

## Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées

*Educating the parents ? Practical parenting help for socially outcast families*

*¿ Educar a los padres ? Las prácticas de ayuda a la parentalidad en las familias socialmente descalificadas*

*Die Eltern erziehen ? Unterstützung zum Elternsein bei problembelasteten Familien*

**Frédérique Giuliani**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1769>

DOI : 10.4000/rfp.1769

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 juillet 2009

Pagination : 83-92

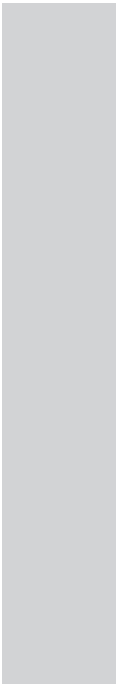
ISBN : 978-2-7342-1172-3

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Frédérique Giuliani, « Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 168 | juillet-septembre 2009, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1769> ; DOI : 10.4000/rfp.1769

---



# Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées

Frédérique Giuliani

---

*Depuis les années 1980, la thématique de la parentalité traverse des secteurs très divers des politiques publiques. Les transformations idéologiques, théoriques et politiques qui l'accompagnent ont été mises en évidence par de nombreuses recherches sociologiques. En revanche, sa mise en œuvre concrète dans le travail social, plus précisément dans le champ de la protection de l'enfance, la manière dont se redéfinissent les rôles des professionnels et des parents à travers elle sont encore des questions peu explorées. Cet article propose d'interroger comment le soutien à la parentalité constitue une norme institutionnelle à travers laquelle se redessinent les modes de catégorisation et de traitement des familles. Il est fondé sur une recherche empirique de type ethnographique menée dans un service d'accompagnement social et éducatif de proximité de l'aide sociale à l'enfance en France.*

---

**Descripteurs (TESE) :** aide sociale à l'enfance, normes éducatives, éducation par la famille, services sociaux, dispositif de soutien.

Depuis les années 1980, la question du soutien à la parentalité traverse des secteurs très divers des politiques publiques – tels que par exemple la protection maternelle infantile, l'administration pénitentiaire, l'hospitalisation des enfants – et les transformations idéologiques, théoriques et politiques qui l'accompagnent ont été mises en évidence par plusieurs recherches sociologiques (Bastard & Cardia-Vonèche, 2004 ; Pioli, 2006). En revanche, les modalités de sa mise en œuvre concrète dans le champ du travail social, la manière dont se redéfinissent les rôles des professionnels et des parents à travers elle sont encore des questions peu explorées.

Cet article entend analyser de manière empirique la façon dont le soutien à la parentalité constitue une norme institutionnelle à travers laquelle se redessinent les modes de catégorisation et de traitement des familles. Il sera plus précisément étudié un service d'accompagnement social et éducatif de proximité (désigné dans la suite du texte par SASEP). Créé par une Maison d'enfants à caractère social, sous l'impulsion des politiques de l'aide sociale à l'enfance (ASE dans la suite du texte), il propose un travail de « guidance parentale » et de soutien du parent dans ses fonctions. Le propos développé ci-après est fondé sur une enquête empirique de type ethnographique

conduite au cœur de ce dispositif (Giuliani, 2005). Celle-ci s'inscrit dans le contexte plus général d'une recherche doctorale, axée sur l'ethnographie des interactions entre les « professionnels du front » (Ion, 1998) et des populations dont les difficultés particulières sont prises en compte et traitées dans le cadre de dispositifs dits d'accompagnement. Les méthodes de l'observation *in situ* et de l'entretien ont été mobilisées dans la réalisation de cette enquête de terrain (1). La démarche ethnographique a supposé la présence prolongée de l'enquêteur sur toutes les scènes de contact entre lesdits parents et les intervenants sociaux. C'est, plus précisément, en nous situant aux côtés des professionnels du front que nous avons eu accès aux scènes de la relation. Cette approche impliqua en outre l'observation des séquences d'analyse de la pratique, où les professionnels réunis entre pairs construisent des diagnostics et élaborent des jugements relatifs aux parents. Enfin la compréhension des pratiques est également nourrie des informations recueillies au cours d'échanges informels avec les professionnels du front d'une part, d'entretiens conduits auprès de la hiérarchie d'autre part (le directeur de la Maison d'enfants à caractère social, le responsable de la politique « Enfance et famille » du département, le chef de service du SASEP). L'analyse développée ici tente d'identifier la normativité de la catégorie de parents – par rapport à celle de famille – et les catégories de population réellement concernées par cette étiquette. Elle détaille ensuite les formes de savoirs mobilisées par les professionnels dans l'expertise des situations familiales et les contraintes que ce traitement fait peser sur les individus.

## **PARENTS VERSUS FAMILLES : LA NORMATIVITÉ DES ÉTIQUETTES**

Dans le champ de l'intervention sociale (2), les questions de parentalité et de « bien-traitance » se sont traduites par la création de dispositifs ayant tous en commun de chercher à rompre avec les pratiques antérieures inscrites dans une logique de « substitution parentale » (Durning, 1985), dont les rapports tutélaires et d'assistance qui les caractérisent sont dénoncés. Ces transformations de fond se cristallisent autour d'initiatives institutionnelles inverses visant – plutôt que de les rompre – à renforcer, consolider les liens entre les parents et leurs enfants.

Le dispositif SASEP dont il est question ici est exemplaire de ces transformations. Il se présente

comme une alternative au placement des enfants en foyer, la rupture des liens familiaux imposée par ce dernier étant considérée comme pathogène sur le plan des individualités. Dès lors, un statut inédit (3) est octroyé aux différents membres de la famille et aux liens qui les unissent. Si la mesure de protection ordonnée par le juge aux affaires familiales (mandat judiciaire) ou l'assistante sociale (mandat administratif) concerne bien l'enfant, le traitement qui lui est associé vise également lesdits parents. Compris comme une action préventive, le service d'accompagnement social et éducatif de proximité offre un soutien régulier, apporté par des professionnels de l'action sociale (éducateurs de la petite enfance, puéricultrices) aux parents dans l'exercice de leur rôle parental. Cette approche se veut respectueuse des individus et entend valoriser les compétences propres à chaque parent. De manière concrète, cet accompagnement consiste, pour ce dernier, en des entretiens individualisés plusieurs fois par semaine avec les travailleurs sociaux dans les locaux du service et, pour l'enfant, en des moments tels que les déjeuners ou les goûters partagés avec les éducateurs.

