d'intervention de l'AEMO et s'est terminée à la suite du placement en foyer éducatif de l'enfant aîné.

La famille Salève est composée de deux enfants, Léo âgé de 9 ans et David âgé de 11 mois qui vivent dans un appartement spacieux de 5,5 pièces avec leur mère et son compagnon, le père de David. Madame Salève et le père de David sont âgés d'une trentaine d'années et sont sans emploi. Il et elle bénéficient de l'aide de l'assurance chômage ainsi que des mesures de réinsertion professionnelle dans le marché de l'emploi. Madame Salève suit une formation en psychologie quelques jours par semaine et son compagnon effectue des stages en mécanique dans diverses entreprises d'automobile. Monsieur Salève, le père de Léo, est lui aussi âgé d'une trentaine d'années. Il vit seul dans un appartement et occupe un poste à temps plein dans le secteur des chemins de fer. Monsieur Salève est séparé de Madame Salève et n'a pas eu de contact avec son fil Léo durant les sept dernières années. Quelques mois avant la mise en place de l'AEMO, il est

réapparu dans la vie de Léo et a fait part de son souhait d'obtenir une garde alternée. L'autorité parentale et le droit de garde sont exclusivement accordés à Madame Salève qui est divorcée du père de Léo. Les parents de Léo sont actuellement en conflit et la communication n'est pas envisageable entre eux. Léo a été pris en charge par sa grand-mère paternelle durant les premières années de sa vie et celle-ci est toujours très présente. La grand-mère est en conflit avec son fils (le père de Léo) ainsi qu'avec la mère de Léo. C'est elle qui a déposé un signalement au service de protection des mineur·e·s concernant son petit-fils. La grand-mère était en effet très inquiète au sujet de Léo qui tenait des propos suicidaires. Pour donner suite à ce signalement, un suivi AEMO a été mis en place et a abouti à un placement en foyer d'accueil d'urgence pendant la période de confinement (Covid 19). Il a en effet été constaté que Léo peut se montrer particulièrement agressif envers sa mère (coups, insultes), mais également envers le matériel (dégradation de l'appartement). Le placement en foyer a duré deux mois suite auquel il a pu retourner vivre chez sa mère avec la mise en place d'un nouveau suivi AEMO. C'est au cours du deuxième suivi AEMO que nous avons eu l'occasion de mener nos observations. Le service de protection des mineur·e·s a émis le souhait que l'éducatrice de l'AEMO puisse suivre Léo chez sa grand-mère, son père et sa mère. Les objectifs initialement fixés concernaient la communication entre les membres de la famille et le soutien à la mère dans ses fonctions parentales.

L'appartement de Madame Salève et son compagnon est très spacieux. Il est situé dans un ancien immeuble qui contient de nombreux étages en périphérie d'une grande ville. Au cours de notre enquête, nous avons eu accès à une pièce désignée comme le salon, la cuisine, la salle à manger, la salle de bain ainsi que la chambre de Léo. L'appartement contient peu de décoration et de meubles. Les seuls éléments indiquant la présence d'enfants sont une chaise haute dans la salle à manger, ainsi qu'un petit jeu pour bébé dans le salon. Au cours de notre enquête, nous avons accompagné Josie, l'éducatrice de l'AEMO en charge du suivi, chez les différentes personnes membres de la famille Salève. Josie, âgée d'une cinquantaine d'années a une expérience de plus d'une dizaine d'années à l'AEMO. L'arrivée au domicile de Madame Salève commence habituellement en bas de l'immeuble depuis lequel il faut sonner à l'interphone. Lorsque Léo est présent, il se déplace souvent en bas de l'immeuble pour accueillir l'éducatrice et l'escorter jusqu'à l'appartement. Nous empruntons généralement les escaliers pour monter deux étages avant d'arriver devant la porte de l'appartement. Léo ouvre la porte, nous fait entrer, tandis que sa mère est affairée à préparer un

repas dans la cuisine ou encore à passer l'aspirateur. Madame Salève nous propose généralement de partager un repas avec elle et ses enfants comme le petit déjeuner ou le repas de midi. L'entretien commence habituellement en abordant les événements récents. Madame Salève raconte à l'éducatrice la façon dont s'est déroulé le temps passé depuis la dernière visite. Il est souvent question des relations avec les autres membres de la famille comme la grand-mère ou le père de Léo. L'attitude de Léo est fréquemment abordée par sa mère. Le récit de Madame Salève s'accompagne également d'explications liées à sa vie passée, son histoire personnelle et familiale. Les visites durent entre une heure et une heure et demie. Josie conclut généralement l'entretien en reprenant les éléments de la discussion qui lui permettent d'aborder des pistes de compréhension ou des actions à mettre en place jusqu'à la prochaine visite. Bien souvent, la prochaine discussion entre l'éducatrice et Madame Salève n'attend pas la visite fixée la semaine suivante. Les discussions téléphoniques entre les visites au domicile sont fréquentes, en particulier avec Madame Salève qui appelle Josie lorsqu'elle rencontre une situation difficile avec son fils. Les visites au domicile du père de Léo ainsi que celles au domicile de ses grands-parents paternels prennent également la forme d'un entretien. Chez le père, Josie s'assied sur le canapé du salon et la discussion concerne régulièrement les relations conflictuelles entre Monsieur et Madame Salève. Chez les grands-parents, Josie prend place autour de la table du salon. Il est souvent question des relations entre les membres de la famille et des préoccupations quant à l'avenir de Léo.

Figure e- 6.1 Illustration de la famille Salève



Cette illustration représente une scène observée durant une intervention au domicile de Madame Salève. L'éducatrice de l'AEMO et la chercheuse sont assises sur le canapé et Madame Salève se trouve sur le sol devant elles. L'heure des visites correspond souvent à celle de la sieste de son plus jeune fils. Madame Salève a pour habitude de l'endormir en le plaçant sur ses jambes et en effectuant un mouvement de balancement avec ses cuisses. Madame Salève berce ainsi son enfant tout en poursuivant la discussion avec l'éducatrice.

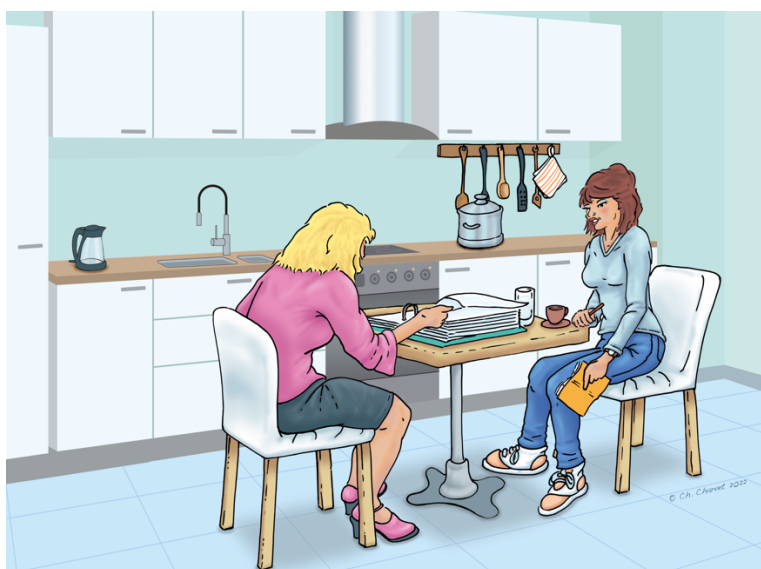
La famille Cervin

Nos observations des interventions de l'AEMO auprès de la famille Cervin ont débuté au mois de septembre 2020 et se sont terminées au mois d'avril 2021 après quatorze visites au domicile de Madame Cervin. Notre présence au sein de cette famille s'est située après plusieurs mois d'intervention de l'AEMO et s'est arrêtée à la fin du suivi. La famille Cervin est composée de Madame Cervin et de ses trois enfants ; Simon âgée de 5 ans, Lucie âgée de 7 ans et Éric âgé de 10 ans. L'ainé est placé en foyer éducatif et passe le weekend au domicile de sa mère. Madame Cervin est une femme de nationalité suisse et italienne âgée de 40 ans, sans emploi, et qui bénéficie de l'aide sociale. Madame et Monsieur Cervin sont séparés et vivent chacun dans leur propre logement. Au moment de notre recherche et pendant nos huit mois d'observation, nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer Monsieur Cervin dont l'absence s'est étendue jusqu'à la fin de notre enquête. Monsieur Cervin a en effet été porté disparu au cours de l'été 2020. Il a quitté son domicile et n'a pas donné de nouvelles à Madame Cervin durant plusieurs mois. Celle-ci a cependant reçu une lettre de sa part dans laquelle il lui demandait de ne pas le rechercher. Madame Cervin a été fortement conseillée de faire appel aux services de protection de l'enfance pour demander un accompagnement suite aux difficultés identifiées par elle ainsi que par le pédiatre et les enseignant·e·s de l'école. C'est donc suite à une demande adressée de la part de Madame Cervin que l'AEMO a été mis en place. Les objectifs élaborés avec les services de protection concernent le soutien de la mère dans ses fonctions parentales ainsi que la prise d'autonomie des enfants.

La famille Cervin est suivie par Alice, une éducatrice d'une quarantaine d'années qui travaille pour l'AEMO depuis moins de deux ans. Lorsque Alice se rend au domicile de Madame Cervin pour la rencontrer sans les enfants, l'accueil de Madame Cervin se déroule souvent de la même façon. L'éducatrice sonne à l'interphone en bas de l'immeuble, Madame Cervin répond et ouvre la porte

automatique depuis chez elle. Parfois la porte se bloque et il faut rappeler Madame Cervin. Une fois dans l'immeuble, nous montons quelques marches pour arriver devant la porte d'entrée de l'appartement. Alice sonne à la porte et Madame Cervin vient rapidement ouvrir. Elle s'exclame à chaque fois : « Bonjour Alice ! Vous allez bien ? Pas besoin d'enlever les chaussures ! ». L'éducatrice enlève ses chaussures et se dirige dans la cuisine qui est entre ouverte sur le salon. Un chat est souvent couché sur le canapé. Il s'agit d'un petit chaton roux que Madame Cervin a recueilli. L'éducatrice fait généralement un petit commentaire sur le chat, ce à quoi Madame Cervin répond d'un air enjoué. Selon la période de l'année, lorsque les enfants ont fait des bricolages et que Madame Cervin a installé une décoration temporaire, elle le fait remarquer à l'éducatrice. Madame Cervin explique également la disposition des jeux qui se trouvent au sol en racontant les activités effectuées par les enfants avant de partir à l'école. Les visites au domicile de Madame Cervin se déroulent généralement le matin entre 9h00 et 10h00 ou en début d'après-midi. Madame Cervin est rarement affairée à une autre tâche lorsqu'elle accueille l'éducatrice. Elle semble attendre sa visite et a généralement déjà disposé des verres et une bouteille d'eau, ainsi qu'un classeur avec ses documents sur la table. Alice s'assied toujours à cette petite table, derrière une fenêtre qui pour la plupart du temps est entre-ouverte. Madame Cervin s'assied également autour de la table, en face de l'éducatrice. Elle propose quelque chose à boire, de l'eau ou du café avant de demander à Alice si elle est confortable avec la fenêtre ouverte derrière elle.

Figure f- 6.2 Illustration de la famille Cervin



À chaque visite, l'éducatrice demande « comment ça va ? » et l'entretien commence. La discussion porte habituellement sur les événements survenus depuis la dernière visite, sur les relations avec d'autres professionnel·le·s comme les psychologues, la logopédiste ou les enseignant·e·s des enfants. Le comportement des enfants est également un sujet abordé par Alice, qui demande des nouvelles sur la façon dont des tâches de la vie quotidienne comme le repas, le bain ou le coucher s'effectuent. Madame Cervin met souvent en évidence son état de fatigue et aborde facilement l'effet de son état psychique sur son comportement envers les enfants. L'entretien prend fin au bout d'une heure. Alice regarde l'horloge accrochée au mur de la cuisine quelques minutes avant de s'en aller. Elle sort son agenda pour vérifier la date de la prochaine visite ou en fixer une nouvelle. Au bout d'une heure, la discussion n'est souvent pas terminée et Alice explique plusieurs fois qu'elle doit s'en aller avant de se diriger rapidement vers la sortie.

La famille Niesen

Nos observations des interventions de l'AEMO au domicile de la famille Niesen ont débuté au mois de septembre 2020 et se sont terminées au mois de février 2021. Au cours de notre enquête dans cette famille nous avons accompagné Jean, l'éducateur en charge du suivi AEMO pour treize visites au domicile de la mère et deux visites au domicile du père d'Aaron, âgé de six ans. Jean est un éducateur d'une quarantaine d'années, père de plusieurs enfants, qui travaille à l'AEMO depuis treize ans. Il lui a été demandé d'intervenir dans la famille Niesen afin de soutenir Madame Niesen dans ses fonctions parentales et dans les difficultés qu'elle rencontre avec son fils. Les parents d'Aaron sont séparés et habitent chacun dans leur propre logement. Le père d'Aaron habite la maison dans laquelle Aaron a grandi avant la séparation de ses parents. Madame Niesen est quant à elle locataire d'un appartement dans le même village que Monsieur Niesen. Depuis la séparation, elle rencontre des difficultés avec Aaron qui manifeste un comportement qu'elle ne parvient plus à gérer. Aaron s'oppose fermement à sa mère et se met en colère lorsqu'elle lui donne une consigne. La situation est également problématique à l'école et les enseignantes d'Aaron ne parviennent plus à faire face à ce qu'elles nomment être des « crises ». La mère d'Aaron a fait appel aux services de protection de l'enfance pour bénéficier d'un accompagnement de l'AEMO sur les conseils du pédiatre d'Aaron qui suit la situation. Madame Niesen a ensuite attendu huit mois avant que l'AEMO soit mise en place.

Monsieur Niesen est âgé d'une quarantaine d'années et occupe un poste d'informaticien. La maison habitée par Monsieur Niesen est spacieuse et constituée de deux étages. Monsieur Niesen est divorcé d'un premier mariage et a un autre fils qu'il voit un weekend sur deux, en même temps qu'Aaron. Madame Niesen est une femme d'une quarantaine d'années ayant une formation de comptable et qui a été licenciée quelques mois avant l'intervention de l'AEMO. Elle bénéficie de l'aide du chômage pendant ses recherches d'emploi. Madame Niesen est de langue maternelle française et elle parle plusieurs langues, dont l'anglais et l'allemand. Durant son temps libre, Madame Niesen apprécie peindre et jouer de la musique. Son appartement est d'ailleurs décoré de plusieurs de ses peintures. Il y en a dans toutes les pièces, y compris dans la chambre d'Aaron. L'appartement de Madame Niesen contient beaucoup d'objets dont la plupart témoignent des activités et voyages réalisés au cours de sa vie. Elle semble d'ailleurs apprécier raconter les histoires en lien avec ces photographies. La décoration de l'appartement est colorée, on y trouve plusieurs tapis, coussins et autres babioles. Pour se rendre au domicile de Madame Niesen, il faut passer un portail, puis monter plusieurs petits escaliers. Arrivé à la porte, il faut généralement utiliser une sonnette qui fonctionne mal. Cela implique de devoir attendre parfois plusieurs minutes devant la porte ou cogner pour que Madame Niesen vienne ouvrir en s'exclamant : « vous avez sonné ? Je n'ai rien entendu ! ». L'accueil se poursuit dans le hall d'entrée, dans lequel deux gros chiens manifestent leur intention de nous souhaiter la bienvenue.

Figure g- 6.3 Illustration de la famille Niesen



Après avoir ôté les chaussures, Madame Niesen propose de servir une boisson, généralement du café. Elle reste dans la cuisine pour le préparer pendant que nous nous dirigeons à l'extrémité de l'appartement en étant escortés par les chiens. L'éducateur prend place autour de la table, Madame Niesen le rejoint et l'entretien commence généralement après que Jean pose la question : « Alors, comment ça va ? ». Madame Niesen commence habituellement par faire un état des lieux du comportement adopté par Aaron durant la semaine écoulée en abordant particulièrement les situations dans lesquelles il a refusé de lui « obéir » ou dans lesquelles il s'est mis en colère. Elle aborde ensuite son état de fatigue et son désarroi quant au comportement de son fils. Aaron est très souvent présent durant les visites de Jean qui passe une partie du temps à jouer avec lui. Au bout d'une heure, parfois un peu plus, Jean sort son téléphone pour consulter son agenda et demande à Madame Niesen ses disponibilités pour organiser la prochaine rencontre. Une fois la prochaine visite fixée, Jean remercie habituellement Madame Niesen pour le café qu'elle lui a servi. Lorsqu'Aaron est présent, Jean lui fait une petite remarque sur son comportement et l'encourage à ne plus faire de crises. Madame Niesen nous escorte jusqu'au hall d'entrée, là où nous avons laissé nos chaussures. Les quelques minutes que nous prenons pour remettre nos manteaux et nos chaussures sont également utilisées pour discuter avec Madame Niesen. Les discussions dans le hall d'entrée concernent bien souvent les chiens, les éléments de décoration accrochés au mur ou encore la température et la météo qu'il fait à l'extérieur. Juste avant que Jean ne passe la porte, Madame Niesen exprime souvent ses inquiétudes quant aux jours à venir et à la façon dont elle va bien pouvoir occuper son fils. Madame Niesen demande ensuite de refermer le portail du jardin pour que les chiens ne puissent pas s'échapper. Jean accepte, lui souhaite une bonne journée puis retourne à sa voiture, généralement garée juste devant l'appartement.

La famille Pilatus

Nos observations des interventions de l'AEMO auprès de la famille Pilatus ont débuté au mois de novembre 2020 et se sont terminées au mois de juin 2021 après douze visites au domicile de Madame Pilatus.

Madame Pilatus est âgée de 29 ans et vit seule avec ses trois enfants, Jules âgé de 9 ans, Amandine âgée de 8 ans et Lise âgée de 5 ans. Madame Pilatus s'est séparée du père des enfants, en partie suite aux violences conjugales qu'elle subissait. Monsieur Pilatus a quitté le domicile familial en emportant plusieurs meubles. Le départ de Monsieur Pilatus a été particulièrement difficile, car il continuait de se présenter au domicile de Madame Pilatus, notamment pour lui demander de reconsidérer leur séparation. Madame Pilatus est restée vivre dans l'appartement de 4,5 pièces qu'elle partageait avec Monsieur Pilatus au centre-ville. L'immeuble dans lequel elle vit avec ses trois enfants est en travaux, des travaux qui durent déjà depuis plusieurs mois et qui n'auront pas été terminés au moment de la fin de nos observations. L'environnement dans lequel vit la famille Pilatus est particulièrement bruyant et l'appartement est dépourvu de meubles et de décorations. Seuls un canapé dans une pièce désignée comme étant le salon et des lits dans les chambres étaient présents dans le logement au début de nos observations. Madame Pilatus est suivie par les services d'aide sociale et a été engagée comme aide-soignante dans une maison de retraite suite à une mesure d'insertion du chômage. Elle travaille désormais à un taux de 70% dans une maison de retraite. Madame Pilatus vient de Macédoine du Nord, mais a grandi en Suisse et a principalement vécu dans un foyer éducatif lorsqu'elle était mineure. Elle a peu de contact avec ses parents bien que son père habite toujours en Suisse. Sa mère, qui vit en Macédoine du Nord, vient lui rendre visite de temps en temps. Elle comprend bien le français, mais ne s'exprime pas beaucoup dans cette langue. Nous avons eu l'occasion de la rencontrer à trois reprises au cours de nos observations. Lorsqu'elle vient rendre visite à sa fille, la mère de Madame Pilatus dort avec ses deux petites filles dans leur chambre et dans le même lit. Elle s'occupe des tâches ménagères, prépare les repas, lave le linge et nettoie l'appartement.

Au cours de nos observations, nous avons accompagné Martine une éducatrice âgée d'une soixantaine d'années, proche de la retraite, qui bénéficie d'une vingtaine d'années d'expérience à l'AEMO. Chaque visite de Martine au domicile de Madame Pilatus commence de la même façon. Martine monte les deux étages à pied puis sonne à la porte. Lorsque les enfants sont présents, il est possible d'entendre leurs jeux et leurs petits cris sur le palier. Plusieurs minutes s'écoulent avant que Madame Pilatus vienne ouvrir la porte. Madame Pilatus porte généralement des vêtements d'intérieur de type training, plutôt usés. Elle s'excuse toujours de ne pas avoir nettoyé le sol et nous invite à garder nos chaussures, ce que nous faisons. Martine salue les enfants, puis se dirige dans

le salon. Elle s'installe soit dans le canapé, soit à table, dépendamment des meubles présents dans la pièce et des changements effectués par Madame Pilatus. Cette dernière propose souvent de nous offrir du thé, ce que nous acceptons. Le thé servi par Madame Pilatus est généralement très chaud et Martine se presse souvent de le boire, comme par crainte de ne pas réussir à le terminer avant la fin de la visite. Lorsque les enfants sont là, ils et elles cherchent l'attention de Martine en lui racontant diverses histoires au sujet d'événements vécus à l'école ou pendant leur temps libre. Il arrive régulièrement que les deux filles offrent des dessins ou des bricolages à Martine. Les enfants jouent ensemble et se disputent lorsque Martine a une conversation avec Madame Pilatus. L'échange entre les adultes est souvent interrompu par les enfants ou les commentaires et autres demandes qui leur sont adressées, soit de la part de Martine soit de celle de leur mère. Les visites chez la famille Pilatus durent une heure et il est rare que le temps se prolonge. Au cours de ces entretiens, Madame Pilatus aborde souvent les relations qu'elle entretient avec les psychologues et les enseignants de ses enfants. Madame Pilatus demande généralement conseil à Martine sur la façon de se positionner face à ces professionnels, mais aussi face à ses enfants lorsqu'ils et elles sont en conflit. Elle se plaît aussi à raconter des événements amusants que ses enfants et elle ont vécu. Lorsque l'heure s'écoule, Martine sort son agenda pour fixer la prochaine rencontre. Madame Pilatus continue généralement de lui parler et Martine met fin à la discussion en expliquant qu'elle doit absolument partir. Elle se dirige rapidement vers la sortie, escortée par les membres de la famille.

La famille Eiger

Nos observations des interventions de l'AEMO auprès de la famille Eiger ont commencé au début du mois de novembre 2020 et se sont terminées après trois visites au domicile de Madame Eiger et une réunion à la DGEJ à la fin du mois de décembre 2020. La situation familiale de la famille Eiger a fait l'objet d'un signalement à la DGEJ à la suite de violences conjugales entre les parents. Madame Eiger est une femme âgée d'une quarantaine d'années d'origine colombienne qui vit seule avec sa fille Éva âgée de 8 ans. Madame et Monsieur Eiger sont séparés et Éva voit son père un weekend sur deux. Au cours des rencontres avec l'AEMO, une traductrice était présente, car Madame Eiger ne parle pas le français. Les objectifs de travail définis pour cette famille concernent principalement l'accompagnement de Madame Eiger vers une relation moins fusionnelle avec sa fille, ainsi que le développement de l'autonomie de sa fille. Monsieur Eiger n'a pas été rencontré

au cours de notre enquête de terrain et nous avons obtenu très peu d'informations à son sujet. Les observations dans cette famille ont été moins nombreuses que celles réalisées dans les autres. L'intervention de l'AEMO a en effet rapidement pris fin, car les objectifs définis quelques mois avant la mise en place de l'AEMO ne correspondaient plus à la situation de la famille. Il était en effet attendu de l'AEMO qu'il permette à Madame Eiger et sa fille de gagner en autonomie en travaillant sur la relation décrite comme « fusionnelle » avec sa fille. Les objectifs d'intervention ont rapidement été réévalués selon la situation actuelle de la famille qui ne justifiait pas la présence de l'AEMO.

Madame Eiger et sa fille vivent dans un petit appartement situé dans un quartier calme et proche d'une petite ville. L'espace est aménagé avec plusieurs meubles plutôt usés et est décoré avec de nombreux objets. Les visites de l'AEMO au domicile de la famille Eiger débutent dans l'allée de l'immeuble dans laquelle l'éducatrice et la traductrice se rejoignent. Elles empruntent ensuite un ascenseur exigu pour monter jusqu'à l'appartement. Dans ces moments-là, les sujets de discussion ne concernent pas la famille Eiger, mais plutôt les transports empruntés pour se rendre à son domicile ou encore les conditions météorologiques. Arrivée devant la porte de la famille, Jacqueline sonne et Madame Eiger vient rapidement ouvrir. Madame Eiger se dirige dans le salon, Jacqueline prend place sur le canapé qui s'affaisse complètement lorsqu'elle s'y assied. La traductrice s'installe quant à elle sur une chaise, plus stable. L'entretien commence rapidement une fois que tout le monde a pris place. La conversation entre Jacqueline et Madame Eiger n'est souvent pas très fluide. Bien que les deux femmes ne parlent pas la même langue, elles semblent parfois se comprendre sans l'intervention de la traductrice. Celle-ci explique qu'elles parlent trop rapidement et qu'il faut lui laisser le temps de traduire avant d'aborder un nouveau sujet. La traductrice connaît bien la situation de Madame Eiger, car elle l'accompagnait dans ses rendez-vous avant que l'AEMO ne soit mise en place. Elle ajoute donc parfois des informations qui ne sont dites par Madame Eiger et Jacqueline lorsqu'elle traduit leur énoncé. Cela permet selon elle d'éclaircir certaines situations. Les discussions portent généralement sur la situation d'Éva à l'école, son comportement à la maison et sur l'emploi du temps de Madame Eiger. Celle-ci illustre généralement ses propos avec des documents, comme le carnet de devoirs, les résultats scolaires ou les dessins de sa fille. Au bout d'une heure, Jacqueline ouvre son agenda pour fixer la prochaine

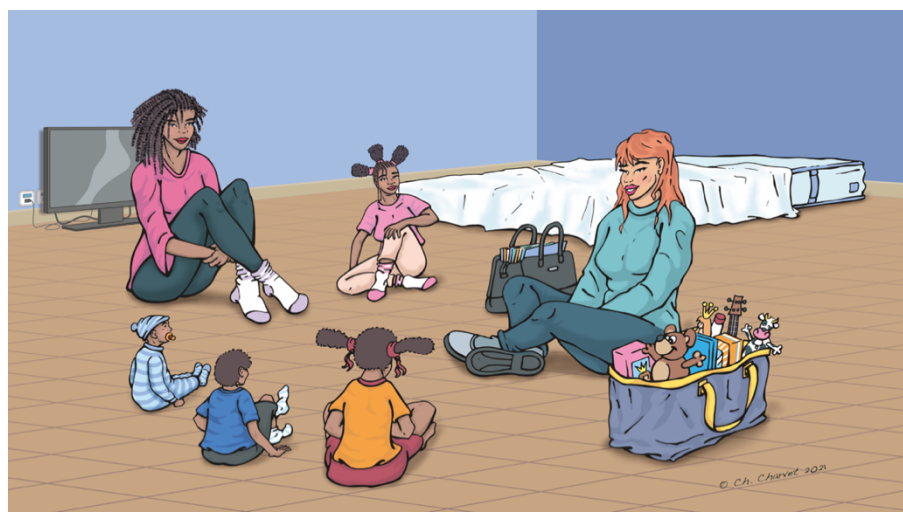
visite, puis se dirige rapidement vers la sortie. La traductrice discute parfois encore avec Madame Eiger au moment où Jacqueline s'apprête à sortir de l'appartement et la rattrape en se pressant.

La famille Grammont

Nos observations des interventions de l'AEMO auprès de la famille Grammont ont débuté au mois de janvier 2021 et se sont terminées au mois de septembre 2021, après quinze visites au domicile de Madame Grammont. Au cours de ces neuf mois d'observation, nous avons accompagné l'éducatrice en charge du suivi AEMO dans ses interventions au domicile de Madame Grammont. Pour cette famille, l'intervention de l'AEMO a été mandatée par la DGEJ pour donner suite à un signalement de la part du personnel de la garderie dans laquelle Madame Grammont amenait ses enfants. Madame Grammont identifie ce signalement en lien avec les retards trop fréquents pour amener et chercher ses enfants dans les lieux de garde et les vêtements parfois peu adaptés aux activités et aux conditions météorologiques. Madame Grammont connaît bien le système de protection des mineur·e·s. Elle est originaire d'Afrique de l'Ouest, mais a vécu la majeure partie de sa vie en Suisse et plus particulièrement en foyer éducatif à partir de l'âge de neuf ans. À ses 17 ans, elle a donné naissance à sa première fille, Mélissa, avec laquelle elle est allée vivre en foyer pour mères et enfants. Madame Grammont n'a jamais suivi de formation au-delà de l'école obligatoire. Elle a effectué des stages lorsqu'elle était inscrite dans une mesure d'insertion de l'assurance chômage, mais n'a jamais eu d'emploi. Elle bénéficie actuellement de l'aide sociale. Madame Grammont vivait dans un petit appartement de deux pièces dans une région isolée avec ses quatre enfants. Elle s'est séparée du père de ses enfants et après quelques mois de mise en place de l'AEMO elle a emménagé dans un nouveau logement. Cet appartement rénové de cinq pièces est situé dans un immeuble au centre-ville. Au cours des premiers mois d'observation, l'appartement était peu meublé et la décoration était également peu présente. L'AEMO a été mis en place dans le but de soutenir Madame Grammont dans ses fonctions parentales et de favoriser une amélioration de son organisation. Jacqueline est une éducatrice d'une quarantaine d'années qui a principalement accompagné madame Grammont dans la recherche d'un nouvel appartement et son aménagement ainsi que dans la mise en place de suivis d'ordre médicaux ou psychologiques pour les enfants.

À chaque visite, nous retrouvons Jacqueline en bas de l'immeuble de Madame Grammont. Avant d'entrer dans l'immeuble, Jacqueline a pour habitude de nous expliquer l'objectif de sa visite et les nouveaux éléments concernant la famille Grammont dont elle a pris connaissance par message ou téléphone en dehors des moments d'intervention à domicile. La discussion à ce sujet nous accompagne sur le trajet jusqu'à la porte d'entrée. Plusieurs chaussures, généralement en très bon état, sont déposées devant l'entrée. Jacqueline sonne à la porte et Madame Grammont vient lui ouvrir rapidement. Celle-ci porte souvent les mêmes vêtements, un pull rose en maille délavé ainsi qu'un leggings noir usé. Lorsque les enfants sont à la maison, ils viennent saluer Jacqueline qui enlève ses chaussures et salue à son tour madame Grammont. Jacqueline se dirige habituellement dans la pièce la plus fréquentée par la famille. Cette pièce fait à la fois office de salon et de chambre. Une télévision est déposée sur le sol, deux petits canapés en forme de ballon de football y sont également disposés. L'élément le plus conséquent de cette pièce est un matelas posé à même le sol et recouvert d'un drap. Madame Grammont utilise ce matelas pour dormir et s'assied parfois dessus pendant les visites de Jacqueline. Les enfants ont également pour habitude d'aller s'y asseoir. La pièce ne contient pas d'autres meubles. Jacqueline s'assied par terre au milieu de la pièce. Lorsque les enfants sont là, la famille s'assied auprès d'elle en formant un cercle.

Figure h- 6.4 Illustration de la famille Grammont



Madame Grammont propose rarement quelque chose à boire à Jacqueline, l'entretien commence souvent très rapidement une fois la famille installée. Jacqueline demande à Madame Grammont comment elle va, ce à quoi la mère répond : « tout bien ». Jacqueline explique alors ce qu'elle

aimerait aborder avec Madame Grammont et la discussion commence. La visite dure habituellement une heure, bien qu'elle soit parfois plus courte ou plus longue de quelques dizaines de minutes. Le temps que Jacqueline passe au domicile de Madame Grammont dépend en fait des objectifs de sa visite. Jacqueline arrive souvent chez Madame Grammont avec un grand sac qui contient plusieurs affaires personnelles. Parmi elles, un cahier et des documents qu'elle sort de son sac. En fin de visite, Jacqueline résume les éléments que Madame Grammont doit entreprendre et fixe avec elle la prochaine visite. Une fois le rendez-vous fixé, Jacqueline referme son agenda, range ses affaires et se dirige rapidement vers la sortie. Madame Grammont l'accompagne jusqu'à la porte, qu'elle referme derrière elle.

La famille Moléson

Nos observations des interventions de l'AEMO au domicile de la famille Moléson ont débuté au mois de février 2021 et se sont terminées au mois de septembre 2021. Durant huit mois, nous avons accompagné l'éducatrice en charge du suivi AEMO au cours de huit visites au domicile de la mère des enfants qui vit seule avec ses deux garçons âgés de 9 et 13 ans dans un appartement situé au centre-ville. Madame Moléson a fait appel aux services de l'AEMO lorsqu'elle s'est séparée du père de ses deux enfants pour bénéficier d'un soutien. La mère, le père et les deux garçons vivaient ensemble jusqu'à cette séparation. Madame Moléson a la garde des enfants et le père peut voir ses fils un weekend sur deux. Madame Moléson a une formation de psychologue et rédige actuellement une thèse de doctorat dans ce domaine.

L'appartement de la famille Moléson se situe au centre d'une ville du canton de Vaud. Pour y accéder, il faut passer une porte qui contient un code puis prendre l'ascenseur jusqu'au dernier étage de l'immeuble. Arrivé devant la porte de l'appartement, il faut toquer pour que Madame Moléson vienne ouvrir. Il est préférable de ne pas utiliser la sonnette dont le retentissement fait sursauter Madame Moléson et qui demande que l'on toque pour ne pas « lui faire faire une crise cardiaque ». La porte s'ouvre généralement devant un comité d'accueil composé de Madame Moléson et de ses deux fils qui se tiennent debout dans le petit hall d'entrée. Les visites au domicile de la famille Moléson se déroulent souvent en fin d'après-midi, lorsque les enfants sont rentrés de l'école. Madame Moléson nous laisse enlever nos chaussures avant d'aller jeter un œil à son repas dans la cuisine. L'éducatrice et les enfants se dirigent dans une pièce faisant office de salle à manger

et de salon. Cette pièce contient de nombreux meubles et objets ainsi que plusieurs éléments de décoration. La table ronde autour de laquelle les entretiens ont toujours lieu est entourée de commodes sur lesquelles sont disposés des photographies, des boîtes de thé et des bibelots. Le coin salon se compose d'un canapé ainsi que d'une télévision, d'une table basse et d'un tapis. Un piano est disposé sur le bord du canapé et un appareil de musculation juste devant la télévision. De nombreux jeux sont également présents dans cette pièce, comme une boîte de Lego et des jeux de société. Les éléments décoratifs principalement utilisés lors de la période des fêtes de Noël sont également présents dans une boîte en carton à côté de la porte qui mène sur le balcon.

Une fois que tout le monde est installé autour de la table, Catherine, l'éducatrice d'une cinquantaine d'années, pose la question « comment ça va ? ». Madame Moléson commence généralement par prendre la parole et invite ses enfants à le faire en leur demandant leur point de vue. Au cours de la visite, les enfants se lèvent de leur chaise, soit pour aller jouer dans la partie salon de la pièce pour le plus jeune, soit pour aller aux toilettes pour le plus âgé. Les enfants demandent régulièrement combien de temps l'entretien va durer. Ils donnent l'impression d'être pressés que cela se termine pour retourner à leurs occupations. Catherine rappelle alors qu'elle est à leur domicile pour une heure et indique le temps qu'il reste.

Au cours de l'entretien, les sujets abordés concernent les relations avec d'autres professionnels et en particulier avec l'école. Madame Moléson fait part de ses inquiétudes quant à l'attitude de ses enfants en exprimant sa surcharge de travail et son état de fatigue. Pendant l'entretien, Catherine aborde des pistes à mettre en place pour agir sur le comportement des enfants. Il s'agit souvent de questionner la relation entre madame Moléson et ses fils en les amenant à identifier ce qui, dans leur comportement, peut influencer leur relation. À la fin de l'entretien, Catherine invite souvent Madame Moléson à prendre soin d'elle sans réellement aborder la manière dont elle peut s'y prendre pour le faire. Elle lui montre qu'elle reconnaît que sa situation est difficile, il s'agit avant tout de valider cette mère dans son ressenti plutôt que de l'inciter à réellement mettre quelque chose en place pour prendre soin d'elle.

Les rendez-vous étant fixés pour l'ensemble du mois, Madame Moléson demande de confirmer la date de la prochaine visite. Catherine sort son agenda pour vérifier puis se lève et se dirige sans

trainer vers la porte d'entrée pour remettre ses chaussures et s'en aller devant la famille qui se tient debout dans le petit hall d'entrée.

Chapitre VII. Présentation des résultats de l'étude

Le prochain chapitre présente les résultats de la recherche. Ces derniers montrent une compréhension de l'expérience de l'AEMO du point de vue des familles et des professionnel·le·s que nous avons choisi de présenter en quatre parties.

La première partie de ce chapitre aborde la mise en place du cadre de l'intervention de l'AEMO au domicile des parents en abordant les stratégies qui permettent aux professionnel·le·s d'engager les parents dans l'accompagnement. Nous y présentons ainsi les conditions qui paraissent nécessaires au développement de l'intervention du point de vue des familles et des professionnel·le·s.

La deuxième partie de ce chapitre concerne les principes éducatifs sur la base desquels les professionnel·le·s cherchent à agir auprès des familles accompagnées. Cette partie nous permet d'interroger la façon dont les normes éducatives attendues des parents sont envisagées dans les interventions de l'AEMO. Il s'agit également d'aborder la façon dont les parents peuvent se positionner vis-à-vis de ces principes.

La troisième partie du chapitre aborde l'implication des parents sous l'angle du partage de pouvoir et de la reconnaissance mutuelle des rôles. Il s'agit là de présenter la façon dont les parents et les professionnel·le·s s'impliquent mutuellement dans la résolution de difficultés.

La quatrième partie du chapitre se consacre finalement aux tentatives de contrôle exercées par les éducateurs et les éducatrices auprès des familles. Il fait apparaître la façon dont certains principes s'imposent aux parents et comme la posture compréhensive des professionnel·le·s peut aussi laisser place à l'utilisation de stratégies plus contraignantes. Si la contrainte peut être un support d'intervention, elle induit aussi des processus de résistance qui, dans le cadre de l'AEMO, peuvent mettre à mal la collaboration avec les familles et interrompre l'intervention. Au regard des stratégies de résistance mobilisées, cette partie du chapitre questionne le pouvoir dont les parents bénéficient réellement dans ce cadre d'intervention.

7.1 La mise en place du cadre de l'intervention et l'engagement des parents comme des partenaires de l'intervention

Par la création de dispositifs d'accompagnement tel que l'AEMO, les institutions actuelles de l'intervention sociale adoptent des missions orientées par la volonté du respect de la dignité des personnes (Astier et Duvoux, 2006). Ce type d'accompagnement reconnaît en effet les compétences des personnes en les considérant comme étant capables, si on les y aide, de résoudre les difficultés auxquelles elles sont confrontées. L'accompagnement de l'AEMO se déploie dans le lieu de vie des familles et n'engage pas de rupture avec la vie habituelle. En d'autres termes, les familles n'entrent pas à l'AEMO comme elles pourraient entrer dans une institution matérialisée par un espace spécifique, comme les foyers éducatifs ou l'école. Les professionnel·le·s de l'AEMO bénéficient d'un « bureau » (terme qu'ils et elles emploient souvent pour définir cet espace) dans lequel ils et elles peuvent effectuer différentes tâches. Les colloques d'équipe s'y déroulent et certaines tâches administratives concernant les familles suivies peuvent y être réalisées. Seulement, le « bureau » n'est de loin pas le lieu habituel de travail avec les familles. Il peut arriver que des parents et/ou des enfants soient invité·e·s à s'y rendre, mais la majorité des interventions des professionnel·le·s de l'AEMO se déroule au domicile des familles. Une grande partie du travail des éducateurs et des éducatrices de l'AEMO se déploie donc en dehors des murs de l'institution.

La présente recherche a permis de s'intéresser à la façon dont le cadre institutionnel, qui soutient l'intervention des professionnel·le·s, se met en place dans un environnement qui ne lui appartient pas. Une première réponse aux interrogations concernant la mise en place d'un cadre d'intervention dans un milieu ouvert peut être trouvée du côté des travaux de François Dubet (2002). Ceux-ci invitent à penser l'institution comme étant incarnée par les éducateurs et les éducatrices qui se rendent au domicile des familles. En effet, selon Dubet « Le travail social peut être considéré comme un cas spécifique, celui d'un travail sur autrui dans lequel c'est le travailleur lui-même qui fait office d'institution ou, en tout cas, qui se pense comme tel. » (Dubet, 2002, p. 231). Si les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO font office d'institution, la présente recherche montre que l'action institutionnelle est également envisagée à travers les parents. En effet, dans un dispositif tel que celui de l'AEMO, les parents ne sont pas seulement considérés comme des personnes concernées par l'intervention, mais comme de véritables acteurs dont l'implication est nécessaire à l'évolution de la situation. Comme nous le démontrons dans ce chapitre, dès les premiers

entretiens, les parents sont encouragés à cibler ce qui, dans leur vie personnelle et familiale, pose ou pourrait poser des problèmes. Les parents sont, dès le départ de l'intervention, encouragés par les professionnel·le·s à s'impliquer dans la définition des difficultés rencontrées. Les parents sont en cela considérés comme un prolongement de l'action institutionnelle, c'est-à-dire que c'est à travers eux que le changement souhaité est envisagé. Les professionnel·le·s cherchent ainsi moins à intervenir directement sur les difficultés des familles que d'impliquer les parents qui mettront en place différentes actions nécessaires à l'évolution des difficultés familiales.

Si les éducateurs et les éducatrices font office d'institution et que leurs actions cherchent à impliquer les parents, il reste à comprendre comment ils et elles s'y prennent, dans l'interaction avec les familles et sur leur territoire, pour mettre en place ce cadre et engager les parents dans cette collaboration. Instaurer des conditions favorables au développement d'une relation d'accompagnement et de collaboration dans un contexte d'intervention en protection de l'enfance, parfois contraint, relève d'un véritable défi. Dès le départ, les professionnel·le·s de l'AEMO utilisent plusieurs stratégies pour encourager les parents à s'ouvrir au sujet de ce qu'ils vivent quotidiennement. Les stratégies utilisées par les éducateurs et les éducatrices au cours des interventions s'expriment principalement à travers la posture qu'ils et elles adoptent.

