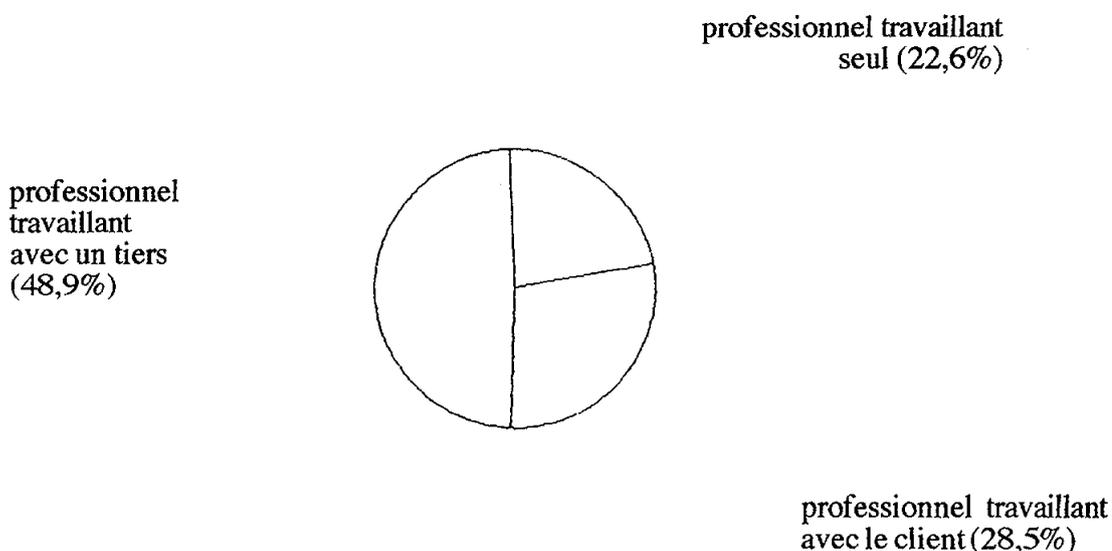


Dans le tableau de distribution du temps hebdomadaire c'est l'éducateur qui passe le plus du temps en contact et en rapport direct avec les gens et la vie du quartier: associations, voisins, lieux publics, écoles, etc. L'AS passe beaucoup plus de temps dans les permanences au service (12,8%) que l'éducateur (5,5 %). Les résultats apportent une nouvelle donnée: c'est l'AS qui travaille le plus de temps pour la clientèle sans sa présence: téléphone, gestions des aides, et surtout rédaction des rapports envoyés à d'autres services, des fiches et des dossiers des familles. Dans l'agenda hebdomadaire des AS, la documentation occupe 20,7 %. Dans celui les éducateurs, ce temps est réduit de moitié: 11% des heures.

Une autre façon d'organiser ces informations permet de voir comment le professionnel distribue son temps par rapport aux trois types d'activités: le professionnel travaillant avec un tiers; le professionnel travaillant avec le client; le professionnel travaillant seul.