L'appellation de « parent » et le type de socialisation qu'elle suscite tranchent avec les registres usuels de désignation et d'appréhension des publics de l'aide sociale à l'enfance. La catégorie ordinairement mobilisée pour désigner les populations visées par les mesures de protection de l'enfance est celle de « famille ». À travers elle, on désigne des groupes sociaux dont les modes de socialisation échappent en partie aux modèles prescrits. De ce groupe perçu comme déviant, soit il faut extraire l'enfant (c'est le principe du placement), soit il faut l'éduquer (c'est le principe de l'action éducative en milieu ouvert). Le terme de famille est fortement connoté, il renvoie toujours aux caractéristiques de l'inadaptation, à un « état de nature » opposé à un « état de culture » (4). Or, précisément, on ne parle plus ici de famille mais de parent. Deux conceptions antinomiques des individus et du groupe familial sous-tendent ces désignations. D'une part, alors que la famille est perçue comme une communauté défaillante, incapable de soigner et d'éduquer les enfants, le parent lui est considéré à l'aune d'un horizon « capacitaire » comme capable de s'occuper et d'éduquer l'enfant à sa charge à condition qu'on l'y aide. D'autre part, alors que la famille réfère à une culture (« le milieu populaire », « les immigrés »), le parent distingue un individu responsable, tenu de rendre compte de ses actes, de répondre de soi et de justifier les normes morales qui l'attachent aux siens et à la collectivité. Ce dispositif s'inscrit dans l'horizon normatif de la

responsabilité et implique une mise en public, par le parent, des manières concrètes dont il exerce la responsabilité et l'autonomie individuelle qui lui sont assignées.

## UNE RATIONALISATION DE LA RELATION MÈRE ENFANT

Si toutefois cette étiquette de parents dessine un contexte institutionnel en apparence plus favorable aux individus, au travers de la reconnaissance institutionnelle d'une capacité à s'acquitter des différentes tâches attachées au statut de parent, la conception des individus qui la sous-tend est cependant pour le moins ambivalente (5). D'abord, force est de constater qu'à travers cette nouvelle catégorie de parent, le travail social accroît sa surface de contrôle des classes populaires. En effet, la mesure de l'aide sociale à l'enfance concerne bel et bien l'enfant, mais elle implique à présent une population jusqu'ici exclue de l'institution : ses parents.

Ensuite, en ne cherchant plus à se substituer à elles, les institutions socio-éducatives accordent la priorité aux familles dans la socialisation des enfants. Dans le modèle du placement, le travail social s'octroie le monopole de la bonne éducation, en condamnant certains styles éducatifs dont les cadres moraux apparaissent en totale contradiction avec la formation d'un être humain selon les valeurs tenues pour collectivement partagées. On passe ici à un autre modèle, où les instances du travail social s'attribuent le rôle de tiers dans l'étayage d'une *relation mère enfant*, considérée cette fois-ci comme l'opérateur principal de la production d'un être humain autonome. La responsabilité de l'éducation de l'enfant est alors en grande partie reportée sur cette relation mère enfant, elle est placée au-devant de la scène, et sa validité se mesure au *bien-être* apparent de l'enfant. Dans ces conditions, et telle qu'elle est mise en scène par le dispositif, cette relation mère enfant fait l'objet d'un examen minutieux impliquant la participation active du parent. Plus que ses manières de faire, ce sont ses manières d'être avec son enfant, de le percevoir, de le penser, de lui parler, voire de l'aimer, qui sont passées au crible. Cette relation est appréhendée au sein du dispositif comme une suite d'expériences qui peuvent renforcer ou affaiblir l'enfant, et dont il revient à l'adulte de repérer les mécanismes. Le parent ne peut donc pas s'impliquer sur un mode distancié, en faisant par exemple acte de

présence lors des rendez-vous organisés par les travailleurs sociaux. En effet il est attendu que ses actions, son engagement produisent indirectement des effets sur l'enfant, observables en termes de « bien-être » ou de « mieux-être » significatifs. S'il veut pouvoir conserver la garde de son enfant, le parent a tout intérêt à ce que se révèlent les signes patents d'une relation mère enfant favorable à l'épanouissement de ce dernier. Sans cela, la mesure de soutien à la parentalité est jugée inadaptée et un placement de l'enfant chez une assistante maternelle peut être envisagé.

## DE L'IDÉAL ÉDUCATIF À UN HORIZON « CAPACITAIRE »

La catégorie de « parent » constitue cependant une désignation positive visant, à l'origine, la valorisation des publics qu'elle concerne (Giuliani, Jolivet & Laforgue, 2008). Pour cela, elle est assortie d'une rhétorique où des difficultés particulières sont élevées au rang de problèmes généraux auxquels tous les parents – quelles que soient leurs conditions objectives d'existence – sont confrontés dès lors qu'ils doivent éduquer leurs enfants, et où on reconnaît aux individus une aptitude à leur faire face. Qui sont les parents auxquels s'adresse réellement ce type de dispositif et de quelles transformations sociales procède leur nouvelle visibilité institutionnelle ?