7.1.1 Faire preuve de tact

Chaque visite des professionnel·le·s de l'AEMO au domicile d'une famille débute devant la porte d'entrée de leur logement ou dans le hall de leur immeuble. Il faut parfois utiliser un code ou sonner à l'interphone pour ouvrir une première porte qui permet de se rendre devant celle de l'entrée du logement des familles. La manière d'entrer chez les familles varie selon les éducateurs et les éducatrices, mais toutes et tous commencent en utilisant ce que l'on peut appeler des actes ou des formules de politesse. Au cours de notre enquête et à chaque visite au domicile des familles, nous avons pris note de la façon dont les professionnel·le·s, les parents et les enfants entrent en contact. L'enquête a montré qu'à chaque visite, les professionnel·le·s de l'AEMO commencent par utiliser des rituels de politesse (Picard, 2019) en sonnant ou en toquant à la porte puis en attendant qu'une personne à l'intérieur vienne ouvrir. Cette action se répète même lorsque les éducateurs et les éducatrices ont déjà eu un premier contact par l'interphone avec la famille, puisqu'il faut sonner à nouveau à la porte et attendre qu'une personne vienne ouvrir. L'interaction entre les

professionnel·le·s et les familles débute toujours par des salutations réciproques. Un « Bonjour » souvent suivi d'un « Madame » ou « Monsieur » attaché au nom de famille du parent. Les parents saluent à leur tour les professionnel·le·s en nommant leur prénom ou leur nom de famille. Ces salutations se poursuivent généralement avec la question « comment ça va ? » adressée par les parents ou les éducateurs·trice·s et à laquelle tout le monde finit par répondre rapidement par « oui, merci » ; « je vais bien et vous ? ».

Une fois entré·e·s dans le logement, les professionnel·le·s ôtent habituellement leurs chaussures. Seules Martine et Jacqueline ne le font pas systématiquement. Madame Pilatus invite toujours Martine à garder ses chaussures aux pieds en expliquant qu'elle n'a pas eu le temps de nettoyer le sol. Jacqueline, quant à elle, garde parfois ses chaussures lorsqu'elle considère que l'odeur de ses pieds pourrait être dérangeante. Les travaux de Dominique Picard (2019) concernant la politesse et le savoir-vivre, permettent d'identifier ces actions menées par les professionnel·le·s et les familles comme un ensemble d'actes rituels qui permettent de réguler les relations qu'ils et elles entretiennent de façon régulière. Selon Picard (2019), c'est notamment à travers ces actes rituels que les passages délicats de la vie sociale se formalisent et que les enjeux de communication sont dépassés. Au cours de ces salutations, les parents et les professionnel·le·s mobilisent des formules qu'ils et elles connaissent bien. Ces actions conventionnelles relèvent en réalité d'un code symbolique partagé (Picard,2019) et permettent la défense de l'intimité en ôtant l'ambiguïté de la situation délicate que représente l'entrée d'un·e professionnel·le dans la sphère privée d'une famille.

Les formes de politesse déployées par les professionnel·le·s et les familles au cours d'une visite permettent d'instaurer progressivement le cadre institutionnel qui sous-tend l'intervention en n'engageant pas directement les professionnel·le·s et les familles dans une relation d'accompagnement. Ces actions ne sont pas spécifiques à l'intervention et pourraient être menées par et pour différentes personnes. D'ailleurs, la première question posée dans l'entrée « comment ça va ? », n'amène que rarement les parents ou les professionnel·le·s à aborder directement les difficultés familiales ou les objectifs de la visite. La réponse à cette question est souvent très courte « bien et vous ? » ou encore « oui merci ». En réalité, cette question génère une réponse différente selon la temporalité et le lieu dans lequel elle s'inscrit. L'enquête a montré que cette même question est régulièrement reprise par les éducateurs et les éducatrices lorsque les membres de la famille

sont installé·e·s dans la pièce dans laquelle l'entretien se déroule habituellement. Seulement, le lieu et la temporalité dans laquelle elle s'inscrit cette fois-ci sont différents. Dans ce cadre-là, l'intentionnalité derrière l'interrogation « comment ça va ? » se transforme. Elle n'est plus « formule de politesse », mais représente l'entrée dans le cadre institutionnel qui soutient l'entretien. À ce moment-là, les parents demandent rarement aux professionnel·le·s comment ils et elles vont en retour. Il s'agit là pour les familles et les professionnel·le·s d'aborder des éléments spécifiques en lien avec le type de relation qu'ils entretiennent. Les propos des parents sont alors orientés sur des éléments jugés utiles pour les éducateurs et éducatrices et les informations dévoilées leur permettent généralement de susciter l'aide des professionnel·le·s ou de démontrer leurs habiletés.

7.1.2 S'approprier

Le contenu des discussions et plus précisément les indications que les parents choisissent de donner aux professionnel·le·s permettent d'identifier la manière dont les familles se représentent le rôle des éducateurs et des éducatrices. L'enquête a démontré que la perception du rôle des professionnel·le·s de l'AEMO par les parents ne se donne pas comme une évidence. Si certains métiers attribuent un rôle assez clair aux professionnel·le·s qui les exercent (médecins, enseignant·e·s, etc.), la représentation de celui des éducateurs et éducatrices sociales de l'AEMO est à construire au cours de l'intervention. Les parents rencontrés pendant l'enquête décrivent leurs connaissances initiales du rôle d'un·e éducateur·trice de l'AEMO comme étant une source de questionnement. En réalité, les parents ont mieux compris le travail des éducateurs et des éducatrices après plusieurs visites et suite à diverses expériences vécues ensemble. L'intervention de l'AEMO suppose en effet une phase de rencontre, à travers laquelle les professionnel·le·s et les familles peuvent faire connaissance, savoir à qui ils et elles ont affaire et cibler ce qu'ils et elles peuvent attendre ou même craindre de cette relation. Entamer un travail avec les familles suppose en effet, pour les professionnel·le·s, de se retrouver d'abord face à des portes qui s'ouvrent parfois avec méfiance, qui restent simplement fermées ou encore qui s'ouvrent avec impatience. L'entrée chez une famille, l'intervention dans son espace privé et intime, n'est pas une démarche aussi simple qu'elle n'y paraît. Pour mener à bien leur travail, les professionnel·le·s de l'AEMO doivent avant tout « entrer dans la famille » et « se faire accepter ».

J'ai l'exemple d'une famille africaine de cinq enfants qui n'était vraiment pas ravie d'avoir l'AEMO. Moi je me suis dit, là il faut arriver tout en douceur. Quand je suis arrivée, tout le monde était hyper inquiet. Je leur ai dit qu'on allait commencer par faire connaissance. J'ai l'impression que ça les a rassurés. Le père m'a dit qu'il était très content. J'ai été aussi rassurée, je me suis dit : j'ai réussi l'examen de passage. (Josie, éducatrice)

« Réussir l'examen de passage » comme le dit Josie passe par l'attitude adoptée par l'éducatrice et suppose une forme de reconnaissance de la part des familles envers les professionnel-le-s. Pour certain-e-s éducateur-trice-s, comme Josie, ce n'est pas uniquement le mandat d'intervention ni les objectifs de travail qui permettent d'entrer dans une famille, mais aussi la posture qu'ils et elles adoptent. Cette posture souvent nommée par les termes « écoute » et « non-jugeante », vise à poser un regard bienveillant sur la famille et son environnement.

Quand on arrive chez une famille, il faut faire preuve d'humilité dans la rencontre. Il faut sentir leur façon de vivre et essayer de respecter leurs règles de vie. Quand j'arrive dans une famille, j'essaie d'écouter ce que les parents ou les enfants ont à dire, en essayant d'avoir le moins de jugement possible. (Jean, éducateur AEMO)

En réponse à la question « *Est-ce qu'il y aurait des éléments qui te paraissent indispensables pour mener à bien ton travail à l'AEMO ?* » : Avant toute chose, avant même que le travail ne commence, c'est la création du lien d'abord. Ça prend un petit peu de temps avant de pouvoir travailler sur les objectifs. C'est le soin apporté à la qualité de la relation. Ça passe par un regard non jugeant, c'est primordial. (Alice, éducatrice AEMO)

Ces extraits d'entretiens permettent d'illustrer l'intention première des éducateur-trice-s de l'AEMO qui s'attache à comprendre les dynamiques familiales et leur mode de vie, avant d'envisager une intervention. En adoptant cette posture d'ouverture, les professionnel-le-s cherchent à ce que les parents leur transmettent des informations qui leur permettront de mieux comprendre leur situation et la manière dont ils et elles peuvent agir. L'attitude des professionnel-le-s ou la manière dont ils et elles se présentent aux familles a également pour fonction de favoriser l'échange. Les éducateurs et éducatrices sont tout à fait conscient-e-s d'utiliser une certaine façon « d'être » lorsqu'ils et elles entrent chez les familles. Cette posture d'humilité, jouée par les professionnel-le-s, est d'ailleurs considérée comme une stratégie nécessaire au fonctionnement de la collaboration avec les parents et les enfants.

La relation avec les parents dépend aussi de l'attitude que l'on a. Moi j'essaie d'être le plus à l'aise chez eux. J'enlève mes chaussures, parfois pas. Parfois je leur dis : « *je ne vais pas enlever mes chaussures parce que je vais puer des pieds ça va être terrible* ». Je balance des choses comme ça, parce que ça permet aussi de désamorcer des trucs. Parfois je demande aussi à m'asseoir par terre, ça permet de changer un peu de position, de posture. L'idée c'est de montrer que je ne suis pas trop formelle. Ce n'est pas juste l'éducatrice qui est là avec son petit carnet de notes. Souvent je prends des notes, mais je leur dis « *je suis bien obligée de prendre des notes parce qu'autrement j'oublie tout* », je n'ai pas de problème à leur dire quand j'ai des difficultés. J'ai l'impression que plus je suis simple avec eux, plus je dis mon ressenti, plus je travaille au plus près de moi, de ce que je ressens, que ce soit mes tristesses, mes colères ou autre, c'est posé, c'est dit et puis ça passe beaucoup mieux. (Jacqueline, éducatrice)

Au cours de ses interventions, Jacqueline se présente aux familles en tentant de les persuader qu'elle n'est pas une personne trop formelle. Il s'agit là de se montrer sous un jour permettant de susciter l'envie de collaboration. Ici, l'éducatrice explique qu'elle s'assied par terre, qu'elle n'enlève pas ses chaussures et qu'elle justifie son geste en disant aux parents qu'elle sent mauvais des pieds. Il s'agit aussi pour l'éducatrice de susciter le ressenti des parents en parlant du sien. L'image que cette éducatrice se donne lui paraît favorable au sens où les parents seront plus enclins à la considérer comme une personne « pas trop formelle » avec laquelle il est peut-être plus facile de collaborer. Ces éléments liés à la présentation de soi agissent sur les parents et le comportement qu'ils pourront adopter par la suite.

Tu vois, moi je ne me maquille pas, je mets des vêtements amples. Je ne sais pas comment t'expliquer ça. Je rentre dans une intimité, je suis là pour travailler, je ne veux pas que ça parte dans l'ambigu et pour moi ça passe par le non verbal, dans le savoir-être. Il faut que la famille puisse se sentir à l'aise et en sécurité. (Jacqueline, éducatrice)

Le discours de Jacqueline montre que les actions des éducateurs et des éducatrices de l'AEMO peuvent viser à diminuer ou au contraire à accentuer l'asymétrie due au rapport hiérarchique entretenu avec les parents dans un contexte d'intervention comme celui-ci. Ces actions peuvent concerner la manière de s'installer dans l'espace, l'usage de plaisanterie, mais aussi la tenue vestimentaire adoptée. Autant d'éléments et de petits gestes qui influencent la formalité de l'intervention et qui sont perçus par les professionnel·le·s de l'AEMO comme pouvant faire la différence.

7.1.3 Prouver sa légitimité à intervenir

Le discours, mais également le comportement que les parents adoptent en présence des éducateurs et des éducatrices permet de comprendre l'importance de parvenir à situer les professionnel·le·s avant d'entamer un travail. Accepter la présence d'un·e éducateur·trice et envisager une collaboration suppose, pour les parents, d'évaluer à qui ils ont affaire. Les parents relèvent la compréhension du rôle des professionnel·le·s comme un élément important pour envisager une collaboration. Il est attendu des professionnel·le·s qu'ils et elles fassent preuve de transparence avec les parents sur les éléments qui les préoccupent et qu'ils et elles reconnaissent les capacités des parents et leur rôle dans l'intervention.

Cette éducatrice, elle est cash. Elle a tout de suite dit qu'elle était là pour le bien des enfants et qu'elle dirait si elle voyait des choses qui ne vont pas. D'un côté on ne sait jamais trop ce qu'il peut se passer quand on raconte des trucs et d'un autre on sait qu'on peut quand même avancer, parce que si quelque chose ne va pas ce sera dit. Si elle ne faisait pas ça, j'aurais bloqué depuis longtemps. Je veux qu'on me dise lorsqu'il y a des choses qui ne vont pas. Je peux entendre. (Madame Grammont)

Adopter une attitude de transparence permet ici à l'éducatrice d'être reconnue par cette mère comme une personne en qui elle peut avoir suffisamment confiance pour envisager une collaboration. Bien qu'elle soit consciente de ne pas maîtriser ce « qu'il peut se passer » lorsqu'elle « raconte des trucs », cette mère a le sentiment de pouvoir « avancer ». Cette confiance est issue de la reconnaissance que l'éducatrice lui porte en lui montrant qu'elle la considère comme une partenaire d'échange avec laquelle elle peut s'exprimer sur ce qui « ne va pas ». En abordant les éléments qui lui permettent de collaborer avec l'éducatrice de l'AEMO, cette mère relève l'importance d'être reconnue comme un individu à part entière (Brun et Dugas, 2005), appréciée dans sa capacité à « entendre » ce que la professionnelle a à dire et à accomplir certaines tâches. Elle se positionne comme une partenaire valable de communication, une personne avec laquelle l'échange est possible en relevant ses capacités de coopération. Cette mère montre ainsi l'importance d'être reconnue comme partie prenante de l'intervention pour envisager une collaboration « si elle ne faisant pas ça, j'aurais bloqué depuis longtemps ».

Certains parents veulent ainsi jauger la légitimité des professionnel·le·s à intervenir, afin de s'assurer qu'ils et elles soient bien en mesure de comprendre leur situation.

J'ai une toute jeune collègue qui a beaucoup de peine. En colloque elle nous dit qu'elle a une famille syrienne qui ne veut plus la voir. Elle nous explique qu'elle n'arrive pas à entrer en contact. La situation lui échappe. Elle nous dit que le père veut bien la recevoir, mais pour boire le thé et pas pour travailler. Selon moi, elle est trop rentre-dedans, elle va dans cette famille parce qu'elle est mandatée pour un travail précis, donc elle va dans cette famille pour travailler. Si le père te propose de boire le thé, bah oui, tu es obligée de boire le thé, ça fait partie du travail. Si tu ne fais pas ça, tu n'arriveras jamais à travailler. Il faut aussi voir le contexte, c'est une famille syrienne, le père c'est le chef de famille. Ce n'est pas une petite pépète qui va venir lui dire ce qu'il doit faire. Il va l'inviter à boire le thé et ensuite il va voir si elle peut dire quelque chose. (Josie, éducatrice)

Le récit de Josie au sujet de l'expérience de sa collègue illustre que l'absence de reconnaissance peut faire barrage à l'intervention. Ici, le fait que l'éducatrice soit mandatée pour un travail, donc reconnue institutionnellement pour ses compétences, ne permet pas au père d'envisager une collaboration. Cet aspect a été observé auprès de la majorité des familles ayant participé à la recherche, qu'elles soient à l'origine d'une demande d'aide ou non. Afin d'évaluer la légitimité de l'éducatrice, ce père a en effet besoin de savoir à qui il a affaire en partageant un moment moins formel « boire le thé » pour « voir si elle peut dire quelque chose ». Cet extrait d'entretien montre bien qu'avant d'envisager de mettre en œuvre les compétences pour lesquelles les professionnel·le·s sont formé·e·s, ils et elles passent souvent par un travail de reconnaissance de leur légitimité à intervenir. Les parents attendent aussi des éducateur·trice·s de l'AEMO qu'ils et elles démontrent leurs capacités à prendre en compte et à reconnaître les particularités de la famille, leur parcours et leurs modèles d'influence en matière d'éducation. Faire connaissance avec les professionnel·le·s représente une occasion de saisir leurs intentions et leurs attentes. Les risques sont ainsi, en partie, évalués et les familles peuvent en tenir compte lorsqu'elles abordent leurs difficultés.

L'enquête a également démontré qu'aux yeux des parents, un·e professionnel·le apte à intervenir, c'est avant tout une personne qui partage certaines valeurs de la famille, une personne avec laquelle il existe une représentation commune des rôles familiaux et des principes éducatifs. Ce monde commun peut s'inscrire dans le partage de valeurs personnelles ou de normes éducatives. Pour certains parents, la reconnaissance de la légitimité des professionnel·le·s peut également passer par l'expérience commune de la parentalité. Au cours de l'enquête, nous avons noté de nombreuses questions adressées à ce sujet par les parents aux éducateurs et aux éducatrices de l'AEMO. En tant

que chercheuse, il nous a également été demandé plusieurs fois si nous avons des enfants. Les observations menées au cours des interventions de l'AEMO ont également montré que les professionnel·le·s partagent régulièrement l'expérience qu'ils et elles vivent ou ont vécu avec leurs enfants. Cette expérience de la parentalité intervient le plus souvent pour exemplifier des solutions qui pourraient être mises en place face à une difficulté éducative ou pour montrer que ces difficultés sont également partagées par d'autres parents. Pour les professionnel·le·s, le partage de cette expérience est aussi un moyen de rendre la relation avec les parents plus horizontale.

Si pour certaines familles, la légitimité des professionnel·le·s à comprendre leur situation et à intervenir passe par l'identification d'un certain monde commun, d'autres sont plus sensibles aux compétences des professionne·le·s et à leur efficacité à répondre à leur demande. C'est le cas des mères des familles Niesen et Moléson qui, au cours de l'enquête, ont démontré des tentatives d'évaluation des capacités des professionnel·le·s à envisager des pistes de compréhension ou des actions permettant de faire évoluer la situation.

L'éducateur que j'ai eu il a passé les tests de manière acceptable. Il m'a montré qu'il était compétent et j'ai trouvé qu'il était bien. Je ne sais pas ce que valent d'autres éducateurs, je n'en ai pas vraiment vu d'autres, mais il avait de bons conseils. Il n'y a pas un sujet pour lequel il a franchement séché, sans savoir quoi faire. Il avait quand même toujours des pistes même si ses pistes elles étaient plus faciles à dire en théorie qu'à mettre en pratique. (Madame Niesen)

7.1.4 Faire preuve d'empathie

Faire preuve d'empathie envers les familles et comprendre le contexte dans lequel elles s'inscrivent est une stratégie souvent mobilisée au cours des interventions. Être à l'écoute des parents et accorder de l'importance à ce qu'ils expriment est en effet considéré comme une posture qui favorise la collaboration.

En réponse à la question : qu'est-ce qui te paraît essentiel dans ton travail ? L'empathie et de l'amour pour les gens. L'empathie et de la bienveillance. (Jacqueline, éducatrice AEMO)

L'empathie constitue un point important dans la construction d'une relation d'accompagnement, car cette posture signifie à la personne que les professionnel·le·s sont « avec elle » (Hepworth et al, 2013). Il faut toutefois mentionner que faire preuve d'empathie envers les familles dans un

contexte d'intervention en protection de l'enfance a ses limites pour des professionnel-le-s ayant le mandat de protection des enfants.

La présente recherche a démontré que l'empathie peut être liée à la volonté de situer les parents dans un certain contexte en accordant de l'importance à ce qu'ils expriment. Cette stratégie de reconnaissance qui vise à situer les parents comme des personnes dans un contexte est notamment relevée dans la littérature et dans les travaux de De Boer et Coady (2007). Dans ses travaux, Platt (2008) a également démontré que la collaboration des parents est souvent influencée par la capacité des professionnel-le-s à comprendre la situation de la famille. Sur ce point, nos résultats rejoignent ceux de Platt (2008). Les parents ayant participé à cette recherche ont en effet démontré qu'ils ne sont pas insensibles à la posture adoptée par les éducateurs et les éducatrices au cours des interventions de l'AEMO. Les parents attendent des professionnel-le-s qu'ils et elles adoptent une attitude compréhensive vis-à-vis de la situation familiale et des histoires personnelles de ses membres. Il est d'ailleurs particulièrement apprécié que les interventions des éducateur·trice·s de l'AEMO prennent en compte les particularités de la famille, leur parcours et leurs modèles d'influence en matière d'éducation. En effet, l'enquête montre que la résistance des parents à l'égard des modes éducatifs dominants n'est pas toujours à expliquer par une résistance au changement de leur part ou à leur incapacité d'introspection. Les parents relient souvent leur conception de l'éducation des enfants à des normes et des modèles éducatifs particuliers qui renvoient souvent à l'éducation reçue lorsqu'ils étaient enfants (rôle des enfants aînés de s'occuper des plus jeunes, usage de punition, etc.) et les comportements d'opposition qu'ils peuvent adopter vis-à-vis d'autres modèles ne sont pas toujours un phénomène conscientisé.

Au cours de l'enquête, les parents ont ainsi relevé la compréhension de leur situation par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO comme un élément favorable à la collaboration.

Je peux lui parler de mes problèmes parce que je sais qu'elle comprend ce qu'on vit, elle voit bien quand c'est difficile. Elle sait que si je n'arrive pas à toujours faire les choses, c'est parce que je suis fatiguée avec tout ce qui nous arrive en ce moment.
(Madame Cervin).

Ici, Madame Cervin explique bien comme le sentiment d'être comprise par l'éducatrice dans l'ensemble de ses difficultés lui permet d'avoir suffisamment confiance pour collaborer avec elle.

L'empathie des professionnel·le·s à l'égard des familles a aussi été relevée par Forrester et al.(2008) comme un positionnement qui favorise la confiance.

Madame Cervin relève également ici l'importance de dissocier les compétences des parents et leur capacité à les appliquer au quotidien. En effet, certains parents sont tout à fait conscients des principes éducatifs et des actions qui favorisent le développement et la sécurité de leur enfant. Seulement, il ne leur est pas toujours possible de les appliquer de manière quotidienne. Notre enquête montre en effet l'influence de facteurs extérieurs à ces compétences, comme la santé mentale des parents (dépression), le stress et l'anxiété que les parents ressentent ou encore leur épuisement, sur leur mise en œuvre. Les demandes des parents concernés par l'AEMO ne concernent en cela pas toujours des éléments relatifs à la relation entretenue avec les enfants. Les mères des familles rencontrées expriment souvent leur souhait d'être soulagées d'un ensemble de difficultés qui pèsent sur leurs capacités à mettre en œuvre les compétences parentales permettant de respecter les principes éducatifs jugés positifs. D'ailleurs, la question de la parentalité, de « l'être parent » ne fait pas toujours sens pour des parents saisis par une multitude de difficultés telles que la précarité financière ou matérielle, les problèmes conjugaux ou encore l'accès à un emploi (Boucher, 2011). Sur ce point, les travaux de Frédérique Giuliani montrent également que ce n'est pas tellement la qualité du lien qui est mise en cause dans les problèmes des mères, mais plutôt les autres difficultés qui pèsent sur l'harmonie de la famille (2013).

7.1.5 Adapter les objectifs de l'accompagnement aux réalités familiales

La parentalité ne peut être envisagée qu'en situant le contexte dans lequel elle s'inscrit. C'est la raison pour laquelle les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO ne « s'accrochent » pas aux objectifs de travail initialement fixé avec les services de protection. Au cours de l'enquête, nous n'avons pas eu accès à la documentation sur laquelle les objectifs de travail initiaux étaient formulés. Nous avons pris connaissance de ces objectifs à travers le discours des parents et des éducateurs et des éducatrices. Selon les professionnel·le·s, ces objectifs donnent une direction à leurs interventions, mais ne permettent pas de les mener à bien. Pour travailler avec les familles, il faut avant tout comprendre leurs besoins en les définissant avec elles. Il s'agit ainsi de construire l'intervention avec les parents et les enfants.

On n'est pas enfermé dans les objectifs, ça donne une première trame. Très souvent, on se dit : « mais c'était quoi déjà les objectifs ? ». J'avais une collègue qui était très scolaire et qui tenait les objectifs. Mon hypothèse c'est que ça la sécurisait. Sinon, en général on n'est pas tellement accroché à ça. Souvent les assistants sociaux sont assez évasifs dans leurs attentes, on retrouve des choses comme « soutien à la famille », « poser le cadre éducatif », « travailler sur l'autonomie ». Dès la réunion tripartite, on dit aux gens qu'on va partir de leurs besoins. Les besoins ne sont pas les mêmes que les objectifs. On demande tout le temps ce dont les familles ont besoin (Jean, éducateur).

La manière dont les professionnel·le·s de l'AEMO interviennent dépend ainsi des problématiques relevées par les familles et les priorités identifiées au cours de l'accompagnement. Le suivi AEMO est le plus souvent sollicité dans le but d'apporter un soutien personnel aux parents, résoudre des problèmes d'ordre éducatif et relationnel familial, social, professionnel ou scolaire, les professionnel·le·s. Le travail d'observation mené au domicile des familles a permis de relever les types d'activités mises en place par l'AEMO. Au cours de leurs interventions, les éducateur·trice·s proposent le plus fréquemment : des discussions individuelles avec un parent, un·e enfant ou membre de la famille ; des discussions collectives avec les membres de la famille (parents/beaux-parents/enfants/grands-parents) ; des activités extérieures individuelles ou collectives (promenades, visite d'un lieu spécifique, activités sportives) ; des activités intérieures avec parents et enfants (repas, jeux de société, ménage, cuisine, etc.). Il est aussi fréquent que les éducateur·trice·s de l'AEMO participent aux réunions avec plusieurs professionnel·le·s lors d'un réseau (école, protection de l'enfance, services sociaux) avec ou sans les familles.

À travers ces activités, les éducateur·trice·s accèdent à des informations leur permettant de comprendre les dynamiques familiales et la réalité sociale d'une famille. Leur travail est ainsi guidé par les informations auxquelles ils et elles ont accès lors de ces moments d'échange. Bien que l'intervention de l'AEMO soit mise en place dans des contextes touchés par des troubles du comportement, des difficultés de communication ou des ruptures familiales, les préoccupations relevées par les parents et les enfants au cours de ces activités, ne sont pas toujours centrées sur des problématiques d'ordre relationnelles ou éducatives. Les éducateur·trice·s de l'AEMO accompagnent en effet des familles pouvant rencontrer de multiples difficultés (précarité, problèmes administratifs, problèmes de santé, isolement social, logement inadapté, parcours migratoires et en attente de situation stabilisée). Souvent, ces difficultés se cumulent (Rurka, 2008) et dépassent les objectifs éducatifs justifiant le mandat d'intervention et la présence des

éducateur·trice·s de l'AEMO dans les familles. Notre recherche démontre que ces problématiques ne sont pas ignorées par les professionnel·le·s de l'AEMO et qu'ils et elles peuvent réaliser des activités en lien avec les difficultés révélées au cours du travail mené au domicile des familles (accompagnement pour la recherche de logement, aide lors d'un avis d'expulsion du pays).

Plusieurs catégories d'actions dans lesquelles l'AEMO et les familles sont amenées à collaborer peuvent être identifiées. Une première catégorie concerne les rôles familiaux et les aptitudes parentales. Ces dernières sont travaillées en lien avec la vie quotidienne et peuvent concerner des aspects tels que l'hygiène, l'alimentation, les moments de repos (heures du coucher et temps de sommeil selon des normes sociales et médicales). Les aptitudes parentales sont également travaillées en lien avec la place occupée par les membres de la famille (travail sur les règles de vie, les limites, etc.). Une deuxième catégorie, proche du travail sur les rôles parentaux concerne les problématiques d'ordre relationnel au sein d'une famille. Le travail est ici axé sur la communication entre des parents séparés, entre des parents et leurs enfants ou encore entre les membres d'une famille (parents/enfants/grands-parents). Une troisième catégorie d'action concerne la gestion des difficultés administratives. Il s'agit de l'ensemble des tâches liées à l'implication d'un·e éducateur·trice dans la gestion administrative et/ou financière de la famille en jouant un rôle de tiers, voire de facilitateur auprès des acteurs concernés (régie immobilière, services sociaux, milieux scolaires).

Le travail de l'AEMO est plus vaste qu'une action qui ne se focaliserait que sur les compétences parentales. En ayant accès de façon régulière à la sphère privée des familles, les éducateur·trice·s de l'AEMO peuvent identifier et agir sur les difficultés d'ordre divers (logement inadapté, contact avec les régies immobilières), difficulté psychologique des parents ou des membres de la famille (orientation vers des thérapies, mise en place de suivi psychologique) qui empêchent parfois les familles de prendre en charge les aspects éducatifs et relationnels.

Pour cette famille, j'ai passé un mois à chercher un appartement avec la maman. Elle vivait dans un deux-pièces avec quatre enfants. C'était trop compliqué. Elle vivait dans un endroit perdu et je ne pouvais rien mettre en place. On avait besoin de crèche par exemple, il n'y avait rien. Au bout d'un moment je ne peux pas travailler dans un bled perdu, dans un deux-pièces. Je me suis dit qu'il fallait vraiment que j'essaie de trouver autre chose. J'ai fini par lui trouver un quatre pièces au centre-ville (...). J'ai accompagné la mère à la visite et j'ai beaucoup parlé avec le propriétaire. Je l'ai rassuré

en lui disant que je venais toutes les semaines et que l'appartement sera toujours dans un bon état. (...) Si je dois justifier à mon chef pourquoi j'ai passé un mois à chercher un appartement, je peux lui répondre que maintenant je peux travailler. Cet appart il change toute la dynamique de vie. Je peux mettre en place des suivis thérapeutiques pour les enfants, je peux mettre des crèches des UAPE, du sport plein de choses. (Jacqueline, éducatrice).

La diversité des activités réalisées par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO les amènent à identifier certaines actions comme n'étant pas complètement en lien avec les objectifs de travail fixés au départ de leur intervention. L'extrait d'entretien suivant permet de questionner le rôle des éducateurs et éducatrices de l'AEMO à travers les types d'intervention qu'ils et elles choisissent de mener au cours du suivi d'une famille.

Extrait d'entretien : « sortir des objectifs »

Chercheuse : Tu as des exemples de fois où tu es un peu sortie du cadre ?

Josie : J'avais une famille africaine qui était très réticente au début. La mère était vraiment mal et tout. Il y a eu plein de choses qui ont été faites dans cette famille. Un jour je vais chez eux et je vois la mère en pleurs dans son lit. Je lui demande ce qu'il se passe et elle m'explique que son mari va être expulsé de Suisse. Elle a reçu l'avis d'expulsion, mais elle n'a pas osé le dire à son mari, elle ne voulait pas que je lui dise. J'ai stoppé d'aller les voir pendant un moment et j'ai pris en main la situation. J'ai fait plein de téléphones, j'ai sollicité tout le réseau pour écrire une lettre de soutien.

Chercheuse : Et là, pourquoi tu as pris ça en main ?

Josie : Parce que si le père part, la mère est foutue. Elle n'arrivera jamais à élever ses 5 enfants toute seule. J'ai obtenu plein de lettres de soutien et il a fini par obtenir les papiers pour rester. J'étais tellement contente. La famille m'a dit « Josie, on est très fier de toi ».

Chercheuse : Ça, on aurait pu imaginer qu'un autre éduc que toi dise « ce n'est pas mon travail ».

Josie : Oui, mais si le père part il y a un risque. Le risque que cette dame n'arrive plus du tout à gérer. Là il y a un vrai risque.

Chercheuse : Et ce risque tu l'as identifié comment ?

Josie : Parce que je la connais la famille. Il y a 5 enfants. Je connais les enfants, je vois bien comment les parents gèrent. Je sais que je n'étais pas du tout mandatée par ce travail. D'ailleurs, ça n'était pas du tout les objectifs fixés.

Chercheuse : Finalement, vous êtes souvent amenés à sortir des objectifs posés à la base ?

Josie : C'est-à-dire que, quelque part, ces objectifs tu ne peux pas les réaliser sans passer par ça.

Comme l'explique Josie, il est souvent nécessaire de travailler sur des aspects périphériques aux objectifs fixés qui sont principalement d'ordre relationnel ou éducatif. Au cours de l'enquête les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO ont souvent relevé être témoins d'une réalité vécue par les familles à laquelle d'autre professionnel·le·s n'ont pas accès. Leur intervention au domicile des familles leur permet en effet de connaître les difficultés qui encombrant les parents dans leur fonction. Lorsque les professionnel·le·s choisissent de ne pas déléguer les problèmes plus structurels à d'autres intervenant·e·s ils et elles le font le plus souvent pour des raisons liées à l'absence ou l'inefficacité constatée de services en mesure de prendre en charge une problématique ou encore pour éviter les désavantages d'avoir affaire à un service supplémentaire. Cet aspect de l'intervention est en lien avec la fragmentation actuelle des services, qui implique que chacun d'entre eux intervient sur des besoins ou selon des raisons spécifiques. Cette logique renvoie notamment à ce que François Dubet appelle l'« univers atomisé » de l'intervention (2002). Cette division implique pour les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO de devoir composer avec un réseau d'acteur·trice·s sociaux·ales issu·e·s d'autres milieux de pratique. Pour les familles, la fragmentation des services entraîne parfois une multiplication d'intervenant·e·s (psychologues, services sociaux, thérapeutes, bénévoles, centres médicaux sociaux, etc.) impliqué·e·s dans leur situation et qui souhaitent œuvrer pour l'application directe de leur spécialité en refusant souvent d'accomplir d'autres tâches que les leurs. Nos résultats issus du discours des parents et des observations de quelques réunions de réseaux rejoignent en ce sens les travaux de Roy (2010), qui montrent que les familles vulnérables sont parfois envahies par l'intervention de différent·e·s professionnel·le·s. Mongeau et coll. (2013) soulignent en ce sens que la multiplication des intervenant·e·s impliqué·e·s a tendance à s'accroître lorsque la situation des familles apparaît

comme étant complexe et que les compétences des professionnel·le·s sont limitées. Comme l'exprime ici Madame Cervin, la présente recherche montre que la multiplication des services et des acteur·trice·s concernant leur situation peut être vécue par les parents comme un véritable fardeau. La charge et l'attente de gestion des différentes prestations peuvent parfois même constituer une entrave à la participation des parents à d'autres espaces de la vie sociale.

Parfois je me dis : heureusement que je ne travaille pas. Entre les rendez-vous chez la logo, chez le psy, à la crèche, ça me fatigue. Je dois tout le temps courir. L'AEMO ça va parce qu'elle vient ici et je n'ai pas besoin de me déplacer. (Madame Cervin).

Outre ces aspects, la prise en charge de certaines difficultés par les éducateurs et les éducatrices peut également être perçue comme le moyen de favoriser leurs actions, soit par la mise en place concrète d'une solution, soit par la création du lien avec la famille qu'elle peut engendrer. Dans la situation présentée en amont, Josie justifie son action visant le soutien aux parents pour que le père de famille puisse rester sur le territoire suisse par l'identification de risques. Le risque principal qu'elle soulève concerne le départ du père qui pourrait engendrer une situation qui n'est plus gérable pour la mère. Son action vise ainsi à préserver la situation de la famille pour qu'elle ne se péjore pas et que les enfants puissent rester vivre dans leur famille. Ce type d'action qui n'est pas directement en lien avec ses objectifs de travail peut ainsi être justifié en lien avec la mission plus générale de l'AEMO qui concerne la protection et le bien-être des enfants.

L'extrait d'entretien suivant permet encore une fois de comprendre que l'intervention des éducateurs et des éducatrices de l'AEMO doit tenir compte de la réalité quotidienne des familles. Les professionnel·le·s doivent « surfer » comme le dit Jacqueline, entre les directives des services de protection, leur cahier des charges et la réalité. À travers leurs actions, les éducateurs et les éducatrices cherchent souvent à rendre les parents plus disponibles pour se concentrer sur la mise en place des principes éducatifs attendus d'eux.

Extrait d'entretien : « les activités hors champ d'action »

Chercheuse : Dans le travail que tu fais avec les familles, c'est quoi comme type d'activité ?

Jacqueline : Pour moi, je sors pas mal de mon champ d'action. Il y a d'une part mon cahier des charges et ensuite il y a la directive du service de protection de la jeunesse et ensuite il y a la réalité. Moi je surfe là-dedans, sans soucis.

Chercheuse : Comment tu fais pour surfer là-dedans ?

Jacqueline : Il y a un bout, je dois répondre à mon cahier des charges, répondre à mon mandat et puis j'ai une famille qui a besoin de ça, ça et ça. Je m'imagine si un jour je devais justifier mes actions, je pourrais toujours expliquer pourquoi.

Chercheuse : Et c'est quoi les activités « hors champ d'action » que tu as pu faire ?

Jacqueline : Ça peut être le logement, ou autre chose. J'avais une maman très inquiète au sujet de son fils qui vivait au Kosovo. Je sentais qu'on n'allait pas s'en sortir, alors je lui ai dit qu'on allait faire toutes les démarches pour voir s'il ne pouvait pas venir en visite un jour. J'ai passé un certain temps à m'occuper de ça parce que je me disais qu'après on pourrait enfin se concentrer sur autre chose. Concrètement, écrire un mail, aller visiter un appartement, qu'est-ce que ça me coûte ? Est-ce qu'en faisant ça je mets mon job en péril ? Non.

Chercheuse : De faire ça, au niveau relationnel avec la famille tu penses que ça apporte quelque chose ?

Jacqueline : Oui tu vois je ne les snobe pas et elles voient que je me bouge. Après parfois ça me fatigue parce qu'il y a des choses que je fais, mais qui pourraient être faites par d'autres professionnels du réseau.

Chercheuse : Et pourquoi tu le fais si ça peut être fait par d'autres ?

Jacqueline : Parce qu'ils ne se bougent pas. Généralement, ça me rend folle.

Éléments de synthèse

Entamer une relation de collaboration avec des parents dans un contexte contraignant, comme celui de la protection de l'enfance, relève d'un véritable défi, tant du côté des professionnel·le·s que de celui des parents. La mise en place du cadre institutionnel qui soutient l'intervention des professionnel·le·s et la recherche de l'engagement des parents comme des partenaires de l'intervention, suppose la mise en place d'un jeu de reconnaissance mutuelle. La recherche montre en effet que les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO doivent d'abord faire « preuve de tact » pour engager une relation d'accompagnement avec les familles. Il s'agit ensuite de « s'approprier » en faisant connaissance et en passant notamment par le partage de moments informels. Faire connaissance suppose également pour les parents de comprendre à qui ils ont affaire et les professionnel·le·s peuvent être amené·e·s à démontrer leur légitimité à intervenir. L'enquête montre que les parents évaluent les capacités des professionnel·le·s à faire preuve d'empathie pour comprendre leur situation et à diriger leur intervention selon leurs besoins. La recherche permet en cela de comprendre que les professionnel·le·s de l'AEMO bénéficient d'une marge de manœuvre dans l'utilisation de différents types d'action. Les situations familiales qu'ils et elles rencontrent les amènent ainsi à inscrire leur action dans un éventail varié de prestations. La recherche d'un appartement dans la famille Grammont ou encore la récolte de lettres de soutien pour éviter l'expulsion d'un père sont des actions qui demandent beaucoup d'énergie. Ces investissements constitutifs du travail qui peuvent paraître « sortir du cadre » sont réalisés par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO qui peuvent toujours « justifier pourquoi ». Cette justification est en réalité liée au bien-être et à la sécurité des enfants. Si cette marge de manœuvre est tolérée, elle sous-entend tout de même que les parents soient impliqués, d'une façon ou d'une autre, dans l'intervention et qu'ils agissent pour que la situation évolue.

7.2 Les rôles parentaux et les principes éducatifs qui sous-tendent l'intervention

Si les parents ne sont pas les seuls à intervenir sur l'éducation de leur enfant et qu'il s'agit d'une affaire partagée (privés ou institutionnels), il est toutefois attendu d'eux qu'ils soient conscients de l'importance de leur rôle de pilotage des processus multiples de socialisation et d'éducation qui concernent leurs enfants. Les parents sont ainsi perçus comme des « capitaines » du « navire » que représente l'éducation de leurs enfants :

Je dirais que le parent c'est celui qui met les règles, qui propose le quotidien. C'est le chef du navire. Parfois pour les parents il s'agit de reprendre son rôle de leader. Les enfants doivent pouvoir jouer leur rôle d'enfant, d'écoliers, de copains, de rêveurs. C'est ça que je trouve le plus important. (Martine, éducatrice).

Figure i-7.1 Illustration navire



Si les interventions des professionnel·le·s cherchent à donner ou à redonner aux parents une capacité d'agir et visent à ce qu'ils reprennent leur rôle de « chef du navire », il faut comprendre que ces actions sont menées selon des principes orientés vers le respect des droits et de la subjectivité des enfants. Comme mentionné au premier chapitre de cette thèse, la Suisse fait partie, en tant qu'État membre, de la recommandation européenne (2006) qui soutient la parentalité positive. Une série de principes définissant un comportement parental favorisant les droits énoncés dans la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (CNUDE) sont décrits dans le rapport européen : « la parentalité positive dans l'Europe contemporaine » (2006). Le tableau ci-dessous présente une synthèse des principes décrits dans ce rapport. Si nous présentons ici ces principes, c'est qu'ils nous permettent de mieux comprendre l'orientation des interventions des professionnel·le·s de l'AEMO. En effet, l'enquête a permis de comprendre que l'action des

éducateurs et des éducatrices tient compte de normes, aujourd’hui définies comme étant propices à la sécurité et au bien-être des enfants.

Tableau j- 7.1. Principes définissant un comportement parental favorisant les droits énoncés dans la CNUDE

Principes	Comportements attendus des parents	Besoins de l’enfant
Comportement épanouissant	Faire preuve de : tendresse, tolérance, sensibilité, réceptivité, soutien, engagement positif.	Affection, sécurité, sentiment d’appartenance.
Structuration	Définir des comportements souhaitables et non souhaitables, orienter l’enfant de façon positive, garantir des conditions de vie correctes, exprimer des règles, ne pas recourir à des violences physiques ou psychologiques quelles qu’elles soient, ni porter atteinte à la dignité de l’enfant	Repères
Reconnaissance	Porter de l’intérêt à l’enfant, faire preuve d’écoute et de compréhension, prendre en compte le point de vue de l’enfant, lui donner son mot à dire dans les décisions familiales	Reconnaissance (voir son expérience personnelle prise en compte et confirmée par ses parents)
Développement de l’autonomie	S’appuyer sur les points forts existants chez l’enfant, respecter son évolution et ses aptitudes.	Contrôle de soi

Les principes synthétisés ici permettent de comprendre le type d’action qui représente et permet de garantir l’exercice du modèle de « parentalité positive ». Ce concept définit certains principes qui structurent les exigences d’une bonne éducation. Les parents devraient ainsi baser leur rôle sur un comportement incitatif plutôt que punitif à l’égard de l’enfant, l’écoute et l’expression des sentiments, l’intérêt porté à l’enfant et le respect de son opinion, l’encouragement à l’autonomie et le respect de son développement (Daly, 2007). La catégorisation des actions souhaitées des parents met ainsi en évidence les comportements qu’ils devraient adopter envers leur enfant pour être reconnus comme des parents « suffisamment bons » et capables d’assumer leurs responsabilités

parentales. La présente recherche relève que la volonté de respect de ces principes est observable dans les interventions de l'AEMO. L'enquête a en effet permis d'observer, à travers le discours des professionnel·le·s et leurs actions, des pratiques orientées vers le respect de ces conduites.