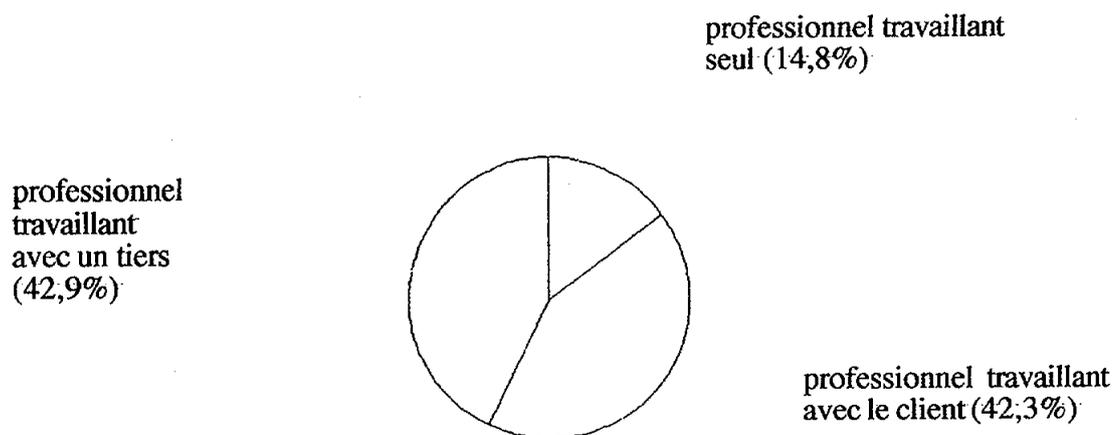
ASSISTENT SOCIAL

Distribution du temps hebdomadaire



ÉDUCATEUR DE RUE

Distribution du temps hebdomadaire

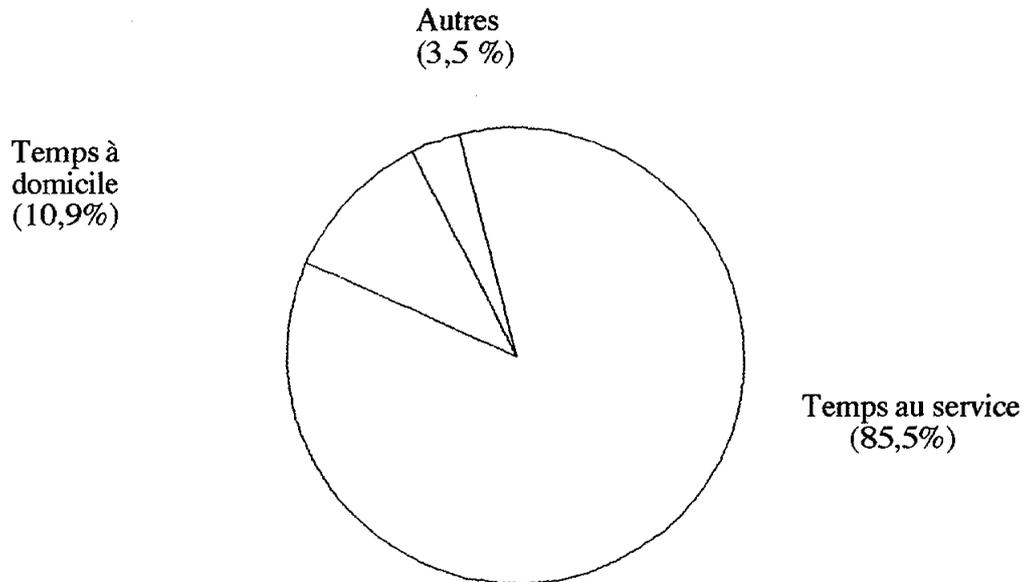


Pour en savoir plus sur le temps de relation directe du professionnel avec les familles, le rapport fait à nouveau référence aux mémoires des équipes où on distingue trois espaces de relation. La distribution est la suivante:

	A.S.	E.E.
au service	85,5%	53,5%
à domicile	10,9%	26,9%
autres (associations , centre loisir, bar,...)	3,5%	19,6%

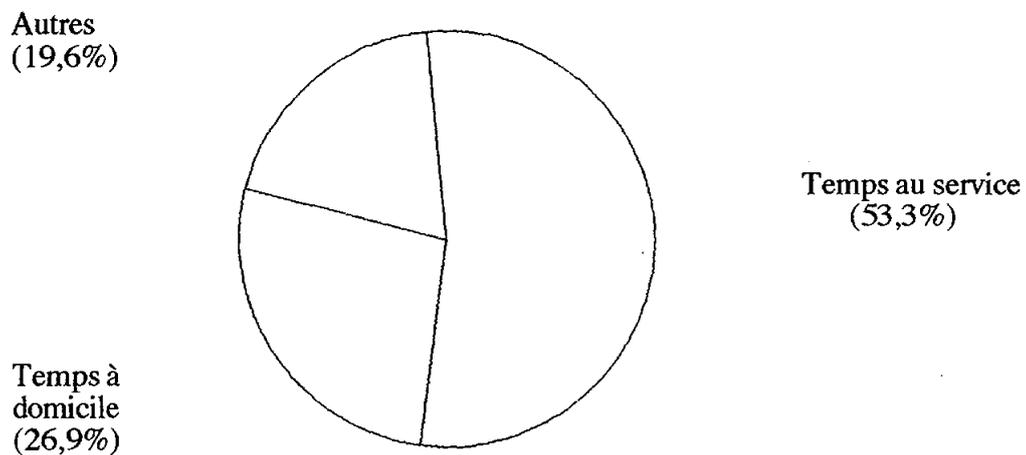
ASSISTENT SOCIAL

Distribution du temps hebdomadaire



ÉDUCATEUR DE RUE

Distribution du temps hebdomadaire



Dans les mémoires des équipes, les visites à domicile et dans d'autres espaces du quartier représentent un bas pourcentage. La différence est significative, car l'éducateur consacre moins d'heures que l'AS à l'attention individuelle, mais il est proportionnellement plus longtemps en contact direct avec les familles en dehors des permanences au service.