L'enquête montre que, la plupart du temps, les individus concernés par cette mesure de l'ASE sont aussi bénéficiaires de mesures d'aide au retour à l'emploi, d'aide au maintien dans le logement, d'aide au traitement des impayés... Ces familles sont donc connues des services sociaux et des travailleurs sociaux de la ville où elles résident et font l'objet de mesures d'accompagnement social. Ces faits ne sont pas anodins. Les familles en difficulté sont décrétées « responsables » et donc susceptibles de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants, à partir du moment où tout un ensemble de mesures sociales contribuent à maintenir leur accès à une condition sociale minimale. Autrement dit, un faisceau de mesures et de travailleurs sociaux converge autour de ces individus (6), et rend ainsi envisageable le maintien de l'enfant dans son foyer d'origine. Les formes de la solidarité familiale ne sont pas spontanées, elles font déjà l'objet d'une multitude de mesures sociales qui calibrent et façonnent l'entité « famille ». Par exemple, rares sont les fratries intactes et, bien souvent, des enfants (les aînés) ont

déjà été placés en foyer ou en famille d'accueil. On constate aussi que la plupart des familles sont monoparentales. Les mères ont déjà séjourné en centre d'hébergement et de réinsertion sociale, et peuvent prétendre à une autonomie financière (même minime) grâce aux aides sociales. Enfin les adultes des familles concernées sont souvent eux-mêmes issus d'un placement, ils n'ont donc pas nécessairement de liens avec leurs propres parents et ont déjà fait, en tant qu'enfant, l'expérience des services de protection de l'enfance. Ainsi, l'aide sociale à l'enfance rappelle à leurs responsabilités de parents des individus dont les conditions minimales d'existence sont en grande partie assurées par des fonds émanant du département, de la municipalité ou de l'État : leur logement, leurs loisirs, leur activité professionnelle ou leurs revenus sont déjà régulés par une politique sociale. De ce point de vue, ils sont crédités d'une identité de parent sous certaines conditions, et plus particulièrement quand la cellule familiale est déjà en grande partie traversée par des formes de régulation exogènes.

Mais ces premiers éléments d'analyse ne doivent cependant pas conduire à réduire et sous-estimer la place réellement accordée aux parents par ce dispositif. Le principe de responsabilité fonctionne tout à la fois comme un opérateur de reconnaissance – les individus sont saisis comme potentiellement capables de prodiguer l'éducation nécessaire à leurs enfants – et comme un moyen de contrainte par lequel ils sont faits comptables de ce qu'ils entreprennent (ou pas) auprès de leurs enfants et tenus d'en répondre publiquement. Ce dispositif met donc en œuvre un jeu d'ombres et de lumières qui aboutit à donner toute la visibilité à l'acteur parent – indépendamment de ses conditions sociales d'existence – en le plaçant au centre de la politique publique. Sur ce point, le dispositif s'apparente à une forme d'adaptation institutionnelle à la fin de la croyance en l'idée de progrès social (7). Il est en effet possible de lire le placement des enfants en foyer au regard d'un principe d'égalité des chances dans une société en marche vers le progrès : l'institution se substitue aux parents de l'enfant en danger et lui transmet les principes éducatifs nécessaires à son intégration. Inversement, le dispositif de soutien aux parents organise concrètement une gestion au coup par coup de situations problématiques, dont on considère que seul l'individu peut se départir en définissant par lui-même et pour lui-même les normes et valeurs susceptibles de le guider pour les traiter. En ce sens, il constitue un dispositif d'action, voire de « capacitation » (Astier, 2007) pour lequel : « moins que de corriger le sens de l'action du sujet, c'est davantage sa capacité à agir qui est au cœur de l'intervention » (Ion, 2005, p. 8).

## **LA POSTURE DE L'INTERVENANT : ENTRE SAVOIRS CONSTITUÉS ET CONNAISSANCES EXPÉRIMENTALES**

Les savoirs théoriques auxquels les professionnels du dispositif réfèrent leurs pratiques posent les bases d'une conception renouvelée des parents. Ils s'appuient moins sur un idéal éducatif (qui hier justifiait qu'on retire les enfants de leur famille) et cherchent de nouveaux référentiels du côté des cliniciens de la petite enfance (Dolto, Winnicott, Bowlby). Telles qu'ici mises en pratique, ces théories contribuent à la mise en évidence des effets traumatiques liés au placement (justifiant qu'on place de moins en moins les enfants) et à la valorisation de la relation mère enfant en tant qu'elle est reconnue comme essentielle à la formation d'un être humain autonome (justifiant ici un accompagnement de cette relation).

Ces éducateurs spécialisés dans la petite enfance font appel à la psychologie analytique, l'essentiel de leur intervention visant la mise au jour de certaines dimensions du vécu parfois inconscientes et le soutien à l'élucidation, par le parent, des processus inconscients en jeu. Elle vise à ce que chaque parent prenne la pleine conscience de ses manières d'être et de faire, qu'il en repère les effets sur l'enfant et qu'il envisage la manière d'en changer. La conception clinique privilégiée par les éducateurs s'inspire d'une approche centrée sur la personne. Elle consiste à considérer le parent défaillant comme un être humain doté de potentialités, doué d'une capacité de changement et à solliciter la reconstruction positive du sujet par lui-même. Dans cette perspective, la méthode de l'entretien tel que préconisé par Carl Rogers est utilisée : le professionnel cherche à développer une « attitude de considération positive inconditionnelle », à témoigner de menues marques de respect et d'empathie à l'égard du parent et à solliciter l'expression libre de ses sentiments. Lors des entretiens, le parent est invité à parler de son histoire infantile, de sa personnalité et de ses rapports familiaux passés et actuels. Le dispositif se distingue ainsi sensiblement d'autres types d'intervention en direction des parents, planifiés autour d'un programme de connaissances et de pratiques reproductibles et assimilables (à l'instar de certains programmes américains d'éducation parentale). Ici, les professionnels ne s'appuient pas sur un guide des bonnes et des mauvaises pratiques en matière de parentalité pour espérer transformer les situations familiales. De ce point de vue, ils sont disposés à ne pas juger *a priori* des situations qu'ils ont à traiter et élaborent une interprétation selon des critères situés.