La recherche montre que le travail des professionnel·le·s de l'AEMO est guidé par l'ensemble de ces principes. Toutefois, les objectifs de leur intervention s'axent parfois plus sur certains principes que d'autres. Le tableau présenté ci-dessous montre les objectifs et les principes dominants travaillés par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO pour chaque famille. Il permet également de relever le comportement attendu des parents sur lequel les professionnel·le·s cherchent à agir.

Tableau k. 7.2 Objectifs de travail liés aux principes d'éducation et comportements attendus des parents

Familles	Objectifs et principes dominants travaillés par les professionnel·le·s	Comportements attendus des parents
Salève	Structuration Comportement épanouissant	Faire preuve de tendresse envers son enfant, lui porter de l'attention, user d'une communication non violente, exprimer des règles et lui offrir des repères.
Cervin	Structuration Développement de l'autonomie	Communiquer de manière non violente, exprimer des règles pour donner des repères à ses enfants, respecter l'évolution de ses enfants et les encourager à gagner en autonomie (laisser ses enfants se laver, s'habiller et dormir seuls).
Niesen	Structuration Développement de l'autonomie	Donner des repères à son enfant en exprimant des règles, favoriser la prise d'autonomie.
Pilatus	Structuration Développement de l'autonomie	Garantir des conditions de vie acceptables pour ses enfants (que ce soit dans l'aménagement de l'appartement ou dans le respect de leur hygiène), favoriser la prise d'autonomie des enfants en respectant leur évolution, les besoins liés à leurs âges respectifs.
Eiger	Structuration Développement de l'autonomie	Définir des comportements souhaitables entre enfant et parent. Respecter les besoins liés à l'âge de l'enfant et favoriser sa prise d'autonomie (laisser de l'espace

		à sa fille et lui permettre de s'intégrer auprès de ses pairs).
Grammont	Structuration Développement de l'autonomie	Garantir des conditions de vie correctes en donnant des repères aux enfants (aménagement du lieu de vie, hygiène des enfants et du lieu de vie, organisation de la vie familiale), respecter les besoins liés à l'âge des enfants, comme leur intimité (éviter de dormir dans la même pièce).
Moléson	Structuration Reconnaissance	Communiquer de manière non violente (cris et pleurs), définir un cadre, des règles de vie qui tiennent compte du point de vue des enfants sur leur expérience.

Ce tableau permet de constater la prévalence du principe de structuration dans les objectifs de travail des professionnel·le·s de l'AEMO auprès des sept familles. Pour les familles Grammont et Pilatus, le principe de structuration est particulièrement travaillé en lien avec les conditions de vie liées à l'hygiène et l'aménagement du lieu de vie. Pour les autres familles, ce principe est davantage travaillé en lien avec l'expression de règles et les comportements souhaitables, notamment un type de communication respectant la dignité de chacun·e. Pour cinq familles, le principe de structuration s'accompagne également de celui du développement de l'autonomie des enfants. Les comportements attendus des parents sont ici liés à la prise en compte du développement des enfants dans les actions quotidiennes, notamment liées à l'hygiène au sommeil ou aux activités de loisirs.

7.2.1 L'aménagement de l'environnement comme exemple de l'intégration des principes éducatifs et des habiletés parentales

Pour illustrer de manière plus concrète la façon dont ces principes sont travaillés au cours des interventions de l'AEMO, nous avons choisi de présenter des situations liées à l'aménagement de l'espace et aux activités de loisirs qui ont fait l'objet de préoccupations durant toute la durée de l'accompagnement. L'enquête a démontré que les professionnel·le·s de l'AEMO cherchent, par la mobilisation des parents, à agir sur l'amélioration ou le maintien des conditions de vie de la famille en leur permettant d'évoluer dans des conditions de vie correctes. Celles-ci sont perçues à travers un ensemble de normes qui permettent de penser l'environnement de vie de l'enfant comme étant « suffisamment » bon pour ne pas entraver son développement ou compromettre sa sécurité. Il s'agit ainsi pour les parents de se montrer responsables en situant leurs actions dans des normes admises et reconnues par les professionnel·le·s. La recherche ayant été menée au domicile des

familles, nous avons particulièrement pris note des changements attendus concernant l'aménagement de l'espace de vie des familles. L'accès au domicile permet aux éducateurs et aux éducatrices de comprendre comment les familles vivent. La manière dont leur espace est organisé donne en effet des indices sur le fonctionnement de la vie quotidienne, mais aussi sur l'intégration de certains principes. Les éléments que nous avons choisi de présenter ici sont donc liés aux tentatives d'actions des professionnel·le·s basées sur les informations que l'observation de l'espace de vie des familles leur ont permis d'acquérir.

Au cours de notre enquête, nous avons observé l'habitat et les manières dont les familles organisaient leur espace. Ces observations menées sur plusieurs mois ont permis de relever l'évolution des lieux de vie dans le temps. De plus, le fait d'habiter s'exprime par des activités pratiques qui peuvent être saisies par l'observation et le langage. La recherche a montré que la dimension temporelle a une incidence sur l'habitat et les façons d'habiter. Comme démontré au chapitre concernant la définition des concepts, la manière d'habiter varie en effet selon les époques, les cultures ou les âges de la vie. Si habiter est un phénomène généralisable à l'ensemble des individus, la manière d'habiter présente en réalité une diversité de mise en œuvre d'activités pratiques. Chaque personne semble attribuer des qualités à l'environnement lui permettant de s'y identifier. Dès lors, nous pourrions considérer qu'il existe autant de manières d'habiter que d'individu. Cette diversité des « modes de vie » ou manières d'habiter, est reconnue comme une réalité de la vie sociale actuelle. Si les professionnel·le·s du champ de la protection de l'enfance reconnaissent cette diversité, la présente recherche montre comment leur intervention peut chercher à agir sur des activités pratiques de l'habiter.

À force d'aller chez les gens depuis des années, j'ai fini par comprendre qu'on vit tous un peu différents sur cette planète, mais il y a quand même des limites. (Jean, éducateur AEMO)

Les « limites » auxquelles les professionnel·le·s de l'AEMO font référence concernant l'habitat sont liées à l'organisation de l'espace et à son entretien. Le logement est un indice clé de valeurs morales, sociales et économiques des personnes qui l'habitent. Dans un contexte d'intervention en protection de l'enfance, l'espace privé des familles est source d'informations quant à la capacité d'offrir une éducation adéquate aux enfants (Leinaweave, Marre, et Frekko, 2017). Seulement, l'adéquation d'un lieu de vie ne semble pas découler de lignes directrices particulières. Pour en

donner un exemple, le guide de référence pour l'appréciation et l'évaluation du danger encouru par l'enfant et des compétences parentales est utilisé par les services de protection du Canton de Vaud comme « un outil de référence pour la gestion des risques en matière de protection des mineur·e·s ». Cet outil mentionne l'habitat de l'enfant qui devrait lui permettre de jouir de bonnes conditions de vie. Ces dernières ne sont pas explicitées davantage et les lacunes à ce sujet concernent l'hygiène ainsi que la sécurité physique. Les discussions avec les éducateurs et éducatrices de l'AEMO menées au cours de l'enquête ont révélé qu'il n'existe pas de critères précisément définis en ce qui concerne l'aménagement d'un logement et du lieu de vie de l'enfant. Aussi, l'adéquation d'un logement et de son organisation est laissée à l'appréciation subjective des professionnel·le·s qui interviennent dans les familles. En effet, les intentions des « bonnes conditions de vie » ne sont pas clairement exprimées dans les instructions que peuvent recevoir les professionnel·le·s. Cette tendance a également été observée dans d'autres pays et notamment en contexte d'adoption internationale. Comme le note Bergman pour la Suède, « Les intentions du terme adéquation n'ont pas été clairement exprimées dans les actes, instructions ou manuels destinés aux praticiens. » (2016, p.177, traduction libre).

La présente recherche a permis d'identifier, à travers le discours et les tentatives d'actions des professionnel·le·s de l'AEMO, les éléments qui permettent aux professionnel·le·s de considérer que les familles « tiennent la route », ou en d'autres termes que l'environnement offert aux enfants ne compromet pas leur sécurité et leur bien-être.

Extrait d'entretien : Les familles qui « tiennent la route »

Martine, éducatrice : Je suis mandatée par la DGEJ. Quand je vois l'appartement en bordel et que je fais une remarque je me dis que je suis quand même dans le contrôle. De temps en temps on est dans des situations, on suit des familles pour lesquelles on est mandaté, il y a quand même un bout de contrôle social, on se dit : « est-ce que cette famille elle tient la route ? »

Chercheuse : Elle tient la route par rapport à quoi ?

Martine, éducatrice : Je parle de l'appartement, mais ça peut aussi être en lien avec l'école. Est-ce que les enfants ont un contexte pour pouvoir travailler, une chambre dans laquelle ils peuvent vivre. Tout un quotidien qui permet à ces enfants d'être normaux. Normaux qu'est-

ce que ça veut dire ? C'est vrai que c'est une norme et c'est nous qui mettons les normes. La scolarité, les repas, le sommeil, un logement dans lequel on peut vivre et dans lequel on n'est pas obligé d'enjamber toutes les choses. Je suis consternée dans les familles que je suis où c'est rare que ça sente bon le repas qui mijote. Très souvent ce sont des repas congelés. On essaie de le faire d'une manière diplomatique et bienveillante. Je garde quand même dans la tête qu'il y a ce côté contrôle. L'objectif c'est l'autonomie de cette famille. Qu'on puisse s'en aller. On arrive avec nos normes personnelles. Lorsque je vois cet appartement non rangé et sale, ça dénote aussi quelque chose chez cette maman et ça montre qu'elle est submergée. Il faut savoir que cette famille, lorsque l'on s'est rencontré on a eu des téléphones pendant plusieurs semaines. Lorsque je suis arrivée la première fois dans l'appartement, ça m'a un peu étonnée, une maman toute chou, des gamins qui tournaient dans tous les sens. Je me suis dit : « d'accord, il y a un espace qui est questionnant ».

Chercheuse : Si je comprends bien, le fait d'aller chez les familles ça te donne quand même accès un plusieurs informations ?

Martine, éducatrice : Oui clairement, certains professionnels nous jalouent parce qu'en allant chez les familles on voit beaucoup de choses, ça donne des infos sur le vécu.

Le discours de Martine présenté ici permet d'identifier les éléments auxquels les professionnel·le·s peuvent être attentifs et attentives pour reconnaître les capacités des parents à offrir un environnement propice au développement de leurs enfants. En expliquant ce à quoi elle se réfère lorsqu'elle parle de famille qui « tient la route », Martine relève des normes qui ne concernent pas uniquement l'aménagement de l'espace, mais aussi la santé (sommeil, repas sain, hygiène) et la scolarité (avoir un espace pour travailler). Elle nomme ici « tout un quotidien » qui permet aux enfants « d'être normaux ». Le discours de Martine permet de comprendre que les normes permettant d'évaluer le bien-être et la sécurité des enfants sont en lien avec la vie quotidienne et les différentes sphères parmi lesquelles ils et elles évoluent. Ainsi, il est attendu des parents qu'ils composent au quotidien avec les règles de fonctionnement de sphères qui dépassent l'éducation familiale.

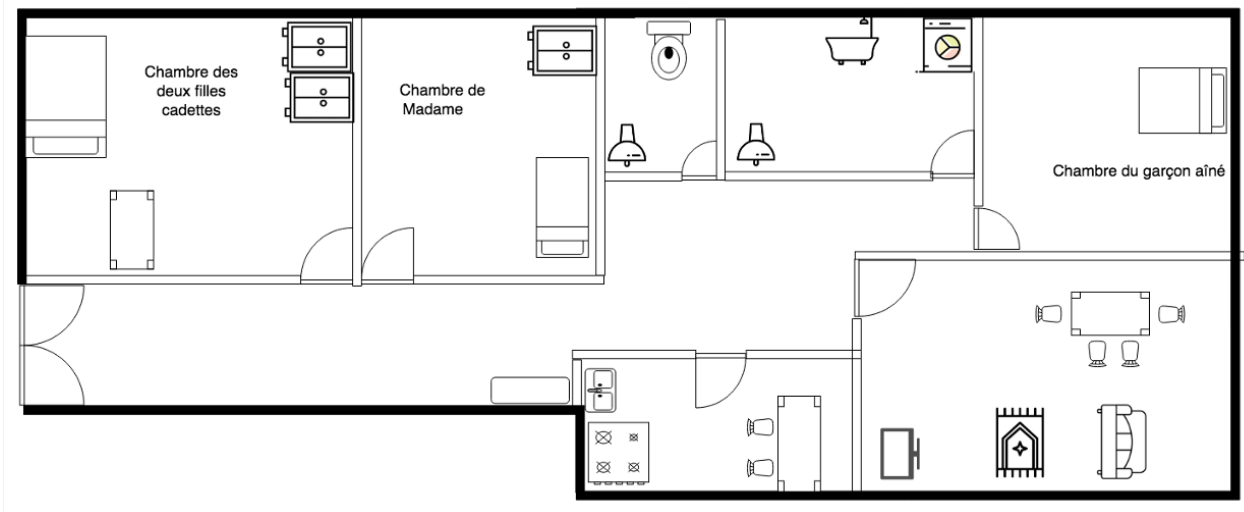
Au deuxième chapitre de la présente thèse, nous nous sommes basée sur le travail de Schultheis, Frauenfelder et Delay (2005) relatif au processus de dépistage des cas de maltraitance. Nous avons ainsi abordé les symptômes qui suscitent l'attention des acteurs institutionnels qui ont donné suite à une intervention des services de protection. Le discours de Martine fait ici référence aux mêmes

normes que celles relevées par ces auteurs. Les éléments nommés par Martine pour évaluer la famille Pilatus, montrent en effet comme les éducateurs et éducatrices de l'AEMO sont sensibles aux comportements parentaux liés au respect de normes médicales, scolaire, de savoir-vivre. L'attention portée sur ces normes définit également l'orientation des actions qui seront menées par les professionnel·le·s. Dans le cas de la famille Pilatus, Martine a orienté une partie de son travail sur l'organisation de l'espace et sur ce que ses observations lui ont permis de comprendre de la situation de Madame Pilatus : « Lorsque je vois cet appartement non rangé et sale, ça dénote aussi quelque chose chez cette maman et ça montre qu'elle est submergée ».

Au cours de ses interventions, Martine est intervenue à plusieurs reprises sur l'organisation de l'appartement et plus particulièrement sur les changements incessants de disposition des meubles et des chambres des enfants. Au long de notre enquête, nous avons constaté qu'une certaine stabilité dans l'aménagement du logement est recherchée par les professionnel·le·s œuvrant dans le champ de la protection de l'enfance. Cette stabilité est notamment en lien étroit avec les fonctions attribuées aux pièces. La dimension temporelle est ici une composante essentielle au sens où elle permet une compréhension de l'espace tel qu'il se modifie ou non avec les pratiques familiales.

La présente recherche a permis de comprendre que l'organisation de l'espace ne devient en réalité problématique aux yeux des professionnel·le·s que lorsque la désorganisation s'inscrit dans la durée et dans la répétition temporelle d'une action. L'absence de meubles et d'organisation adéquate à la suite d'un déménagement n'est pas d'emblée perçue comme étant problématique. Cet état considéré comme acceptable ne l'est pourtant que pendant un temps. Il est en effet attendu des familles qu'elles organisent rapidement leur espace, qu'elles remettent de l'ordre dans le désordre engendré par la transition (déménagement, séparation conjugale). C'est donc le caractère temporel de la désorganisation qui semble le plus poser problème. Sur le même principe, la modification de l'organisation des pièces n'est pas considérée comme inadéquate en elle-même. C'est le changement de meubles et d'organisation répétés, synonyme d'instabilité, qui est perçu comme un élément problématique pour le développement des enfants.

Figure j- 7.2 Plan de l'appartement de la famille Pilatus, état au 1er juillet 2021



Au cours des trois premiers mois d'observation dans l'appartement de la famille Pilatus, la disposition de la pièce désignée comme le salon aura constamment été modifiée par le changement de place des meubles, c'est-à-dire du canapé et de la table basse qui ont longtemps été les seuls objets présents dans cette pièce. Ainsi, à chacune de nos visites, Madame Pilatus nous proposait de nous asseoir sur le même canapé disposé dans un angle différent de la pièce. Ce n'est qu'au cours des deux derniers mois d'enquête dans cette famille que d'autres meubles ont été installés. Une table et des chaises ont d'abord pris place dans le salon, suivi d'un meuble pour la télévision. Les derniers éléments, une télévision et un tapis ont été installés quelques semaines plus tard. Lorsque Monsieur Pilatus a quitté le domicile familial, il a emporté plusieurs des meubles laissant ainsi Madame Pilatus et ses enfants dans un appartement quasiment vide. Madame Pilatus a également souhaité se débarrasser de plusieurs meubles. Les neuf mois d'enquête au domicile de la famille Pilatus ont permis de relever l'évolution de l'espace dans lequel vit cette famille dans le temps ainsi que l'intervention de l'éducatrice sur les décisions prises concernant l'aménagement.

Les interventions de Martine et de l'assistance sociale de la DGEJ au sujet de l'aménagement de l'appartement de Madame Pilatus permet de comprendre, comme le montre d'ailleurs Ackerson et Harrison (2000), que les professionnel-le-s qui interviennent en protection de l'enfance tentent de contrôler certaines dimensions de la vie des familles tout en ayant l'intention de les encourager à (re)prendre le contrôle. Cet aspect que les observations concrètes de l'intervention ont permis de relever souligne des intentions qui peuvent paraître contradictoires. En réalité, il est attendu des

professionnel·le·s qu'ils et elles se basent sur les capacités ou les forces des familles pour construire avec elle les actions permettant l'évolution de leur situation. Toutefois, ils et elles conservent un esprit critique et un certain pouvoir de jugement quant au bien-fondé des décisions prises par les familles. Dans la pratique, les tentatives d'interventions des professionnel·le·s s'actualisent dans de petites remarques ou dans des suggestions adressées aux parents. L'intention étant de leur signifier que certaines pratiques s'écartent de ce qui peut être attendu d'eux. L'extrait d'entretien présenté ci-dessous illustre la façon dont les professionnel·le·s peuvent intervenir en ce sens au cours de l'accompagnement.

Extrait d'observation

La famille Pilatus et l'aménagement de l'espace

L'assistante sociale des services de protection de l'enfance s'est déplacée chez la famille Pilatus pour le bilan des huit mois d'intervention de l'AEMO.

Elle s'assied sur le canapé à côté de l'éducatrice de l'AEMO et en face de Madame Pilatus. Les enfants s'agitent et se déplacent en courant dans le salon.

Assistante sociale : Madame, qu'est-ce qu'ils ont pour s'occuper pendant qu'on discute ?

Madame Pilatus demande à ses enfants d'aller jouer dans leur chambre. Les enfants restent dans la pièce et Amandine, l'une des filles de Madame Pilatus soulève sa jupe et laisse apparaître ses sous-vêtements.

Assistante sociale : Ah, ça, c'est l'apprentissage de l'acquisition de l'intimité. Votre fille fait plus que son âge Madame. Il faut qu'elle apprenne qu'on ne peut pas lever sa jupe devant tout le monde. Bon vous en êtes où au niveau des objectifs ?

L'éducatrice explique ce qui a été fait comme travail avec la famille depuis son intervention. Elle relève qu'il y a eu beaucoup d'éléments liés à la séparation avec le père, qu'il s'agissait d'une situation de crise.

Assistante sociale : Non, mais la crise il n'y a plus.

Martine, éducatrice : Oui, ça a évolué, mais ça ne fait pas si longtemps et c'est encore présent.

Madame Pilatus explique que ses enfants prennent désormais leur douche seuls. Un des objectifs concernant l'acquisition de leur autonomie dans certaines tâches.

Assistante sociale : Même si c'est OK la douche il faut quand même aller vérifier qu'ils mettent du savon sur les parties intimes et qu'ils changent régulièrement d'habits. C'est quand la prochaine douche ? Et ils dorment combien de temps vos enfants ?

La mère tente d'expliquer l'organisation de la vie familiale en présentant aussi les contraintes liées à son emploi. Madame Pilatus revient parfois tard le soir et il lui est par exemple difficile de gérer les tâches ménagères.

L'assistante sociale demande d'aller voir la chambre des enfants. Madame Pilatus accepte. Martine, l'éducatrice, explique qu'il y a eu beaucoup de mouvement au niveau des meubles et de la désignation des chambres des enfants, mais que cela fait un moment la disposition des meubles dans les pièces est stable.

Martine, éducatrice, en s'adressant à Madame Pilatus : Vous aviez changé plusieurs fois la chambre de votre fils de place.

Madame Pilatus : Oui, mais maintenant c'est bon comme ça.

L'assistante sociale part dans la chambre des enfants et revient rapidement dans le salon.

Assistante sociale : Madame, l'arbre à chat dans la chambre des enfants, je ne suis pas sûre que ce soit une bonne idée. Je ne me suis tout de même pas permise d'aller voir votre chambre. Vous savez, le cadre c'est important, les parents doivent tenir leurs enfants.

Martine, éducatrice : Oui, mais il y a eu beaucoup de choses, beaucoup d'événements.

Au terme de l'entretien, Madame Pilatus offre un cadeau de Noël à l'assistante sociale. C'est un stylo avec son nom.

Assistante sociale : Ça ne se refuse pas un cadeau, ce ne serait pas gentil.

Martine, éducatrice : D'autant plus que vous, je ne suis pas sûre que vous en avez souvent des cadeaux à la protection de l'enfance.

Au cours de cette visite, Martine, l'éducatrice de l'AEMO tente à plusieurs reprises d'expliquer la réalité de Madame Pilatus dont la séparation avec le père des enfants a été difficile. Martine montre

être attentive aux capacités réelles de Madame Pilatus à appliquer ses compétences parentales. L'assistante sociale cherche de son côté à s'assurer de l'engagement de la mère et de sa vigilance auprès de ses enfants en ce qui concerne leur éducation, leur hygiène et l'espace de vie qui leur est offert. Elle va ainsi contrôler l'état des pièces désignées comme les chambres des enfants. Lorsqu'elle s'exprime sur la place de l'arbre à chat dans la chambre des filles, l'assistante sociale signifie à Madame Pilatus que cet objet n'est pas à sa place. Elle fait ainsi référence à des normes concernant la fonction d'une chambre d'enfant aujourd'hui perçue comme un espace de jeu, de travail ou encore d'accueil des amis (Eleb, 1995). Si la chambre des enfants doit permettre l'exercice de ces fonctions, il est également attendu que la chambre des parents soit un espace privé auquel les enfants aient un accès limité, en particulier pendant les heures de sommeil. Même si le co-dodo, bien que réservé aux enfants en bas âge, est aujourd'hui plus une norme qu'une pratique exceptionnelle, il est attendu des enfants et des parents qu'ils puissent dormir dans des pièces séparées. Il est toutefois attendu que le logement soit organisé de façon à permettre aux enfants de sentir la proximité des parents et de donner la possibilité aux parents de surveiller leurs enfants.

L'arrivée d'un·e enfant est particulièrement représentative des normes d'éducation qui passent par l'aménagement de l'espace. Après plusieurs mois d'intervention de l'AEMO, Madame Grammont a annoncé sa grossesse à Jacqueline, l'éducatrice en charge du suivi. L'extrait d'observation présenté ici permet de saisir la façon dont l'intervention des professionnel·le·s s'est réorientée selon la nouvelle priorité qu'est devenu l'arrivée du cinquième enfant de Madame Grammont.

Extrait d'observation

La famille Grammont et la nouvelle éducatrice

Les deux éducatrices de l'AEMO sont en bas de l'immeuble. La nouvelle éducatrice explique qu'elle « est remontée à bloc », contrairement à Jacqueline qui exprime « ne plus savoir comment s'y prendre avec cette famille ».

Nous entrons dans l'appartement. Madame Grammont a acheté une grande cage pour les deux Perroquets qui est déposée dans la cuisine. Les chambres des enfants ne sont pas plus meublées que d'habitude. Il y a maintenant deux télévisions déposées au sol dans le salon à côté d'un matelas. Il y a également un Jacuzzi (bain à remous) sur le balcon. Les éducatrices demandent où se trouvent les meubles des chambres des enfants. Madame Grammont

explique qu'elle n'a toujours pas reçu l'argent de l'aide sociale pour les acheter et qu'elle attend cela pour le faire.

Au cours de l'intervention, les deux éducatrices se répartissent les tâches concernant la suite du suivi. L'une s'occupera des aspects liés aux enfants (prise de contact avec une sage-femme pour l'accouchement, garde des autres enfants pendant l'accouchement et les jours qui suivent) et l'autre éducatrice de l'aménagement de l'appartement (trouver des meubles de seconde main) mise en place d'un système de garde permanent (inscriptions aux crèches, etc.).

La collègue de Jacqueline en s'adressant à Madame Grammont : Comment vous voyez l'arrivée du bébé ?

Madame Grammont : Je suis contente, c'est plus le moment de l'accouchement qui est stressant.

Jacqueline: On pourrait faire une demande à un centre médico-social pour que vous soyez aidée pour les courses ou le ménage lorsque vous aurez votre bébé.

Madame Grammont : C'est un peu spécial non ? J'ai déjà assez d'aides, non ?

La collègue de Jacqueline : Il faut peut-être accepter pour ne pas être débordée. Il ne faudrait pas que vous vous sentiez épuisée, on peut demander l'aide et ensuite annuler, il n'y a aucune obligation de continuer si vous n'en avez pas besoin. Vous allez avoir un petit bébé et quatre autres enfants à côté. Vous le savez, un bébé, ça pleure la nuit, vous allez être fatiguée.

Madame Grammont : Moi je n'ai pas du tout de problèmes avec ça...le sommeil et tout. Si mon bébé pleure pendant la nuit, je le prends avec moi, ça n'est pas un problème pour moi.

Madame Grammont ne manifeste pas d'inquiétudes concernant la façon dont va se dérouler son accouchement et sa vie avec son nouvel enfant. Elle accepte les propositions des éducatrices.

Jacqueline : Est-ce qu'on prend rendez-vous avec une sage-femme ? vous en avez déjà une Madame ?

Madame Grammont : C'est plutôt quand j'irai à l'hôpital pour accoucher.

La collègue de Jacqueline : Nous allons prendre rendez-vous avec une sage-femme pour que vous puissiez penser votre accouchement. Autrement, nous avons deux mois pour aménager votre appartement. Je pense aux besoins des enfants d'avoir leur espace, d'avoir aussi un bureau pour faire leurs devoirs...que chacun ait son espace.

En sortant de l'immeuble, la nouvelle éducatrice s'exprime : « ça, c'est clairement au-dessus de mon seuil de tolérance. Madame est à l'aide sociale, elle va avoir un cinquième enfant et ses enfants n'ont pas de chambres, pas de vrais lits, pas de bureau. Par contre, elle a un Jacuzzi et des perroquets, il y a vraiment quelque chose qui ne joue pas. Pour la suite, il faudra vraiment essayer de mobiliser cette mère, parce que c'est un peu facile de tout nous laisser faire à sa place ».

Dans cet extrait d'observation, on constate que les éducatrices ont une vision particulière de l'utilisation des pièces. Il faut en effet que « chacun ait son espace ». Cette représentation est liée aux besoins des enfants qu'elles identifient comme importants. De leur point de vue, il est nécessaire que les enfants puissent avoir des chambres avec de vrais lits et un bureau pour faire les devoirs. L'organisation de l'espace est alors pensée à travers la fonction attribuée aux pièces. Une chambre doit permettre à une personne d'avoir « son espace » pour se reposer et effectuer des tâches liées au rôle attendu d'elle (ici espace de jeux pour les plus petits et bureaux pour les devoirs des filles scolarisées).

Le discours au sujet de l'arrivée du bébé fait apparaître des normes actuelles concernant l'organisation de l'arrivée d'un·e enfant. Du côté des éducatrices, il s'agit d'organiser l'espace pour faire place à ce nouvel enfant, une place physique dans l'agencement de l'appartement, mais aussi une place dans la manière de penser l'organisation familiale. Du côté de Madame Grammont, l'arrivée de ce bébé est envisagée de manière plus sereine. Elle semble porter moins d'importance que les éducatrices à l'agencement particulier de l'appartement. Les difficultés qu'elle pourrait rencontrer et que les éducatrices mentionnent (manque de sommeil, organisation difficile avec cinq enfants) ne semblent pas être identifiées par Madame Grammont comme un problème auquel il faut trouver une solution ou comme un risque qu'il faut prévenir : « ce n'est pas un problème pour moi ».

Si les éducatrices insistent sur ces aspects d'organisation de l'espace et de la vie familiale (garde des enfants), c'est qu'ils ne correspondent actuellement pas suffisamment aux principes qui pourraient garantir un environnement propice à l'évolution des enfants. Ici, il est attendu de cette mère qu'elle se préoccupe de l'organisation familiale pendant l'accouchement et suite à l'arrivée du bébé, qu'elle prépare un espace pour le nouvel enfant, mais aussi les quatre autres, des vêtements pour bébé, du matériel spécifique, qu'elle prépare cette mise au monde avec une professionnelle de la santé, etc. Les éducatrices ont pris en main tous ces aspects en faisant des propositions à la mère, qui a accepté même si elle ne semblait pas être convaincue du besoin de toute cette mise en place. Si les éducatrices ont finalement réalisé plusieurs tâches elles-mêmes, c'est qu'elles ont jugé que Madame Grammont n'était pas suffisamment convaincue pour les entreprendre elle-même.

Cette intervention de la part des éducatrices est admise dans une situation évaluée comme urgente, mais n'est pas complètement souhaitée : « Pour la suite, il faudra vraiment essayer de mobiliser cette mère, parce que c'est un peu facile de tout nous laisser faire à sa place ». Se pose dès lors la question de savoir comment « mobiliser » un parent qui ne partage pas l'avis des professionnel·le·s. Madame Grammont explique en effet ne pas avoir d'inquiétudes particulières quant à l'arrivée de son enfant. Elle ne souhaite pas non plus bénéficier d'autres aides, qu'elle associe à des contraintes plutôt qu'à un soutien.

Ces gens qui viennent à la maison pour le ménage ou les courses, ils vont regarder mon appartement et voir si c'est propre. J'ai assez d'aides. (Madame Grammont)

Dans cette situation, c'est la protection de l'enfance et les professionnelles de l'AEMO qui manifestent le plus d'inquiétudes quant à la sécurité et au bien-être des enfants. Face à l'inaction de cette mère, les professionnel·le·s choisissent d'agir directement sur les difficultés. Nous verrons plus loin comme ce choix d'intervention peut être vécu comme une intrusion dans le quotidien des parents et peut, dans certains cas, nuire à la collaboration.

Au cours de son intervention dans la famille Eiger, Jacqueline a eu du mal à cerner la pertinence d'un accompagnement de l'AEMO. Madame Eiger demandait d'ailleurs régulièrement à l'éducatrice ce qu'elle pensait de sa situation, ce à quoi Jacqueline répondait qu'elle « ne sait pas trop » ce qu'elle « fait ici ». Lors de sa dernière visite au domicile de la famille, Jacqueline a

souhaité visiter la chambre de Nora, la jeune fille de la famille. L'accès à la chambre de Nora a donné à Jacqueline des informations supplémentaires pour évaluer son bien-être et sa sécurité. Comme nous l'aborderons plus en détail par la suite, les parents usent parfois de stratégies de résistance pour préserver leur liberté et répondre aux demandes adressées par les professionnels de l'AEMO et des services de protection. Toutefois, les parents ne sont pas les seuls à s'opposer aux demandes qui leur sont formulées. Au cours de ses interventions chez la famille Eiger, Jacqueline s'est souvent offusquée des objectifs de travail qui lui étaient adressés. Elle a ainsi renoncé de travailler avec Madame Eiger sur sa prise de distance avec sa fille « Je ne vais pas venir chez vous pour vous dire de prendre de la distance avec votre fille » ou encore de travailler à son insertion « (...) ou encore de faire des cours de danse parce qu'on aimerait (les services de protection de l'enfance) que vous soyez plus insérée ». Jacqueline a rapidement compris qu'elle n'interviendrait pas longtemps auprès de la famille Eiger. Au cours de ses visites, elle semblait ainsi être attentive à des éléments qui pourraient lui être utiles pour justifier l'arrêt de l'AEMO. La visite de la chambre de Nora lui a permis d'obtenir un indice supplémentaire sur le fait que tout allait bien ou que certaines normes étaient bien intégrées par Madame Eiger. L'appartement et la chambre de l'enfant sont des indicateurs d'habiletés parentales, mais également d'appréciation de l'ambiance dans lequel l'enfant se développe.

Extrait d'observation
La famille Eiger : La chambre de Nora

Jacqueline, l'éducatrice : Nora ma chérie, tu me montres ta chambre ?

Nora se lève et regarde sa mère qui hoche la tête, pour lui donner l'autorisation de montrer sa chambre.

Madame Eiger reste dans le salon avec la traductrice. Nous accompagnons Jacqueline dans la chambre de Nora, située au bout d'un couloir à l'autre extrémité du salon. Pour s'y rendre, il faut passer devant la salle de bain et la chambre de Madame Eiger. Nora entre dans sa chambre et ne dit rien.

La chambre de Nora est spacieuse. Elle contient un grand lit, des jeux et des livres ainsi qu'une télévision. Les housses de lit et les rideaux sont colorés et plusieurs petites décorations sont accrochées aux murs. Nora nous montre ses vêtements ainsi que ses chaussures. Jacqueline nous regarde en affichant un sourire confiant. Elle se tourne vers Nora et dit: « Ma chérie, bravo ! tu as une très belle chambre, toute bien rangée ». Nora lui répond par un sourire.

Figure k- 7.3 Illustration de la famille Eiger



De retour au salon, Jacqueline regarde la mère et lui exprime que la chambre de sa fille est vraiment bien soignée. La traductrice traduit en Espagnol. La mère répond que sa fille est soigneuse avec ses affaires.

La situation de la famille Eiger semble avoir beaucoup évolué depuis le signalement qui a été fait aux services de protection. C'est du moins ce que Madame Eiger essaie d'expliquer à l'éducatrice.

Madame Eiger (traduit par la traductrice) : Qu'est-ce que vous pensez de ma situation Madame ?

Jacqueline : Je me demande bien ce que je fais ici. Selon la DGEJ vous avez une relation très fusionnelle avec votre fille. Je ne peux pas vous reprocher d'aimer être avec votre enfant. Je ne vais pas venir chez vous pour vous dire de prendre de la distance avec votre fille ou encore de faire des cours de danse parce qu'on aimerait (les services de protection de l'enfance) que vous soyez plus insérée.

L'espace habité raconte l'histoire individuelle et sociale des personnes qui l'occupent. Au cours de notre enquête, nous avons porté une attention particulière aux objets présents dans les logements des familles, à l'aménagement des pièces ainsi qu'au changement de place des meubles. L'univers des objets dont les familles s'entourent n'est pas seulement fonctionnel, car il est chargé de valeur symbolique (Graumann, 1989). En réalité, les objets portent la relation humaine et deviennent des marqueurs identitaires. Le logement renvoie à l'existence passée, celle qui se vit dans le présent et qui se vivra dans le futur. Pour certaines des familles rencontrées, la chambre ou les pièces occupées par les enfants témoignent de leur histoire commune, des habilités parentales et du soin accordé aux enfants. Au cours de nos observations, certains espaces étaient nommés ou montrés par les parents aux éducateurs et éducatrices pour soutenir leur discours. Les éléments récoltés lors de notre enquête auprès des membres de la famille Salève permettent particulièrement d'illustrer comme les pièces sont utilisées pour témoigner d'une expérience passée. L'extrait présenté ci-dessous est issu d'une observation pendant l'intervention de l'éducatrice de l'AEMO au domicile des grands-parents de Léo. Ce dernier a vécu une grande partie de sa vie chez ses grands-parents paternels.

Extrait d'observation

La famille Salève : la « vrai » chambre de Léo

Ce jour-là, l'éducatrice a décidé d'aller rendre visite aux grands-parents de Léo qui sont régulièrement en contact avec lui. L'appartement des grands-parents est spacieux et décoré avec de nombreuses photographies des membres de la famille. Les grands-parents sont très en colère contre la mère et le père de Léo et l'éducatrice leur explique que les relations conflictuelles posent problème pour Léo qui semble être tiraillé entre différentes personnes membres de sa famille. Les grands-parents s'expriment sur le fait qu'ils se considèrent comme ceux qui ont élevé Léo depuis qu'il est bébé. Ils aimeraient avoir leur mot à dire sur la situation de leur petit-fils. Au cours de la discussion, le grand-père se lève de la table autour de laquelle nous sommes assis·e·s.

Grand-père sur un ton agité : Venez seulement voir sa chambre !

Josie, en restant assise sur sa chaise : Je vous crois quand vous dites qu'il a une chambre chez vous.

Grand-père : Non, venez voir !

Le grand-père ouvre la chambre de Léo. L'éducatrice regarde, mais ne dit rien. La chambre contient plusieurs meubles dont un lit, un bureau, une bibliothèque et un coffre à jouets. La chambre est décorée avec des photographies de Léo faisant des activités avec d'autres membres de sa famille.

Grand-père : Vous voyez, c'est chez lui ici. Il faut que tout le monde sache qu'on s'en est occupé toute sa vie. Chez sa mère il n'a rien, elle ne joue jamais avec lui, elle s'en fiche de lui. Vous avez vu sa chambre là-bas ?

Josie : Oui, j'ai vu sa chambre.

Grand-mère : Au niveau de la loi, on ne peut rien faire alors qu'on a pris soin de lui toute sa vie. Il a toujours grandi avec nous. Vous voyez, il a toutes ses affaires ici. Parfois quand il vient nous rendre visite, il a des vêtements sales alors je lui en donne des propres pour quand il va chez sa mère.

Dans leurs discours, les grands-parents de la famille Salève font souvent référence à des éléments matériels comme la chambre et les objets qui la composent ainsi que diverses photographies pour illustrer les moments de vie partagés avec Léo. La chambre, les photos de fêtes annuelles de Noël ou des anniversaires et des différentes sorties témoignent de la vie que Léo vivait avec ses grands-parents lorsqu'il vivait chez eux. Ces « traces » d'une vie partagée et d'activités menées ensemble sont utilisées par les grands-parents durant les visites de l'éducatrice de l'AEMO comme des preuves de leur implication dans la vie de l'enfant. Le discours des grands-parents de Léo rejoint l'idée qu'un parent est reconnu et valorisé selon le rôle qu'il peut jouer pour l'enfant notamment à travers le lien affectif entretenu avec l'enfant, la présence quotidienne et les réponses à ses besoins (Belleau, 2004 ; Neyrand, 2007; Weber, 2005). En effet, comme mentionné au chapitre concernant la définition des concepts, aujourd'hui la conception occidentale de la parenté se centre sur des aspects concernant la parentalité sociale. Lorsque le grand-père exprime « Il faut que tout le monde sache qu'on s'en est occupé toute sa vie », il met en évidence cette reconnaissance sociale du rôle joué pour leur petit-fils. En entretien, le grand-père relie également cette reconnaissance partagée par les personnes qui vivent aux alentours : « vous pouvez demander aux voisins, aux gens du quartier, ils vous diront qu'il vivait toujours chez nous ». Selon ces grands-parents, le fait de s'être occupé de Léo durant toute sa vie devrait justifier qu'ils soient entendus et concernés par les décisions concernant leur petit-fils. Seulement, la reconnaissance sociale d'un rôle parental basé sur le soin quotidien ne permet pas à ces grands-parents d'avoir un statut juridique leur permettant d'intervenir dans les décisions prises quant à la vie de Léo : « Je n'ai aucun droit sur cet enfant, même s'il a vécu chez nous 80% du temps, on n'a aucun droit ». En effet, dans cette situation seuls la mère et le père biologique (avec lequel il n'a pas eu de contact depuis les sept dernières années de sa vie) de Léo ont été concernés dans les décisions juridiques concernant par exemple le droit de garde et le placement institutionnel.

Si l'aménagement de l'espace de vie des familles peut faire l'objet d'une intervention des éducateurs et des éducatrices de l'AEMO, il est également attendu des parents qu'ils proposent des activités à leurs enfants. L'enquête a ainsi démontré comme la présence et le comportement des parents à l'égard des jeux semble être un élément important pour évaluer le bon développement des enfants. Les activités réalisées entre parents et enfants ainsi que la mise à disposition des jeux est souvent considérée par les éducateurs et éducatrices comme un élément « basique » à mettre en

place. L'enquête a pourtant montré que cet aspect ne semble pas toujours « aller de soi » pour les parents. Nous avons en effet rencontré des familles qui n'ont pas pour habitude de proposer des activités ou de mettre en place des jeux pour leurs enfants. L'extrait d'entretien suivant permet de montrer comme le jeu et les activités sont perçus, par les professionnel·le·s, comme un élément important à mettre en place par les parents pour le développement des enfants.

Extrait d'entretien : « L'importance du jeu »

Chercheuse : Pour en revenir à l'espace dans lequel tu intervies, est-ce que tu as l'impression que d'aller chez les familles ça te donne un type d'information particulière ?

Catherine : Oui c'est tout à fait sûr. Par contre, ce que je ne fais pas, même si je sais qu'il y a des collègues qui le font, je ne visite pas leur appartement. Sauf si je suis invitée à le faire. Ceux qui m'invitent c'est que c'est bien rangé, qu'ils ont fait de jolies chambres. Je suis plus attentive aux jeux que les enfants ont. Je me rends compte si les parents jouent avec leur enfant. On voit bien si les enfants savent jouer ou pas. Parfois je me mets assise avec les enfants, je joue et j'invite les parents à le faire. Alors ça, je me rends bien compte que c'est culturel ou familial de jouer avec son enfant, ce n'est pas tout le monde qui le fait.