Cependant d'autres arguments théoriques, tels que mis en pratique par le dispositif, déploient un champ de contraintes inédit à l'endroit des mères. Fidèles au principe de l'existence d'une « compréhension intuitive » de la mère qui « la rend capable de s'occuper de son enfant sans avoir appris à le faire » (Winnicott, 1993, p. 114), les professionnels entendent étayer l'épanouissement d'une « mère ordinaire normalement dévouée » et restaurer la confiance préalable des mères en leurs propres capacités. Dans ce sens, le diagnostic institutionnel des situations familiales ne peut se réaliser de manière unilatérale et veut intégrer le point de vue des parents sur leur propre situation, dans l'optique qu'ils opèrent les réajustements adéquats. L'arrière-plan normatif des théories de l'attachement se traduit ici par l'instauration d'un cadre de contraintes réciproques, où professionnels et usagers sont sommés de s'accorder sur une définition de ce qui fait problème, de ce qui empêche l'accomplissement d'une relation maternelle satisfaisante et sur la manière d'y remédier. La contrainte institutionnelle s'affirme donc moins par l'imposition d'un style éducatif, au détriment d'autres styles, qu'elle ne passe par une conception du rôle de parent comme relevant des « techniques de soi » (Foucault, 1984). Au point où le travail de « réglage » permanent (Bastard, 2006) auquel sont soumis les parents dans l'exercice d'une parentalité a déjà fait l'objet de critiques, notamment à travers la mise en évidence des injonctions contradictoires qu'il fait peser sur eux (8) (Schultheis, Frauenfelder & Delay, 2007).

Les connaissances sur lesquelles les professionnels s'appuient pour organiser leurs pratiques sont toutefois hybrides : à la pureté des modèles théoriques issus de la psychologie se mêlent d'autres modes d'appréhension du réel. Ces catégories plus spontanées se révèlent pertinentes dans le cours de l'action, lorsque le professionnel doit estimer, jauger, diagnostiquer une situation familiale d'une manière qui soit cohérente à ses yeux. On tentera ici d'en faire l'examen.

Du point de vue du professionnel, tout l'enjeu est de tenir une position où il tient véritablement pour capable le parent qu'il a en face de lui et où il peut croire en l'authenticité du récit qu'il lui livre. Cette posture suppose qu'au préalable il prenne ses distances – quasiment de manière militante – avec la vision réductrice du parent perçu comme un « cas ». Mais dans le même temps, son action se situe dans un contexte sécuritaire (Pioli, 2006 ; Schultheis, Frauenfelder & Delay, 2007) où la rhétorique du parent démissionnaire et/ou maltraitant prédomine. Cette

pression se fait sentir de manière plus directe encore lorsque le professionnel entre en contact avec les autorités de tutelle (9) pour lesquelles le principe de protection de l'enfant, auquel elles restent attachées, n'est pas toujours compatible avec une conception « capacitaire » des parents. Traversées par ces contradictions, ces autorités somment l'éducateur de se montrer vigilant à l'égard des signes de maltraitance ou de négligence que pourrait révéler le récit d'un enfant. La négligence ou la maltraitance sont donc des hypothèses que l'éducateur a toujours à l'esprit et qui parfois l'emportent sur toutes les autres lorsque, par exemple, une mère de famille ne satisfait pas de manière suffisante l'exigence d'authenticité et de transparence sur les affaires familiales, comme en témoigne la situation d'enquête retranscrite dans l'encadré page ci-après.

Pour autant qu'il se veut détaché d'une vision univoque et arbitraire de ce qu'est un bon parent, le professionnel est ouvert – au moins en théorie – à une variété d'attitudes parentales. Dans les faits, la figure exogène du parent négligent ou maltraitant régule en partie son action et le conduit à entretenir une certaine défiance à l'égard des principes vertueux qui fondent initialement sa pratique. Le travail d'accompagnement est donc un réglage subtil consistant à soutenir des scénarios familiaux définis en creux, saisis à travers ce qu'ils ne sont pas, c'est-à-dire ne relevant ni de la figure idéale du parent responsable, ni de la figure repoussoir du parent négligent ou maltraitant.

Dans ces conditions, le caractère crucial du diagnostic des situations familiales n'échappe pas au professionnel. Il met en jeu sa compétence à interpréter avec justesse les informations recueillies auprès du parent. Ces informations sont transmises au professionnel verbalement, par l'intermédiaire de la mise en récit par le parent du quotidien des relations familiales, mais également de manière infra-verbale sous forme d'émotions, de manifestations physiques traduisant un trouble. Soucieux d'éviter l'écueil des projections dans leurs interprétations des situations familiales et de maîtriser au minimum l'intersubjectivité inhérente à toute interaction, les professionnels se dotent de deux garde-fous : d'une part, ils mènent toujours à deux – jamais seuls et jamais à domicile – les entretiens avec les mères de famille. D'autre part, ils acceptent de mettre en discussion leurs diagnostics au cours de séances d'analyse de pratique.

Au cours de l'enquête, nous avons pu observer ces séances qui s'avèrent très instructives pour saisir et comprendre les présupposés sur lesquels les

Il est des manières attendues de se comporter sous le regard des professionnels. Les exigences d'authenticité et de transparence font partie des règles institutionnelles que les mères doivent respecter pour être reconnues dignes d'un statut de parent. Or dans certains cas elles ne trouvent ni dans leur environnement social, ni dans leurs ressources personnelles des motivations symboliques suffisamment fortes pour répondre publiquement du statut de « parent » tel qu'attendu dans le dispositif. Invitées par les éducateurs à s'exprimer, rien ne filtre de leur histoire personnelle, de leur rapport avec l'enfant et de la façon dont « ça se passe à la maison ». Leurs rares paroles mettent en scène principalement l'enfant, évoqué à travers le problème embarrassant et inquiétant qu'il pose et qu'elles disent ne pas parvenir à comprendre. Un tel renoncement à endosser le rôle attendu est perçu, par les professionnels, comme une résistance douteuse. Voici comme exemple une séquence d'observation mettant en scène deux professionnels et M<sup>me</sup> Vigne dont la fille, Anaïs, fait l'objet d'une mesure de protection de l'enfance sur mandat judiciaire. M<sup>me</sup> Vigne est âgée de vingt-cinq ans et est mère de deux enfants. Elle a rendez-vous avec les éducateurs dans les locaux du SASEP. Elle arrive à l'heure, salue timidement les deux professionnels. L'un invite la mère à venir s'asseoir dans le canapé quand l'autre lui propose une tasse de café chaud. Le cadre matériel du face-à-face distingue la scène du dispositif de l'entretien formel et bureaucratique tel qu'il est parfois pratiqué dans les institutions publiques. Un soin particulier est accordé à l'accueil des parents, visant à construire une scène publique propice à l'échange et à la confiance. Malgré cela, tout au long de l'entretien mené par les éducateurs, M<sup>me</sup> Vigne demeure prostrée, le corps replié sur lui-même, la pointe des pieds tournée vers l'intérieur, une mine déconfitée camouflée sous une épaisse couche de maquillage :