Chercheuse : Tu peux me parler un peu plus de ces parents qui ne jouent pas ?

Catherine : Oui, ce sont des parents qui ne jouent jamais. Ils n'ont d'ailleurs jamais joué avec leurs enfants à eux. Ils disent « jouer avec un enfant ? Non ». Par exemple j'avais un papa sévère avec son enfant. Son fils entraînait toujours en relation avec moi par le jeu. Je demande au père s'il joue, justement pour pas qu'il n'y ait que des apprentissages, de l'éducation, du « dressage », qu'il y ait des espaces de jeux, dans lequel on peut imaginer des choses. Les deux enfants adoraient jouer, mais le père je me suis rendue compte qu'il ne savait pas faire. Il ne savait pas faire semblant, prendre un truc et dire « vient on va jouer à la cachette et puis ils vont faire ceci, cela ». Pour moi ça me paraît très simple, mais je me rends compte que ça n'est pas du tout facile pour les parents. C'est quand même par le jeu que tu apprends la vie, les relations. Si tu ne joues pas, comment tu apprends ? S'il n'y a pas de jeux, c'est assez grave, par rapport à mes valeurs à moi.

Chercheuse : Mais les enfants peuvent jouer sans leurs parents. Le souci c'est que les parents ne jouent pas ou que les enfants ne jouent pas ?

Éducatrice : Mais certains les empêchent ! Quand tu as un enfant à un entretien, il prend un truc et les parents ils disent souvent « mais arrête un peu ! ». Dans la famille qu'on suit, tu as vu comme la maman elle est énervée quand il fait du bruit. Elle est vite parasitée par le bruit.

Le jeu est avant tout perçu à travers ses qualités éducatives : « c'est à travers le jeu qu'on apprend ». L'apprentissage de la vie sociale, de certaines règles et le développement de la curiosité représentent autant d'éléments perçus comme étant importants pour que l'enfant puisse évoluer dans le monde. S'il est reconnu que le jeu n'est pas une pratique partagée par tous les parents et qu'il relève davantage de normes culturelles « je me rends bien compte que c'est culturel ou familial de jouer avec son enfant », il est attendu des parents qu'ils en comprennent l'importance. Les parents qui ne proposent pas de jeux ou d'activités à leurs enfants s'écartent des principes d'éducation positive attendus d'eux : « s'il n'y a pas de jeu, c'est assez grave, par rapport à mes valeurs à moi ». L'absence de jeu est en effet perçue comme étant problématique par les éducateurs et éducatrices de l'AEMO qui, comme Catherine, relie l'importance du jeu et des activités à des valeurs personnelles. En réalité, le jeu a cela de particulier qu'il est reconnu, du moins pour une certaine partie de la population, comme ayant des qualités pédagogiques permettant de développer des habiletés sociales : « c'est quand même par le jeu que tu apprends la vie ». Le jeu permet l'apprentissage d'un certain rapport au monde social qui sera utile à l'enfant dans son parcours scolaire, mais aussi professionnel. Il y a en cela des jeux et des activités plus pédagogiques que d'autres. Les jeux et activités privilégiés favorisent généralement l'échange et la communication entre les parents et les enfants. Les jeux ne doivent en effet pas être perçus comme un moyen pour le parent de se décharger de son enfant.

Madame Cervin explique cependant que les jeux et notamment les jeux vidéo lui permettent « d'avoir la paix un moment ». Au-delà de leur visée pédagogique et le support à la communication qu'ils représentent, les jeux sont également perçus, par les parents, comme un moyen d'occuper les enfants. Cette utilisation des jeux n'est pourtant pas considérée comme problématique par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO pour autant que cette pratique n'entrave pas l'exercice des principes d'éducation souhaitée.

Au-delà des jeux, il est également attendu des parents qu'ils réalisent des activités avec leurs enfants et notamment pendant les périodes de vacances ou les weekends :

Il y a des familles très sédentaires. Quand tu demandes aux enfants ce qu'ils ont fait pendant le weekend c'est souvent les magasins. Les parents me disent qu'ils n'ont pas les moyens, mais il y a des choses simples à faire. Aller au lac, dans la forêt, vous prenez un ballon. Pour moi c'est un peu basique. C'est apprendre ou réapprendre ce que l'on fait parent-enfant. Il y a des familles dans lesquelles ils s'élèvent parmi, il y a aussi des parents qui n'ont jamais rien fait eux-mêmes avec leur parent parce qu'ils rentraient hyper fatigués du travail et ils n'avaient pas l'énergie de faire des activités. Même avec des parents qui travaillent, on peut leur dire de faire un petit jeu. Parfois j'ai l'impression que c'est très basique enfin, comme s'il y avait le bon sens qui était parti ou comme s'ils sont ferrés dans des choses tellement compliquées qu'ils en oublient l'essentiel. (Martine, éducatrice).

Au cours de ses interventions au domicile de la famille Pilatus, Martine a régulièrement tenté de convaincre Madame Pilatus de l'importance de faire des sorties avec ses enfants. Lorsque le temps le permettait, Martine a d'ailleurs organisé des sorties dans la forêt ou les parcs situés aux alentours de l'appartement de la famille. Il s'agissait pour elle de montrer à Madame Pilatus des exemples de promenades à faire avec ses enfants.

Figure I-7.4 Illustration de la famille Pilatus



Cette illustration représente une scène d'observation menée au cours de l'intervention de Martine auprès de la famille Pilatus. Il s'agit là d'une promenade proposée par Martine dans la forêt se trouvant aux alentours de l'appartement de la famille. Au cours de cette sortie, Madame Pilatus

explique qu'elle ne fait pas souvent des sorties comme celle-ci avec ses enfants et qu'elle ne connaît d'ailleurs pas très bien les activités à réaliser aux alentours de chez elle :

Ils sont contents d'être dans la forêt, ils m'apprennent des choses aussi parce qu'à l'école ils vont aussi se balader ici. Généralement je vais au parc en bas de chez nous, c'est plus simple. (Madame Pilatus)

Martine dit reconnaître la difficulté pour une maman seule d'envisager des sorties avec ses trois enfants. Elle l'encourage ainsi à ne pas y renoncer pour autant et à envisager des sorties avec d'autres adultes : « essayez vraiment de sortir avec vos enfants, regardez comme ils sont heureux ! Essayez de ne pas y aller seule si c'est trop compliqué à gérer. » (Martine, éducatrice)

Certains parents sont tellement empêtrés dans leur quotidien qu'ils ne peuvent pas imaginer d'autres activités que celles connues. Tout comme Madame Pilatus, Madame Cervin relève que les sorties avec Alice, l'éducatrice de l'AEMO, lui ont permis de découvrir des activités à faire avec ses enfants.

Vous vous rendez compte que ça fait 10 ans que j'habite ici et que je ne savais même pas que ça existait cet endroit. C'est génial d'avoir cette rivière ici. » (Madame Cervin)

7.2.2 Des principes éducatifs valorisés aux modèles de référence des parents

L'enquête montre comme à travers l'espace, ici le lieu habité par les familles, les parents construisent une image, leur permettant d'être reconnus par les professionnel·le·s. La recherche permet également de comprendre comme les interventions des professionnel·le·s sur l'espace, traduisent leur volonté d'influencer les pratiques parentales pour qu'elles correspondent à certains principes concernant le bien-être et la sécurité des enfants. Sur ce point, la recherche montre que l'application et le respect de ces normes sont également soumis à l'histoire personnelle des parents. Certains parents cherchent en effet à s'éloigner ou à se rapprocher de principes éducatifs connus ou à ne pas reproduire les comportements de leurs propres parents. Ainsi, même si les parents peuvent être convaincus des bénéfices de certains principes, ils choisiront peut-être de s'en détourner ou de mettre la priorité sur certains d'entre eux, parce qu'ils correspondent à une vision de l'éducation liée à leur propre expérience. Comme le souligne d'ailleurs Sellenet « (...) le passé

sert à l'évidence souvent de modèle de référence, que ce passé soit honni, qu'il serve de repoussoir, ou bien qu'il soit un support pour élaborer les pratiques parentales. » (2004, p. 93).

Pour certaines mères des familles rencontrées au cours de l'enquête, les valeurs éducatives et leur perception de l'éducation de leurs enfants s'écarte des modèles qu'elles ont connus étant enfant. Plusieurs d'entre elles ont en effet décrit la manière dont elles souhaiteraient éduquer leurs enfants en insistant sur leur envie de ne pas reproduire un certain héritage familial. Madame Moléson décrit l'éducation qu'elle a reçue de ses parents comme étant très stricte et ne lui permettant pas de se sentir toujours à l'aise. Elle essaie donc de laisser plus de liberté à ses enfants qu'elle ne l'a vécu elle-même, tout en veillant à leur donner un certain cadre et à engager la communication avec eux à ce sujet.

J'ai retrouvé des lettres que j'écrivais à mes parents. On a eu une éducation hyper stricte, on avait peur, même s'il n'y avait pas de violence. Le cadre était intériorisé. (Madame Moléson).

Madame Grammont, qui a vécu une grande partie de sa vie en foyer éducatif, explique que la présence d'un parent est ce qui lui a le plus manqué étant enfant. Elle cherche ainsi à préserver ses enfants d'un certain manque d'amour en étant présente pour eux. Madame Grammont perçoit ainsi son rôle de mère à travers la présence et l'amour qu'elle offre à ses enfants.

Depuis que je suis toute petite, avec le foyer, il y a quand même une grande distance qui s'est mise avec mes parents. Comme moi ça s'est mal passé avec eux, j'évite de faire ressentir ça à mes enfants. J'aimerais leur transmettre que des choses positives. Tout l'inverse de ce que j'ai pu vivre. Être heureux, un enfant normal. Il n'y a pas besoin de tout avoir, mais avoir certaines bases. Avoir de bonnes bases, un endroit sécurisant. Qu'ils rentrent après l'école et qu'ils soient bien, qu'ils aient leur maman qui soit là. Je ne sais pas trop comment expliquer ça, c'est vraiment d'avoir un endroit plus familial avec de l'amour. (Madame Grammont).

Madame Pilatus aimerait quant à elle que ses enfants soient « épanouis » et qu'elle puisse être « autonome ». Cette mère cherche une certaine indépendance, notamment à travers son travail. Madame Pilatus souhaite s'émanciper de la vision du rôle d'une mère qui devrait s'occuper à temps plein de ses enfants. Madame Pilatus voudrait ainsi rompre avec le modèle reçu de la part de ses parents, mais également avec la vision d'une « bonne » mère telle qu'elle est envisagée dans les milieux populaires et immigrés.

Petite, j'ai vécu la violence conjugale de mes parents. Je sais ce que je veux maintenant et j'aimerais que mes enfants puissent être épanouis. Moi, j'aimerais être autonome et avoir une vie professionnelle. J'ai expliqué aux enfants pourquoi je ne peux pas toujours rester avec eux, parce que j'ai les cours et que j'aimerais travailler. Les gens du quartier ici me disent que ça n'est pas bien que mes enfants grandissent chez une maman de jour, que c'est mieux qu'ils soient avec moi. (Madame Pilatus)

Les pratiques éducatives des parents ayant participé à l'enquête montrent qu'elles peuvent aller à l'encontre des modèles valorisés, notamment dans les couches moyennes et supérieures (Singly, 2000). Ainsi, les parents peuvent s'écarter des modèles éducatifs dits « positifs » basés sur l'écoute, la communication et la négociation.

Monsieur Eiger inscrit par exemple l'éducation de son fils dans un rapport d'autorité. Il explique qu'il est important pour lui que la hiérarchie entre parents et enfants soit respectée. Sa perception de l'éducation a souvent été à l'origine des conflits avec Madame Eiger qui ne partage pas les principes éducatifs visant à contraindre l'enfant ou à hausser fortement le ton.

Avant j'étais beaucoup dans la confrontation avec mon fils. Je n'ai pas été soutenu par sa mère dans ma façon de faire. Je devais souvent monter le ton pour qu'il écoute. Sa mère me disait que je lui faisais peur, qu'elle avait l'impression que je faisais comme son père à elle. Je sais que ça n'est pas idéal et que je dois un peu changer ma façon de faire avec lui. C'est ma façon de faire, je ne dis pas que c'est la meilleure, mais c'est comme ça. La barrière elle n'est pas mobile. (Monsieur Eiger)

D'autres parents comme Madame Salève et Madame Cervin expliquent également l'usage de la contrainte physique comme un moyen de se faire comprendre. Ces mères n'assimilent pas ces actions à des actes maltraitants pour autant et considèrent que d'en user permet de reposer un certain cadre.

L'autre jour il était tellement en crise que je l'ai trainé par la jambe dans tout l'appartement pour le mettre dans sa chambre. (Madame Salève)

Ce matin par exemple, il a fait une crise parce qu'il voulait jouer avec mon téléphone et je lui ai dit non. Il m'a insulté, il m'a dit « pute maman » et là je peux vous dire que je lui ai mis une fessée, mais je ne lui ai pas fait mal. (Madame Cervin)

La contrainte physique est souvent utilisée par ces parents afin de réaffirmer le rapport d'autorité entre eux et leurs enfants. Ces stratégies plus contraignantes sont également utilisées lorsque la

discussion avec l'enfant ne suffit pas ou que le contexte ne permet pas d'envisager un autre type de communication. Face à un tel discours des parents au sujet de leurs pratiques éducatives, les professionnel·le·s de l'AEMO adoptent généralement une posture d'écoute. Ils et elles cherchent à comprendre le contexte de la situation dans laquelle les parents en sont venus à user de sanctions physiques ou de mesures plus contraignantes auprès de leur enfant. Si ces actions ne sont pas valorisées, elles ne font pas pour autant l'objet d'un jugement trop sévère de la part des professionnel·le·s. Il est en effet souhaité que les parents puissent aborder ce type d'action avec les éducateurs et les éducatrices, qui chercheront à imaginer d'autres pistes d'actions que les parents pourront tester dans des situations similaires. Il ne s'agit ainsi pas de stigmatiser les pratiques illégitimes des parents, mais d'essayer de les comprendre pour tenter, ensuite, de les modifier afin qu'elles correspondent davantage aux principes valorisés.

Éléments de synthèse

Les exemples concernant l'aménagement de l'espace ainsi de l'attention particulière aux jeux et aux activités montrent comme le respect de certains principes éducatifs jugés positifs pour le développement de l'enfant sous-tendent l'intervention des professionnel·le·s de l'AEMO. La présente enquête permet de comprendre que l'aménagement de l'espace de vie des familles est utilisé par les professionnel·le·s pour évaluer l'atmosphère dans lequel les enfants évoluent et s'il permet de répondre à leurs besoins. De leur côté, les familles utilisent également leur espace pour démontrer leurs compétences et l'accomplissement des fonctions parentales auprès des enfants. La recherche montre en effet que les familles s'expriment non seulement à travers leur discours, mais également à travers leur façon d'habiter. Les manières de vivre ou d'envisager l'éducation des enfants sont ainsi observables à travers le discours des parents ou l'aménagement de leur lieu de vie.

Les résultats de la présente étude montrent que les familles et plus particulièrement les parents s'écartent parfois des principes éducatifs valorisés. Les récits des parents au sujet de leur vision du rôle parental laissent apparaître la manière dont se construit leur propre représentation de la parentalité. Les principes d'éducation se créent et évoluent au cours du temps et des expériences vécues. Bien que les principes éducatifs valorisés soient présents dans les médias ou dans les discours véhiculés par un ensemble de personnes (professionnel·le·s, famille élargie, autres

parents, etc.), nos résultats rejoignent ceux de Sellenet (2004), en montrant que le passé des parents fait souvent office de modèle de référence à propos de comportement qu'il est souhaité ou non de reproduire. Des priorités propres aux parents, aux enfants ou au fonctionnement familial viennent ainsi s'imposer aux principes éducatifs valorisés. L'évaluation des comportements parentaux à l'égard des enfants ne peut ainsi pas faire l'économie d'une compréhension des situations dans lesquelles ils s'inscrivent et des modèles de référence qui les engendrent auquel certains discours biographiques donnent accès.

7.3 L'implication des parents : La reconnaissance mutuelle des rôles comme condition de la collaboration

Dans cette troisième partie, nous abordons les résultats de la recherche qui permettent de comprendre comment l'implication des parents et le partage du pouvoir s'exercent au cours des interventions de l'AEMO.

Avant d'aborder ce sujet plus en détail, il nous faut amener une précision. En effet, lorsque nous évoquons l'implication des parents, nous faisons ici principalement référence aux mères des familles rencontrées. En effet, les interventions de l'AEMO que nous avons observées au cours de l'enquête concernaient majoritairement les mères des familles. Si les pères des familles Salève et Niesen ont été rencontrés à plusieurs reprises, le travail s'est toutefois réalisé de manière plus intensive avec les mères. Les pères des familles séparées que nous avons suivis étaient généralement informés de la mise en place de l'AEMO, mais assez rarement sollicités au cours des interventions. Le discours des enfants au sujet de ce qu'ils vivent chez leur père lors de l'exercice des droits de visite, pendant les vacances scolaires ou les weekends, indique pourtant des éléments similaires à ceux sur lesquels les éducateurs et les éducatrices cherchent à travailler avec les mères. Les enfants des familles Pilatus et Grammont ont par exemple souvent fait mention d'événements au domicile de leur père qui auraient pu être perçus comme problématique par les éducateurs et les éducatrices. À titre d'exemple, le fils de la famille Pilatus s'est souvent exprimé sur le manque d'activités réalisées au domicile de son père : « On n'est pas sorti ce weekend, papa il a dormi ». Mathis, un des fils de Madame Grammont a lui aussi cherché à s'exprimer sur le déroulement du temps de visite passé chez son père.

Extrait d'observation

La famille Grammont : la demande de Mathis

Mathis, un des enfants de Madame Grammont entre dans la pièce et se dirige vers l'éducatrice : Madame, je ne veux plus aller chez papa. Je n'aime pas, il m'envoie toujours dormir.

Madame Grammont : Je crois que chez leur père, ils sont souvent envoyés dans leur chambre et il leur dit d'aller dormir, même en pleine journée.

Éducatrice : Mathis, je t'ai entendu, je vais parler avec papa de ça.

L'éducatrice reprend sa conversation avec Madame Grammont.

Certains pères semblent ainsi échapper aux interventions des professionnel·le·s et aux principes éducatifs perçus comme favorisant la sécurité et le bien-être des enfants. Les efforts se concentrent en effet davantage sur les mères, qui passent plus de temps avec leurs enfants. Les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO expliquent également orienter leur travail sur les personnes les plus « atteignables » et celles qui semblent être les plus favorables à la collaboration. Ceci, même lorsque les parents ne sont pas séparés :

En réponse à la question : « *Quand tu travailles avec les deux parents, tu travailles comment sur les rôles de chacun ?* » Avec deux parents, quand on intervient les parents ne sont pas tout à fait d'accord. Il s'agit de voir un peu qui fait quoi, comment ils gèrent leurs compétences et leur rôle parental. Encourager et soutenir l'autre dans ses compétences parentales, même si on est pas toujours d'accord sur tout. Travailler la dynamique parentale et parfois conjugale, mais ça je renvoie à d'autres services. Il y a aussi des parents qui sont moins preneurs. Je travaille plus avec les parents qui prennent. J'ai une famille albanaise dans laquelle le papa est présent, mais ne participe pas vraiment aux discussions. Je sais que lorsque je pars, la mère et lui parlent ensemble. Même si je ne travaille qu'avec la mère, je sais que ça communique. Ce qu'on a aussi c'est les familles recomposées. Pour moi il s'agit de rappeler aux nouveaux conjoints qu'ils ont aussi une responsabilité parentale. Parce qu'ils vivent ensemble. Le fait de vivre sous le même toit, ils ont des responsabilités. (Martine, éducatrice).

Sur les sept familles ayant participé à la recherche, tous les enfants avaient des relations espacées et parfois très limitées avec leur père. L'accès difficile aux pères des familles rencontrées durant

l'enquête a parfois eu pour effet de sur responsabiliser les mères en les chargeant de la quasi-totalité des tâches à accomplir pour garantir la sécurité et le bien-être des enfants. Pour la majorité des familles rencontrées, la coparentalité et le partage des fonctions parentales entre les pères et les mères étaient très peu abordés. Ceci s'explique, en partie, par les situations conflictuelles engendrées par la séparation entre les parents qui rendent les capacités des parents à communiquer ensemble au sujet de leur enfant difficile. Les interventions de l'AEMO observées pendant l'enquête avaient donc tendance à se focaliser sur un parent. La parentalité des mères se trouve ainsi être fragilisée par la désertion des pères et par le faible soutien familial dont elles disposent. Une réalité qui apparaît d'ailleurs souvent dans leur discours. Cette asymétrie des rôles parentaux est généralement vécue comme une injustice pour ces mères. C'est par exemple le cas de Madame Niesen qui explique les conséquences de sa séparation :

Je ne vois pas grand monde, c'est le désert total. Depuis que je suis séparée, je ne suis plus invitée par personne. Il y a des jours où je suis morte de trouille, je ne sais pas comment je vais m'en sortir seule. C'est difficile pour moi de rencontrer quelqu'un, les gens ne veulent pas de mon fils. (Madame Niesen)

Madame Niesen décrit ici sa séparation et son rôle parental comme des facteurs qui l'empêchent d'accéder à des espaces de sociabilité et à des relations amicales ou même amoureuses. La charge de son enfant, qu'elle peut désormais moins partager avec le père, la prive des activités extrafamiliales. Son identité de femme ainsi placée en impasse (Neyrand, 2004), Madame Niesen se sent empêchée de se réaliser en dehors de ses responsabilités de mère.

7.3.1 Impliquer par la co-construction des rôles de chacun·e

Comme nous l'avons abordé au chapitre concernant la définition des concepts, l'exercice du pouvoir d'une personne dépend de ses possibilités, c'est-à-dire des ressources dont elle dispose, du contexte dans lequel elle s'inscrit, mais également de ses capacités à l'exercer liées à son désir d'action et aux possibilités qu'elle identifie. Ainsi les actions menées par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO visent souvent à permettre aux familles d'être en mesure d'agir (Le Bossé, 2003) en leur donnant les moyens d'influencer leurs pratiques éducatives. Il s'agit donc pour les éducateurs et les éducatrices d'agir sur des difficultés rencontrées par les familles pour permettre aux parents d'acquérir une disponibilité suffisante permettant l'application de certains principes éducatifs et de mieux répondre aux injonctions qui leur sont adressées.

L'enquête a permis d'identifier la volonté d'implication des parents comme la direction la plus fréquemment empruntée par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO. Cette direction a été analysée à partir du type de réponse donnée aux parents de la part des professionnel·le·s suite à la formulation d'une difficulté. Les familles adoptent des stratégies différentes pour énoncer une situation qui leur pose problème. Les familles Niesen, Moléson et Salève cherchent par exemple à impliquer les éducateurs et éducatrices de l'AEMO dans la résolution de problème en illustrant d'abord leur compréhension et l'intégration de normes éducatives actuelles. Au cours du suivi de l'AEMO, les parents Niesen et Moléson ont particulièrement démontré, dans leurs discours, l'intégration de principe éducatif avant de formuler les difficultés rencontrées avec leur fils et entre parents. Les familles Salève, Cervin, Pilatus et Eiger, quant à elles, ont davantage cherché à impliquer les professionnel·le·s en présentant des difficultés avant d'avoir envisagé une stratégie d'action. Chez les familles Eiger, Cervin, Pilatus et Grammont, les éducateurs et éducatrices sont en effet davantage considérées comme les personnes qui maîtrisent les connaissances en termes d'éducation et leurs conseils sont souvent sollicités en amont d'une action.

Je ne savais pas vraiment à quoi m'attendre, mais je me suis dit que la personne qui allait venir en saurait de toute façon plus que moi. (Madame Cervin)

Les mères des familles Pilatus et Grammont ont principalement grandi en foyer éducatif et sans figure parentale très présente. Au cours du suivi elles ont montré leur attente de réponse de la part des professionnel·le·s.

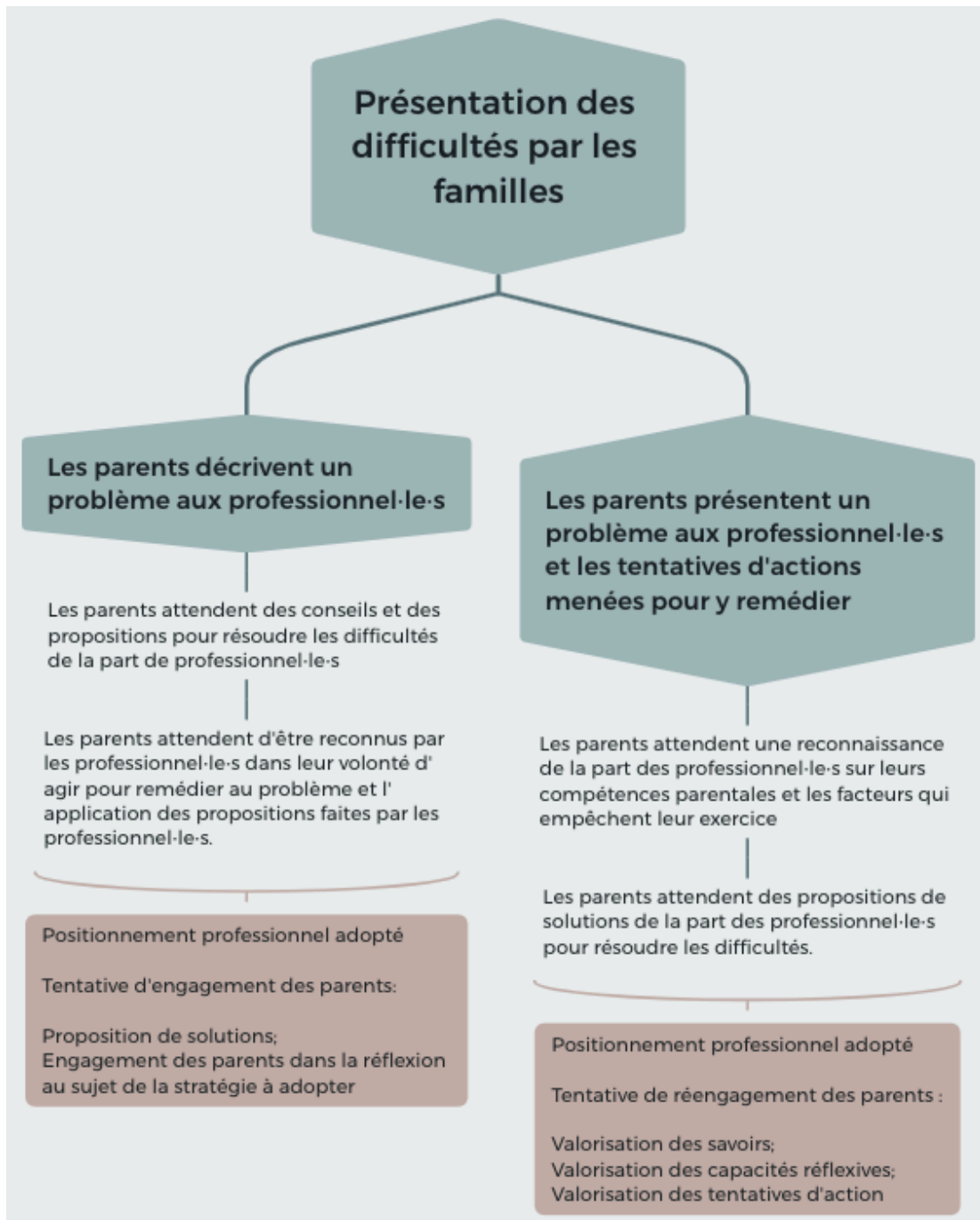
J'ai peur de ce que la maitresse d'école peut dire, alors j'attends Madame Martine, pour lui demander ces choses. Comme j'ai grandi sans trop de contacts avec mon père et ma mère, parce que j'étais en foyer, c'est très bien d'avoir Madame Martine. Il y a des choses que je ne sais pas et je peux lui demander. (Madame Pilatus)

Il y a des trucs qu'on ne m'a pas appris. En foyer, les éducateurs ils sont plus là pour. (Silence). Ils essaient. Ce n'est pas le même amour, ce n'est pas le même apprentissage, ça reste professionnel. Ils sont présents, mais ça n'est pas la même chose. Quand on a pas trop vécu l'affection, on ne sait pas trop comment procéder avec. Il y a certains trucs que j'ai dû demander à l'AEMO parce que je ne savais pas. Pour moi c'est compliqué de communiquer, de dire mon ressenti, pour certaines personnes c'est facile, mais pour moi ça ne l'est pas. Quand ma fille fait des bêtises et que ça m'énerve, je ne sais pas pourquoi elle fait ça, alors je demande à l'AEMO. (Madame Grammont)

Les mères des familles Grammont et Pilatus se retrouvent souvent seules, dans leur milieu familial, à assumer la responsabilité de leurs enfants. Les professionnel·le·s de l'école, de la santé ou encore les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO sont ainsi perçu·e·s comme des personnes avec lesquelles échanger au sujet d'événements quotidiens qui questionnent ou mettent en difficulté les parents. Dans ces cas-là, les parents attendent des professionnel·le·s qu'ils et elles puissent donner leur avis ou des conseils sur la manière d'envisager une réponse.

L'enquête ayant été menée sur plusieurs mois, elle a montré que la posture des parents a pu évoluer tout au long du suivi. Les problématiques étaient davantage abordées après une première tentative d'action ou de réflexion menée à leurs sujets. L'enquête a montré que la manière dont les difficultés sont abordées par les parents influence peu le positionnement des professionnel·le·s dont la diversité des actions visent à permettre aux parents d'agir par eux-mêmes. Il s'agit dès lors d'engager les parents ou les réengager lorsqu'ils semblent désespérer en valorisant leurs capacités.

Figure m- 7.5. Présentation de problème de la part des familles et positionnement des éducateurs et des éducatrices



7.3.1.1 Engager les parents à travers un processus de reconnaissance : analyse d'extraits d'observation et d'entretiens

Afin de mieux comprendre les éléments synthétisés par la Figure présentée ci-dessus, il faut s'intéresser plus en détail au contenu des discussions entre les professionnel·le·s et les familles. La pratique langagière (Huot et Couturier, 2003) fait référence à l'élément central de la relation que représente l'intervention qui prend forme dans les paroles et le langage mobilisé au cours de l'action. Selon Wittgenstein (2004), le sens rattaché au langage est lié à son usage dans un contexte particulier. La signification d'une phrase, d'une expression ou d'un mot prendra ainsi un sens particulier selon la situation dans laquelle elle s'inscrit. Le discours permet ainsi d'accéder à la réalité des pratiques d'intervention, mais également et comme nous le verrons à la réalité sociale des familles. Nous avons choisi de présenter ici quatre extraits d'échanges entre les familles et les éducateur·trices de l'AEMO issus des observations des interventions à domicile. Les situations des familles Pilatus, Cervin, Moléson et Niesen, permettent de comprendre la façon dont la relation entre les professionnel·le·s et les parents se crée parmi un ensemble d'histoires, de situations vécues ensemble ou racontées au cours du suivi de l'AEMO. Ces situations illustrent précisément l'importance de la prise en compte du contexte dans lequel les parents sont amenés à mettre en œuvre leurs compétences parentales. Il s'agit là de comprendre, à travers le discours de ces mères, comme leur réalité sociale quotidienne influence leurs capacités à exercer leurs fonctions parentales. Les discours présentés ici font également apparaître les enjeux qui gravitent autour de la relation parents-éducateur·trice·s et la manière dont les deux co-construisent la reconnaissance de leur rôle en s'impliquant mutuellement dans la résolution de problèmes.

La famille Pilatus

L'extrait d'entretien présenté ci-dessous illustre comment les professionnel·le·s peuvent être sollicité·e·s par les parents au sujet d'événements du quotidien et comment la valorisation des compétences parentales est utilisée pour engager les parents à prendre ou à reprendre leurs responsabilités. Cet extrait d'observation montre la façon dont Madame Pilatus se positionne au cours des interventions de Martine à son domicile à travers la présentation d'une préoccupation au sujet de son fils aîné.

Extrait d'observation

Le comportement du fils Pilatus

Madame Pilatus aborde une difficulté que son fils rencontre à l'école. Elle explique que ses maitresses d'école en ont marre de son comportement.

Madame Pilatus : J'ai demandé conseil à son psychologue par rapport à ça. Vous savez, l'autre jour je l'ai laissé jouer à un petit jeu. Je me demande si ce n'est pas à cause du jeu vidéo.

Martine : C'était quoi ce jeu ?

Madame Pilatus : C'est un jeu. Minecraft, ça s'appelle. Il doit construire des petites choses.

Martine : C'est un jeu adapté à son âge et je ne pense pas que ce soit ça qui est responsable

Madame Pilatus : Ah, je voulais aussi vous dire. Mon fils m'a fait part d'un secret l'autre jour.

Martine : Vous êtes certaine de vouloir me le dire ?

Madame Pilatus : Oh oui, j'ai besoin de vos conseils. Il m'a dit qu'il est très amoureux d'une fille à l'école et il m'a demandé conseil.

Martine : Il vous demande conseil. Mais madame vous avez toutes les compétences pour lui dire. C'est touchant et pas évident de répondre.

Madame Pilatus : Ah oui vous croyez ?

Martine : Mais oui. C'est bien de le prendre au sérieux. Il ne faudrait pas en rire, vous pouvez parler de vous et le remercier pour sa confiance. Je trouve que c'est bien, ça veut dire que votre fils est prêt à s'ouvrir à d'autres choses après ce que vous avez vécu.

Au cours des interventions de l'AEMO, Madame Pilatus a souvent démontré un manque de confiance en ses capacités et son besoin de partage au sujet de l'éducation de ses enfants. Martine, l'éducatrice de l'AEMO est particulièrement sollicitée au sujet d'événements quotidiens, comme ici avec le secret que son fils lui confie. Madame Pillatus attend souvent de discuter avec Martine pour envisager une façon d'agir.

Au début, cette maman elle collait à tout ce que je proposais. Je trouve que maintenant elle avance. C'était peut-être pour me montrer qu'elle est une bonne maman qu'elle allait faire, pour me contenter. J'ai dû être vigilante à ça. À la façon dont j'amène les choses, de dire que c'est avant tout des propositions qu'il fallait qu'elle réfléchisse avant de faire. Elle veut rassurer les gens autour d'elle et elle a aussi très peur, parce que ça lui a été signifié plusieurs fois par la DGEJ qu'on pourrait lui enlever ses enfants. D'autant plus qu'elle a aussi été placée, même si elle a un bon vécu de ce placement. (Martine, éducatrice)

Le positionnement adopté par Madame Pilatus est influencé par la situation délicate dans laquelle elle se trouve, car elle se doit de rassurer les professionnel·le·s sur ses habiletés parentales. Face à cette obligation pour eux de « rassurer », les parents font généralement mine d'approuver les analyses ou les demandes des professionnel·le·s de l'AEMO. Comme nous le verrons plus loin, leur désaccord ou les résistances de leur part sont avant tout visibles dans le comportement qu'ils et elles adoptent, en ne mettant pas en place certaines actions ou en annulant plusieurs des rendez-vous avec les professionnel·le·s de l'AEMO. Des comportements qui indiquent généralement un désaccord difficilement avouable. Face à ces situations, les éducateurs et éducatrices de l'AEMO parviennent rapidement à sentir qu'il est nécessaire de questionner les modalités de l'intervention et les objectifs poursuivis.

Pour Madame Pilatus, il s'agit donc de « rassurer » les professionnel·le·s qui attendent d'elle qu'elle partage ses préoccupations. Toutefois, Madame Pilatus doit également démontrer ses aptitudes à faire preuve d'autonomie dans la résolution de difficulté et dans le positionnement adopté concernant l'éducation de ses enfants. Si Martine considère que Madame Pilatus « avance », c'est qu'elle estime qu'elle est désormais plus en mesure de se positionner en s'exprimant sur ce qu'elle est d'accord de mettre en place ou sur ce qu'elle ne veut pas faire. Madame Pilatus montre également qu'elle s'autorise à solliciter des professionnel·le·s, ici le psychologue de son fils pour obtenir des informations. Les éducateurs et les éducatrices attendent des parents qu'ils personnifient les actions qu'ils choisissent de mettre en place et qu'ils s'autorisent à solliciter d'autres professionnel·le·s, signe que leur capacité de réflexion est présente et qu'ils sont en mesure d'acquérir une certaine autonomie. Il faut toutefois comprendre que l'attente de personnification des actions de la part des parents traduit la volonté des professionnel·le·s de s'assurer que les principes d'éducation jugés positifs soient suffisamment assimilés pour être généralisés à un ensemble de situations. Ici, pour être considérée comme étant « autonome » il est attendu de

Madame Pilatus qu'elle démontre le respect de certaines normes en les appliquant de son propre chef. Nous comprenons dès lors qu'il est attendu des parents, qu'ils affichent leur compréhension de modèles éducatifs en imitant un ensemble de normes de la classe moyenne concernant l'organisation du logement. La recherche de l'autonomie d'une famille lors de l'intervention de l'AEMO est un élément récurrent dans le discours des éducateurs et éducatrices. Seulement, il faut mentionner que la reconnaissance des habiletés parentales ne se donne pas uniquement dans l'application de certains principes. Il est en effet attendu d'un parent, qu'il soit en mesure de « [...] de se donner sa propre norme » (Martuccelli, 2010, p. 48) ou comme le nomme Ehrenberg, de définir « sa propre ligne de conduite » (2018, p. 86). Si, comme le montre Ehrenberg (2009), l'autonomie apparaît comme une valeur importante au sein de notre société, il est attendu des individus et ici des parents, qu'ils fassent preuve d'autodiscipline en décidant eux-mêmes de se conformer aux règles sociales. L'autonomie n'est en cela pas synonyme d'une absence de règle et l'engagement des parents est envisagé à travers le respect de ces normes. Les discours au sujet des actions de soutien à la parentalité valorisent souvent la recherche de solutions avec les familles, en identifiant leur participation comme permettant de répondre de manière plus adaptée aux difficultés rencontrées. Si les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO encouragent la participation des familles, il arrive fréquemment qu'ils et elles interviennent sur les décisions qu'elles prennent en les questionnant ou alors en expliquant plus clairement les raisons pour lesquelles elles ne sont pas adéquates. Comme le soulève Côté et Boulet (1996) ou encore Healy (1998), la responsabilité des professionnel·le·s les engage à intervenir auprès des parents en ne les laissant pas décider seuls.

La famille Cervin

L'analyse du prochain extrait d'observation propose une lecture du discours de l'éducatrice et de la mère sous l'angle de la co-construction et de la reconnaissance mutuelle des rôles de chacune. Les narratifs mobilisés au cours de cette discussion donnent sens aux événements vécus, mais permettent également la construction et l'entretien des identités de chacune. Les quelques éléments d'analyse présentés ci-dessous montrent comment la reconnaissance que cette mère et l'éducatrice s'accordent mutuellement, interagissent et permettent à l'intervention de se déployer.

Extrait d'observation

La famille Cervin: Le téléphone et le coucher

L'éducatrice est assise dans la cuisine en face de Madame Cervin, mère de trois enfants. Les enfants sont à l'école.

Madame Cervin: Je voulais vous dire qu'en ce moment c'est assez difficile avec Jasper (âgé de six ans) parce qu'il a recommencé à venir dormir dans mon lit.

Alice, éducatrice : Vous aviez continué à faire le rituel du coucher que vous aviez mis en place et dont on avait discuté ?

Madame Cervin : Non, je ne l'ai pas vraiment tenu. Même si je le couche, il se relève et vient dans mon lit. Je suis seule à tout gérer, je n'en peux plus. Il se met à faire des crises et à m'insulter.

Alice, éducatrice : Vous faites quoi lorsqu'il fait des crises et vous insulte ?

Madame Cervin : Ce matin, il a fait une crise parce qu'il voulait jouer avec mon téléphone et je lui ai dit non. Je vois bien que c'est ma faute ces histoires de téléphone. J'ai voulu un peu de tranquillité en le lui prêtant, mais je vois bien que ça le rend nerveux et que c'est moi qui ai aggravé son comportement avec ça.

Alice, éducatrice : Je vous sens déterminée à vouloir faire quelque chose pour que cela s'arrête. Il n'y a que vous qui pouvez poser des limites. Comment vous voudriez que cela se passe avec le téléphone ?

Madame Cervin : J'aimerais leur dire que je ne suis plus d'accord de leur prêter mon téléphone, au fond c'est quand même mon téléphone et j'en ai besoin.

L'éducatrice formule des phrases que la mère pourrait dire aux enfants pour aborder la décision qu'elle a prise. La mère écoute et formule elle aussi des phrases comme si elle s'adressait à ses enfants.

Madame Cervin : J'en ai vraiment marre de faire semblant d'aller me coucher pour qu'ils acceptent de dormir ! Je devrais avoir le droit de faire d'autres activités pendant qu'ils dorment.

Alice, éducatrice : Vous prenez conscience de votre besoin d'espace. Vous n'êtes pas obligée d'aller vous coucher au même moment que vos enfants.

Madame Cervin : J'aimerais que ça change parce que je sens qu'il y a vraiment un déséquilibre.

Alice, éducatrice : C'est votre conviction des choses qui va influencer le comportement de votre enfant. Vous avez atteint votre limite d'acceptation autant sur le téléphone que sur le coucher et ça va vous permettre de tenir vos décisions plus facilement. Ça va tout de même vous demander de la persévérance. On va se revoir la semaine prochaine pour rediscuter de ce que vous avez pu faire avec vos enfants.

Au cours de cette conversation, la mère revient sur un problème auparavant abordé avec l'éducatrice « il a recommencé à venir dans mon lit » et l'éducatrice la questionne au sujet du maintien de la stratégie qu'elles ont élaborée ensemble pour y répondre. La mère mentionne alors des éléments liés à sa réalité quotidienne, qui ne lui ont pas permis de « tenir » ses décisions. Les pistes envisagées ici pour tenter de répondre à la difficulté sont perçues comme étant difficiles à tenir. La recherche montre en effet que la façon dont les actions qui doivent être mises en place par les parents sont envisagées peut mener à leur désengagement. Certains objectifs ou propositions peuvent même avoir comme effet de disqualifier les parents puisqu'en ne parvenant pas à mettre en place ces actions ils peuvent avoir un sentiment d'incompétence.