- Éducateurs : *Comment ça va avec Anaïs, comment ça se passe ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *C'est difficile...* [Silence]
- Éducateurs : *C'est difficile ? Pourquoi c'est difficile ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Ben... je ne sais pas... Elle est triste, elle a l'air triste.* [Silence]
- Éducateurs : *Comment vous trouvez que ça se passe à l'école ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Elle a des problèmes avec les autres enfants [...] elle est faible. Elle se laisse faire.* [Silence]
- Éducateurs : *Elle est contente de venir au SASEP ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Oui elle aime bien venir. Sa sœur est jalouse quand elle vient, elle dit qu'elle veut venir aussi.*
- Éducateurs : *Oui mais il faut lui expliquer que c'est un temps pour Anaïs, qu'Anaïs en a besoin c'est pour cela qu'elle vient. Ici elle travaille, elle ne fait pas que s'amuser. Et vous, comment ça va ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Je suis un peu fatiguée... mais ça va.*

- Éducateurs : *Où en êtes-vous avec le divorce ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Ça avance tout doux.* [Silence]
- Éducateurs : *Bon... comment ça se passe avec Anaïs à la maison ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Pffff. Elle a l'air triste. Je ne sais pas ce qu'elle a. Elle a l'air dans un autre monde. Elle est dans un autre monde. Elle est ailleurs tout le temps.*
- Éducateurs : *Qu'est-ce que vous voulez bien faire pour l'aider ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Je sais pas... avec Janis c'est pas pareil, ça va bien, elle me fait des bisous, elle me demande... Anaïs elle est bizarre tout le temps.*
- Éducateurs : *Bon, la bonne nouvelle, quand même, c'est qu'elle marche bien à l'école, elle a de très bons résultats scolaires, c'est quand même formidable non ?*
- M<sup>me</sup> Vigne : *Oui, voilà, elle est pourtant intelligente...*
- Éducateurs : *M<sup>me</sup> Vigne, il faut croire en votre fille, il faut la soutenir, elle est formidable Anaïs alors il faut l'aider.* [Le professionnel cache à peine son agacement face aux réserves exprimées par M<sup>me</sup> Vigne]
- M<sup>me</sup> Vigne : *Oui...*

Le repli sur soi manifesté par M<sup>me</sup> Vigne interpelle les professionnels. Le fait qu'elle n'émette aucune opinion positive sur les résultats scolaires de sa fille par exemple et qu'elle ne prenne pas la peine d'exposer son quotidien d'autre part constituent des indices qui conduisent les éducateurs à se montrer suspicieux. Leur diagnostic tombe : « Il y a un souci ». Cette expression est très souvent utilisée par les professionnels de la protection de l'enfance face à un ensemble de signes qui laisse penser qu'un enfant court un risque ou un danger dont il faut le protéger, sans que l'on puisse avoir de certitudes sur la nature exacte de ce danger. « Il y a un souci » lorsque le parent n'authentifie pas son engagement en présentant les marques de son attachement parental. Le cadre d'intervention apparaît alors à l'éducateur bien incertain : « Notre problème est le suivant : jusqu'où on va avec les parents ? Rien ne nous dit qu'on n'est pas en train de passer à côté d'un truc, là. Elle se fiche de nous ou elle veut nous refiler la gosse pour ne plus avoir à s'en occuper ? Elle a pourtant très bien compris ce qu'on attendait d'elle. Il faut qu'on voie avec les services sociaux pour un éventuel placement, on ne peut pas travailler avec des gens comme ça, ce n'est pas possible ! » (propos recueillis auprès des professionnels en charge de l'accompagnement de M<sup>me</sup> Vigne, après l'entretien réalisé avec cette dernière). Ce commentaire montre qu'ici le parent ne parvient pas à être identifié en tant que tel. Ladite compétence des « parents à être parents » se mesure en grande partie à la capacité des individus à entrer dans le jeu du dispositif, à faire l'apprentissage de règles institutionnelles consistant à mettre en lumière, à dévoiler, à révéler, à dire, tout dire.

professionnels fondent leur interprétation des comportements d'autrui. Notons d'abord qu'ils s'appuient sur une bonne connaissance des publics dont ils ont la charge, issue de la manipulation permanente d'informations relatives aux identités personnelles de chacun. Soulignons ensuite que l'évaluation des attitudes parentales repose sur des catégories de jugement ordinaires. En effet, les professionnels mobilisent une conception du rôle parental qui, lorsqu'elle n'est pas conditionnée par leur propre expérience de parent, est socialement déterminée par un style éducatif axé sur une gestion « relationnelle » (Bastard, 2006) et « communicationnelle » des relations familiales. Enfin relevons que dans les nombreux cas où les effets de l'intervention institutionnelle apparaissent incertains, au sens où les professionnels peinent à identifier les signes d'une amélioration des relations familiales, ce sont des savoirs directement issus de la pratique qui priment dans leurs décisions. Par exemple, à propos d'une situation familiale ne présentant pas les signes d'une amélioration : « on sait bien que si on le place [l'enfant], elle [la mère] va en refaire un autre derrière pour remplacer celui qui est parti ». Bien qu'ils soient réservés quant aux effets du travail d'accompagnement, les professionnels préfèrent son renforcement à la solution du placement, dont ils sont en revanche assurés des effets pervers. Dans de tels cas, ils s'appuient sur ce qu'il est convenu d'appeler des « savoirs coupables ou pour le moins embarrassants et dangereux » (Hughes, 1996, p. 101), c'est-à-dire des savoirs secrets dont la divulgation pourrait entacher l'intégrité morale de ceux qui les détiennent. Ici c'est une connaissance du *désir d'enfant*, en tant que processus complexe et imparfait, qui oriente la décision des professionnels. Contrairement aux recommandations des prescripteurs, ce n'est pas sur la base de signes attestant d'un comportement maternel responsable et bénéfique pour l'enfant qu'ils décident de poursuivre l'action de soutien. C'est bien plutôt en tenant compte de la conduite irresponsable que peut mettre en œuvre la mère si jamais elle se trouvait privée de son enfant et des mauvaises raisons qui pourraient la pousser à concevoir un nouvel enfant.

## DES MÈRES SUR LA RÉSERVE

Force est de constater que la participation des mères au dispositif est majoritairement vécue sur le mode de la contrainte et qu'elles sont loin d'investir avec équanimité l'espace qui leur est dédié. À cet

égard, il est intéressant de rappeler que les politiques en faveur des parents dont sont issus les services d'accompagnement social et éducatif de proximité ne sont pas le fruit d'une mobilisation des familles pour la reconnaissance de leurs droits. C'est en leur nom que celles-ci se sont développées, selon une dénonciation des effets traumatiques du placement sur l'enfant. Dès lors l'analyse ne peut sous-estimer la dissonance entre les bonnes intentions à l'origine de ce type de dispositif et les réserves entretenues par les mères vis-à-vis des injonctions de participer. Cette dissonance peut s'expliquer par le fait que ce dispositif opère une rationalisation de la relation mère enfant qui ne correspond pas à la manière dont celle-ci est pensée et vécue par les parents eux-mêmes.

Dans la majorité des cas, les mères développent des « adaptations secondaires » (Goffman, 1968) en faisant un usage détourné du dispositif. Si elles semblent ne rien attendre du travail sur le *lien* mère enfant prescrit par les professionnels, elles trouvent en revanche un intérêt à solliciter l'aide des éducateurs pour les tirer d'affaire dans certaines situations mal engagées. Ce faisant, elles jouent le jeu de la participation en acceptant de dévoiler certains aspects de leur vie privée. Mais ce type d'adaptation ne peut tenir sur le long terme car les professionnels ne sont pas dupes à leur tour de l'instrumentalisation dont ils font l'objet. Ils répondent par des avertissements, signifiant ainsi aux mères qu'elles doivent faire preuve d'authenticité. Au fond, à travers ces échanges, ce sont deux conceptions différentes de la parentalité qui s'opposent. Pour les éducateurs, il revient aux mères d'engager un travail d'introspection visant à identifier ce qui, dans leurs manières de faire, produit un déséquilibre familial, un malaise de l'enfant et ce qu'elles pourraient entreprendre pour en sortir. De leur côté, les mères considèrent que, globalement, le lien mère enfant n'est pas à construire, il existe de fait. Qui plus est, ce n'est pas la qualité du lien qui serait en cause dans leurs problèmes, puisqu'elles s'estiment être de bonnes mères voulant ce qu'il y a de meilleur pour leurs enfants. En revanche, elles voudraient être soulagées de tout un ensemble de problèmes dont elles savent qu'ils pèsent de tout leur poids sur l'harmonie familiale. L'endettement, l'échec scolaire de leurs enfants, la délinquance des aînés, l'absence des pères créent des situations invivables au quotidien. L'affranchissement, voilà ce à quoi ces mères aspirent vraiment.

Dans ces conditions, la mesure de soutien est perçue comme une contrainte supplémentaire. Mais



redoutant ce qu'il y a de pire à leurs yeux – le placement de l'enfant – elles acceptent de pratiquer le dispositif de manière minimale, de donner le change et de satisfaire certaines attentes institutionnelles. Voici dans l'encadré ci-dessous un exemple de ce type d'adaptation.

## CONCLUSION

À travers la mise en œuvre de ce dispositif d'accompagnement, les politiques de l'aide sociale à l'enfance offrent aux familles une réelle opportunité de ne pas voir leur enfant placé et la garantie d'un soutien

Lorsqu'elles jugent la mesure institutionnelle intrusive et contraignante, les mères résistent à s'impliquer dans un projet de transformation des relations intra-familiales. Elles opposent la sphère privée de la famille et la sphère publique du dispositif, en construisant la cellule familiale comme un monde hermétique aux prescriptions institutionnelles. C'est le cas de M<sup>me</sup> Amouri, dont la fille fait l'objet d'une mesure de protection de l'enfance sur mandat administratif, interrogée par les éducateurs dans le cadre d'un « entretien individualisé » dont un extrait est présenté ci-dessous. Cette scène permet de mieux comprendre de quelles façons les mères manifestent leurs réticences à l'égard des exigences institutionnelles – alors qu'elles ne sont pas autorisées à les discuter – tout en évitant d'entrer en conflit avec les éducateurs :