Ici, Madame Cervin indique qu'elle « n'a pas vraiment tenu » et mentionne qu'elle est « seule à tout gérer » et qu'elle « n'en peut plus ». Cette mère fait ainsi référence à des histoires liées à des aspects tant biographiques (père disparu depuis des mois), moraux (ce n'est pas normal que ce soit à moi de tout gérer). Madame Cervin fait aussi allusion à des moyens qui pourraient être mis en place (trouver un moyen de garde pour les enfants le week-end) pour la soulager. La mère sollicite ainsi un type d'accompagnement plus structurel et moins relationnel qui favoriserait l'accès à des structures de garde. Il n'est pas rare que les parents des familles accompagnées par l'AEMO trouvent un intérêt à solliciter les éducateurs et éducatrices pour les soulager de préoccupations administratives ou organisationnelles. Cet usage de l'AEMO par les parents peut sembler être détourné d'un travail axé sur des aspects relationnels entre parents et enfants. En réalité, il questionne l'accompagnement proposé et montre comme le rôle que les professionnel·le·s et les parents pourraient endosser pour résoudre certaines difficultés est co-construit. Pendant l'entretien,

l'éducatrice adopte une posture non jugeante en reformulant ce que dit la mère. Elle questionne, énonce des hypothèses, explique et rassure la mère sur ses sentiments. Au cours de cet échange communicationnel (Harper et Dorvil, 2013), l'éducatrice fait intervenir ses observations, mais aussi des histoires morales (toute personne a le droit d'avoir des limites), et professionnelles (rôle professionnel de valider les limites de chacun·e et de soutenir les parents). Ici, nous voyons bien comme la posture adoptée par l'éducatrice permet à la mère d'aborder plus en détail les situations difficiles qu'elle rencontre avec ses enfants. La relation que cette mère entretient depuis plusieurs mois avec l'éducatrice lui permet en effet de dévoiler des informations liées aux habiletés parentales qu'elle mobilise dans les activités quotidiennes.

Cet extrait montre que la mère cherche à impliquer l'éducatrice dans la résolution des problèmes qu'elle rencontre, tout en étant reconnue dans ses compétences et sa volonté de collaboration. La mère participe ainsi à la reconnaissance du rôle de l'éducatrice dans l'élaboration d'une stratégie lui permettant de dépasser les difficultés rencontrées. Au cours de l'entretien, la mère s'accuse du comportement adopté par son fils. Elle endosse une certaine responsabilité personnelle de la situation, comme elle le fait avec l'utilisation du téléphone « c'est moi qui ai aggravé son comportement avec ça », tout en montrant une volonté d'évolution. En exprimant ce qui semble être attendu d'elle, c'est-à-dire en définissant certains problèmes, en y réfléchissant et en recherchant une solution avec l'éducatrice, la mère fait en sorte d'être reconnue dans une posture de collaboration. Susciter le l'empathie des professionnel·le·s par une « bonne » attitude ou encore adopter une posture d'ouverture en reconnaissant ses difficultés, permet d'être reconnu par les professionnel·le·s comme un parent collaborant. Notre recherche a en effet démontré qu'il est souvent attendu des membres des familles qu'ils abordent des éléments de leur vie permettant aux professionnel·le·s d'identifier la façon dont ils et elles peuvent intervenir. Du côté des parents, cette posture, par laquelle leur volonté de coopération est en partie reconnue, leur permet de maintenir une certaine autonomie tout en bénéficiant parfois plus facilement de la marge de manœuvre dont les professionnel·le·s disposent. Dans l'extrait présenté, cette posture implique pour la mère de s'exprimer sur sa vie sans laisser paraître trop de signes de faiblesse qui pourraient nuire à la reconnaissance de ses habiletés parentales. L'extrait montre aussi comme l'expression des problématiques rencontrées oriente l'attention de l'éducatrice qui, lors des prochaines visites, questionnera la mère sur la mise en place des décisions et exercera une forme de contrôle sur

l'évolution de la situation : « Vous aviez continué à faire le rituel du coucher », « On va se revoir la semaine prochaine pour rediscuter de ce que vous avez pu faire ». Ici, l'évolution de la situation est liée à la façon dont la mère envisage une décision et s'implique dans sa mise en pratique. Du point de vue de l'éducatrice, l'enjeu concerne le maintien des choix de manière durable afin que la situation puisse évoluer. Pour engager la mère, l'éducatrice renforce le positionnement qu'elle adopte et relie son discours à des événements vécus de manière commune avec la famille : « c'est votre conviction des choses qui va influencer le comportement de votre enfant ». L'éducatrice fait ainsi référence à plusieurs décisions que la mère a adoptées concernant la vie familiale depuis le début de l'intervention et qui n'ont pas toujours été tenues, comme celles de ne plus dormir avec les enfants, de les laisser s'habiller et se laver seuls par exemple. L'implication d'un parent dans la prise d'une décision démontre la recherche de coopération par une forme de reconnaissance de ses habilités parentales, mais aussi de sa réalité sociale. Lorsque l'éducatrice dit à la mère : « il n'y a que vous qui pouvez poser des limites », elle la renvoie à son rôle au sein de la famille, mais encore aux compétences (affirmation de soi, positionnement au sein de la famille, mise en place et maintien du cadre) qu'elle doit mobiliser pour le tenir. Pour impliquer la mère dans le suivi de ses enfants, l'éducatrice fait référence à l'attitude qu'elle adopte ou pourrait adopter « je vous sens déterminée » en parlant notamment de « conviction » ou encore de « persévérance ». L'éducatrice démontre aussi l'attention qu'elle porte à la mère en reconnaissant un besoin qu'elle identifie chez elle « votre besoin d'espace » pour l'engager dans cette prise de décision. Elle reconnaît à la fois la charge de cette mère et son statut de personne à part entière en reprenant ce besoin qui répond à des normes de sollicitude personnelle reconnues depuis la montée de l'individualisme et des revendications portées par le féminisme ayant participé à moderniser la famille et le rôle des parents. La posture adoptée par l'éducatrice permet à la mère de s'exprimer sur ce qu'elle parvient ou non à mettre en pratique, sans trop craindre que cela nuise à la reconnaissance de ses habilités parentales.

La famille Moléson

Au cours des interventions de l'AEMO menées chez elle, Madame Moléson a particulièrement démontré ses compétences à identifier et à imaginer des solutions aux difficultés rencontrées par elle et ses enfants. Une démonstration souvent accompagnée de questionnements quant à ses capacités à mettre en œuvre les principes qu'elle connaît bien.

Je travaille depuis la maison, je suis là, mais je ne suis pas présente pour eux. J'ai une grosse charge mentale avec mon travail. J'ai un travail intellectuel, ce n'est pas : je rentre du travail et je n'y pense plus. Tant que ce n'est pas rendu, c'est toujours présent. Je n'ai pas l'impression de faire juste, j'ai beaucoup de connaissances sur ce qui pourrait être fait, mais je n'ai pas l'impression d'être là comme il faut avec eux. Je fais beaucoup de reproches à mes enfants, mais je sais qu'il s'agit de moi aussi. Je n'en peux plus. (Madame Moléson)

Par ses interventions, Catherine, l'éducatrice de la famille Moléson, a démontré sa volonté de soutenir Madame Moléson en lui reconnaissant ses compétences :

Catherine, en s'adressant à Madame Moléson : Vous êtes au clair au niveau éducatif, peut-être que vous avez besoin d'être validée. Vous avez les clés éducatives, vous avez bien réfléchi à tout. (Catherine, éducatrice)

L'extrait d'observation présenté ci-dessous concerne une discussion entre Catherine, Madame Moléson et ses deux fils au sujet de l'école. Elle permet d'illustrer la posture adoptée par Madame Moléson, qui cherche d'abord à montrer ses compétences avant d'aborder ce qui lui pose problème.

Extrait d'observation

La famille Moléson : une démonstration de compétences

Catherine, éducatrice, en s'adressant à Éric le fils cadet : Est-ce que toi ça t'aide si on parle beaucoup de ta maitresse ?

Éric : Je ne sais pas si ça m'aide d'en parler beaucoup, ce que je veux c'est qu'elle change.

Catherine : C'est une bonne question. Comment on fait quand on veut que quelqu'un change ?

Madame Moléson : Je suis psy dans le domaine du comportement alors je pense avoir quelques idées.

Catherine : Alors, comment on fait ?

Madame Moléson : « on peut changer soi-même, mais c'est moins facile de changer le comportement des autres. Il peut essayer d'imiter le comportement de ceux avec qui elle est gentille, changer lui pour que la maitresse change ».

La discussion aborde ensuite la façon dont Éric pourrait changer son comportement envers sa maitresse. Madame Moléson exprime son sentiment quant à l'attitude de son fils qui aime bien « titiller » les adultes.

Madame Moléson : C'est vrai que tu provoques beaucoup les gens.

Catherine : Comment vous faites, vous, quand il vous provoque ?

Madame Moléson : Bah je m'énerve, surtout quand c'est des erreurs de français.

Éric : Maman, tu peux me passer LA verre d'eau ?

Madame Moléson : Tu vois, c'est exactement ça !

Catherine : Et pourquoi il fait ça Éric ?

Chris, le fils aîné : Pour qu'on le trouve drôle.

Catherine en s'adressant à Madame Moléson: Quand il fait ça, racontez-moi ce que vous faites.

Mère : Je le prends comme une attaque.

Catherine : On pourrait dire qu'il ne le fait pas exprès et que ce n'est par contre vous.

Madame Moléson : C'est dur d'évaluer son niveau de conscience de la chose.

Catherine : Si vous ne le prenez pas comme une attaque, vous pourriez réagir comment ?

Madame Moléson : Les fautes de français c'est viscéral pour moi. Il va falloir que j'arrive à passer au-delà de ça. Quand il fait ça, je me demande s'il a des problèmes d'inhibition ou des problèmes de vocabulaire.

Catherine : Ou alors vous le regardez et vous vous dites qu'il est rigolo puisque c'est ce qu'il cherche. Ce serait possible pour vous de ne pas prendre cela contre vous ?

Madame Moléson: C'est vraiment difficile pour moi.

Catherine : Vous vous occupez de beaucoup de choses, vous prenez beaucoup de soin pour tout.

Chris, le fils aîné : Trop peut-être des fois.

Catherine : Votre esprit s'occupe de tout, vous êtes hyper vigilante à tout et j'imagine que ça doit être hyper fatigant pour vous. Je trouve que vos enfants sont super, ils sont là, ils vous aident. Essayez de ne pas trop vous occuper de ces choses-là, de ces petites piques.

Mère : Tout me touche beaucoup plus que la plupart des gens et je ne sais pas comment faire pour lâcher.

Au cours de la discussion avec l'éducatrice et ses enfants, Madame Moléson fait référence aux connaissances qu'elle a acquises, en particulier durant son parcours universitaire. Au cours de nos observations, nous avons relevé comme Madame Moléson justifie souvent l'orientation de ses choix ou sa compréhension des situations en citant des auteur·trice·s ou des études ayant démontré des résultats à propos des éléments de discussion. Une justification qui semble d'ailleurs intervenir à d'autres moments que durant les entretiens avec l'AEMO. Il est arrivé à plusieurs reprises qu'Éric, son fils cadet, fasse remarquer à sa mère qu'elle utilise des théories ou de s'exclamer « Oui on sait, toi tu es une psy intergalactique » lorsque sa mère s'exprime, signe qu'elle mobilise régulièrement ses connaissances.

Dans cet extrait d'observation, Madame Moléson utilise sa formation pour valoriser ses capacités à répondre à la question de l'éducatrice sur la façon dont on peut changer le comportement d'une personne. L'éducatrice lui reconnaît cette compétence en l'invitant à partager son avis sur la question. Ici, l'élément extérieur que représente la relation avec la maitresse d'école permet d'aborder une réflexion sur la dynamique familiale constituée d'enjeux relationnels du même ordre. Lorsque l'éducatrice demande à Madame Moléson comment elle se comporte lorsque son fils la provoque, celle-ci aborde la façon dont elle réagit en disant qu'elle s'énerve. Madame Moléson

montre qu'elle parvient à identifier ce qui entraîne la maîtresse d'école de son fils à agir d'une certaine manière. Elle se propose même de formuler une piste de solution en invitant son fils à changer de comportement. Dès lors, pourquoi ne serait-elle pas en mesure de comprendre ce qui pousse son fils à agir de telle manière envers elle ? La suite de l'extrait montre que l'éducatrice cherche à évaluer la façon dont la mère comprend ce type de comportement : « pourquoi il fait ça Éric ? ». Ce à quoi elle répond qu'il lui est difficile d'en évaluer les raisons. Pour elle, c'est soit un problème d'inhibition, soit des difficultés de vocabulaire. Chris, le fils aîné, a quant à lui une autre interprétation du comportement de son petit frère. Il pense qu'il essaie avant tout d'attirer l'attention et de faire rire. Cette piste est suivie par Catherine qui tente de faire imaginer à Madame Moléson comment la situation pourrait évoluer si elle ne prenait pas ce comportement comme une attaque ou comme un problème. Cette suggestion est difficile à envisager pour Madame Moléson. Pour tenter de la convaincre, Catherine lui reconnaît ses compétences dans les actions qu'elle mène au quotidien. Cette valorisation a pour objectif de lui faire prendre conscience qu'elle en fait beaucoup et que sa vigilance se transforme parfois en exigence. Ici, la valorisation de la mère de la part de l'éducatrice a comme fonction de l'inviter à identifier ce qu'elle fait, de lui montrer que cela est reconnu par l'éducatrice, de la rassurer pour lui permettre d'être moins exigeante. La reconnaissance des compétences de Madame Moléson par Catherine induit souvent une explication de cette mère sur les facteurs de sa vie quotidienne comme sa surcharge de travail, sa sensibilité et sa fatigue qui ne lui permettent pas d'agir comme elle le souhaiterait. Face au positionnement des parents et à leurs impressions de ne pas être en mesure de faire « suffisamment bien », les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO adoptent souvent une posture compréhensive qui vise à rassurer les parents dans leurs compétences. Il s'agit là de valider leur rôle parental en reconnaissant leurs difficultés, mais aussi en leur rappelant leurs responsabilités vis-à-vis de leurs enfants. Cette reconnaissance vise en effet, comme pour Madame Moléson, à engager ou à réengager des parents découragés par l'inefficacité de leurs actions ou leur impossibilité à les mener. Le risque étant que les enfants subissent les conséquences du désengagement de leur parent.

La famille Niesen

Tout comme Madame Moléson, Madame Niesen mentionne régulièrement ses difficultés à respecter certains principes de l'éducation positive en appliquant les compétences qu'elle identifie comme étant nécessaires pour faire face aux difficultés qu'elle rencontre avec son fils.

C'est difficile de devoir vivre au jour le jour. Je dois retrouver un travail, on va probablement déménager. Je ne peux pas me projeter, il y a trop d'incertitudes. Je suis déjà dépressive, j'ai de la peine à me gérer moi-même. Si je dois encore me battre tous les jours avec mon fils. (Madame Niesen)

Madame Niesen fait ainsi part des difficultés rencontrées avec son fils en mettant principalement en avant son épuisement en lien avec l'inefficacité des tentatives d'actions mises en place. Au cours de l'intervention de l'AEMO, Madame Niesen a été encouragée à poursuivre son implication auprès de son fils malgré la reconnaissance de ses difficultés :

En réponse à la question « *ça vous a permis quoi d'avoir cet accompagnement de l'AEMO ?* » : D'avoir des conseils ou de mieux comprendre certaines choses. Après, il y a des choses c'est facile à dire en théorie, mais plus dur à mettre en pratique. Là je vois, tous les soirs je sais qu'il doit se brosser les dents, alors je lui demande de se brosser les dents avant de regarder la télévision, mais comme il grignote parce qu'il a mal mangé à table, je ne peux pas lui brosser les dents et la plupart du temps il s'endort devant la télévision. Du coup je me dis : « bon, je ferai mieux demain », pis demain c'est le même enchaînement. La théorie c'est bien joli, mais la mise en pratique après ta journée de boulot, quand il faut être derrière, répéter 150 fois, il y a des jours où tu es mieux que d'autres. D'être cohérent tout le temps c'est vachement dur. Les moins compréhensifs avec tout ça c'est l'école. De la part de la protection de l'enfance ou de l'AEMO je n'ai jamais ressenti de jugements. Au contraire, on m'a souvent dit que nul n'est parfait et que je ne pouvais pas être toujours bien, que je ne pouvais pas me battre sur tous les terrains non plus, qu'il fallait que je lâche certaines choses. (Madame Niesen)

Madame Niesen a le sentiment que les professionnel·le·s de la protection de l'enfance et de l'AEMO n'émettent pas de jugement sur ses compétences. Elle montre ainsi que son sentiment de reconnaissance de la part de professionnel·le·s lui permet d'aborder ses difficultés et d'envisager une collaboration avec l'éducateur de l'AEMO. Nous retrouvons ici l'approche positive de l'accompagnement parental dont la perspective se fonde sur la déculpabilisation et la valorisation des parents, notamment par la reconnaissance de ses qualités (Boucher, 2011). Une approche positive notamment bien décrite dans les travaux de Guy Ausloos qui relève l'objectif de

participation et de collaboration des parents en passant « des parents-clients aux parent-collaborateurs » (Ausloos,1991, p.237). S'il n'est pas attendu de Madame Niesen qu'elle soit « parfaite » ou qu'elle se « batte sur tous les terrains », il est tout de même attendu d'elle qu'elle ne « lâche » pas tout. Ici encore, la posture adoptée par les professionnel·le·s permet à Madame Niesen de se déculpabiliser à propos de ses incapacités à mettre en œuvre les compétences dont elle dispose au quotidien. En lui faisant comprendre qu'elle n'a pas besoin de toujours être « parfaite », les professionnel·le·s cherchent à ce que cette mère puisse identifier ce qu'elle est en capacité de mettre en place. Il s'agit là de lui montrer que malgré ses difficultés et le contexte dans lequel elle vit, elle dispose tout de même des capacités à s'engager pour son enfant. La présente enquête a montré que l'absence de reconnaissance des difficultés rencontrées par les familles ainsi que les attentes des professionnel·le·s envers les parents peuvent parfois être à l'origine de leur désengagement. Les professionnel·le·s doivent ainsi se montrer attentifs et attentives aux difficultés soulevées par les parents en leur proposant des pistes d'action envisageable pour eux et qui ne les mettent pas en échec. Comme le souligne Le Bossé, l'action peut être considérée comme un outil « d'acquisition de pouvoir » (2003, p.45). Il s'agit donc, pour les professionnel·le·s, de donner du pouvoir aux parents en travaillant sur leur capacité à se projeter et à être en mesure d'agir.

Éléments de synthèse

Les extraits d'observations et d'entretiens présentés ici permettent de comprendre que les parents sont davantage reconnus, par les professionnel·le·s, à travers leur capacité à s'engager dans la résolution des difficultés familiales et leurs tentatives d'action que pour leurs compétences éducatives. Cette capacité d'engagement s'inscrit, en partie, dans la posture de collaboration adoptée par les parents. Nous avons montré comment cette posture suppose pour les parents de parler de leur quotidien en exposant les éléments relatifs à leur vie. Dans sa thèse, Frédérique Giuliani (2005) observe également que les parents qui n'abordent pas leur quotidien avec les professionnel·le·s peuvent être perçus comme des parents qui refusent de s'engager. Nous pouvons ainsi considérer que le dispositif AEMO implique, pour les parents, d'adopter une certaine posture qui permet leur reconnaissance et les préserve d'un certain nombre d'actions plus contraignantes.

La présente analyse permet également d'identifier les différentes formes de reconnaissances décrites par Honneth (2000) à l'œuvre au cours des interactions entre les parents et les éducateurs et éducatrices de l'AEMO. En effet, la posture de coopération des parents permet aux professionnel·le·s de mener des actions qui participent à une plus grande reconnaissance. Dans certains cas, elle concerne la reconnaissance juridique des personnes en agissant selon leur droit, et ce parfois au-delà de leur identité de parents. Au cours des interventions des éléments liés à la sollicitude apparaissent également dans la volonté de reconnaissance des besoins des familles et les tentatives de réponses de la part des professionnel·le·s. Comme nous le démontrerons par la suite, la contrainte que peut représenter l'intervention de l'AEMO permet aussi aux parents de bénéficier de certains avantages qui peuvent par exemple être liés à l'exercice de leur droit, à leur situation financière ou encore de logement.

7.4 L'implication des parents : entre tentative de contrôle et stratégie de résistance

La responsabilisation des parents et leur engagement passent, comme nous l'avons vu, en partie par le développement de leurs capacités d'actions. Toutefois, il ne suffit pas que les parents soient plus « disponibles » et bénéficient de meilleures conditions pour qu'ils acceptent d'appliquer les principes éducatifs perçus comme favorisant la sécurité et le bien-être de leurs enfants. Ainsi, lorsque les professionnel·le·s jugent nécessaire que certains principes soient appliqués par les parents et que ceux-ci n'en sont pas convaincus, ils et elles peuvent exercer davantage de contrôle. Cette forme de domination peut ainsi rompre le sentiment de reconnaissance des parents et les engager sur la voie de la résistance. Nous montrons ici comment la résistance manifestée par les parents face aux actions qui leur sont imposées peut être à l'origine de la rupture du lien de confiance et de l'interruption de l'intervention. Même si des tentatives de réparations de la relation de reconnaissance, notamment par le don, peuvent apparaître, celles-ci ne permettent pas la remise en question du cadre de l'intervention. La difficulté pour les parents de questionner certains principes éducatifs et de remettre en question le cadre d'intervention interroge dès lors le pouvoir dont ils bénéficient réellement.

7.4.1 Responsabiliser les parents plutôt que de les assister

L'implication des parents se présente comme l'un des mots d'ordre de l'intervention. La recherche révèle en effet que le principe de responsabilisation et l'implication des parents dans la résolution des difficultés familiale sont importants. La situation de la famille Grammont illustre bien comme la recherche de l'engagement des parents est présente dans le travail de l'AEMO et qu'elle est parfois à l'origine des enjeux et des contraintes rencontrées par les parents et les professionnel·le·s au cours de cet accompagnement.

Extrait d'observation

La réunion entre professionnelles au sujet de la famille Grammont

Nous retrouvons les deux éducatrices de l'AEMO qui se partagent le suivi de la famille Grammont et l'assistante sociale des services de protection. Nous sommes dans les locaux de l'AEMO. Cette réunion fait suite à plusieurs rendez-vous annulés par Madame Grammont et à son appel d'urgence pour garder ses enfants afin de se rendre à l'hôpital.

La discussion porte sur l'attitude de Madame Grammont quant aux demandes de l'AEMO concernant l'aménagement de l'appartement. Cela fait plusieurs mois que des meubles doivent arriver et les éducatrices s'inquiètent de l'organisation de l'appartement pour l'arrivée du cinquième enfant.

Jacqueline (éducatrice 1) : Je ne suis vraiment pas à l'aise avec l'idée qu'un nouveau-né puisse vivre dans cet appartement. Il est vraiment sale, c'est Bagdad !

Michèle (éducatrice 2) : Il faudrait que l'on puisse faire pression sur cette mère, qu'elle sente que si elle ne bouge pas il va y avoir des conséquences, comme le placement.

Lise (assistante sociale) : Ce n'est pas ce que l'on veut le placement. Je vois bien qu'il y a des aspects qui ne vont pas, mais il y a quand même des choses qui fonctionnent. L'école se passe bien pour les enfants, la mise en place du suivi psy a été fait.

Jacqueline (éducatrice 1) : Je serais plus nuancée. L'école se passe bien pour deux des quatre enfants. Les deux petits ne vont pas à la crèche, on ne sait pas si elle serait capable de les amener à l'heure. Le suivi psy, elle y est allée une seule fois et je l'ai accompagnée. L'appartement est sale, il n'y a toujours pas de meubles.

Michèle (éducatrice 2) : Moi je ne suis pas d'accord de faire à la place de cette mère. Si on fixe des objectifs, il faut qu'elle s'active.

Jacqueline (éducatrice 1) : Cela fait deux mois qu'on l'active.

Michèle (éducatrice 2) : J'entends que tu es très touchée par cette famille, mais on ne peut pas faire à sa place.

Jacqueline (éducatrice 1) : Concrètement, on fait quoi si elle ne s'active pas ?

Lise (assistante sociale) : Il n'y aura pas de placement dans l'immédiat.

Michèle (éducatrice 2) : Ce n'est pas à nous de porter ses incompétences.

Lise (assistante sociale) : Cette mère a quand même eu quatre enfants et on ne les lui a pas enlevés jusqu'à maintenant. C'est sûr qu'elle ne pourra pas complètement devenir la mère qu'on attend qu'elle soit. On ne peut pas anticiper les problèmes plus que tant. Je vais l'appeler et lui dire que j'ai besoin que la maison soit en ordre pour l'arrivée du bébé. Ce que je vois d'urgent c'est d'organiser des camps pour les enfants cet été.

Jacqueline (éducatrice 1) : On me dit de ne pas faire pour et après on veut que j'organise des camps. Cette maman il faut l'accompagner par la main, ça prend beaucoup de temps si tu ne fais pas à la place et le temps on en a plus. Pour cette maman, on doit faire de l'assistantat.

Lise (assistante sociale) : On ne peut pas, parce que ça pose problème sur le long terme. Ça n'est pas le but de l'AEMO l'assistantat.

Jacqueline (éducatrice 1) : Alors, comment on fait ?

Michèle (éducatrice 2) : Je vais prendre sur moi de l'appeler tous les jours pour m'assurer que ça soit fait. Il faut essayer d'y aller plus frontalement.

Lise (assistante sociale) en s'adressant à Jacqueline (éducatrice 1) : Tu as fait beaucoup d'assistantat jusqu'à maintenant et on voit que ça ne marche pas. Je vais appeler la mère et lui dire que c'est urgent de faire ce que l'AEMO dit.

Faire de l'assistantat est ici perçu par l'assistante sociale comme un accompagnement qui n'est pas envisageable et qui ne relève pas du « rôle » de l'AEMO. Sur « le long terme », il est attendu que les parents soient en mesure de « s'activer », de se « bouger ». En d'autres termes, il s'agit pour les parents de donner de leur personne à leur tour en appliquant les principes éducatifs, les normes de parentalité que la société attend d'eux. Si dans un premier temps les éducatrices veulent bien « faire un bout » pour la réalisation de ces tâches, comme trouver un financement pour les meubles ou des camps pour les enfants, il est clairement attendu que Madame Grammont fasse preuve de reconnaissance en prenant part à cette mise en place.

Afin d'être reconnue dans ses habiletés parentales, Madame Grammont devrait ainsi montrer sa volonté de collaboration en étant active dans la réalisation des tâches à entreprendre pour répondre aux préoccupations des services de protection et de l'AEMO. Il est attendu qu'elle puisse accomplir des tâches très concrètes comme la commande de meubles et leur installation dans l'appartement, l'inscription de ses enfants à des camps pour l'été et prévoir l'arrivée de son enfant (rendez-vous médicaux et aménagement de l'appartement). Nous constatons ici que les attentes des professionnel·le·s envers la famille Grammont sont axées sur des comportements observables. Il est attendu de Madame Grammont qu'elle entreprenne plusieurs démarches pour préparer la venue de son nouvel enfant et les vacances d'été des autres. Seulement, les preuves d'habileté parentale qui sont demandées ici à Madame Grammont pour être appréciée dans sa qualité de « bon parent » sont jugées par elle comme étant trop contraignantes. Elle aurait souhaité que ces tâches soient davantage discutées avec elle au lieu de lui être imposées, à la suite d'une réunion entre professionnel·le·s à laquelle elle n'a pas participé.

Le fait de considérer les parents comme des acteurs à part entière du changement induit qu'ils sont considérés comme responsables de la mise en œuvre de différentes actions. Pour Madame Grammont, les attentes de l'AEMO et de la DGEJ envers elle ont parfois eu comme effet son désengagement. Les parents ne sont pas des partenaires au même titre que les différent·e·s acteur·trice·s professionnel·le·s impliqué·e·s dans la situation qui les concerne. Le contexte dans lequel ils vivent doit ainsi être pris en compte, au même titre que leurs besoins d'aide. Comme nous l'avons précédemment démontré, les activités réalisées par l'AEMO et les actions des professionnel·le·s tiennent compte de la réalité sociale des familles. Les éducateurs et les éducatrices n'ont en ce sens pas de mal à justifier leurs pratiques d'« assistantat » qui sortent parfois

de leur champ d'intervention, puisqu'elles agissent en faveur de la protection et du bien-être des enfants. Les besoins d'aide des familles sont ainsi reconnus et il n'est pas rare que les professionnel·le·s de l'AEMO entreprennent des démarches à la place des parents. S'il est admis que les éducateurs et les éducatrices « assistent » les parents, cette pratique n'est pas censée s'éterniser. Nous voyons en effet qu'« assister » un parent peut devenir une pratique qui pose problème, car elle ne concorde pas avec la volonté de responsabilisation et d'autonomisation des familles. Les professionne·le·s se retrouvent dès lors en tension entre leur volonté de répondre aux demandes des services de protection ainsi qu'aux besoins des familles et les injonctions concernant la façon de le faire. S'il est parfois nécessaire d'accompagner une famille « par la main », le but de l'AEMO n'est pas de faire de « l'assistantat ».

Il est ici demandé à Jacqueline d'agir rapidement pour éviter que la situation ne se dégrade alors que son intervention directe n'est pas souhaitée, puisqu'il est préférable que ces activités soient menées par Madame Grammont elle-même, démontrant ainsi son implication. Dans cet extrait, Jacqueline souligne bien la contradiction à laquelle elle a affaire : « On me dit de ne pas faire pour et après on veut que j'organise des camps ». Cette contradiction permet d'interroger la définition du soutien accordé aux parents dans le cadre d'une intervention de l'AEMO. Les logiques de responsabilisation ont un impact sur les pratiques des professionnel·le·s et sur la manière dont ils et elles se représentent leur rôle.

Dans cet extrait, le discours de Michèle montre que la manière dont le soutien aux parents peut être envisagé. Michèle estime que les difficultés de la famille Grammont doivent être principalement résolues par madame Grammont : « Ce n'est pas à nous de porter ses incompétences ». Ici, le soutien accordé à madame Grammont est réduit à l'éducation parentale qui vise à faire en sorte qu'elle s'implique en mettant en œuvre les demandes qui lui sont formulées. Ce discours contredit les principes d'empowerment des parents et notamment de co-parentalité partagée. Il charge les parents de la responsabilité à être de « bons parents » en dédouanant les autres instances de cette responsabilité. Ainsi, les actions de Jacqueline menées jusqu'à présent pour soutenir Madame Grammont sont considérées comme n'ayant pas suffisamment d'impact sur la mobilisation de Madame Grammont. Ses actions sont même mises en lien avec sa sensibilité personnelle « j'entends que tu es très touchée par cette famille, mais on ne peut pas faire à sa place ». Il est ici

sous-entendu que lorsque les professionnel·le·s choisissent de « faire à la place » des parents ils et elles le font pour des raisons moins professionnelles.

Les choix d'intervention de Jacqueline sont en réalité plutôt guidés par sa volonté de parvenir à conjuguer les différentes demandes qui lui sont adressées et de répondre aux contraintes de son intervention. Au lieu de souligner les limites et les enjeux que posent la définition des rôles des professionnel·le·s de l'AEMO, les difficultés ici rencontrées par Jacqueline sont mises en lien avec sa manière d'intervenir et des propriétés personnelles qui font qu'elle est « touchée » par cette famille. Réduire ainsi les difficultés de l'intervention aux sentiments que Jacqueline éprouve pour cette famille ne permet pas de rendre compte des enjeux liés aux contradictions avec lesquelles les professionnel·le·s de l'AEMO doivent parfois travailler et qui peuvent rendre leurs interventions irréalisables. En effet, il est attendu des professionnel·le·s de l'AEMO qu'ils et elles agissent en impliquant les parents, souvent pour éviter que la situation familiale ne se dégrade. Seulement, comme le souligne Jacqueline, impliquer les parents peut prendre du temps et n'est même pas toujours envisageable. L'implication des parents semble ainsi prendre autant voire parfois davantage d'importance que la mise en place des actions qui permettraient de maintenir la sécurité et le bien-être des enfants et de la famille.

La présente recherche montre que les professionnel·le·s sont ainsi parfois amené·e·s à résister à l'injonction d'implication parentale en cherchant à agir directement sur les difficultés observées. Ces stratégies s'illustrent par exemple à travers la recherche d'un logement, la livraison et le montage de meubles, le débarrasage et le nettoyage d'un appartement ou encore la rédaction d'une lettre de soutien à un père menacé d'expulsion. Si ces actions peuvent être justifiées en faisant référence au bien-être et à la sécurité des enfants, elles peuvent aussi être jugées comme n'étant pas adaptées au cadre d'intervention et ainsi rendre le ou la professionnel·le en partie responsable de l'évolution non souhaitée d'une situation. Aussi, même si certain·e·s « revendiquent » leur rôle d'agir sur les difficultés observées dans les familles, ils et elles ne le font « pas trop fort » étant conscient·e·s que leur pratique ne sont pas complètement légitimes.

On est un peu à la frontière entre le social, le thérapeutique, la médiation, etc. Je ne fais pas de la médiation, je ne fais pas du thérapeutique, mais on est obligé de toucher un petit peu à ça. On navigue. Et même par rapport au social, tous les gens qui sont dans l'embarras parce qu'ils n'ont pas un sou, ils n'ont rien à manger, ils ont un appart qui

tombe en lambeau et qui est 1000 fois trop petit pour eux, tout ça...à un moment donné on a essayé de cadrer en disant que ces aspects ne relevaient pas de notre rôle. Mais finalement, oui c'est notre rôle, moi je revendique que c'est notre rôle ! bon je ne le dit pas trop fort parce qu'il y a toujours le risque que quelqu'un dise que ce n'est pas mon rôle. Parfois j'ai téléphoné à des régies pour dire « s'il y arrive un problème, je vous en tiendrai pour responsable » et le lendemain les gens venaient. En l'occurrence c'était une famille qui avait une prise démontée avec des fils électriques qui pendait juste à l'endroit où ils prenaient leur repas. La mère avait déjà appelé, mais avec son fort accent on lui raccrochait au nez. Pour moi il faut faire ça ! (Josie, éducatrice)

Dans certaines situations, la responsabilité professionnelle consiste à reconnaître les difficultés et les refus de changement de la part des parents. Comme le montre Healy (1998), il s'agit parfois pour les professionnel·le·s de ne pas laisser les parents décider par eux-mêmes (1998). Dans ces cas-là, les professionnel·le·s peuvent user de stratégie plus contrôlante en renonçant, en partie ou complètement, à une pratique d'empowerment (Ackerson et Harrison, 2000).

Extrait d'observation

La famille Grammont : Le suivi des enfants pour une évaluation psychologique

L'éducatrice explique à la mère, qu'aujourd'hui, elles vont travailler sur deux choses : d'une part, la gestion de l'agenda et d'autre part la prise de rendez-vous pour un suivi chez un pédopsychiatre pour les enfants.

L'éducatrice veut prendre rendez-vous aujourd'hui, mais Madame Grammont n'est pas très enthousiaste.

Madame Grammont : C'est pour les enfants qui ont un problème psy ça.

Éducatrice : J'ai besoin de comprendre votre peur, je sens qu'il y a quelque chose qui ne va pas.

Madame Grammont : C'est un truc psy.

Éducatrice : Une thérapeute c'est une personne qui doit vous aider. Dans celles que je connais, je peux vous dire qu'elles sont géniales ! Je ne donne pas ces noms pour rien.

Madame Grammont : Moi j'ai eu des psys quand j'étais plus jeune et que j'étais en foyer. Je n'ai pas envie que ça devienne la même chose.

Éducatrice : Je comprends, j'ai moi-même dû trainer pas mal de casseroles et en tant qu'enfant j'aurai souhaité que mes parents m'accompagnent vers un thérapeute.

Madame Grammont : Oui, mais il faut trouver la bonne personne.

Éducatrice : Pour vos enfants, on aimerait (le on désigne les services de protections de l'enfance et l'AEMO) faire une évaluation. Ça peut n'aboutir sur rien ou alors sur quelque chose qui pourra peut-être aider vos enfants.

Madame Grammont : Je suis passée par la protection de l'enfance et je ne veux pas reproduire ça.

Éducatrice : Madame, le bilan psy pour les enfants ce n'est pas négociable.

L'éducatrice compose le numéro du centre pour prendre un rendez-vous et passe le téléphone à la mère. La mère commence à parler avec la secrétaire puis l'éducatrice reprend le téléphone pour s'assurer de la date du rendez-vous.

Éducatrice : Je sais que cela vous énerve. Je vois que vous êtes énervée. Je vous demande de me faire confiance.

Madame Grammont : Il y a des gens là-bas ? On va me voir ?

Éducatrice : Vous craignez d'être vue en amenant vos enfants là-bas ?

Madame Grammont : Oui, il y a des gens que je connais dans le quartier et s'ils me voient là-bas ils vont se faire des idées. J'ai une bonne image de ça, la première psy que j'ai eu était bien. La deuxième elle me parlait de plein de choses qui n'avaient rien à voir. On m'a inventé des problèmes et je n'ai pas envie que ce soit la même chose pour mes enfants. On m'a mis dans une école spécialisée, j'ai eu des psys... je sais que tout ça, ça reste dans le dossier. Pour ma fille, déjà la maitresse d'école elle est différente avec elle depuis qu'elle sait que je suis suivie par la protection de l'enfance. Ma fille a été cataloguée.

Éducatrice : Je vais vous accompagner au rendez-vous et on verra comment ça se passe, quand je vous dis que je connais de bonnes personnes, ce sont des gens qui arrivent vraiment à faire la part de choses.

Ici, Jacqueline tente de convaincre Madame Grammont d'organiser un rendez-vous pour un bilan psychologique des enfants. Madame Grammont tente d'y renoncer depuis plusieurs semaines en expliquant qu'elle n'a pas le temps de le faire. Jacqueline essaie de comprendre les raisons des tentatives d'évitement de Madame Grammont « je sens qu'il y a quelque chose qui ne va pas ». Madame Grammont explique ses craintes et les raisons qui la poussent à croire que le rendez-vous pour un bilan psychologique pourrait nuire à sa famille. Malgré les explications de Jacqueline, Madame Grammont n'est pas rassurée. Ici l'éducatrice essaie d'abord de comprendre puis de convaincre cette mère, ce qui ne fonctionne pas. Face au refus de Madame Grammont, Jacqueline change de ton « Madame, le bilan psy pour les enfants ce n'est pas négociable ». Madame Grammont se voit ainsi contrainte de prendre le rendez-vous devant l'éducatrice. Madame Grammont sera même accompagnée par Jacqueline lors de ce prochain rendez-vous. Ici, Jacqueline se montre très ferme avec Madame Grammont en lui imposant la prise de rendez-vous pour un bilan psychologique. Côté et Boulet (1996) soulignent que les interventions déséquilibrantes comme celle de Jacqueline dans cette situation doivent être accompagnées d'une écoute attentive au risque de nuire à la collaboration. Notre enquête a en effet démontré que le positionnement des professionnel·le·s, notamment lorsqu'ils adoptent une manière d'intervenir plus « contrôlante » en imposant certaines actions, peut encourager le désengagement des parents et leur refus de collaborer.

7.4.2 Rupture de collaboration et désengagement des parents

Si la posture adoptée par les professionnel·le·s peut favoriser la collaboration avec les parents et leur l'implication, elle peut également encourager leur désengagement. La situation de la famille Grammont permet une compréhension des facteurs qui ont influencé sa volonté de se distancer des professionnel·le·s de l'AEMO. Au cours du suivi, certaines interventions ont en effet été vécues par Madame Grammont comme une intrusion dans son quotidien et des tentatives de contrôle. L'enquête a montré que ce sentiment apparaît principalement lorsque les parents ne se sentent pas reconnus comme des partenaires valables, avec lesquelles les professionnel·le·s peuvent échanger

en cas de problème. La posture ainsi adoptée par la collègue éducatrice de Jacqueline qui est intervenue en renfort a été jugée par Madame Grammont comme ne lui permettant pas d'envisager une collaboration.

Moi les gens qui veulent tout faire comme ça comme ça, à leur manière, je bloque très vite. C'est comme s'ils s'introduisent, comme s'ils passent l'entrée pour diriger. Il y a des gens qui dans leur travail sont plus dans le contrôle que dans l'aide avec la personne. Je suis plus ouverte à ce que l'on marche ensemble, à ce que s'il y a un problème on se le dise. J'accepte qu'on me dise quand ça ne va pas, mais qu'on me dise tout comme je dois faire, ça me bloque. (Madame Grammont)

Madame Grammont attend d'un·e professionnel·le qu'il ou elle prenne le temps de comprendre sa situation et les raisons de ce qui est identifié comme étant un problème. L'important pour elle est de se sentir aidée plutôt que contrôlée. L'attitude d'un·e professionnel·le qui ne cherche pas à discuter d'un problème relevé directement avec elle met en doute ses habiletés parentales et ne lui permet pas d'envisager une collaboration.

En réponse à la question : Dans la relation avec une éducatrice de l'AEMO, qu'est-ce qui vous paraît important pour que ça se passe bien ? « D'avoir une personne qui regarde d'abord comment ça se passe, dans la maison de la personne, d'essayer de comprendre son histoire, son vécu et son passé. Des fois il y a des choses sur lesquelles ça croche, bah c'est peut-être en lien avec notre histoire. Pas tous les professionnels cherchent à savoir ce qu'il s'est passé avant. Ils regardent seulement ce qu'il se passe maintenant pour continuer, mais ça n'aide pas à comprendre. J'aurai plus peur qu'on m'enlève mes enfants si j'avais directement eu affaire à une éducatrice comme la nouvelle. Elle, elle vient pour des problèmes. Ça dépend comment les professionnels arrivent dans les familles, ce n'est pas pour tout le monde la même chose. Il y en a qui vont apprécier quelqu'un comme ça. Dans une famille comme la mienne, avec un gros vécu, c'est mieux une personne qui essaie de trouver des solutions plutôt que chercher là où ça manque. » (Madame Grammont)

Malgré sa trajectoire marquée par des difficultés, Madame Grammont fait preuve d'une réflexivité importante au sujet des enjeux qui caractérisent la relation entretenue au professionnel·le·s de l'AEMO. Les informations recueillies montrent que cette mère est lucide quant à ses fragilités. Elle juge ainsi être capable « d'entendre » les professionnel·le·s sur les aspects qui posent ou qui pourraient poser problème. En se positionnant comme une personne qui dispose des compétences et des ressources nécessaires pour assumer sa parentalité, Madame Grammont reconnaît son besoin d'être parfois soutenue par les éducatrices de l'AEMO.