- Éducateurs : *Alors M<sup>me</sup> Amouri où en êtes-vous avec Ludmilla [sa fille] ?*
- M<sup>me</sup> Amouri : *Ça va, ça va bien.*
- Éducateurs : *Oui, qu'est-ce qui va bien ?*
- M<sup>me</sup> Amouri : *Ben, elle a eu ses nouvelles lunettes donc elle aura moins de problèmes pour l'école, la télé et tout.*
- Éducateurs : *Oui, c'est une avancée. Comment elle se comporte avec vous ?*
- M<sup>me</sup> Amouri : *Elle fait moins de caprices, je lui explique : « tu sais, il faut que tu sois sage, que tu travailles à l'école » et voilà...*
- Éducateurs : *Vous la cadrez un peu plus à la maison ? Comment ça se passe quand elle rentre de l'école...*
- M<sup>me</sup> Amouri : *Elle goûte, elle regarde un peu la télé ou va jouer dehors et après elle fait ses devoirs avec sa sœur... Ça va bien.*
- Éducateurs : *Par rapport à la discussion qu'on a eue l'autre fois, est-ce que vous avez tenté de lui parler franchement de son père... [le père de Ludmilla est en prison où il purge une longue peine]*
- M<sup>me</sup> Amouri : *Non, écoutez, je vous ai déjà dit ça sert à rien de dire, je pense pas que ce soit une bonne chose, c'est une enfant, pourquoi dire ?*
- Éducateurs : *On en a déjà parlé M<sup>me</sup> Amouri, les problèmes de comportement de Ludmilla sont beaucoup dûs au fait que personne ne lui parle de son papa. Elle sent qu'on lui ment et au fond d'elle, elle veut savoir.*
- M<sup>me</sup> Amouri : *Pffffff...*

- Éducateurs : *M<sup>me</sup> Amouri vous savez pourquoi Ludmilla est là. C'est qu'il y a un problème au niveau de son éducation. On n'est pas là pour vous contrôler, mais il faudrait que vous y mettiez du vôtre parce que là on avancera pas. Alors réfléchissez bien M<sup>me</sup> Amouri, parce que dans cinq mois la prise en charge est finie, on a donc cinq mois pour améliorer la situation, mais nous pouvons aussi tout stopper et vous renvoyer devant le juge. C'est à vous de choisir.*
- M<sup>me</sup> Amouri : *Oh ben quand même je fais des efforts, je suis venue au rendez-vous ce matin. Non, il faut pas dire ça, je fais des efforts moi, peut-être pas comme vous le voulez, mais si vous croyez que c'est facile pour moi. Cette semaine, j'ai deux rendez-vous au SASEP, un rendez-vous chez le juge des mineurs pour Yamine [son second fils] et le parloir de mon mari. Vous vous rendez compte que je fais que courir moi. J'ai pas de temps pour moi [...]*

M<sup>me</sup> Amouri reste toujours charmante et souriante avec les éducateurs. Elle écarte gracieusement leurs sollicitations appuyées et tente de sauver la face en donnant exclusivement des nouvelles positives de Ludmilla. Cependant M<sup>me</sup> Amouri ne rapporte de la vie familiale que des faits ordinaires et se contente de répondre brièvement aux questions. La frustration des éducateurs est grande devant un récit stéréotypé, qui ne délivre aucune information sur « la problématique à mettre au travail » et n'offre aucune prise sur la dynamique des relations familiales. L'entretien tourne court, les éducateurs insatisfaits mettent en garde M<sup>me</sup> Amouri. Celle-ci leur renvoie les contraintes posées par les institutions publiques (le social, la justice, la prison) à une sociabilité familiale largement régulée par celles-ci. À l'exhortation d'implication, elle répond par des actes de présence. Pour M<sup>me</sup> Amouri, « faire avec la compétence des parents » ne veut pas dire grand-chose car elle ne peut dissocier la relation mère enfant du groupe familial dans lequel elle prend corps. Deux conceptions s'opposent ici : celle de M<sup>me</sup> Amouri pour laquelle la famille est la résultante des liens conjugués entre ses membres, et celle de l'institution qui postule une relation parentale rationnellement organisée et maîtrisée. Pour elle, le lien parent enfant n'est pas à construire, il existe de fait. De plus, la solidarité familiale passe en partie par une forme de résistance aux institutions briseuses de liens, kidnapeuses d'enfants et de maris.

dans l'exercice des fonctions parentales. Mais si l'institution reconnaît *a priori* les parents comme susceptibles de répondre de leurs fonctions parentales, ce n'est pas pour autant qu'elle devient plus perméable aux modes éducatifs qui s'écartent de ses normes. Le registre de la parentalité contraint les mères à une gestion rationnelle, maîtrisée, efficace des affaires familiales et leur impose de rendre publique la manière dont elles exercent la responsabilité et l'autonomie individuelle assignées. Concrètement, les pratiques d'accompagnement des parents consistent à se tenir au plus près de situations familiales chaotiques, tout en visant à restaurer les capacités d'action de ses différents membres. Les mères de famille auxquelles s'applique cette mesure sont repérées en premier lieu à travers ce qu'elles ne sont pas : elles ne sont ni des mères au comportement jugé exemplaire (figure idéale du parent responsable) ni perçues comme un parent nuisible pour son enfant (figure repoussoir du parent négligent ou maltraitant). Tout au long de l'accompagnement, le critère de catégorisation prédominant est celui de l'intensité avec laquelle la mère s'implique dans une gestion tripartite des situations et accepte de faire toute la lumière sur les affaires familiales. Outre l'injonction institutionnelle à dévoiler les conditions d'exercice d'une responsabilité parentale, il semblerait que les référentiels des théories de l'attachement, sur lesquels s'appuient les professionnels pour cadrer les individus, renforcent – tels qu'ici mis en pratique – la contrainte à se montrer authentique dans le travail sur soi et sur ses propres capacités à

être mère. Autrement dit, si le traitement opéré par ce dispositif se démarque bien d'autres pratiques (le placement par exemple) plus invalidantes et dégradantes pour le parent dans la mesure où elles le privent de son rôle, il n'est toutefois pas exempt d'attentes normatives à l'égard des individus. Il requiert de leur part qu'ils se soumettent à une gestion rationnelle et maîtrisée des relations avec l'enfant dont les modalités sont négociées, discutées avec le travailleur social. Or, dans les faits, il apparaît que la communication entre les professionnels et les mères s'établit en majorité sur un « malentendu », voire un « quiproquo » (Payet, 1989). Ces dernières n'ont pas la même définition des relations familiales. De leur point de vue, ces relations ne seraient pas à l'origine des problèmes présumés de l'enfant. Qui plus est, ces liens résulteraient d'une organisation *naturelle*, spontanée, qui ne peut être intentionnellement modifiée. Plutôt qu'une interprétation en termes de dispositions de classe, ce malentendu sur le statut des relations intra-familiales gagne à être perçu du point de vue des bénéficiaires que peuvent en tirer ces mères, et donc en termes « d'incompréhension stratégique » (Payet, 1989). Ces mères ont-elles ainsi intérêt à comprendre les subtilités d'un *travail* sur le lien mère enfant basé sur leur implication assidue dans le dispositif, alors qu'elles aspirent en priorité à s'affranchir des institutions du social et des contraintes qu'elles imposent.

Frédérique Giuliani  
 Frederique.Giuliani@unige.ch  
 SATIE, université de Genève

## NOTES

- (1) Trois dispositifs de soutien à la parentalité ont été étudiés par cette enquête ethnographique qui s'est déroulée sur une année et demie. Ceci représente l'observation des pratiques d'une quinzaine de professionnels et, au total, une cinquantaine de situations de face-à-face avec des parents dans le cadre du suivi ont été recueillies et analysées selon une méthode comparative d'analyse interactionnelle.
- (2) David Pioli distingue deux domaines d'application distincts de la thématique « parentalité ». D'abord, le registre de la parentalité tel qu'il a été élaboré dans le champ social par les acteurs du travail social. Ensuite, le registre des discours politiques liés à la parentalité dans son ensemble, à l'autorité parentale et aux carences éducatives en particulier (Pioli, 2006). C'est bien le premier registre qui est au cœur de notre propos.
- (3) En effet, ce dispositif se distingue assez nettement de la procédure d'action éducative en milieu ouvert. Si celle-ci vise également le maintien de l'enfant dans la famille dont il est issu, elle s'inscrit cependant dans une problématique de l'inadaptation et développe une vision assez classique de la famille comme groupe à éduquer.
- (4) Cette distinction entre les « familles » et les « parents » a déjà fait l'objet d'une analyse fine de la part des sociologues de l'éducation. Par exemple Dominique Glasman montre que

- l'usage alternatif de l'un et l'autre terme au sein des zones d'éducation prioritaires n'a rien d'anodin. « L'usage du terme de "famille" ne semble désigner ni un rôle ni une fonction reconnus par l'école, mais un groupe qui lui est étranger, dans lequel elle ne pénètre pas, ni par ses agents ni par ses normes ; ou plutôt un groupe avec lequel elle ne sait pas dire ce qu'elle a en commun. Dans l'usage de ce terme il y a une connotation culturelle [...] Dans le passage du terme de parent à famille, tout se passe comme si les parents populaires, et d'origine étrangère, ne relevaient pas de cette appellation de "parents", parce qu'ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c'est-à-dire marqués, d'un intérêt pour l'école. » (Glasman, 1992, p. 45)
- (5) À propos d'une catégorie voisine de la parentalité, celle de « monoparentalité », Numa Murard souligne également une ambivalence de l'action publique, qui s'explique selon lui par le fait que « le sens du changement n'est pas encore parfaitement clair » (Murard, 2004, p. 54).
  - (6) Nous pouvons à ce titre parler de « population cible », comme le propose le numéro spécial 108 d'*Informations sociales*.
  - (7) Nous souscrivons aux analyses de Jacques Ion (1998) relatives aux transformations contemporaines du travail social. Selon

l'auteur, le déclin de l'idée du progrès affecte directement les pratiques éducatives et les cadres institutionnels dans lesquels elles s'inscrivent.

- (8) Par exemple, les parents sont sommés de nourrir une relation affective avec l'enfant, tout en se gardant d'agir d'une manière pouvant être perçue comme excessivement protectrice. Plus

encore, ils sont censés faire preuve d'autorité, mais sans en passer par la menace ou la violence.

- (9) Telles que l'assistante sociale ou les fonctionnaires territoriaux chargés de la politique « Enfance et famille » du département.

## BIBLIOGRAPHIE

- ASTIER I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : PUF.
- BASTARD B. (2006). « Une nouvelle police de la parentalité ? » *Enfances, familles, générations*, n° 5.
- BASTARD B. & CARDIA-VONÈCHE L. (2004). « Comment la parentalité vint à l'État. Retour sur l'expérience des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ». *Revue française des affaires sociales*, n° 4.
- DURNING P. (1985). *Éducation et suppléance familiale en internat. Psycho-sociologie de l'internat spécialisé*. Vanvres : CTNERHI et Paris : PUF.
- FOUCAULT M. (1984). *Histoire de la sexualité, tome III : le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- 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, sociologie et sciences sociales, université Lumière-Lyon 2.
- GIULIANI F., JOLIVET A. & LAFORGUE D. (2008). « La reconnaissance des personnes : ce dont les institutions sont capables ». In J.-P. Payet & A. Battegay, *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GLASMAN D. (1992). *L'école réinventée. Le partenariat au sein des ZEP*. Paris : L'Harmattan.
- GOFFMAN E. (1968). *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Éd. de Minuit.
- HUGHES E.-C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- ION J. (1998). *Le travail social au singulier*. Paris : Dunod.
- ION J. (2005). *Travail social et souffrance psychique*. Paris : Dunod.
- « Le ciblage en question(s) ». *Informations sociales*, numéro spécial 108, 2003.
- MURARD N. (2004). « La monoparentalité à l'origine de la parentalité ». *Dialogue*, n° 163.
- PAYET J.-P. (1989). « L'action éducative entre écoles et famille ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 41.
- PIOLI D. (2006). « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle ». *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 1.
- SCHULTHEIS F., FRAUENFELDER A. & DELAY C. (2007). *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris : L'Harmattan.
- WINNICOTT D. (1993). *Conseils aux parents*. Paris : Payot & Rivages.