Extrait d'entretien : Le désengagement de Madame Grammont

Lors d'une réunion avec les deux éducatrices de l'AEMO qui se partagent le suivi de la famille Grammont et l'assistante sociale des services de protection, nous sommes informée que Madame Grammont a récemment annulé la plupart des rendez-vous prévus à son domicile. Les éducatrices expliquent que Madame Grammont a appelé l'AEMO, car elle devait se rendre à l'hôpital pour une urgence liée à sa grossesse. Elle avait besoin d'aide pour garder ses enfants le temps de se rendre à l'hôpital. Au moment de l'appel, Madame Grammont était en présence du père de l'enfant à naître.

Suite à cette réunion entre professionnel-le-s, l'assistante sociale du service de protection a fait une demande formelle à Madame Grammont. Il lui a été demandé de commander des meubles, d'aménager son appartement, de trouver des camps pour ses enfants durant l'été, de prendre contact avec une sage-femme en vue de son accouchement et de contacter un service de soutien à domicile pour le ménage. Peu de temps après cette demande, Madame Grammont annule les prochains rendez-vous en expliquant que ces demandes ne tenaient pas compte de son état de fatigue dû à sa grossesse.

C'est suite à ces annulations de l'intervention de l'AEMO que nous avons pris contact avec Madame Grammont afin de nous entretenir avec elle et discuter de son point de vue sur l'accompagnement de l'AEMO. La prise de contact s'est faite par message. Madame Grammont accepte de discuter avec nous en précisant que les rendez-vous ont été annulés, car elle n'apprécie pas la nouvelle éducatrice qui se rend à son domicile.

Chercheuse : Vous en pensez quoi de ce que les éducatrices vous demandent de faire ?

Madame Grammont : Pour moi c'est important, c'est vrai. J'essaie de dire à mes enfants que les personnes de l'AEMO qui viennent sont là pour aider. Pour qu'ils se sentent à l'aise. C'est vrai que l'autre fois, lorsque j'ai appelé pour demander de l'aide pour trouver un moyen de garde, la deuxième éducatrice est venue et elle était très investie. Moi j'ai un côté où je suis extrêmement calme et ce jour-là je ne voulais pas inquiéter les enfants. Quand elle est arrivée avec son stress (silence) c'est normal ce qu'elle a dit, mais bon je n'étais pas par terre et en sang. Elle a demandé à mes enfants s'ils allaient bien, s'ils n'étaient pas trop tristes que j'allais devoir aller à l'hôpital. Ça les a plus préoccupés qu'autre chose, c'est ça qui m'a dérangé. Dans le groupe WhatsApp, j'ai dit que je ne voulais plus continuer avec elle. Si c'était l'autre éducatrice qui était venue, elle aurait expliqué ça aux enfants différemment, avec d'autres mots, moins sec, moins carré et plus humain. Pas seulement en leur disant « est-ce que vous vous sentez bien ? » et en leur expliquant comme à des adultes alors que ce sont des enfants. Je ne voulais pas que les enfants aient peur.

Chercheuse : Il s'est passé quoi à la maison pendant que vous étiez à l'hôpital ?

Madame Grammont : Mon compagnon m'a dit que lorsque je suis partie en ambulance elle a de nouveau discuté avec les enfants pour savoir comment ils se sentaient. Elle a dit qu'il fallait faire du ménage, alors il a fait un peu de ménage avec elle.

Chercheuse : Ça, vous en pensez quoi qu'elle ait fait le ménage chez vous pendant que vous n'étiez pas là ?

Madame Grammont : Qu'elle veuille le faire parce qu'elle voit que c'est un peu sale et qu'elle me le dise après, qu'on est juste entre nous ça va. Qu'elle le dise en plein rendez-vous avec d'autres professionnel·le·s (silence) c'était la première fois qu'elle intervenait, elle ne savait même pas ce qu'on a vécu pendant le weekend. J'ai quatre enfants, mon appartement il est toujours en ménage. Quand elle est venue j'avais le petit qui était malade et qui avait vomi tout le weekend, alors il y a avait des choses qui trainaient.

Madame Grammont reproche à la deuxième éducatrice (venue en renfort) de s'être trop imposée. Elle explique qu'il ne lui est pas envisageable de collaborer avec une personne qui veut « tout contrôler ». L'ensemble des expériences vécues ici par Madame Grammont ont participé à son désengagement, car elles ont rompu le sentiment de reconnaissance et de confiance de la relation qu'elle entretenait avec les professionnel·le·s. D'abord une éducatrice décrite comme « très investie » semble se préoccuper du bien-être des enfants en leur demandant plusieurs fois « comment ils vont ». Madame Grammont a vécu cette intervention comme une offense, le comportement de l'éducatrice sous-entendait que les enfants n'allaient pas bien et a ainsi remis en cause les compétences de la mère. La réunion entre les professionnel·le·s, sans la présence de Madame Grammont lors de laquelle l'ordre de l'appartement a été abordé a également été vécue par Madame Grammont comme une rupture de sa reconnaissance en tant que partenaire avec laquelle les difficultés sont directement abordées. Enfin, elle considère que certaines tâches lui ont été imposées, sans prendre en compte son état de fatigue, ses capacités ou même son souhait de les mener.

7.4.3 Oppositions, résistances : préserver sa liberté

Comme démontré précédemment, les parents sont reconnus comme des partenaires de collaboration. Celle-ci est appréciée dans la capacité et la volonté des parents à s'engager dans les interventions, en adoptant notamment une posture d'ouverture et de partage des difficultés rencontrées. S'il s'agit pour les parents de dévoiler des aspects de leur vie aux professionnel·le·s, il s'agit parfois également de faire preuve de discrétion, en ne révélant pas « tout » aux éducateurs et aux éducatrices.

L'enquête a permis de relever que certains parents cherchent à montrer leur connaissance des normes et des principes attendus d'eux. Plusieurs indices récoltés au cours de notre enquête montrent que les familles organisent leur espace d'une façon particulière avant la visite des professionnel·le·s de l'AEMO ou se justifient si l'appartement ne reflète pas suffisamment ce qu'ils et elles aimeraient démontrer. Par exemple, Madame Salève passe toujours l'aspirateur lorsque l'éducatrice sonne à la porte et s'excuse en expliquant qu'elle poursuivra une fois que la visite sera terminée. Madame Pilatus, quant à elle, s'excuse à chaque visite de ne pas avoir nettoyé le sol de l'appartement. Pour d'autres familles, il s'agit de justifier le changement de place d'un meuble ou de la disposition d'une pièce en mettant en avant les avantages que cela peut avoir pour les enfants. Ces indices d'une volonté de se présenter comme des parents ayant intégré des normes éducatives et des habitudes de vie jugées comme étant positives pour le développement des enfants montre que les familles ont souvent conscience de ce qui est attendu d'elles par les professionnel·le·s de l'AEMO ou des services de protection de l'enfance.

L'enquête a permis de relever les efforts de certaines familles quant à leur tentative de se préserver du jugement des professionnel·le·s sur certains aspects de leur réalité. Les professionnel·le·s sont en effet à la fois perçu·e·s par les parents comme des personnes qui peuvent aider, mais aussi « nuire » à leur situation. Il est ainsi parfois préférable que les professionnel·le·s ne sachent pas tout. Au cours de l'enquête nous avons observé plusieurs situations permettant d'illustrer les tentatives des parents de se préserver du regard des professionnel·le·s. Ces situations ont notamment été révélées lors d'imprévus ou d'événements qui ont échappé au contrôle des parents.

Le récit de Josie au sujet du comportement d'une mère de famille illustre bien comme les familles tentent parfois d'invisibiliser certains aspects de leur vie, par crainte d'application de sanctions ou de mesures plus restrictives.

Quand j'allais dans cette famille, je me disais : « il y a un animal mort quelque part, ce n'est pas possible », tellement ça sentait mauvais. Je ne savais pas ce que ça pouvait être. Pourtant, le salon était toujours très bien rangé. On me demandait de toujours m'asseoir à la même place, je ne pouvais pas trop aller dans l'appartement. Je sentais que je ne devais pas changer de place. Je sentais qu'il y avait quelque chose qui ne jouait pas, mais je n'arrivais pas à savoir quoi. Un jour, je me suis trompée d'heure de rendez-vous ou il y a eu un malentendu sur l'heure, je ne sais plus. J'arrive devant la porte, c'était fermé alors j'ai laissé un message sur le téléphone de la mère en disant que j'étais là. Elle me dit d'attendre avant de me rejoindre en bas de l'immeuble. Elle descend avec sa fille et elle me regarde avec un regard, comme une personne qui baisse les bras, qui abandonne et me dit : « bon allez, venez ». Je rentre dans l'appartement et en fait la mère était Diogène. D'habitude, quand j'allais chez elle, elle cachait toutes les affaires dans une autre pièce. L'odeur c'était les berlingots de lait caillé. Ce jour-là je suis arrivée dans cet appartement insalubre, alors que ça faisait quelques mois que j'y allais, que c'était propre et que je prenais toujours la même place. J'étais tellement surprise, c'était tellement sale. J'ai dit : « là, il faut prendre les choses en main ». J'ai dit à la fille « mets tout ça dans la machine à laver », j'ai demandé à la mère ce qu'elle voulait cuisiner à sa fille, parce qu'après il fallait qu'elle reparte à l'école. Moi je n'ai pas pu manger, c'était trop sale. J'ai demandé à la fille comment elle faisait pour faire à manger d'habitude. Toute la vaisselle était sale. Il y avait de la graisse partout, il y avait de la vieille nourriture dans les poêles. La fille m'a répondu qu'elle poussait les restes de nourriture pour se faire son plat. Les enfants ont fini par être placés. (Josie, éducatrice).

Les observations menées au domicile des familles ont également révélé la présence d'indices permettant de comprendre que les familles cherchent à dissimuler certaines de leurs actions. L'extrait d'observation suivant concerne la famille Grammont et montre comme les situations qui échappent aux parents laissent entrevoir les enjeux de reconnaissance dans lesquels ils peuvent être pris.

Extrait d'observation

La famille Grammont : La pièce à détrit

Il est 18h00 et nous accompagnons l'éducatrice au domicile de la famille Grammont.

Jacqueline explique à Madame Grammont qu'il est important de trouver des tapis pour isoler son appartement du bruit. La mère répond qu'elle a trouvé de très jolis tapis dans le magasin « Maison du Monde » (un magasin d'ameublement et de décoration aux prix relativement élevés). L'éducatrice explique à la mère que l'aide sociale ne voudra pas payer des tapis de ce prix-là et qu'il faut trouver quelque chose de moins cher.

L'éducatrice a emporté du matériel pour mesurer les pièces afin de rechercher des tapis et rideaux adaptés. Nous sommes sollicitée pour ces mesures et nous aidons la mère et l'éducatrice dans cette tâche.

L'éducatrice part dans une pièce et nous nous retrouvons seule dans la cuisine avec Madame Grammont. Nous profitons habituellement des moments dans lesquels nous sommes seule avec un parent pour discuter en abordant des questions liées à cette recherche. Cette fois-ci, nous ne le faisons pas, car nous constatons qu'il y a une porte menant à une pièce à côté de l'entrée qui n'a pas encore été mesurée. Notre place d'observatrice ainsi remplacée par la tâche qu'il nous a été demandé d'accomplir, nous demandons à Madame Grammont si elle est d'accord que nous l'aidions à prendre les mesures de cette pièce. Madame Grammont paraît gênée et dit : « cette pièce ce sera ma future chambre, donc il n'y aura pas de bruit. Pas besoin de tapis ici ». Nous lui proposons tout de même notre aide dans cette tâche. Madame Grammont semble d'accord et ouvre la porte de cette pièce. La chambre est remplie de cartons, de déchets et d'autres affaires entassées les unes sur les autres. Il est impossible d'entrer pour faire des mesures, la pièce est trop encombrée. Madame Grammont semble attendre une réaction de notre part. Nous lui proposons de faire ces mesures à un autre moment, lorsque la pièce sera désencombrée. Madame Grammont referme rapidement la porte et nous nous dirigeons ensemble dans la pièce où se trouve l'éducatrice. Celle-ci découvrira cette pièce, dans le même état, quelques mois plus tard.

Comme démontré au chapitre concernant la définition des concepts, en Suisse comme dans d'autres pays, la participation des parents influence le résultat de l'intervention. Ainsi, tel que nous le voyons à travers notre étude, l'attitude compréhensive, l'encouragement et le travail autour d'objectifs réalisables sont des éléments qui favorisent la participation des parents et les effets positifs de l'intervention. Nos résultats rejoignent en ce sens ceux présentés par Karen Healy et al

(2011) en Australie qui montrent que la participation des parents est liée à l'attitude des professionnel·le·s à leur égard. Ces auteur·trice·s relèvent également l'importance de la franchise, d'être « cash » comme le dit Madame Grammont, de l'empathie et du sentiment d'être écouté, ainsi que de travailler sur des aspects qui tiennent compte de leur réalité sociale quotidienne et de leur possibilité d'action. D'autres auteurs, comme Schreiber et al (2013) montrent à l'inverse que l'usage de méthodes plus contraignantes peut produire des effets indésirables sur la participation des parents qui se voient contraints de « jouer le jeu » ou même de simuler une attitude de coopération. Nos résultats montrent en effet que certains parents peuvent « faire mine » d'accepter certaines actions encouragées par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO. Plutôt que d'entrer en conflit avec les professionnel·le·s et de risquer de se voir imposer une mesure plus contraignante ou d'être soumis à davantage de contrôle, les parents choisissent parfois de résister de manière plus passive. Certaines de ces stratégies, comme celle adoptée par Madame Grammont par exemple, consistent à retarder les actions qui lui sont demandées d'accomplir en justifiant son inaction par divers facteurs tels que la maladie d'un enfant, des problèmes financiers ou son état de santé personnel.

L'enquête auprès des familles et des éducateurs et éducatrices de l'AEMO a porté à notre réflexion que les hommes et les femmes au travail comme ailleurs, ne sont jamais totalement réductibles aux contraintes qu'ils et elles rencontrent. En ce sens, envisager que les parents se soumettent aujourd'hui aux normes définissant la parentalité et « obéissent » naturellement en répondant aux règles déterminant la parentalité telle qu'elle est perçue dans une société serait un obstacle à la compréhension de notre objet d'étude. Le sujet des résistances nous amène en effet à considérer que l'étude de l'expérience des parents et des professionnel·le·s dans le cadre des mesures AEMO ne peut pas faire l'économie d'une compréhension liée à la façon dont ils et elles résistent. Il faut admettre que dans un contexte structurel qui restreint leur choix et leur possibilité d'action, les parents utilisent de manière stratégique les atouts dont ils disposent et peuvent user de pratiques de résistance.

Ces différents aspects indiquent que l'accompagnement des parents par des professionnel·le·s de l'AEMO suppose pour eux d'adopter une posture particulière, une attitude dans laquelle leur collaboration est reconnue et qui nécessite, parfois, d'user de stratégies qui indiquent une forme de résistance de leur part. Certaines actions permettent de prévenir les effets indésirables du contrôle

exercé sur eux et de préserver leur liberté. En effet, si certains parents font mine d'accepter les demandes qui leur sont adressées, c'est qu'une opposition trop évidente de leur part suppose des risques liés à l'application de mesures plus contraignantes. À l'inverse, adopter un comportement qui démontre une forme de soumission permet aux parents de préserver une forme d'autonomie, mais également de bénéficier de certains avantages liés à la reconnaissance de leur posture de coopération. Cette posture leur permet en effet de solliciter l'aide des professionnel-le-s, utilisée pour agir sur des facteurs extérieurs tels que l'accès à un logement, à des aides financières ou à des biens matériels. Sur ce point, nos résultats rejoignent les travaux de Le Poulitier (1986), qui s'est intéressé aux raisons qui poussent les personnes à accepter l'autorité du travail social leur imposant des conduites contraires à leurs opinions initiales et en les forçant notamment à accepter la présence d'un tiers dans leur famille. Selon cet auteur : « L'autorité s'impose dans le travail social, comme ailleurs, par deux systèmes de contraintes : les menaces qu'elle énonce en cas de non-soumission, les avantages que les personnes obtiendront en se soumettant. » (Le Poulitier, F, 1986, p.20). Les aspects relevés ici permettent de comprendre que l'intervention de l'AEMO constitue une action située composée de contraintes face auxquelles les parents tentent de trouver des leviers d'actions.

Si la contrainte engage des stratégies de résistance, il faut comprendre qu'il n'y a pas de résistance sans domination. Selon James Scott, la plupart des formes de résistances quotidiennes sont déployées pour aller à l'encontre d'une certaine appropriation par les classes supérieures ou l'État (2009). À travers ses recherches en Malaisie, Scott observe que les relations de pouvoir orientent les discours : « Il me sembla que les pauvres jouaient une partition particulière en présence des riches et une autre lorsqu'ils étaient entre eux. De même, les riches parlaient de manière différente selon qu'ils étaient devant les pauvres ou bien entre eux. » (2009, p.9). Nos observations montrent en effet qu'il arrive que les parents usent de stratégie afin d'éviter que les professionnel-le-s aient accès au désordre ou aux actions qui pourraient nuire à leur reconnaissance en tant que « bons » parents. Dans ses travaux, Scott (2009) montre que l'attitude adoptée en public par les personnes exerçant ou subissant une domination ne peut être comprise qu'en comparaison avec l'attitude qu'elles adoptent en dehors des situations de pouvoir. Dans le cadre de la présente recherche, les attitudes des parents en dehors des temps d'interventions ont pu être observées à travers le discours des enfants sur les pratiques de leurs parents. Cet aspect a par exemple été observé dans la famille Salève. Au cours des interventions de l'AEMO, Madame Salève tente de se présenter comme une

personne collaborante par l'application des principes discutés avec Josie, l'éducatrice. Ses tentatives de démonstrations ont parfois été mises à mal par les interventions de son fils, Léo, venant contredire sa mère : « tu dis que tu me mets des règles, mais ce n'est pas vrai ! Tu n'es pas du tout sévère », « Quand j'ai fugué l'autre jour, tu m'as dit « vas-y casse-toi, je m'en fous », « sur ton téléphone, c'est écrit « connard » quand c'est papa qui t'écrit ». Des affirmations souvent démenties par madame Salève qui tente d'instaurer et de préserver l'image positive que la professionnelle peut avoir d'elle. Les observations menées dans la présente recherche rejoignent le jeu discursif identifié par Scott (2009) en Malaisie au sens où il apparaît que les parents orientent leurs discours et leur manière de se présenter en présence des éducateurs et des éducatrices.

La littérature permet de considérer la résistance comme un phénomène d'opposition d'une force à une autre. L'origine latine du terme résistance « resistare » renvoie spécifiquement au vocabulaire militaire. Il désigne l'opération de « s'arrêter pour faire face », « faire obstacle à » ou encore « reconquérir sa position ». La résistance ainsi liée aux manœuvres stratégiques est considérée comme une activité de mouvement vis-à-vis de forces ennemies (Efros,2007). Du côté des sciences physiques, la résistance est également employée pour expliquer des phénomènes. En géologie par exemple, la résistance renvoie à l'aptitude d'une roche à conserver les éléments qui la composent alors qu'en physique, la résistance est utilisée pour aborder la valeur d'une force. Les différents sens rattachés à ce terme démontrent que la résistance en tant que telle n'est pas un phénomène proprement humain (Efros et Schwartz, 2009). Certains auteurs nous invitent également à dégager de ce terme une réflexion plus générale. C'est le cas de Michel Foucault et du philosophe Baruch Spinoza, qui en faisant référence à la résistance, ne parle pas d'un phénomène humain, mais bien de « force » pour Foucault : « *Toute force, en même temps qu'elle est affectée par une autre force, suscite une résistance qui contrecarre, à défaut d'arrêter, l'action de la première* » (Foucault,1976) ou encore de « chose » pour Spinoza : « *Toute chose, autant qu'il est en elle, résiste à toute chose qui diminue sa puissance de persévérer dans son être* » (Spinoza,1985). Nous l'avons donc compris, la résistance ne peut pas seulement être pensée comme un phénomène humain, car ses sens visent à expliquer des « forces » ou des « choses » qui dépassent l'homme en tant que tel. Cependant, les usages sociaux de la résistance ont cela de particulier qu'ils ne peuvent pas, à l'inverse de leur utilisation en physique par exemple, faire preuve de neutralité. Selon Efros et Schwartz (2009), la résistance proprement humaine sera toujours douée d'une valeur, car elle

« (...) intègre les idées d'intention et de débat entre alternatives » (2009, p.36). En ce sens, il nous faut considérer que la résistance humaine au changement ou son obéissance ne se donne pas totalement de façon naturelle, c'est-à-dire sans qu'il n'y ait de force à l'œuvre derrière ces phénomènes. L'homme résiste, il résiste à l'« invivable » comme le dit Georges Canguilhem, car il s'agit pour lui «de se faire son milieu, de se composer son milieu » (1965, p. 143). En d'autres termes, les hommes sont face à une nécessité essentielle, celle d'exister dans leur subjectivité et d'avoir une emprise sur leur environnement de vie. Dans cette perspective, Michel de Certeau (1980) montre que la « tactique » peut être considérée comme une activité créatrice qui saisit des opportunités face à une contrainte. Si la résistance peut être associée à des formes de transgressions, il ne faudrait pas pour autant considérer que résister ne soit qu'un acte utilisé pour tenter d'empêcher que les choses ne se fassent. En effet, la résistance a cela de particulier qu'elle représente également un véritable travail consistant à trouver des voies alternatives à celles jusqu'alors imposées. Dans un sens, la résistance apparaîtrait d'abord comme une capacité à supporter la solitude qui se produirait lorsque les autres pensent différemment (Lhuilier, 2009). Supporter d'être seul, d'abord, pour ensuite aller chercher une alternative aux pratiques actuelles. De réaction défensive (Efros et Schwartz, 2009), la résistance devient alors, dans certains cas, un acte créateur. Ainsi, la transgression permettrait de produire des façons distinctes de « faire » par rapport à ce qui était ordonné en passant par la remise en cause de valeurs et de la légitimité des cadres organisant les activités. La présente recherche montre que, dans le cadre des interventions en protection de l'enfance, la résistance des parents à l'égard des demandes qui leur sont adressées est davantage perçue comme un comportement qui nuit à la collaboration que comme une possibilité de remise en question de la légitimité du cadre d'intervention.

7.4.4 Les effets de la résistance et l'exercice du pouvoir

Au cours du suivi de l'AEMO, Madame Grammont a vécu certaines interventions comme des « intrusions » et elle s'est mise à annuler les visites de l'AEMO prévues à son domicile. Face à cette prise de distance, les éducatrices en charge de l'accompagnement ont tenté de rétablir le contact avec Madame Grammont afin de poursuivre leur intervention. La confiance entre Madame Grammont et les éducatrices ayant été mise à mal, il s'agissait de reconstruire la relation.

Extrait d'observation

La famille Grammont : La visite de réconciliation

Ce jour-là, Madame Grammont accueille les deux éducatrices chez elle. Elle est accompagnée de son nouveau compagnon qui est également le père de l'enfant qui va bientôt naître.

Madame Grammont a préparé un déjeuner pour la famille et les éducatrices. Sur la table, il y a des croissants et des pains au chocolat, ainsi que du jus de fruits. C'est la première fois depuis que nous avons commencé nos observations dans cette famille, que Madame Grammont invite les éducatrices à manger quelque chose.

L'éducatrice n°1 a apporté un sac de vêtements pour ce nouvel enfant : « ce sont des vêtements qui appartenaient à ma fille. Elle est métisse ma fille, cette petite robe-là (en montrant une robe particulièrement colorée), c'est super chou sur les enfants qui ont la peau foncée. »

La visite commence par l'échange d'habits et l'invitation à prendre le petit déjeuner ensemble.

Les deux parents remercient les éducatrices pour le sac d'habits.

L'éducatrice n°1 : Madame, on est là pour vous aider. Je peux vous dire que même s'il y a eu un petit couac entre vous et ma collègue, que c'est vraiment une personne qui fait son maximum pour aider les familles.

Une fois le contact rétabli avec Madame Grammont, les éducatrices expliquent aux deux parents l'importance d'avoir un logement propre. Jacqueline se lève de sa chaise et fait le tour des pièces de l'appartement en insistant sur la nécessité de « mettre de l'ordre ».

Cette visite illustre une tentative de réparation de la relation et les stratégies mobilisées par Madame Grammont et les éducatrices pour parvenir à leurs fins. Madame Grammont souhaite montrer aux éducatrices qu'elle est toujours prête à collaborer, il s'agit pour elle de ne pas se voir attribuer une mesure plus contraignante comme le placement des enfants. Les éducatrices cherchent quant à elles à renouer le contact avec Madame Grammont afin de poursuivre leur intervention. Ici, l'échange de dons que représente la nourriture et les vêtements ont comme fonction de rétablir la relation de confiance altérée par les expériences communes que ces femmes ont vécues ensemble au cours des

dernières semaines. Madame Grammont offre de la nourriture et des boissons, alors que les éducatrices lui donnent des habits d'enfants et pas n'importe lesquels, car comme l'explique Jacqueline : « ce sont des vêtements qui appartenaient à ma fille ». Ces échanges indiquent une volonté de rétablir une certaine proximité permettant à chacune de faire part de ses intentions. Seulement, nous voyons ici que l'objet des désaccords passés n'est pas tout à fait abordé. Il ne s'agit pas de tirer parti de cette expérience pour discuter de la manière dont la collaboration peut se poursuivre. Madame Grammont ne s'exprime pas sur l'origine de son désengagement et n'est pas non plus invitée à le faire par les éducatrices. Les actions attendues de Madame Grammont, en partie à l'origine de son désengagement, sont rapidement abordées par les éducatrices comme des actions nécessaires à mettre en place. Cette intervention rappelle à Madame Grammont les actions qui sont attendues d'elle sans lui permettre de les discuter.

Cette situation permet de comprendre que les professionnel·le·s sont parfois tenté·e·s de persister dans la même voie que celle qui a conduit à la situation non désirée plutôt que de travailler à la co-définition des solutions envisageables. Les enjeux de collaboration présentés dans cet extrait ne sont ici pas dépassés et les raisons du désengagement de Madame Grammont risquent bien de se reproduire. Face aux parents non impliqués nous pourrions imaginer que les professionnel·le·s choisissent de questionner les stratégies utilisées plutôt que de se focaliser sur la domination des résistances, perçues comme des conduites à combattre. Nous pouvons ici faire référence à la perspective d'Amundson et al. (1993) qui rappelle que les pratiques de développement du pouvoir d'agir doivent être attentives aux conséquences du contrôle social exercé sur les personnes. La reconnaissance de la singularité des personnes par la co-construction de stratégies permet de favoriser des relations non violentes en déculpabilisant les individus. En effet, par l'augmentation de la diversité des solutions, ce sont davantage les approches mobilisées au cours de l'accompagnement que les capacités personnelles des individus qui sont mises en cause.

S'il paraît désormais évident que les professionnel·le·s cherchent à développer le pouvoir d'agir des parents et à engager leur participation, nous pouvons nous interroger sur les limites de l'exercice de ce pouvoir. Au cours du suivi, Madame Grammont a fait part de sa décision d'interrompre l'accompagnement de l'AEMO en utilisant des stratégies d'évitement plutôt qu'en s'exprimant directement sur son souhait de ne plus collaborer avec ces professionnel·le·s. L'attitude adoptée ici par Madame Grammont permet de comprendre qu'elle ne s'est pas sentie

suffisamment reconnue comme une personne ayant son mot à dire sur l'évolution de l'accompagnement. Cette situation permet ainsi d'interroger le pouvoir dont les parents bénéficient pour remettre en question le suivi et leur possibilité concrète de s'exprimer sur leur souhait de le maintenir ou d'y mettre un terme.

L'enquête a permis de relever que certaines mères, comme Madame Grammont, Madame Pilatus et Madame Cervin, ne bénéficient pas toujours d'un pouvoir de décision quant aux actions attendues d'elles. L'enquête a démontré que ces familles bénéficient de peu de pouvoir de décision concernant le déroulement des interventions de l'AEMO et le terme du suivi. Certaines familles semblent cependant bénéficier davantage de pouvoir de décision quant à ce suivi. C'est le cas des familles Moléson et Niesen qui, au cours de l'enquête, ont démontré à plusieurs reprises des tentatives directes de remise en question de l'accompagnement.

Extrait d'observation

La famille Moléson : Le retour de vacances

Nous accompagnons Catherine, l'éducatrice, au domicile de la famille Moléson après les vacances d'été. Cela fait plusieurs semaines que nous n'avons pas rencontré la famille Moléson.

Catherine : Alors, cet été ?

Madame Moléson raconte le déroulement des vacances, puis explique que son fils aîné n'était pas très présent, car il utilisait beaucoup son téléphone. Son fils lui répond qu'il n'est pas d'accord. La discussion se poursuit sur les activités réalisées pendant les vacances.

Catherine : Bon, alors est-ce que tout va bien ?

Madame Moléson : Oui, tout va bien... Enfin non !

Catherine : Alors, dites-moi.

Madame Moléson : Je me pose des questions, j'ai commencé un traitement pour moi. J'ai un déficit d'attention. Je sais que c'est héréditaire. De base j'ai trop. Je suis surchargée à tous les niveaux. J'ai des enfants hyper éveillés, une thèse à finir, des rendez-vous chez les psys,

je dois divorcer. Déjà de base c'est beaucoup. Ma psy m'a dit que ça pouvait être un déficit d'attention. Je pense que j'ai longtemps été dans le déni vis-à-vis de ça, mais maintenant je le reconnais. Je sens qu'il peut y avoir ça chez les enfants aussi. J'aimerais qu'on soit coaché les trois. J'ai envie de les protéger. Pour Chris je ne voudrais pas qu'il développe des comportements d'addiction, qu'il tombe dans les mêmes choses que son père.

Catherine écoute. Madame Moléson parle maintenant du père des enfants. Elle explique qu'elle ne peut pas compter sur lui pour leur éducation ou la soulager. Elle exprime avoir le sentiment de devoir tout assurer.

Catherine : On parle de tout plein de choses-là.

Madame Moléson : Oui, je suis désolée.

Catherine : Il ne faut pas être désolée, c'est bien de me dire les choses.

Madame Moléson : Je ne sais plus ce que je dois demander ou attendre de la DGEJ. Je me questionne sur les perspectives éducatives. Je crois que j'aurai plus besoin d'un coaching pour que moi j'arrive à mieux gérer tout. J'ai lu que c'est mieux d'éduquer d'abord les parents que les enfants, parce que souvent ça vient de nous.

Catherine : Vous vous posez de bonnes questions. Vous me demandez des pistes ?

Madame Moléson : Je me demande si c'est vous ou plutôt un thérapeute. Je ne vous remets pas en question, mais je me demande si ce n'est pas moi qui ai besoin d'un coaching pour faire tout ce que je voudrais faire.

Madame Moléson explique que le suivi de l'AEMO lui a été utile et que ça lui a permis d'évoluer.

Catherine : Je vous ai toujours dit que je voyais les difficultés et que je vois aussi des évolutions. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a plus rien à faire. C'est vous qui voyez ce dont vous avez besoin. Il ne faudrait pas vous ajouter encore quelque chose. Qu'est-ce que vous pensez de ça ?

Madame Moléson : Je suis d'accord avec vous. Il faut que je fasse des choix. Je pense qu'il manque la dimension organisationnelle, la gestion de notre impulsivité, de savoir comment gérer tout ça. Je sais qu'il y a plein de petites choses qu'on peut mettre en place. Je ne sais

pas si vous, vous pouvez nous aider pour ça. C'est ça la question. Le cadre on a fait beaucoup ensemble, maintenant c'est bon.

Catherine : Je trouve que vous vous posez de bonnes questions. Comme vous êtes en contact avec des spécialistes, vous pouvez leur demander leur avis sur le coaching. Je vous propose que l'on réfléchisse à tout cela et qu'on en reparle au bilan la semaine prochaine.

Au cours du suivi, Madame Moléson a souvent fait part de ses doutes quant à la pertinence des interventions de l'AEMO. Elle explique aussi régulièrement que ses enfants ne se sentent pas très concernés. Dans l'extrait présenté, Madame Moléson identifie ses besoins : « Je pense qu'il manque la dimension organisationnelle, la gestion de notre impulsivité, de savoir comment gérer tout ça. Je sais qu'il y a plein de petites choses qu'on peut mettre en place ». Elle questionne ainsi le rôle de l'éducatrice de l'AEMO et ses capacités à répondre à sa demande « Je ne sais pas si vous, vous pouvez nous aider pour ça ». Le discours de l'éducatrice permet de comprendre que Madame Moléson a le pouvoir de remettre le suivi de l'AEMO en question et de faire part de sa décision d'y mettre un terme selon ses besoins : « c'est vous qui voyez ce dont vous avez besoin ». L'intervention est ici orientée selon les besoins que cette mère exprime, alors que dans d'autres familles elle peut davantage être orientée par les difficultés identifiées par les services de protection de l'enfance. Ainsi, certaines familles, généralement à l'origine de la demande de la mise en place du suivi AEMO, bénéficient d'une plus grande liberté quant à la définition des interventions. Leur avis est davantage sollicité et pris en compte par les professionnel·le·s qui réorientent plus volontiers leurs actions.

L'observation des interventions de l'AEMO dans les familles à l'origine d'une demande d'aide et dans des familles pour lesquelles l'AEMO s'est mise en place à la suite d'un signalement par un tiers a permis de relever comme les parents n'exercent pas le même pouvoir de décision quant à la mise en place de l'intervention dans leur famille. Pour les familles Grammont, Cervin, Salève, Pilatus et Eiger, ce sont davantage les professionnel·le·s qui identifient les actions à mettre en place et qui sollicitent les parents pour les réaliser. À l'inverse, dans les familles Moléson et Niesen ce sont plutôt les parents qui ciblent les besoins et qui formulent des demandes aux professionnel·le·s.

Éléments de synthèse

Cette dernière partie du chapitre concernant la présentation des résultats de l'étude permet de comprendre que l'implication des parents et leur responsabilisation se présentent comme les nouveaux mots d'ordre des interventions en protection de l'enfance qui visent à assurer la sécurité et le bien-être des personnes mineures. L'efficacité de l'intervention est en effet perçue à travers l'engagement des parents et leur participation active dans l'élaboration et la mise en place de solutions adaptées à leur réalité familiale. Nos résultats vont ainsi dans le sens de ceux présentés par Frauenfelder (2016) concernant le type d'intervention privilégiée aujourd'hui qui vise la responsabilisation des parents par leur implication dans les réponses aux problèmes rencontrés. Nos résultats permettent de rendre compte des limites des logiques d'implication parentale. En effet, même si l'engagement des parents comme des partenaires de l'intervention permet la reconnaissance de leur capacité, il induit également une possibilité de les mettre dans une situation de plus grande vulnérabilité. Les exigences accompagnant la reconnaissance de leur rôle peuvent en effet être à l'origine de leur sentiment d'incompétence et de leur désengagement. Si la responsabilisation apporte aux parents la possibilité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés, elle peut aussi amener un regard culpabilisant sur eux par une sur responsabilisation concernant les tâches qu'ils devraient accomplir. De plus, nos résultats montrent que les possibilités d'actions des parents sont limitées au cadre normatif qui soutient l'intervention. Certains parents ont ainsi exprimé leur sentiment de devoir parfois exécuter des tâches, sans toujours en comprendre le sens et sans avoir la liberté d'y renoncer. Si certaines familles peuvent plus aisément faire part de leur questionnement au sujet de l'intervention de l'AEMO, d'autres manifestent des comportements de résistance moins directs pour exprimer leur désaccord, préserver leur liberté ou encore tenter d'influencer le cours des interventions. L'enquête a en effet démontré l'usage de ces stratégies par les familles qui ont le plus de difficultés à exercer leur pouvoir décisionnel quant aux interventions de l'AEMO. Sur ce point, nos résultats rejoignent quelques écrits et notamment les travaux de Carr (2007) qui montrent l'écart existant entre la volonté de développer les capacités d'actions des individus ayant affaire à des services sociaux et leur réelle prise de pouvoir sur les interventions. Nos résultats permettent en ce sens de comprendre que le pouvoir se distribue généralement à l'intérieur du cadre institutionnel, mais qu'il ne permet pas de le remettre en question. Les parents sont ainsi considérés comme des partenaires de l'intervention, mais ils sont

parallèlement soumis à l'évaluation des professionnel·le·s et leurs possibilités d'action ne dépassent que rarement l'application des principes attendus d'eux.

Conclusion

8.1 Synthèse conclusive

La présente recherche a permis d'interroger l'engagement des parents comme des partenaires de l'intervention sociale en s'intéressant à l'expérience des familles et des professionnel·le·s à travers l'accompagnement de l'AEMO. Les résultats de cette thèse permettent d'abord de comprendre que les professionnel·le·s cherchent principalement à engager les pères ou les mères des enfants dans les interventions. La réalité de la pluriparentalité abordée au quatrième chapitre paraît ainsi peu prise en compte et il est attendu des pères et des mères qu'ils et elles assument la responsabilité quasiment exclusive de l'éducation familiale des enfants. Dès lors, le soutien à la parentalité et l'engagement parental concernent avant tout les pères et dans notre étude plus particulièrement les mères biologiques des enfants et moins les autres personnes inscrites dans le système de parenté. La recherche montre que les pères et les mères des familles rencontrées sont encouragé·e·s à se (ré)engager dans l'éducation de leur enfant, notamment en s'investissant dans la résolution des difficultés familiales. La présente étude permet ainsi de comprendre que l'engagement parental est envisagé à travers la compréhension et la mise en œuvre de principes éducatifs jugés positifs par les parents. Seulement, accompagner la parentalité en se basant sur ces principes, perçus comme favorisant le bien-être et la sécurité des enfants, ne se donne pas comme une évidence. L'intervention suppose avant tout d'instaurer une relation avec les familles qui permette la collaboration. Cette recherche rend ainsi visible un certain nombre d'actions menées par les professionnel·le·s au cours des interventions auprès des familles qui permettent d'entamer et de construire une relation de confiance suffisante pour envisager une collaboration. Elle montre notamment comme l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant suppose de travailler sur leurs capacités à s'y investir. Le travail des éducateurs et des éducatrices de l'AEMO vise en ce sens parfois à répondre à un certain nombre de difficultés familiales pour que les parents soient en mesure de se préoccuper de l'éducation des enfants.

Même s'il est souhaité que les parents s'activent eux-mêmes dans la résolution des difficultés, la recherche montre bien comme les professionnel·le·s acceptent de faire « pour » ou « avec » au lieu de laisser les parents « faire seuls ». Le soutien à la parentalité peut en ce sens être envisagé de manière différente selon les familles, les difficultés et les événements qu'elles rencontrent.

L'enquête a permis de relever les variations dans le type d'accompagnement des familles. En effet, nos résultats montrent que le soutien à la parentalité opère parfois à travers des actions extérieures à la famille, mais qui ont un impact sur son équilibre. Dans certains cas, les parents des familles accompagnées par l'AEMO trouvent un intérêt à solliciter les éducateurs et les éducatrices pour les soulager de préoccupations concernant la vie familiale. Il s'agit par exemple de demander de l'aide concernant la mise en place d'un droit de visite, la situation scolaire d'un enfant, la garde des enfants, la situation financière ou de logement. Du côté des familles, ce sont souvent ces facteurs extérieurs et pas la qualité de la relation avec les enfants qui pose des problèmes. Du côté des professionnel-le-s, le soutien à la parentalité est envisagé à travers la possibilité de rendre les parents capables d'assumer les responsabilités attendues d'eux. Ainsi, même s'il est fréquent que le soutien prenne en compte des facteurs extérieurs, les éducateurs et les éducatrices cherchent à agir sur la qualité de l'éducation et de la relation entre parents et enfants.

Au deuxième chapitre de la présente thèse, nous avons mentionné l'étude de Lamboy (2009) qui permet d'identifier quatre approches pour appréhender le soutien à la parentalité. Nous avons présenté une approche plutôt répressive qui se fonde sur les aspects sécuritaires ; une approche basée sur l'attachement et qui porte une attention particulière aux interactions entre parents et enfants ; une approche qui s'intéresse particulièrement aux compétences parentales et la qualité du rapport entre enfants et parents et une approche plutôt non-normalisante qui vise à ce que les parents définissent leur rôle et sentiment de compétence. L'étude des interventions des professionnel-le-s de l'AEMO dans sept familles permet de comprendre que les approches du soutien à la parentalité proposé par Lamboy (2009) peuvent varier selon les familles et même se chevaucher pour une même famille. Les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO adoptent, selon les familles et les situations, une posture qui peut s'inscrire dans un type de soutien à la parentalité différent. L'accompagnement des familles Grammont et Pilatus laisse apparaître une forme de soutien à la parentalité plus contrôlante sur les aspects sécuritaires liés au développement de l'enfant (aménagement de l'espace, hygiène, respect du développement de l'enfant). Le suivi des familles Cervin, Salève et Eiger est davantage orienté sur les relations et les interactions saines (attachement, communication) entre les parents et les enfants. L'accompagnement des familles Niesen et Moléson s'inscrit lui aussi dans ce type de soutien en étant toutefois plus orienté vers le

développement du sentiment de compétence des mères et à la manière dont elles souhaitent envisager leur rôle de parent.

Nous avons démontré que les interventions peuvent engager une forme de contrôle concernant le respect de certaines normes définissant la sécurité et le bien-être des enfants. Ce type d'intervention peut ainsi devenir plus contraignant pour les familles et laisser apparaître des comportements de résistances de la part des parents. Certaines de leurs actions traduisent en effet leur désaccord et montre que la façon dont la participation des parents est envisagée peut amener à l'effet inverse souhaité, c'est-à-dire leur désengagement du processus d'intervention. Nos résultats de recherche et l'étude des comportements de résistance permettent ainsi de questionner la participation des parents dans un contexte d'intervention en protection de l'enfance et le pouvoir dont ils disposent pour faire reconnaître leur propre vision de l'éducation.

Cette recherche permet de penser l'intervention de l'État dans la sphère familiale à travers le développement d'interventions permettant une plus grande reconnaissance des manières de vivre des individus. Nous pourrions en effet imaginer que les professionnel·le·s de l'AEMO se saisissent de la résistance manifestée par les parents, pour les soutenir et développer des conditions de reconnaissance plus large en considérant l'engagement des parents au-delà de l'application de certains principes éducatifs. Plutôt que de tenter d'inclure les parents et l'exercice de leurs fonctions dans des normes existantes, leur résistance pourrait ainsi être le point de départ de la déconstruction des cadres qui façonnent leur identité. Le soutien à la parentalité pourrait ainsi être envisagé à travers le développement des capacités d'agir des parents et leur donner le pouvoir d'acquérir une plus grande reconnaissance de ce qu'ils considèrent comme une « bonne » parentalité. En nous inspirant des travaux de James Scott (2009), mais également de ceux de Judith Butler (2005, 2009), l'analyse de nos résultats de recherche permettent de poser la question suivante : Quelles sont les possibilités du passage de la résistance dissimulée face à un contexte contraignant à une franche insurrection, tant de la part des familles que des professionnel·le·s, permettant la remise en cause des cadres qui façonnent la reconnaissance ?

8.2 Résumé de l'étude

La présente étude s'est donnée comme but la compréhension de l'expérience et du vécu des familles et des professionnel·le·s dans le cadre des mesures de l'AEMO. À l'heure où l'injonction de protection des personnes mineures s'accompagne de celle concernant le soutien à la parenté, la collaboration avec les familles et l'implication des parents dans l'intervention deviennent des nouveaux mots d'ordre. Les actions des professionnel·le·s de l'AEMO supposent en cela d'évaluer les situations familiales en lien avec la sécurité et le bien-être des enfants tout en intervenant sur les pratiques parentales sensées se rapprocher des principes éducatifs dits « positifs ». Dans un cadre aussi particulier que celui d'une intervention en protection de l'enfance, le peu d'études existantes en Suisse sur l'accompagnement de l'AEMO ne permettait pas de saisir le point de vue des familles et l'action concrète menée auprès d'elles par les éducateurs et les éducatrices. La présente thèse permet de rendre compte de cette expérience en soulevant les enjeux, les défis ou encore les paradoxes issus d'un tel contexte d'intervention. Elle permet ainsi de révéler les stratégies à l'œuvre dans les pratiques des parents et des professionnel·le·s de l'AEMO pour tenter de répondre aux injonctions du cadre de l'intervention.

Cette étude prend appui sur un certain nombre d'écrits issus de disciplines telles que l'anthropologie, la sociologie, la psychologie ou encore la philosophie. La compréhension de l'objet d'étude s'est en effet réalisée à partir d'un examen du problème relativement large à travers lequel nous avons cherché à comprendre l'origine des logiques actuelles qui encadrent les interventions de l'État en protection de l'enfance. À travers le chapitre concernant le cadre conceptuel, nous avons ainsi fait référence à des travaux permettant de comprendre l'organisation de la parenté, notamment sous l'angle des fonctions parentales attribuées à différentes personnes occupant une place dans un système de parenté. La suite de ce chapitre a permis de saisir que la façon dont les fonctions parentales sont aujourd'hui attribuées est influencée par les mutations concernant la famille, ses rôles et ses responsabilités. L'étude de la perception de la parentalité par la sociologie et la psychanalyse a notamment révélé qu'il existe différentes manières de concevoir la parentalité et plus précisément le soutien qui lui est accordé. Cet aspect révélé par l'étude de la littérature nous a permis de questionner, au-delà des disciplines scientifiques, la façon dont les institutions elles-mêmes et plus encore les professionnel·le·s de l'action sociale définissent le soutien à la parentalité et orientent leurs pratiques en ce sens auprès des familles. Les logiques

d'intervention auprès des parents appellent à leur responsabilisation et à leur engagement dans l'évolution des situations jugées préjudiciables par les services de protection de l'État. Aussi, le soutien à la parentalité s'actualise, dans les pratiques du travail social, à travers des principes qui visent, en partie, la reconnaissance et l'encouragement des capacités des familles et principalement des parents considérés comme étant capables d'agir sur leur existence. L'état de la littérature concernant la reconnaissance et le développement du pouvoir d'agir des personnes concernées a ainsi montré que la finalité des interventions, notamment en protection de l'enfance, dépend de la façon dont le pouvoir se distribue. Cette perspective permet d'interroger les conditions du partage du pouvoir entre les intervenant·e·s en protection de l'enfance et les familles. Les études mobilisées à ce sujet montrent que ces conditions concernent souvent la relation que les professionnel·le·s et les parents entretiennent au cours de l'intervention. C'est à partir de la compréhension présentée dans ce chapitre, mais aussi des éléments apparus sur le terrain d'enquête que les questions et objectifs de recherche ont été formulés.

La présente recherche qualitative est en effet exploratoire et son approche, inspirée par la théorisation ancrée, a permis de réorienter le cadre conceptuel et la définition des objectifs de recherche selon les éléments récoltés au cours de l'enquête. Celle-ci a été réalisée au moyen d'observations au domicile des familles au cours des interventions menées par l'AEMO, ainsi que par des entretiens avec les parents et les éducateurs et éducatrices. Les participant·e·s ont été recruté·e·s par l'intermédiaire des institutions proposant l'AEMO et des professionnel·le·s de l'AEMO. Les familles sollicitées pour participer à la recherche étaient les familles suivies par les éducateurs et les éducatrices ayant annoncé leur souhait de participation à la chercheuse.

Le recrutement des participant·e·s s'est effectué selon certains critères, préalablement discutés avec les directions des institutions et les professionnel·le·s en ce qui concerne les familles. L'échantillon est ainsi constitué de sept familles dont les enfants vivent avec leurs parents biologiques et principalement leur mère. Le travail d'enquête s'est déroulé auprès de sept familles séparées dont une famille recomposée. Il s'agit de mères vivant pour la plupart seules avec leurs enfants (entre 1 et 5 enfants âgés entre 1 an et 13 ans). Quatre de ces familles sont à l'origine d'une demande d'aide et trois familles d'entre elles ont fait l'objet d'un signalement. Bien que certaines caractéristiques des participant·e·s se rejoignent (âge des enfants, parcours de vie comme le placement ou la

séparation entre les parents), l'échantillon est tout de même varié sur le plan sociodémographique, tant en ce qui concerne les éducateurs et les éducatrices (âge, parcours de formation, expérience préalable) que les familles (âge, nationalité, niveau d'instruction).

Environ quinze mois d'enquête (entre quatre et neuf mois d'enquête par famille) auront été nécessaires pour mener à bien cette recherche. Plus de cent soixante heures d'observation ont été menées au domicile de sept familles lors des visites des professionnel·le·s de quatre sites de l'AEMO du canton de Vaud et une trentaine d'heures d'entretien individuel approfondi avec les éducateur·trice·s de l'AEMO et les familles ont été réalisés. Au cours des observations dans les familles, les éléments relatifs aux participant·e·s (les personnes présentes durant l'intervention), aux interactions (la prise de parole, le contenu des discussions, les sujets abordés, les activités), à la relation entre les personnes présentes (type de communication, atmosphère des échanges, compréhension mutuelle) ont été relevés. Les thèmes abordés lors des entretiens individuelles avec les familles ont couvert les sujets suivants : les modalités de l'AEMO (comment s'est mis en place l'AEMO, la durée de l'intervention prévue et la fréquence de la présence de l'éducateur·trice), l'accompagnement éducatif (les objectifs de l'intervention, les changements constatés depuis le suivi), l'expérience de l'AEMO (la manière dont les parents vivent ces interventions, collaborent avec les professionnel·le·s), le rôle des membres de la famille (perception de leurs fonctions). Au cours des entretiens individuels avec les éducateur·trice·s de l'AEMO, la chercheuse a abordé leur parcours professionnel et leur représentation du travail de l'AEMO, des aspects liés au travail entrepris dans la famille suivie en sa présence (objectifs de départ, intervention, bilans intermédiaires réalisés avec les professionnel·le·s des services de protection de l'enfance et de la jeunesse) et des éléments issus de leur expérience avec d'autres familles. Le matériel issu de l'observation a été consigné dans un journal de terrain et certains extraits ont été retranscrits en version informatique. Les entretiens ont quant à eux été retranscrits dans leur globalité. L'analyse thématique de ce matériel a été complétée par la rédaction de mémos mobilisant des concepts et des théories permettant de dégager une compréhension de l'expérience à l'étude.

8.3 Les principaux constats de l'étude

La présente recherche permet de constater qu'à travers les interventions de l'AEMO, les familles se retrouvent dans un contexte, parfois contraint, qui tend à les engager comme des partenaires de l'intervention. Considérés comme le prolongement de l'action institutionnelle, les parents et leurs actions font l'objet d'une préoccupation grandissante. L'implication des parents et le développement de leur capacité d'action font en cela partie intégrante du travail des éducateurs et des éducatrices de l'AEMO. Cette recherche montre que l'engagement des parents ne va pas de soi et suppose parfois l'usage de stratégies qui contournent les règles de l'accompagnement. L'étude permet également de constater l'influence du pouvoir associé ou accordé aux éducateurs et aux éducatrices sur le comportement des parents. Ces derniers cherchent en effet souvent, par leurs actions ou leurs discours, à se préserver de l'exercice d'un pouvoir qui pourrait les contraindre à se voir imposer des mesures plus restrictives, comme le placement de l'enfant en institution. L'étude permet toutefois de constater que le jeu de la collaboration auquel les parents se prêtent leur permet également de bénéficier de certains avantages, comme une plus grande reconnaissance de leur droit et leur accès à différentes prestations. En contrepartie d'une attitude collaborative, les parents attendent des professionnel·le·s qu'ils et elles jouent également le jeu de la réciprocité en faisant preuve de reconnaissance auprès d'eux (honnêteté, compréhension) et en se montrant utiles dans la résolution de leur difficulté. Les résultats de l'étude permettent en cela de comprendre que la collaboration entre les familles et les professionnel·le·s se déploie à travers une relation de « donnant-donnant » faisant à la fois intervenir des échanges contractuels et des dons permettant la reconnaissance et la mise en relation. Les résultats permettent en cela de situer la reconnaissance mutuelle comme une condition nécessaire de l'intervention des professionnel·le·s de l'action sociale. La piste de la reconnaissance ici mobilisée permet de dépasser une certaine compréhension de la création du lien de confiance par la réduction de l'asymétrie entre professionnel·le·s et bénéficiaires. Elle montre comme les conditions de l'intervention peuvent être réunies et même favorisées par une posture professionnelle assumant l'asymétrie du pouvoir et le rôle de soutien, d'évaluation et de contrôle exercé auprès des familles.

8.4 Les retombées de la recherche pour l'avancée des connaissances et des pratiques

La présente recherche offre un regard approfondi sur la réalité de l'intervention de l'AEMO auprès des familles. Au regard des différents types de soutien à la parentalité, elle permet de comprendre la façon dont il peut être envisagé dans le cadre d'une action liée à la protection de l'enfance. Bien que le contexte de l'exercice de la parentalité soit pris en compte par les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO, nos résultats mettent ainsi en évidence que les pratiques de développement du pouvoir d'agir sont davantage orientées vers la mise en place d'une éducation permettant de satisfaire certains principes de l'éducation positive. L'empowerment des parents consiste en ce sens à les désempêtrer de leur réalité sociale quotidienne pour leur donner les moyens d'appliquer certains principes éducatifs. Le soutien à la parentalité est dès lors envisagé à travers le développement des capacités d'agir des familles. Notre recherche montre que les professionnel·le·s ne sont pas insensibles à la réalité sociale quotidienne des familles et recherchent souvent à ce que les principes éducatifs puissent être discutés au regard des modèles adoptés ou souhaités par les familles. Les parents sont ainsi engagés à définir leur propre modèle de parentalité pour autant qu'il respecte certaines valeurs clés, les principes et les lois concernant la sécurité et le bien-être des enfants.

Nos résultats permettent d'envisager le soutien à la parentalité comme un type d'empowerment qui viserait à donner plus de pouvoir aux parents dans la définition de ce qu'une « bonne » parentalité signifie et la façon dont elle peut être soutenue. Il s'agirait ainsi de rendre les cadres permettant la reconnaissance plus perméables aux diverses pratiques éducatives et de reconsidérer la notion de risque à l'œuvre dans les interventions en protection de l'enfance. Cela étant dit, l'étude sur les conditions de l'intervention des professionnel·le·s et les stratégies déployées au cours de ces interventions pour préserver ou développer un pouvoir montrent également les limites des possibilités d'actions sur le système qui encadre leur propre intervention. Bien qu'ils et elles bénéficient de certaines possibilités d'action, les professionnel·le·s ne devraient pas porter le poids de la réussite de l'engagement parental ou encore de la remise en question des cadres structurants leurs interventions. En réalité, les conséquences non souhaitées, telles que le désengagement des parents ou l'usage de stratégies de résistance de leur part, tout comme celle des professionnel·le·s, devraient faire l'objet d'une réflexion permettant d'identifier les raisons qui les engendrent et les actions qui peuvent être mises en place pour les dépasser. Il s'agit ainsi de penser la remise en

question de ces cadres par le développement d'une action plus collective basée sur les facteurs qui favorisent ou qui entravent l'intervention, qu'ils soient liés à un contexte historique, politique, social ou encore individuel.

Si notre étude propose que la remise en question des cadres de l'intervention puisse être considérée comme une action collective, il en est de même pour celle concernant l'éducation des enfants. En effet, les parents ne sont pas les seuls à intervenir sur l'éducation des enfants (école, garderie, travail social), mais ils sont pourtant considérés comme des acteurs importants jouant un rôle de régulation entre les différentes instances éducatives. Les interventions en protection de l'enfance visent ainsi parfois à donner ou à redonner aux parents leur rôle de « leader » en assumant les responsabilités qui leur incombent. Les résultats de la recherche montrent que cette position est parfois difficile à tenir, notamment pour des familles monoparentales qui assument seules ce rôle. Dans certains cas, les professionnel·le·s ont conscience des incapacités des parents à assurer seuls leur responsabilité. Certain·e·s trichent même parfois avec les délais de l'intervention de l'AEMO pour tenter de gagner du temps et offrir aux parents un soutien plus long, conscient·e·s qu'ils ne parviendront pas à assumer seuls l'ensemble de leur fonction. La recherche montre ainsi que certaines familles bénéficieraient d'un soutien plus durable que celui proposé par l'AEMO. Si, dans le cadre de l'AEMO, la durée de l'intervention est une contrainte sur la base de laquelle les professionnel·le·s peuvent s'appuyer pour « avancer » plus rapidement avec les familles, elle engage des possibilités paradoxales. Dans certains cas, la pression du cadre temporel de l'intervention peut par exemple encourager les professionnel·le·s à adopter une posture plus contrôlante, afin de s'assurer de la mise en place d'un certain nombre d'actions avant l'interruption de l'accompagnement. Nos résultats permettent en cela d'interroger la nécessité de développer des dispositifs de soutien aux familles moins limités dans le temps, plus durable.

8.5 Les limites de la recherche et les recommandations pour de futures recherches

La présente recherche comporte un certain nombre de limites que nous énonçons ici dans le but de nuancer les possibilités d'application des résultats à d'autres contextes.

Il faut bien comprendre que l'enquête par observations et par entretiens a été menée par une seule chercheuse. Cet aspect a bien entendu limité le territoire de l'enquête et le nombre de

participant·e·s, non pas pour des raisons d'intérêt, mais pour des raisons de faisabilité. La recherche se base ainsi sur une enquête exploratoire menée sur le territoire Suisse. Même si ses résultats peuvent être comparés aux interventions en protection de l'enfance, dans d'autres contextes et notamment à l'international dont les logiques se rejoignent, il faut toutefois tenir compte des différentes législations qui encadrent et structurent ces pratiques. Il nous faut également mentionner que l'enquête a principalement été menée dans un canton suisse et que ses résultats ne sont pas nécessairement transférables aux réalités de l'exercice de cet accompagnement d'autres cantons. La limite concernant le nombre de participant·e·s impacte également la transférabilité des résultats, puisque nous avons principalement enquêté auprès de mères qui vivent seules avec leurs enfants. Cet aspect de la recherche ouvre cependant une piste intéressante pour de futures recherches, qui pourraient approfondir nos résultats par l'étude des situations de familles ayant des profils différents de celles de notre recherche.

En plus des quelques limites présentées ici, la présentation des résultats de l'enquête ne permet pas de rendre compte de l'ensemble du matériel qu'elle a permis de récolter. La recherche a en effet permis d'accéder à des informations concernant de manière moins directe notre objet d'étude et que nous avons choisi de ne pas approfondir à travers la rédaction de cette thèse. Toutefois, ces informations nous semblent pouvoir être utiles au développement d'autres aspects concernant l'expérience de l'AEMO. Pour en donner un exemple, la question de la participation des enfants au cours des interventions de l'AEMO pourrait être investiguée davantage, afin de mieux comprendre comment ils vivent cette expérience. En effet, notre enquête montre que même s'ils sont au centre des préoccupations, les enfants et les adolescent·e·s restent peu impliqués au cours des interventions à domicile qui semblent davantage considérer les parents comme des partenaires de collaboration. Une future enquête pourrait en ce sens chercher à comprendre comment la participation des enfants dans un dispositif de soutien à la parentalité est envisagée. Au même titre que les parents, les enfants sont-ils considérés comme des partenaires de l'intervention ? Quel rôle est attendu d'eux ? comment sont-ils informés au cours du processus d'accompagnement et de quel pouvoir disposent-ils ? Un ensemble de questions que la présente étude permet d'identifier et dont une autre pourrait se saisir.

ANNEXE A

Certificats d'approbation éthique de l'UQAM

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'expérience des professionnel-les et des familles dans le cadre des mesures d'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO) en Suisse.
Nom de l'étudiant:	Laure INFANTE
Programme d'études:	Doctorat en travail social
Direction de recherche:	Anne-Marie PICHÉ
Codirection:	Laurence LAURENCE OSSIPOW WUEST

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPÉ FSH

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : L'expérience des professionnel·les et des familles dans le cadre des mesures d'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO) en Suisse.

Nom de l'étudiant : Laure Infante

Programme d'études : Doctorat en travail social

Direction(s) de recherche : Anne-Marie Piché

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2022-06-10**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPÉ FSH

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : L'expérience des professionnel-les et des familles dans le cadre des mesures d'Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO) en Suisse.

Nom de l'étudiant : Laure Infante

Programme d'études : Doctorat en travail social

Direction(s) de recherche : Anne-Marie Piché

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPÉ FSH

ANNEXE B

Courriel adressé au directeur de l'AEMO (pour les cantons de Vaud et Genève)

Monsieur le Directeur,

Je m'appelle Laure Infante et je réalise actuellement une thèse de doctorat en travail social à l'Université du Québec à Montréal en partenariat avec les HES-SO (Hautes Écoles spécialisées de Suisse Occidentale). Je suis parallèlement assistante de la filière travail social à la Haute École de Travail social de Lausanne.

Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse aux mesures alternatives au placement institutionnel et/ou familial de personnes mineures et plus particulièrement à l'expérience des professionnel·le·s et des familles à travers l'Accompagnement Éducatif en Milieu Ouvert (AEMO).

L'objectif général de cette recherche est de pouvoir mieux situer les logiques actuelles d'intervention en protection de l'enfance en Suisse parmi les discours sur la famille, les rôles parentaux et la considération de l'enfant qui s'accordent aujourd'hui dans plusieurs pays occidentaux.

Plus concrètement, ce travail visera à documenter les pratiques et vécus des professionnel·le·s et des familles autour de la manière dont ils et elles collaborent au sujet de leur parentalité. Il s'agira également de s'intéresser à la façon dont les spécificités de ce type d'interventions dites : « dans le milieu » est expérimenté par les familles et les professionnel·le·s dans des régions différentes de Suisse romande. J'envisage en effet d'étudier l'AEMO de plusieurs cantons de Suisse romande, dont celui du canton de Vaud.

Ma recherche s'inscrit dans une enquête de type anthropologique, qui se caractérise par le fait de mener l'étude sur le terrain et en collaboration avec les personnes concernées en utilisant principalement l'observation comme moyen de récolte d'information.

Dans la perspective de préciser ce projet, seriez-vous d'accord de me rencontrer afin d'en discuter plus en détail ? Nous pourrions également aborder ensemble la possibilité d'une participation de vos collaborateurs et collaboratrices travaillant pour l'AEMO.

D'avance, je vous remercie pour votre intérêt et vous transmets mes meilleures salutations.

ANNEXE C

Courriel adressé au directeur du service de protection de l'enfance (pour les cantons de Vaud et Genève)

Monsieur le Directeur,

Je m'appelle Laure Infante et je réalise actuellement une thèse de doctorat en travail social à l'Université du Québec à Montréal en partenariat avec les HES-SO (Hautes Écoles spécialisées de Suisse Occidentale). Je suis parallèlement assistante de la filière travail social à la Haute École de Travail social de Lausanne.

Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse aux mesures alternatives au placement institutionnel et/ou familial de personnes mineures et plus particulièrement à l'expérience des professionnel·le·s et des familles à travers l'Accompagnement Éducatif en Milieu Ouvert (AEMO). Plus concrètement, ce travail visera à documenter les pratiques et vécus des professionnel·le·s et des familles autour de la manière dont ils et elles collaborent au sujet de leur parentalité. Il s'agira également de s'intéresser à la façon dont les spécificités de ce type d'intervention dit : « dans le milieu » est expérimenté par les familles et les professionnel·le·s dans des régions différentes de Suisse romande. J'envisage en effet d'étudier l'AEMO de plusieurs cantons de Suisse romande, dont celui du canton de Vaud. Étant donné que les enfants des familles suivies par l'AEMO ont également un « dossier » au SPJ, je me permets de vous demander si ma démarche nécessite un accord de votre part. Je suis disponible pour discuter plus en détail de mon projet par téléphone ou en venant vous rencontrer directement.

J'attends donc votre réponse et vous adresse mes meilleures salutations.

ANNEXE D

Autorisation du service de protection de la jeunesse du canton de Vaud



**Le chef du Service de
protection de la jeunesse**

Av. Longemalle 1
1020 Renens

Fondation Jeunesse & Familles
Madame Séverine Peccatus
Directrice
Chemin des Champs-Courbes 25a
Case postale 95
1024 Ecublens

N/Réf. : FVU/sat
(à rappeler dans toute correspondance)

021 316 53 46

Renens, le 3 juin 2020

Recherche de doctorat de Mme Laure Infante

Madame la Directrice,
Chère Madame,

Par la présente, je vous informe avoir donné mon accord pour que Mme Laure Infante, Assistante HES et Doctorante UQAM à la Haute école de travail social de Lausanne, puisse mener sa thèse de doctorat sur l'AEMO.

Dans le cadre de cette recherche, elle est autorisée à prendre contact avec les personnes responsables de l'AEMO et mener les prochaines étapes de ce projet.

Recevez, Madame la Directrice, Chère Madame, mes cordiales salutations.

Le chef de service


Frédéric Vuissoz

Copie par e-mail

- Mme Laure Infante (laure.infante@hetsl.ch)

ANNEXE E

Lettre de sollicitation de participation à la recherche à l'attention des directions de l'AEMO et des professionnel·le·s

LETTRE DE PRÉSENTATION PROJET DE THÈSE DE DOCTORAT EN TRAVAIL SOCIAL

L'expérience des familles et des professionnel·le·s dans le cadre des mesures d'Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO) en Suisse romande.

Mesdames, Messieurs,

À travers cette lettre, j'ai le plaisir de vous présenter le projet de recherche que je mène dans le cadre de ma thèse de doctorat en travail social à l'Université du Québec à Montréal en partenariat avec les HES-SO (Hautes Écoles spécialisées de Suisse Occidentale).

Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse à l'expérience des professionnel·le·s et des familles à travers l'Accompagnement Éducatif en Milieu Ouvert (AEMO). Cette recherche vise à comprendre la façon dont le travail de l'AEMO est expérimenté/vécu par les familles et les professionnel·le·s ainsi qu'à documenter les rôles familiaux d'aujourd'hui, la parentalité et les compétences parentales.

Plus concrètement, ce travail compréhensif visera à documenter les pratiques et vécus des professionnel·le·s et des familles autour de la manière dont ils et elles collaborent au sujet de la parentalité. Il s'agira également de s'intéresser à la façon dont les spécificités de ce type d'intervention dit : « dans le milieu » est expérimenté par les familles et les professionnel·le·s dans des régions différentes de Suisse romande. J'envisage en effet d'étudier l'AEMO de plusieurs cantons de Suisse romande, dont celui du canton de Genève. Ma recherche s'inscrit dans une approche de type anthropologique caractérisée par le fait de mener l'étude sur le terrain et en collaboration avec les personnes concernées. Ceci, en utilisant principalement les observations et les entretiens comme moyens de récolte d'information. Cette recherche se veut immersive, je souhaiterais donc observer les situations d'intervention de l'AEMO chez les familles à plusieurs reprises et sur une période de plusieurs mois. Les modalités de l'enquête, c'est-à-dire les moments de ma présence chez les familles ainsi que sa durée, seront discutées avec les familles et les professionnel·le·s et dépendra du type de suivi en cours ainsi que des spécificités relatives à chaque situation.

L'ensemble de cette recherche se déroulera, auprès des participant·e·s, entre les mois de septembre 2020 et juillet 2022. Ma présence chez les familles, durant les interventions de l'AEMO, s'effectuera sur plusieurs mois selon les modalités d'interventions prévues et avec l'accord des participant·e·s. L'enquête cible actuellement une dizaine de familles suivies par l'AEMO ainsi que les professionnel·le·s en charge de ce suivi. Il est envisagé de suivre cinq familles dans le canton de Vaud et cinq familles dans le canton de Genève. La présente recherche comporte des critères d'inclusion des participant·e·s. Je souhaite en effet mener mon enquête auprès de familles

bénéficiant du même type de suivi (intensité de l'intervention) et qui ne sont pas à l'origine de la demande de l'intervention de l'AEMO.

Lors des observations chez les familles, je souhaite influencer le moins possible l'interaction entre les familles et les professionnel·le·s. Je n'interviendrai donc pas auprès des participant·e·s lors de ces moments d'intervention et je tenterai de rester la plus discrète possible. Mon travail d'observation se situera autour d'éléments liés à la configuration (le lieu, bruits, ambiance), aux participant·e·s (les personnes présentes durant l'intervention), aux interactions (la prise de parole, le contenu des discussions, les sujets abordés, les activités), la relation entre les personnes présentes (type de communication, atmosphère des échanges). Outre ces éléments, je prendrai note des interrogations que suscite mon observation.

En plus des moments d'observations, les participant·e·s pourront être sollicitées, pour des entretiens au long de l'enquête. Les entretiens se dérouleront principalement sous forme de conversation avant ou après les visites chez les familles. Il est toutefois possible que les participant·e·s soient sollicité·e·s, au long de la recherche, pour des entrevues d'une durée de 30 min à 1 h. La fréquence et les sujets des entretiens dépendront des besoins de l'enquête. Les thèmes abordés lors des entrevues couvriront les sujets suivants : les modalités de l'AEMO (comment s'est mis en place l'AEMO, la durée de l'intervention prévue et la fréquence de la présence de l'éducateur·trice), l'accompagnement éducatif (les objectifs visés par l'intervention, les changements constatés depuis le suivi), l'expérience de l'AEMO (la manière dont les personnes vivent ces interventions), le rôle des membres de la famille. Les participant·e·s auront toujours le choix d'accepter ou non un entretien ou une observation. En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche, tant d'un point de vue professionnel que personnel. Il se peut toutefois que les questions posées amènent les participant·e·s à aborder certaines difficultés qu'ils et elles ont éprouvées. Les inconvénients liés à la participation concernent le temps que pourraient prendre les entrevues ainsi que ma présence répétée lors des interventions éducatives de l'AEMO. Les participant·e·s resteront, en tout temps, libres de ne pas répondre à des questions ou de refuser ma présence sans avoir à se justifier. Cette recherche prévoit des temps de restitution des analyses intermédiaires et des résultats de l'étude. Si les participant·e·s le souhaitent, les analyses de la phase préliminaire et/ou de l'étude complète leur seront communiquées.

Les personnes souhaitant participer à cette recherche seront rencontrées de manière individuelle avant que la recherche ne soit menée auprès d'elles. Cette rencontre me permettra d'expliquer le détail du déroulement de la recherche en favorisant la discussion et les réponses aux questions qui y sont liées. Lors de cette rencontre, les participant·e·s recevront un document d'information présentant le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Il sera également demandé aux familles et aux professionnel·le·s de donner leur consentement à la participation à la recherche. Les personnes ayant donné leur accord de participation pourront toutefois se retirer à tout moment du processus de recherche, sans avoir à en justifier les raisons et sans craindre de répercussions sur leur situation. La participation à cette recherche offre la possibilité de contribuer à l'avancée de la science et aux connaissances relatives au sujet d'étude. Pour les professionnel·le·s de l'action sociale, cette recherche pourrait permettre de rendre visible leur travail, mais aussi les tensions qui sont à l'œuvre dans leur activité concrète. Les retombées de la recherche concernant les familles se situent plus dans une meilleure compréhension de leur expérience de l'action éducative en milieu ouvert. Cette recherche compréhensive vise à la fois à donner la parole aux familles ainsi qu'aux éducateurs et

éducatrices de l'AEMO, souvent éloigné·e·s des milieux politiques qui prennent des décisions ayant un impact sur leur travail ou sur leur vie.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé ce projet de recherche. Ce dernier a également obtenu l'accord de la direction de la Fondation Officielle de la Jeunesse et de l'AEMO du canton de Genève.

J'espère que les éléments présentés dans cette lettre susciteront votre intérêt. Je me tiens à votre disponibilité pour vous donner plus d'informations au sujet de cette recherche et vous invite à prendre contact avec moi par téléphone au 079.587.28.05 ou par courriel : infante.laure@courrier.uqam.ca ou laure.infante@hetsl.ch

En attendant d'avoir le plaisir de vous rencontrer, je vous adresse Mesdames, Messieurs, mes meilleures salutations.

ANNEXE F

Formulaire d'information et de consentement pour les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT Pour les professionnel·le·s de l'AEMO

L'expérience des professionnel·le·s et des familles dans le cadre des mesures d'Action éducative en Milieu Ouvert (AEMO) en Suisse romande.

Étudiante-chercheuse

Madame Laure Infante
Doctorat en travail social
Téléphone : 0795872805
Courriel : infante.laure@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Madame Anne-Marie Piché Ph.D, Professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal.
Tél. : (514) 686-0917 (numéro québécois, depuis la Suisse composez le 005146860917)
Courriel : piche.anne-marie@uqam.ca

Madame Laurence Ossipow, Anthropologue et Professeure à la Haute école de travail social ; HES-SO// Genève.
Tel : 0041.22 388.94.73
Courriel : laurence.ossipow-wuest@hesge.ch

Préambule

Je vous demande de participer à un projet de recherche qui implique ma présence lors des interventions éducatives de l'AEMO que vous menez dans les familles. Je viendrai observer les échanges entre les familles et les professionnel·le·s durant ces temps d'intervention à plusieurs reprises (selon un calendrier que nous établirons ensemble et avec les familles). Il est également prévu de récolter des informations lors d'entretiens individuels avec les familles et les professionnel·le·s. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Je vous invite à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet s'intéresse à l'expérience des familles et des professionnel·le·s à travers l'Accompagnement Éducatif en Milieu Ouvert (AEMO).

L'objectif de cette recherche est de pouvoir documenter les pratiques et vécus des familles et des professionnel·le·s autour de la manière dont ils·elles collaborent au sujet de la parentalité. Il s'agira

également de s'intéresser à la façon dont les spécificités de ce type d'intervention dit : « dans le milieu » est expérimenté par les familles et les professionnel-le-s dans des régions différentes de Suisse romande. Il est en effet envisagé d'étudier l'AEMO de plusieurs cantons de Suisse romande.

Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- 1) Comprendre la façon dont le travail de l'AEMO est expérimenté/vécu par les familles et les professionnel-le-s.
- 2) Documenter les rôles familiaux d'aujourd'hui, la parentalité et les compétences parentales.
- 3) Saisir les spécificités de l'Action éducative en Milieu Ouvert.

Nature et durée de votre participation

L'enquête auprès des participant-e-s se déroulera sur deux années à partir de juillet 2020. La présence de la chercheuse chez les familles, durant les interventions de l'AEMO s'effectuera donc sur plusieurs semaines, selon les modalités d'interventions prévues et avec votre accord. L'enquête cible actuellement une dizaine de familles suivies par l'AEMO ainsi que les professionnel-le-s en charge de ce suivi.

La chercheuse se rendra dans les familles et pendant les interventions de l'AEMO à plusieurs reprises sur plusieurs semaines. Ces modalités seront discutées avec les familles et les professionnel-le-s et dépendra du type de suivi en cours ainsi que des spécificités relatives à chaque situation. Lors des observations, la chercheuse observera des éléments liés à la configuration (le lieu, bruits, ambiance), aux participant-e-s (les personnes présentes durant l'intervention), aux interactions (la prise de parole, le contenu des discussions, les sujets abordés, les activités), la relation entre les personnes présentes (type de communication, atmosphère des échanges, compréhension mutuelle). Outre ces éléments, la chercheuse prendra note des interrogations que suscite son observation.

En tant que participant-e-s vous pourrez être sollicité-e-s pour des entretiens avec la chercheuse au long de l'enquête. La fréquence et les sujets des entretiens dépendra des besoins de l'enquête. Les thèmes abordés lors des entrevues couvriront les sujets suivants : votre parcours professionnel (votre formation, votre expérience préalable, votre représentation de l'AEMO avant et après que vous y soyez engagé-e-s), les modalités de l'AEMO (le type de suivi mis en place, les objectifs visés et la manière dont ils sont évalués), votre expérience de l'AEMO (comment vous vivez ces interventions), votre rôle en tant que professionnel-le.

Vous aurez toujours le choix d'accepter ou non un entretien ou une observation. Les entretiens pourront être enregistrés (avec votre permission) à l'aide d'un microphone. L'enregistrement permettra à la chercheuse de retranscrire le contenu des entretiens afin de les analyser. Les fichiers audios seront détruits suite à leurs retranscriptions. Ces dernières seront également stockées dans un ordinateur sécurisé. Les notes concernant les observations seront aussi stockées dans un lieu sécurisé.

Avantages liés à la participation

La participation à cette recherche n'offre pas d'avantages directs. Vous ou l'institution pour laquelle vous travaillez ne recevra par exemple pas d'argent pour y participer. Votre participation offre la possibilité de contribuer à l'avancée de la science et aux connaissances relatives au sujet

d'étude. De plus, cette recherche vous donne la possibilité de faire part de votre point de vue sur les situations que vous êtes amené·e·s à vivre lors de l'intervention de type AEMO.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche tant d'un point de vue professionnel que personnel. Il se peut toutefois que les questions posées vous amènent à aborder certaines difficultés que vous avez éprouvées. Si votre participation à la recherche venait à générer un malaise, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. Elle pourra vous diriger vers des ressources appropriées. Les inconvénients à votre participation concernent le temps que pourraient prendre nos entretiens ainsi que la présence répétée de la chercheuse lors des interventions éducatives de l'AEMO. Vous resterez, en tout temps, libre de ne pas répondre à des questions ou de refuser la présence de la chercheuse sans avoir à vous justifier.

Au cours de l'enquête, vous pourriez avoir le sentiment d'être observé dans votre travail. Je tiens à vous préciser que ma démarche de recherche ne concerne, en aucun cas, une évaluation de votre intervention auprès des familles. Il est de ma responsabilité de suspendre ou de mettre fin à l'entretien si j'estime que votre bien-être est compromis. Vous pouvez également arrêter l'entretien et mettre fin à votre participation à l'étude en tout temps et sans préjudices.

En tant que professionnel·le, vos témoignages pourraient être identifiables par vos collègues ou superviseurs. En tant que chercheuse, je tiens à vous assurer que je prendrai toutes les précautions nécessaires pour empêcher que vous soyez identifié. La section suivante vous explique les éléments qui permettront de garantir votre anonymat et la confidentialité des informations récoltées.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle et ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche. Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse Madame Laure Infante et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les directrices de recherche pourront avoir accès aux informations récoltées durant les entretiens et les observations, mais ne connaîtront pas vos données personnelles (nom, adresse, etc.). Les entretiens transcrits seront numérotés et seule Madame Laure Infante aura la liste des participant·e·s et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

L'ensemble des renseignements collectés, y compris les enregistrements audios, seront conservés sous clé au bureau de la chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements numériques ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

En accord avec les législations en vigueur en Suisse et dans les cantons concernés par l'étude, la chercheuse se réserve le droit de rompre l'anonymat des participant·e·s si elle est témoin d'un cas de violence ou de négligence qui met en cause une personne mineure, afin de pouvoir signaler la situation aux autorités compétentes.

Diffusion des résultats de la recherche

Si vous le souhaitez, les analyses de la phase préliminaire et/ou de l'étude complète vous seront communiquées. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la chercheuse puisse utiliser aux fins de la présente recherche (thèse, articles, rapports, conférences et communications scientifiques, enseignement universitaire) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part. Si vous souhaitez prendre connaissance des éléments d'analyse au cours de l'enquête ou des conclusions de l'étude, vous pourrez inscrire un courriel ou une adresse afin que nous puissions organiser une restitution de l'avancée de la recherche pendant ou à la fin de sa réalisation.

Utilisation secondaire des données et participation à d'autres projets de recherche

Vous pourrez donner votre accord afin que votre témoignage puisse être utilisé à nouveau dans le cadre d'une étude plus étendue de la chercheuse sur le même sujet, ou sur un autre sujet relié à l'intervention de type AEMO.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à la recherche ou vous en retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision ou craindre un quelconque impact sur votre situation professionnelle ou personnelle. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Madame Laure Infante verbalement ; toutes les données vous concernant seront ainsi détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour les participant-e-s à cette recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Madame Laure Infante (tel. 0795872805/ courriel : infante.laure@courrier.uqam.ca) ; Madame Anne-Marie (courriel : piche.anne-marie@uqam.ca) Madame Laurence Ossipow (tel : 0041.22 388.94.73/ courriel : laurence.ossipow-wuest@hesge.ch)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : par courriel : cerpe.fsh@uqam.ca ou par téléphone : Madame Julie Sergent (personne-ressource du CERPE) au (514) 987-3000 (depuis la Suisse 005149873000).

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet de recherche. Je tiens à vous remercier pour votre participation.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE G

Formulaire d'information et de consentement pour les familles

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT Pour les familles

L'expérience des professionnel·le·s et des familles dans le cadre des mesures d'Action éducative en Milieu Ouvert (AEMO) en Suisse romande.

Étudiante-chercheuse

Madame Laure Infante
Doctorat en travail social
Téléphone : 0795872805
Courriel : infante.laure@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Madame Anne-Marie Piché Ph.D, Professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal.
Tél. : (514) 686-0917 (numéro québécois, depuis la Suisse composez le 005146860917)
Courriel : piche.anne-marie@uqam.ca

Madame Laurence Ossipow, Anthropologue et Professeure à la Haute école de travail social ; HES-SO// Genève.
Tel : 0041.22 388.94.73
Courriel : laurence.ossipow-wuest@hesge.ch

Préambule

Je vous demande de participer à un projet de recherche qui implique ma présence lors des interventions éducatives de l'AEMO qui se déroule dans votre famille et à votre domicile. Je viendrai observer les échanges entre les familles et les professionnel·le·s durant ces temps d'intervention à plusieurs reprises (selon un calendrier que nous établirons ensemble). Il est également prévu de récolter des informations lors d'entretiens individuels avec les membres de votre famille (parents) et le ou la professionnel·le qui vous accompagne. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Je vous invite à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet s'intéresse à l'expérience des familles et des professionnel·le·s à travers l'Accompagnement Éducatif en Milieu Ouvert (AEMO).

L'objectif de cette recherche est de pouvoir documenter les pratiques et vécus des familles et des professionnel·le·s autour de la manière dont ils et elles collaborent au sujet de la parentalité. Il s'agira également de s'intéresser à la façon dont les spécificités de ce type d'intervention dit : « dans le milieu » est expérimenté par les familles et les professionnel·le·s dans des régions différentes de Suisse romande. Il est en effet envisagé d'étudier l'AEMO de plusieurs cantons de Suisse romande.

Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- 1) Comprendre la façon dont le travail de l'AEMO est expérimenté/vécu par les familles et les professionnel·le·s.
- 2) Documenter les rôles familiaux d'aujourd'hui, la parentalité et les compétences parentales.
- 3) Saisir les spécificités de l'Action éducative en Milieu Ouvert.

Nature et durée de votre participation

L'enquête auprès des participant·e·s se déroulera sur deux années à partir de juillet 2020. La présence de la chercheuse chez les familles, durant les interventions de l'AEMO s'effectuera donc sur plusieurs semaines, selon les modalités d'interventions prévues et avec votre accord. L'enquête cible actuellement une dizaine de familles suivies par l'AEMO ainsi que les professionnel·le·s en charge de ce suivi.

La chercheuse se rendra dans les familles et pendant les interventions de l'AEMO à plusieurs reprises sur plusieurs semaines. Ces modalités seront discutées avec les familles et les professionnel·le·s et dépendra du type de suivi en cours ainsi que des spécificités relatives à chaque situation. Lors des observations, la chercheuse observera des éléments liés à la configuration (le lieu, bruits, ambiance), aux participant·e·s (les personnes présentes durant l'intervention), aux interactions (la prise de parole, le contenu des discussions, les sujets abordés, les activités), la relation entre les personnes présentes (type de communication, atmosphère des échanges, compréhension mutuelle). Outre ces éléments, la chercheuse prendra note des interrogations que suscite son observation.

En tant que participant·e·s vous pourrez être sollicité·e·s, en plus des observations, pour des entretiens avec la chercheuse au long de l'enquête. La fréquence et les sujets des entretiens dépendront des besoins de l'enquête. Les thèmes abordés lors des entrevues couvriront les sujets suivants : Les modalités de l'AEMO (Comment s'est mis en place l'AEMO, la durée de l'intervention prévue et la fréquence de la présence du l'éducateur·trice), l'accompagnement éducatif (les objectifs visés par l'intervention, les changements constatés depuis le suivi), votre expérience de l'AEMO (la manière dont vous vivez ces interventions), le rôle des membres de votre famille (c'est-à-dire la façon dont les membres de votre famille perçoivent leurs fonctions/ qui fait quoi).

Vous aurez toujours le choix d'accepter ou non un entretien ou une observation. Les entretiens pourront être enregistrés (avec votre permission) à l'aide d'un microphone. L'enregistrement permettra à la chercheuse de retranscrire le contenu des entretiens afin de les analyser. Les fichiers audios seront détruits suite à leurs retranscriptions. Ces dernières seront également stockées sur un

ordinateur sécurisé. Les notes concernant les observations seront également stockées dans un lieu sécurisé.

Avantages liés à la participation

La participation à cette recherche n'offre pas d'avantages directs. Vous ne recevrez par exemple pas d'argent pour y participer. Cependant, la participation offre la possibilité de contribuer à l'avancée de la science et aux connaissances relatives au sujet d'étude. De plus, cette recherche vous offre la possibilité d'exposer votre point de vue sur les situations que vous êtes amené-e-s à vivre lors de l'intervention de type AEMO.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche tant d'un point de vue professionnel que personnel. Il se peut toutefois que les questions posées vous amènent à aborder certaines difficultés que vous avez éprouvées. Si votre participation à la recherche venait à générer un malaise, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. Elle pourra vous diriger vers des ressources appropriées. Les inconvénients à votre participation concernent le temps que pourraient prendre nos entrevues ainsi que la présence répétée de la chercheuse lors des interventions éducatives de l'AEMO. Vous resterez, en tout temps, libre de ne pas répondre à des questions ou de refuser la présence de la chercheuse sans avoir à vous justifier.

Au cours de l'enquête, vous pourriez ressentir de l'inconfort et avoir certaines craintes quant à l'utilisation des informations issues des entretiens et des observations. Je tiens à vous assurer que ces informations ne seront pas recueillies dans le but de vous évaluer. Ces informations ne seront donc pas utilisées à votre avantage ni à votre désavantage. De même, la participation à la recherche ou votre souhait de vous en retirer n'entraîneront aucune conséquence que ce soit sur le suivi éducatif en cours ou sur l'appréciation de votre situation. Il est de ma responsabilité de suspendre ou de mettre fin à l'entretien si j'estime que votre bien-être est compromis. Vous pouvez également arrêter l'entretien et mettre fin à votre participation à l'étude en tout temps et sans préjudices.

Je tiens également à vous préciser que je ne suis pas mandatée par la protection de l'enfance pour mener cette recherche. Ce travail est effectué dans le cadre de ma thèse de doctorat et ne consiste pas à fournir des renseignements sur votre situation à des professionnel-le-s en lien avec la protection de l'enfance. Je tiens également à vous assurer que je prendrai toutes les précautions nécessaires pour empêcher que vous soyez identifié. La section suivante vous explique les éléments qui permettront de garantir votre anonymat et la confidentialité des informations récoltées.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis seront traités de manière confidentielle et ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche. Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse Madame Laure Infante et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les directrices de recherche pourront avoir accès aux informations récoltées durant les entretiens et les observations, mais ne connaîtront pas vos données personnelles (nom, adresse, etc.). Les entrevues transcrites seront numérotées et seule Madame Laure Infante aura la liste des participant-e-s et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits

et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

L'ensemble des renseignements collectés, y compris les enregistrements audios, seront conservés sous clé au bureau de la chercheuse pour la durée totale du projet. Les enregistrements numériques ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

En accord avec les législations en vigueur en Suisse et dans les cantons concernés par l'étude, la chercheuse se réserve le droit de rompre l'anonymat des participant-e-s si elle est témoin d'un cas de violence ou de négligence qui met en cause une personne mineure, afin de pouvoir signaler la situation aux autorités compétentes.

Diffusion des résultats de la recherche

Si vous le souhaitez, les analyses de la phase préliminaire et/ou de l'étude complète vous seront communiquées. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la chercheuse puisse utiliser aux fins de la présente recherche (rapport de recherche/thèse, articles, rapports, conférences et communications scientifiques, enseignement universitaire) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part. Si vous souhaitez prendre connaissance des éléments d'analyse au cours de l'enquête ou des conclusions de l'étude, vous pourrez inscrire un courriel ou une adresse afin que je puisse organiser une restitution de l'avancée de la recherche pendant ou à la fin de sa réalisation.

Utilisation secondaire des données et participation à d'autres projets de recherche

Vous pourrez donner votre accord afin que votre témoignage puisse être utilisé à nouveau dans le cadre d'une étude plus étendue de la chercheuse sur le même sujet, ou sur un autre sujet relié à l'intervention de type AEMO.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de participer à la recherche ou vous en retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision ou craindre un quelconque impact sur votre situation personnelle ou familiale. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Madame Laure Infante verbalement ; toutes les données vous concernant seront ainsi détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour les participant-e-s à cette recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Madame Laure Infante (tel. 0795872805/ courriel : infante.laure@courrier.uqam.ca) ; Madame Anne-Marie (courriel : piche.anne-marie@uqam.ca) Madame Laurence Ossipow (tel : 0041.22 388.94.73/ courriel : laurence.ossipow-wuest@hesge.ch)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez

participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : par courriel : cerpe.fsh@uqam.ca ou par téléphone : Madame Julie Sergent (personne-ressource du CERPE) au (514) 987-3000 (depuis la Suisse 005149873000).

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet de recherche. Je tiens à vous remercier pour votre participation.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude et accepte également que les personnes mineures dont j'ai l'autorité puissent être présentes durant les observations de la chercheuse.

Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE H

Lettre de sollicitation de participation à la recherche à l'attention des familles suivies par l'aemo

LETTRE D'INFORMATION Pour les familles

L'expérience des familles et des professionnel-le-s dans le cadre des mesures d'Action éducative en Milieu Ouvert (AEMO) en Suisse romande.

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Laure Infante et je réalise actuellement une recherche que je mène dans le cadre de ma thèse de doctorat en travail social à l'Université du Québec à Montréal en partenariat avec les HES-SO (Hautes Écoles spécialisées de Suisse Occidentale). Dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse à l'expérience des familles et des professionnel-le-s à travers l'Accompagnement Éducatif en Milieu Ouvert (AEMO). Cette recherche vise à comprendre la façon dont le travail de l'AEMO est expérimenté/vécu par les familles et les professionnel-le-s ainsi qu'à documenter les rôles familiaux d'aujourd'hui, la parentalité et les compétences parentales. Afin de réaliser cette recherche, je souhaiterais venir dans votre famille au même moment que les éducateurs et les éducatrices de l'AEMO pendant plusieurs mois (4 à 6 mois). Je viendrai observer les échanges entre les membres de votre famille et les professionnel-le-s durant ces temps d'intervention à plusieurs reprises (selon un calendrier que nous établirons ensemble). Il est également prévu de récolter des informations lors d'entretiens individuels avec les membres de votre famille (parents) et le ou la professionnel-le qui vous accompagne. En tant que participant-e-s vous pourrez être sollicité-e-s, en plus des observations, pour des entretiens au long de l'enquête. La fréquence et les sujets des entretiens dépendront des besoins de l'enquête.

La participation à cette recherche offre la possibilité de contribuer à l'avancée de la science et aux connaissances relatives au sujet d'étude. De plus, cette recherche vous offre la possibilité d'exposer votre point de vue sur les situations que vous êtes amené-e à vivre lors de l'intervention de type AEMO. Si la participation à cette recherche vous intéresse, je souhaiterais pouvoir vous la présenter plus en détail lors d'une rencontre. Cette dernière me permettra de vous expliquer le détail du déroulement de la recherche en favorisant la discussion et les réponses aux questions qui y sont liées. Lors de cette rencontre, vous recevrez également un document d'information présentant le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Il vous sera également demandé de donner votre consentement à la participation à la recherche. Je tiens toutefois à vous préciser que vous serez libre de vous retirer en tout temps de la participation à cette recherche sans avoir à en justifier les raisons.

Si vous êtes d'accord de me rencontrer, l'éducateur ou l'éducatrice de l'AEMO qui vous accompagne pourra nous mettre en contact.

Dans le cas où vous auriez des questions concernant la recherche ou votre participation, vous pouvez également me contacter par téléphone au 079.587.28.05 ou par courriel à l'adresse suivante : infante.laure@courrier.uqam.ca

En attendant d'avoir le plaisir de vous rencontrer, je vous adresse Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Laure Infante, Doctorante en travail social

BIBLIOGRAPHIE

- Ackerson, B-J. et Harrison, W. D. (2000). Practitioner's perceptions of empowerment. families in Society. *The Journal of Contemporary Human Services*, 81(3), 23-244.
- Aeby, G. et Ossipow, L. (2022). Être parents à part entière ? Parentalité, parenté et reconnaissance des familles d'accueil. *Recherches familiales*, 19, 57-68.
<https://doi.org/10.3917/rf.019.0061>
- Amphoux, P. et Mondada L. (1989). Le chez-soi dans tous les sens. *Architecture et comportement*, 5(2), 135-152.
- Amundson, J., Stewart, K. et Valentine, L. (1993). Temptations of Power and Certainty. *Journal of Marital and family Therapy*, 19(2), 111-123.
- Arborio, A-M. et Fournier, P. (2012). *L'observation directe*. Armand Colin.
- Arendt, H. (1986). Communicative power. In Lukes, S. (ed.). *Power*. University Press.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la famille sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil.
- Astier, I. et Duvoux, N. (2006). *La société biographique : une injonction à vivre dignement*. L'Harmattan.
- Ausloos, G. (1991). Collaborer c'est travailler ensemble : des parents-clients aux parents-collaborateurs. *Thérapie familiale*, 12(3), 237-247.
- Bachmann, L., Gaberel, P.-E. et Modak, M. (2016). *Parentalité : perspectives critiques*. Éditions EESP.
- Baisonée, O. Darras, E. Oeser, A. et Rouger, A. (2017). Ce que restituer veut dire. Engagements et distanciations en immersion collective. Dans Leroux, P (dir.) et Neveu, E. *En immersion. Pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, (pp. 299-317). Presses Universitaires de Rennes
- Bar-On, A. (2002). Restoring power to social work practice. *British Journal of Social Work*, 32, 997-1014.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de la sociologie de la déviance*. A.-M. Métailé.
- Belleau, H. (2004). Être parent aujourd'hui : la construction du lien de filiation dans l'univers symbolique de la parenté. *Enfances, Familles, Générations*, 1, 11-21.
<https://doi.org/10.7202/008891ar>
- Ben Hounet, Y. (2014). La parentalité des uns... et celle des autres. *L'Homme*, 209(1), 121-141.
- Bergman, A.-S. (2016). In a proper home: foster children's needs and foster parents suitability during the twentieth century. *Journal of Family History*, 41, 176-91.

- Berquez, H. et Modarelli, J. (2014). L'action éducative en milieu ouvert : Représentations et éléments opérants. *Le Sociographe*, 45, 108-120. <https://doi.org/10.3917/graph.045.0108>
- Bigot, S., Hoibian, S. et Daudey, E. (2015). Comment se prennent les décisions au sein des couples. *Politiques sociales et familiales*, (119), 72-79.
- Bihl, A. (2011). L'idéologie néolibérale. *Semen, revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 30, 43-56.
- Boas, F. (1920). The Social Organization of the Kwakiutl. *American Anthropologist*, 22(2), 111-126.
- Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Mouton et Cie.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bonte, P. et Izard, M. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. PUF.
- Boucher, M. (2011). *Gouverner les familles, les classes populaires à l'épreuve de la parentalité*. L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de Sociologie*. Éditions de Minuit.
- Bouregba A. (2004). *Les troubles de la parentalité, approche clinique et socio-éducative*. Dunod.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-533.
- Bowlby, J. (1998). *La séparation, l'angoisse et colère*. PUF.
- Breugnot, P. (2010). Les innovations socio-éducatives. *Les cahiers Dynamiques*, 49(4), 97-107.
- Bruel, A., Faget, J., Jacques, L., Joecker, M., Neirinck, C. et Poussin, G. (2001). *De la parenté à la parentalité*. ERES.
- Brun, J.-P. et Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79-88.
- Bundy-Fazioli K. (2005). *Exploring the distribution of power in child welfare practice: Who holds the power to create change? A qualitative study*. Thèse de doctorat, University at Albany- State University of New York.
- Bundy-Fazioli K., Briar-Lawson K. et Hardiman E. R. (2009). A qualitative examination of power between child welfare workers and parents. *British Journal of Social Work*, 39(8), 1447-1464.
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Pour un féminisme de la subversion*. La Découverte.
- Butler, J. (2009). *Ce qui fait une vie. Essai sur la violence, la guerre et le deuil*. La Découverte.

- Breton, M. (1994). Relating competence-promotion and empowerment. *Journal of progressive human services*, 5(1), 27-44.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Cadoret, A. (2000). L'Homoparentalité, construction d'une nouvelle figure familiale. *Anthropologie et Sociétés*, 24(3), 39-52.
- Caillé, A. (1991). Nature du don archaïque. *La revue du Mauss*, 12, 51-79.
- Caillé, A. (2004). Présentation. *Revue du MAUSS*, 23(1), 5-28.
- Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Vrin
- Carrier, G. et Beaudoin, S., avec la coll. de Camiré, L. (1993). *Les déplacements d'enfants dans le réseau des ressources d'accueil*. Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- Carr, S. (2007). Participation, power, conflict and change: Theorizing dynamics of service user participation in the social care system of England and Wales. *Critical Social Policy*, 27(2), 266-276.
- Carsten, J. et Hugh-Jones, S. (dir.) (1995). *About the house. Lévi-Strauss and beyond*. Cambridge University Press.
- Castel, R. (1973). *Le Psychanalysme*. Flammarion.
- Castel, R. (1981). *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*. Les éditions de Minuit.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale : Qu'est-ce qu'être protégé ?* Éditions du Seuil.
- Certeau de, M. (1980). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Gallimard
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. Dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, et A. Clarke (dir.), *Developing grounded theory : The second generation*, (pp.127-154). Left Coast Press.
- Chauffaut, D. et Dauphin, S. (2012). Normes de parentalités : production et réception. *Politiques sociales et familiales*, 108, 108-115.
- Cicourel, A.-V. (2003 [1979]). Contre un empirisme naïf. Dans Cefaï, D. (dir) *L'enquête de terrain*, (pp.380-397). La Découverte.

- Cloutier, R., Champoux, L., Jacques, C. et Lancop, C. (1994). *Ados, familles et milieux de vie. Rapport de l'enquête menée dans le cadre de l'Année Internationale de la Famille*. Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- Corbin, J. et Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Corcuff, P., Le Bart, C. et de Singly, F. (2010). *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques*. Presses Universitaires de Rennes.
- Côté, C. et Boulet, H. (1996). Les compétences des clients et de leurs familles : des ressources à utiliser davantage. *Intervention, 102*, 91-100.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle, 37*(3), 321-345. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Commaille, J., Strobel, P. et Villac, M. (2002). *La politique de la famille*. La Découverte.
- Convention internationale relative aux droits de l'enfant. (1989). Nations Unies.
- Craig, L., Powell, A. et Smyth, C. (2014). Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children, 1992–2006. *The British Journal of Sociology, 65*(3), 555-579.
- Cresson, G. et Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du care. *Nouvelles Questions Féministes, 23*(3), 26-41. <https://doi.org/10.3917/nqf.233.0026>
- Crozier, M. (1973). The problem of power. *Social Research, 40*(2), 211-228.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.
- Csupor, I. et Ossipow, L. (2012). Des pauvres, partenaires d'une recherche sur l'aide sociale ? Asymétrie dans la constitution des partenariats et dans la restitution des résultats. *Pensée plurielle, (2)*, 139-151.
- Dahl, R. (1986). Power as the control of behavior (37-59). Dans Lukes, S. (dir.). *Power*. New York University Press.
- Dallaire, N. (2012). Comment se porte la conscience critique dans les pratiques d'empowerment en travail social ? *Intervention, 136*(1), 6-18.
- Daly, M. (2007). *La parentalité dans l'Europe contemporaine : une approche positive*. Conseil de l'Europe.
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies, 2*(2), 159-174.
- Daly, M. (2015). Parenting Support in European Countries: A Complex Development in Social Policy. *Social Policy and Society, 14*(4), 593-595.

- De Boer C. et Coady N. (2007). Good helping relationships in child welfare: learning from stories of success, *Child & Family Social Work*, 12(1), 32-42.
- Déchaux, J. (2009). *Sociologie de la famille*. La Découverte.
- Delalande, J. (2014). Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner. *AnthropoChildren*, 4 (en ligne). <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1927>
- Depaule, J.-C. (2002). L'impossibilité du vide : fiction littéraire et espaces habités. *Communications*, 73, 233-243.
- Diorio, W. (1992). Parental perceptions of the authority of public child welfare caseworkers. *Families in Society*, 73(4), 222-35.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Minuit.
- Dorais, M. (Dir), Corriveaz, P., Gervais, M.-J., Girard, G., Leman-Langlois, S., Quirion, B. et Rousseau, C. (2018). *Prévenir*. Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
- Dumbrill G.-C. (2006). Parental experience of child protection intervention: a qualitative study. *Child abuse & neglect*, 30(1), 27-37.
- Durning, P. et Chrétien J. (dir.). (2001). *L'AEMO en recherche. L'état des connaissances. L'état des questions*. Matrice.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10, 79-86.
- Droux, J. et Praz, A.-F. (2021). *L'histoire du placement d'enfants en Suisse, xixe-xxe siècles*. Livreo-Alphil.
- Efros, D. (2007). Résistances sociales et transformations de la vie collective. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail (REMEST)*, 2(2),35-47.
- Efros, D. et Schwartz, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 33-48. <https://doi.org/10.3917/nrp.007.0033>
- Ehrenberg, A. (2009). L'autonomie n'est pas un problème d'environnement, ou pourquoi il ne faut pas confondre interlocution et institution. Dans M. Jouan et S. Laugier (dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, (pp.219-235). Presses Universitaires de France.
- Ehrenberg, A. (2018). *La mécanique des passions*. Odile Jacob.

- Eleb, M. (1995). La frontière mouvante entre vie privée et vie publique dans la maison. Dans J. Kaufmann (Ed.), *Faire ou faire-faire ? Famille et services* (pp.183-182). Presses universitaires de Rennes.
- Esping-Andersen, G. et Palier, B. (2008). *Trois leçons sur l'État-providence*. Seuil.
- Faircloth, C. et Murray, M. (2015). Parenting: Kinship, Expertise, and Anxiety. *Journal of Family*, 36(9), 1115-1129. <https://doi.org/10.1177/0192513X14533546>
- Fassin, E. (1998). Le savant, l'expert et le politique : la famille des sociologues. *Genèse. Science sociale et histoire*. 32, 156-169.
- Fernandez, E. (1999). Pathways in substitute care: Représentation of placement careers of children using event history analysis. *Children and Youth Services Review*, 21, 177-216.
- Fine, A. (2011). Pluriparentalité et système de filiation dans les sociétés occidentales. Dans D. Le Gall et Y. Bettahar (dir.), *La Pluriparentalité*, (pp. 69-93). PUF.
- Fisher G.-N. (1997). *Psychosociologie de l'environnement social*. Dunod.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1977). *Pouvoirs et Stratégies. Entretien avec Michel Foucault*. Les Révoltes. Logiques. *Cahiers Du Centre De Recherche Sur Les Idéologies De La Révolte*, 4, 89-97.
- Foucault, M. (2004a). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Gallimard/Seuil (Collection *Hautes Études*).
- Foucault, M. (2004b). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-78)*. Gallimard/ Seuil (Collection *Hautes Études*).
- Forrester, D., Waissbein, C., McCambridge J. et Rollnick S. (2008). How do Child and Family Social Workers talk to Parents about Child Welfare Concerns. *Child Abuse Review*, 17(1), 23-35.
- Frauenfelder, A. (2016). Le retour de l'enfance en danger : seuil de sensibilité, modes d'intervention et normes de parentalité en mutation. Dans B. Vittori et B. Thion, (dir.), *Au risque de la prévention : enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale*, (pp. 105-132). Édition IES.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the « Post-socialist » coundition*. Routledge.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte.
- Frechon, I. et Dumaret, C. (2008). Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 3(5), 135-147.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed, 20th Anniversary*. Continuum.
- French, J. et Raven, B. (1962). The basis of social power. Dans D. Cartwright et A. Zander (dir.), *Group Dynamics: Research and Theory*, Peterson and Company.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Éditions du Seuil.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Sozialpädagogische Familienhilfe (110-115). Dans M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab, S. Hiller (dir.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau.
- Gaberel, P.-E. et Paulus, E. (2013). Comment l'AEMO vient aux familles : intégration des familles ou enrôlement des professionnel-le-s ? *Revue [petite] enfance*, 110, 43-50.
- Gagnon, É. (2001). Remarques sur l'éthique dans les sciences sociales. *Les Cahiers de droit*, 42(2), 325–335.
- Gallagher M., Smith M., Wosu H., Stewart J., Hunter S., Cree V. E. et Wilkinson H. (2011). Engaging with families in child protection: Lessons from practitioner research in Scotland. *Child welfare*, 90(4), 117-34.
- Garcia, S. (2011). *Mères sous influence : de la cause des femmes à la cause des enfants*. La Découverte.
- Gaulejac (de), V. (2009). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social (2ème éd., 1ère éd. 2005)*. Éditions du Seuil.
- Gaulejac (de), V. (2011). L'obsession évaluatrice et la nouvelle gestion publique. Dans Le Collectif pas de 0 de conduite (Ed.), *Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond : Prévention et éducation plutôt que prédiction et conditionnement*, (pp.159-179). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.pasde.2011.02.0159>
- Genard, J.-L. et Roca i Escoda, M. (2010). La rupture épistémologique du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures objectivante et participante dans l'enquête sociologique. *Éthique publique*, 12(1), 139-161.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Presses Universitaires de France.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Polity Press.
- Giuliani F. (2013). *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*. Presses universitaires de Rennes.
- Giuliani F. (2005). L'ordre pactisé des dispositifs d'accompagnement. Ethnographie de la relation d'aide sur quelques scènes actuelles du travail social. Thèse de doctorat en sociologie et sciences sociales sous la direction de Jacques Ion, Université Lyon II.
- Glaser, B.- G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.

- Glaser, B.-G. et Strauss, A.-L. (1965). Discovery of substantive theory: A basic strategy underlying qualitative research. *American Behavioral Scientist*, 8, 5-12.
- Glaser, B.-G. et Strauss, A.- L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goddy, E. (1982). *Parenthood and Social Reproduction. Fostering and Occupation Roles in West Africa*. University Press.
- Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Fayard.
- Godelier, M. (2010). Systèmes de parenté, formes de famille Quelques problèmes contemporains qui se posent en Europe occidentale et en Euro-Amérique. *La revue lacanienne*, 8(3), 37-48. <https://doi.org/10.3917/lrl.103.0037>
- Goldbeter-Merinfeld, É. (2005). Théorie de l'attachement et approche systémique. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 35(2), 13-28. <https://doi.org/10.3917/ctf.035.0013>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17.
- Graumann, C- F. (1989). Vers une phénoménologie de l'être-chez-soi. *Architecture et comportement*, 5(2), 111-125.
- Guéguen, H. et Malochet, G. (2012). *Les théories de la reconnaissance*. La Découverte.
- Guéguen, H. et Malochet, G. (2014). VI. Critiques du paradigme de la reconnaissance. Dans H. Guéguen (Ed.), *Les théories de la reconnaissance*, (pp. 92-111). La Découverte.
- Guillemette, F. (2006). L'Approche de la Grounded Theory, pour innover ? *Recherches Qualitatives*, 26, 32-50.
- Hache, É. (2007). La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? *Raisons politiques*, 28, 49-65.
- Hamel, M.-P., Lemoine, S. et Martin C. (dir). (2012). *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale. Rapport & documents, Centre d'analyse stratégique*. La Documentation française.
- Haumont, N. (1982-1986). Habitats et société. *Architecture et comportement*, 2, 197-200.
- Harper, E. et Dorvil, H. (2013). *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques*. PUQ.
- Harris, N. (2012). Assessment: When does it help and when does it hinder? Parents' experiences of the assessment process. *Child & Family Social Work*, 17(2), 180-191.
- Healy, K. (1998). Participation and Child Protection: The Importance of Context. *British Journal of Social Work*, 28(6), 897-914.

- Healy, K., Darlington Y. et Feeney J. A. (2011). Parent's participation in child protection practice: Toward respect and inclusion. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 92(3), 282-288.
- Hénaff, M. (2002). *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Seuil
- Hepworth, D.-H., Rooney, R.-H., Dewberry-Rooney, G. et Strom-Gottfried, K. (2013). *Direct social work practice: theory and skills (9th ed)*. Brooks/Cole.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Éditions du Cerf.
- Hood, J.-C. (2007). Orthodoxy vs. power: the defining traits of grounded theory. In A. Bryant and K. Charmaz (Éds), *The SAGE handbook of grounded theory*, (pp. 114-126). Sage.
- Houdé, O. (2011). *Introduction. Dans la psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Érès.
- Huot, F. et Couturier, Y. (2003). L'examen des usages de la théorie en intervention sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 2(16), 19–29.
- Infante, L. (2022). La construction de la reconnaissance mutuelle des rôles comme condition de l'intervention sociale. *Recherches familiale*, 19, 33-44. <https://doi.org/10.3917/rf.019.0037>
- Jud A., Mitrovic T., Portmann R., Knüsel R., Ben Salah H., Kosirnik C., Koehler J. et Fux E. (2018). Mauvais traitements envers les enfants en Suisse. Formes, assistance, implications pour la pratique et le politique. UBS Optimus Foundation.
- Karsz, S. (2014). *Mythe de la parentalité, réalité des familles*. Dunod.
- Kellerhals, J., Widmer, E. et Levy, R. (2008). *Mesure et démesure du couple. Cohésion, crises et résilience dans la vie des couples (1ère éd. 2004)*. Payot & Rivages.
- Lacharité, C. (2010). La prise en compte du milieu de vie des familles dans la recherche en protection de l'enfance. Défis pour la formation des chercheurs. Dans B. Tillard et M. Robin (Éds.), *Enquêtes au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé*, (pp. 145-156). L'Harmattan.
- Lambert, A. (2012). *Logiques d'action et quête de sens : le risque en protection de l'enfance* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Lamboy, B. (2009). Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches sur un même concept. *Devenir*, 1(21), 31-60.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (pp. 376-389). Gaétan Morin.

- LeBossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 9(1), 127-145.
- LeBossé, Y. (2003). De "l'habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- LeBossé Y. (2013). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Tome 1 : fondements et cadres conceptuels*. Ardis.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. et Macvarish, J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan.
- Le Gall, D. et Bettahar, Y. (2001). *La pluriparentalité*. Presses universitaires de France.
- Lehalle, H. et Mellier, D. (2002). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence-Cours et Exercices*. Dunod.
- Leinaweaver, J.-B., Marre, D. et Frekko, S.-E. (2017). 'Homework' and Transnational Adoption Screening in Spain: The Co-Production of Home and Family. *The journal of the Royal Anthropological Institute*, 23(3), 562–579. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12652>
- Lemay, L. (2005). Conditions et conséquences des pratiques d'empowerment. Une étude interdisciplinaire et intersystémique des rapports de pouvoir Professionnels-Clients. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Lemke, T. (2004). « Marx sans guillemets » : Foucault, la gouvernementalité et la critique du néolibéralisme : Traduit de l'anglais par Marc Chemali. *Actuel Marx*, 36, 13-26.
- Le Poutier, F. (1986). *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitifs*. CTNERHI
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Presses universitaires de France.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. The University of Chicago Press.
- Lévi-Strauss, C. (1983) « Histoire et ethnologie », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 38(6), 1217-1231.
- Lhuillier, D. (2009). Christophe Dejours. Résistance et défense. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 225-234.
- Lurin, J. Pecorini, M. et Wassmer, P.- A. (2008). *Accueil et placements d'enfants et d'adolescents. Évaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève*. Service de la recherche en éducation, Département de l'instruction publique, Genève, SRED.
- Maiter, S., Palmer S. et Manji S. (2006). Strengthening social worker-client relationships in child protective services: addressing power imbalances and 'ruptured' relationships. *Qualitative Social Work*, 5(2), 167-186.

- Mallon, I. (2017). Les rapports sociaux d'âge : une dimension (im)pertinente de la relation d'enquête ? *SociologieS*.
- Martin, C. (2003). La parentalité en question. Perspectives sociologiques : Rapport au haut conseil de la population et de la famille. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000552/index.shtml>.
- Martin, C. (2004). Les politiques de l'enfance en Europe. Dans F. Singly (de) (Éd), *Enfants-adultes. Vers une égalité de statut ?* (pp. 171-182). Universalis.
- Martin, C. (2010). Individualisation et politiques sociales : de l'individualisme positif à l'instrumentalisation de l'individu. Dans P. Corcuff, C. Le Bart et F. de Singly (dir.), *L'individu aujourd'hui. Débats sociologiques et contrepoints philosophiques*, (pp. 273-282). Presses Universitaires de Rennes
- Martin, C. (dir.). (2014). « Être un bon parent » : une injonction contemporaine. Presses de l'EHESP.
- Martuccielli, D. (2010). *La Société singulariste*. Armand Colin.
- Mauss, M. (1904). Esquisse d'une théorie générale de la magie. *L'année sociologique*, 7, 1-146.
- Mauss, M. (1906). Essai sur les variations saisonnières des sociétés eskimo. Etude de morphologie sociale. *L'année sociologique, Tome IX*, 39-132.
- Mauss, M. (1926). *Manuel d'ethnographie*. Éditions sociales.
- Mauss M., 1989 (1924-1925). *Essai sur le don dans Sociologie et anthropologie*. PUF.
- Mauss, M. (2010). *Sociologie et anthropologie*. Presses Universitaires de France.
- Mauss, M. (2013). Essai sur les variations saisonnières des sociétés Eskimos : Étude de morphologie sociale. Dans M. Mauss (dir.), *Sociologie et anthropologie*, (pp. 387-475). Presses Universitaires de France.
- Mongeau, S., Asselin, P. et Roy, L. (2013). L'intervention clinique avec les familles et les proches en travail social, pour une prise en compte de la complexité. Dans E. Harper et H. Dorvil (dir.), *Le travail social-théories, méthodologie et pratiques*, (pp.191-218). Presses de l'Université du Québec.
- Morgan, H.-L. (1871). *System of consanguinity and Affinity of the Human Family*. Smithsonian institution.
- Moscovici, S. (1982). *Psychologie des minorités actives*. Presses Universitaires de France.
- Murard, N. (2004). *La monoparentalité à l'origine de la parentalité*. *Dialogue*, 163, 51-59.
- Neirinck, C. (2001). De la parenté à la parentalité. Dans A. Bruel (Ed.), *De la parenté à la parentalité*, (pp.15-28). ERES.

- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. PUF.
- Neyrand, G. (2002). Petite enfance et parentalité : une évolution contradictoire des savoirs. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (Éds.), *Comprendre la famille*. Presses de l'Université de Québec.
- Neyrand, G. Rossi, P. (2004). *Monoparentalité précaire et sujet femme*. ERES.
- Neyrand G. (2007), « La parentalité comme dispositif. Mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation », *Recherches Familiales*, 4, 71-88.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents : Le dispositif de parentalité*. ERES.
- Neyrand, G. (2013). *Soutien à la parentalité et contrôle social*. Yapaka.be.
- Neyrand, G. (2014). Visée sécuritaire et managériale, ou soutien et accompagnement des parents : les paradoxes d'une gestion néolibérale de la famille. Dans C. Martin (dir.), « *Etre un bon parent* » : *une injonction contemporaine*, (pp.137-150). Presses de l'EHESP.
<https://doi.org/10.3917/ehesp.mart.2014.01>
- Neyrand, G., Coum, D. et Wilpert, M. (2018). *Malaise dans le soutien à la parentalité : Pour une éthique d'intervention*. ERES
- Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service Social*, 44(1), 69-93.
- Odier Da Cruz, L. (2013). L'École des Parents de Genève ou les métamorphoses du regard sur la parentalité (1950-1968). *Annales de démographie historique*, 125(1), 99-117.
<https://doi.org/10.3917/adh.125.0099>
- Olds, D. L., Eckenrode, J. Henderson C. R, Kitzman, H., Powers, J., Cole, R., Sidora, K., Morris, P., Pettitt, L.-M. et Luckey, D. (1997). Long-term effects of home visitation on maternal life course and child abuse and neglect. Fifteen-year follow-up of a randomized trial. *JAMA*, 278, 637-643.
- Olds, D.L., Pettitt, L.M., Robinson, J., Henderson, C., Eckenrode, J., Kitzman, H., Cole, B. et Powers, J. (1998). Reducing risks for antisocial behavior with a program of prenatal and early childhood home visitation. *J. Community Psychol*, 26, 65-83.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie*, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Olivier de Sardan J.-P. (2008) *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.

- Ossipow, L. (2014). La restitution : contre-don, contre-enquête, contre-chant. Dans C. Dayer, M.-N. Schurmans et M. Charmillot (Éds). *La restitution des savoirs, un impensé des sciences sociales ?* (pp. 153-170). L'Harmattan
- Ossipow, L., Lambelet, A. et Csupor, I. (2008). *De l'aide à la reconnaissance : ethnographie de l'action sociale*. Éditions ies.
- Ouellette, F.-R. et Fine, A. (dir) (1998). *Les usages contemporains de l'adoption. Adoptions, ethnologie des parentés choisies*. Maison des sciences de l'homme.
- Ouellette, F.-R. et Dandurand, R. (2000). Présentation : l'anthropologie des parentés euro-américaines. *Anthropologie et Sociétés*, 24 (3), 5–20. <https://doi.org/10.7202/015668ar>
- Pagé, G. (2015). Une illustration particulière de l'utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans le but de mieux comprendre le sentiment de filiation chez les parents qui accueillent un enfant en vue de l'adopter. *Approches inductives*, 2(1), 12-38. <https://doi.org/10.7202/1028099ar>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, (pp. 54-55 ;184-190 ;266-267). Armand Colin.
- Paillé, P. (dir.). (2006). « *Qui suis-je pour interpréter ?* », *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Papalia, D.-E., Olds S.-W. et Felamn R.-D. (2010). *Psychologie du développement humain*. De Boeck Supérieur.
- Parazelli, M. et Bourbonnais, M. (2017). L'empowerment en travail social : Perspectives, enseignements et limites. *Sciences et actions sociales*, 6(1), 23-52.
- Parsons, E. (1916). When Mating and Parenthood are Theoretically Distinguished. *International Journal of Ethics*, 26(2), 207-216.
- Paulus, E. et Gaberel, P.-E. (2011). *L'AEMO genevoise : Rapport sur l'implémentation du dispositif*. École d'étude sociales et pédagogiques, haute école de travail social et de la santé.
- Pauzé, R., Béchar, S. et Toupin, J. (1993). Facteurs de risque associés au placement d'enfants en milieu substitut : recension d'écrits. *Apprentissage et socialisation*, 16, 203-213.
- Pauzé, R., Déry, M. et Toupin, J. (1995). Analyse critique des études portant sur les caractéristiques familiales et personnelles des jeunes placés en milieu substitut. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 24, 1-15.

- Pelletier, C. et Pagé, G. (2002). Les critères de rigueur scientifique en recherche. *Recherche en Soins Infirmiers*, 68(3), 35-42.
- Petko, D. (2004). *Gesprächsformen und Gesprächsstrategien im Alltag der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Göttingen.
- Picard, D. (2019). Chapitre III. Les rituels de politesse. Dans D. Picard (Éd.), *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, (pp. 48-71). Presses Universitaires de France.
- Platt D. (2008). Care or control? The effects of investigations and initial assessments on the social worker-parent relationship. *Journal of Social Work Practice*, 22(3), 301-315.
- Racamier, P.-C. (1978). À propos des psychoses de la maternité. Dans M. Soulé (Éd.), *Mère mortifère, mère meurtrière, mère mortifiée*, (pp.42-51). ESF.
- Rappaport, J. (1981). In Praise of paradox: A social Policy of empowerment Over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.
- Rappaport, J. (1985). The Power of Empowerment Language. *Social Policy*, 16(2), 15-21.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment / Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(1), 121-148.
- Rapoport, A. (1972). *Pour une anthropologie de la maison*. Dunod.
- Rapoport, D. (2010). De la prévention de la maltraitance à la « bien-traitance » envers l'enfant. *Informations sociales*, 160(4), 114-122.
- Richter, M. (2011). Familienhilfe. Dans H. Otto et H. Thiersch (dir.). *Handbuch Soziale Arbeit*, (pp.387-393). Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Stock.
- Rurka, A. (2008). *L'efficacité de l'Action éducative d'aide à domicile. Le point de vue des usagers et des professionnels*. L'Harmattan.
- Robert-Demontrond, P., Beaudouin, V., Bellion, A., Dabadie, I., Schmidt, C. et Sugier, L. (2018). VI. (É)prouver la scientificité et la valeur éthique de la recherche. Dans P. Robert-Demontrond, V. Beaudouin, A. Bellion, I. Dabadie, C. Schmidt et L. Sugier (Dir), *Ethnographier la consommation : Théories et pratiques*, (pp.128-145). EMS Éditions.
- Roy, S. (2010). De l'exclusion à la vulnérabilité. Continuité et rupture. Dans V. Châtel et S. Roy (dir.), *Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social*, (pp.13-34). Presses de l'Université du Québec.
- Russ, J. (1994). *Les théories du pouvoir*. Librairie Générale Française.

- Saïas, T., Tereno, S., Pintaux, E., Bouchouchi, A., Hoisnard, G., Simon-Vernier, E. et Greacen, T. (2010). Le développement précoce de l'enfant : évolutions et révolutions. *Devenir*, 22(2), 175-185. <https://doi.org/10.3917/dev.102.0175>
- Saleeby, C.-W. (1909). *Parenthood and Race Culture. An Outline of Eugenics*. Moffat, Yaerd&Co.
- Schneider, D. (1968). *American Kinship: A Cultural Account*. University of Chicago Press.
- Schneider, D. (1984). *A Critique of the Study of Kinship*. The University of Michigan Press.
- Schreiber, J. C., Fuller, T. et Paceley, M.-S. (2013). Engagement in Child Protective Services: Parent Perceptions of Worker Skills, Children and Youth Services Review, 35(4), 707-715. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.018>
- Schultheis, F., Faurenfelder, A. et Delay, C. (2005). *La maltraitance envers les enfants : entre consensus moral, fausses évidences et enjeux sociaux ignorés, rapport final*. Université de Genève.
- Scott, J.-C. (2009). *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Amsterdam.
- Segalen, M. (2005). *Sociologie de la famille*. Armand Colin.
- Segalen, M. (2010). *À qui appartiennent les enfants ?* Tallandier.
- Segalen, M. et Martial, A. (2013). *Sociologie de la famille*. Armand Colin.
- Sheafor, B., Horejsi, C. et Horejsi, G. (1994). *Techniques and Guidelines for Social Work Practice*. Allyn and Bacon.
- Sellenet, C. (2004). *Animer des groupes de parole de parents : Silence...on parle !* L'Harmattan.
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée : pertinence et dérive d'un concept*. L'Harmattan.
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 26 (2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/rief.026.0095>
- Serfaty-Garzon, P. (2003). *Chez soi, les territoires de l'intimité*. Armand Colin.
- Serre, D. (2001). La judiciarisation en actes. Le signalement d'enfant en danger. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 136, 70-82.
- Serre, D. (2010). Les assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles : Des professionnelles divisées. *Déviance et Société*, 34(2), 149-162. <https://doi.org/10.3917/rief.026.0095>

- Simms, M.D. et Halfon, N. (1994). The health care needs of children in foster care: A research agenda. *Child Welfare*, 73, 505-525.
- Simon, B. L. (1994). *The Empowerment Tradition in American Social Work*. Columbia University Press.
- Singly (de), F. (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin.
- Singly (de), F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Nathan.
- Singly (de), F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ? Guide de voyage à l'intention du parent*. Armand Collin.
- Singly (de), F. (2017). *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin.
- Soulet M.-H. (2014). *Vulnérabilité et enfance en danger. Quel rapport ? Quels apports ?* Dans ONED, *Vulnérabilités, identification des risques et protection de l'enfance. Nouveaux éclairages et regards croisés*, (pp. 128-139). La Documentation française.
- Spinoza, B. (1985). *L'éthique*. Gallimard.
- Spitz, R.-A. (1946). The smiling response: a contribution to the ontogenesis of social relations. *Genetic Psychology Monographs*, 34, 57-125.
- Strauss, A.-L. et Corbin, J.-M. (1998). *Basics of qualitative research* (2e éd.). Sage.
- Swift, C. et Levin, G. (1987). Empowerment: An Emerging Mental Health Technology. *Journal of Primary Prevention*, 8(1-2), 71-94.
- Tabin, J.-P., Hugentobler, V., Sabatini, M., Paulus, E., Steiger, B. et Zuntini, L. (2006). *Évaluation de l'action éducative en milieu ouvert dans le canton de Vaud, Rapport final de recherche*. École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne.
- Tabin, J.-P. et Merrien, F.-X. (2012). *Regards croisés sur la pauvreté*. École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne.
- Tan, J. (2010). Grounded theory in practice : issues and discussion for new qualitative researchers. *Journal of Documentation*, 66(1), 93-112.
- Tessier, H. (2006). Quand la raison du plus fort continue d'être la meilleure... De la domination d'une théorie à la violence institutionnelle : l'usage abusif des théories de l'attachement en protection de la jeunesse. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 58-7.
<https://doi.org/10.7202/014785ar>
- Tillard, B. et Mosca, S. (2019). Les travailleurs sociaux et le placement de l'enfant chez un proche. *Recherches familiales*, 16(1), 25-36.<https://doi.org/10.3917/rf.016.0025>
- Tillard, B. et Robin, M. (2010). *Enquêtes au domicile des familles : la recherche dans l'espace privé*. L'Harmattan.

- Van der Eyken, W. (1982). *Home-Start: A Four-Year Evaluation*. Home-Start.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Cinquième étape. L'observation. Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Vassart, S. (2006). Habiter. *Pensée plurielle*, 12(2), 9-19. <https://doi.org/10.3917/pp.012.09>
- Viel, A. (2003). *L'homoparentalité* (Thèse de doctorat). Lille : Université de droit et de la santé.
- Villela-Petit, M. (1989). Le chez-soi : espace et identité. *Architecture et comportement*, 5(2), 127-134.
- Vittori, B. (2016). *Au risque de la prévention : Enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale*. Éditions ies.
- Voll, P., Jud, A., Mey., Häfeli, C. et Stettler, M. (2010). *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque : Recherche empirique et regards de terrain*. Éditions ies.
- Walter, F., Fantini, B. et Delvaux, P. (2006). *Les cultures du risque*. Presses d'histoire de Suisse.
- Weber, M. (1922). *Économie et Société*. Plon.
- Weber, F. (2005). *Le Sang, le Nom et le Quotidien. Une sociologie de la parenté pratique*. Aux lieux d'être.
- Weber, F. (2013). *Penser la parenté aujourd'hui. La force du quotidien*. Éditions Rue d'Ulm.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.
- Wilkin, R.-J. (1910). The Responsibility of Parenthood. *Annals of The American Academy of Political Science* 36(1), 64-70. <https://doi.org/10.1177/000271621003600112>
- Winnicott, D.-W. (1957). *L'enfant et sa famille : les premières relations (traduction de Stronck-Robert, A.)*. Payot.
- Woerther, F. (2005). Aux origines de la notion rhétorique d'éthos. *Revue des Études Grecques*, 118, 79-116.
- Wolfe, A.-B. (1911). Review of Parenthood and Race Culture, by C.W. Saleeby. *American Journal of Sociology*, 17(1), 131-133.