1.3. Les particularités des dossiers et le rapport à l'écrit

Toutes les données confirment que les professionnels passent plus de la moitié de leur temps de travail au service pour assurer les permanences, réunions, appels téléphoniques, documentation, attention aux clients... et que l'éducateur est celui qui fait le plus de travail en *milieu ouvert* (dans des espaces de relation situés en dehors du service).

Ces données signalent également qu'un temps est consacré à remplir la documentation et les fiches des dossiers et qu'il occupe une place importante dans la distribution du travail des équipes. Les dossiers sont un élément à part entière dans la prise en charge d'une famille car ils conditionnent les actions et les mesures à prendre. Ils seront souvent rédigés pour demander des aides ou pour informer d'autres services sur le suivi mis en place dans une famille.

Les différences entre l'éducateur et l'assistant social aident également à comprendre les différences dans les quinze dossiers de famille que j'analyse. Il s'agit des dossiers des familles suivies par les éducateurs, mais il y a aussi des dossiers qui incluent des fiches remplies par l'AS. Concrètement, les dossiers des familles A., C. et D. sont remplis par l'AS et l'éducateur, ce qui fait qu'ils sont plus fournis que les autres. Ce sont donc des cas où interviennent les deux professionnels. Souvent, la travailleuse familiale y participe également, mais je ne dispose pas des fiches de suivi qu'elle a écrites.

Cela et le fait que le suivi de certains dossiers couvre une période de deux ans (dossiers des familles A., B. et D.) tandis que d'autres, ouverts beaucoup plus récemment, s'étendent de six mois à un an, expliquent qu'il y ait des dossiers beaucoup plus fournis, en détails et en informations, que d'autres. Notons aussi le cas de la famille F., dont le dossier a été ouvert récemment, mais qui en possédait un antérieurement qui n'a pas été inclus dans la nouvelle documentation. Quand il y a une demande de RMI (famille A., B., D., F., M.) où l'intervention de l'EAIA (famille D., F., G., H.), le dossier est également beaucoup plus fourni en raison des rapports envoyés à d'autres institutions.

Les fiches du suivi de l'AS apportent à l'analyse beaucoup plus de détails sur les familles dans leur ensemble. Les fiches remplies par l'éducateur sont plus fournies en

informations sur les enfants et les coordinations avec l'école, les moniteurs d'un support scolaire, du Centre Ouvert, des activités de loisir, etc.

Il faut ajouter que tous les éducateurs ne font pas le même usage de la documentation. Ce que j'ai constaté dans les agendas de travail et les mémoires des équipes est corroboré par mes notes d'observation et les entretiens avec les professionnels. Bien qu'il s'agisse d'une tâche professionnelle qui occupe un temps important et qui relève du mandat administratif, chacun des éducateurs se situe différemment par rapport à cette moyenne générale. Malgré l'obligation et la responsabilité de remplir les dossiers et d'écrire des rapports sur une famille, quand les éducateurs évoquent la documentation, ils lui assignent des places différentes dans le déroulement de la prise en charge. Pour certains, il s'agit d'un exercice indispensable qui conditionne et régleme l'action. Pour d'autres, en revanche, c'est une pratique bureaucratique qui leur vole du temps au détriment d'autres types d'actions moins axées sur la gestion des aides ou le suivi individuel.

Le rapport à l'écrit et aux documents officiels est extrêmement varié d'un éducateur à l'autre, ce qui fait que les dossiers sont remplis de façon très différente suivant la posture et les opinions personnelles du professionnel. Il s'agit de types différents de rapport aux familles et d'une pluralité de logiques d'action qui se manifestent dans les divers styles de travail et par le fait qu'il n'y ait pas de modèle univoque ou de profil unique de l'éducateur.

Certains des éducateurs rencontrés donnent la priorité à la documentation car cette tâche leur confère un statut professionnel et les renforce dans l'exercice d'une dimension d'expertise. A travers la documentation, ils exercent leur pouvoir de diagnostic, ce qui leur permet de décider ce qui est significatif et doit être pris en compte pour déterminer les interventions et les mesures. J'ai soulevé sur le terrain un débat par rapport au mandat qu'ont reçu les éducateurs de remplir les demandes de RMI. Certains pensent que cela ouvre des possibilités nouvelles et leur donne plus de moyens-ressources pour intervenir dans une famille. Il s'agit pour eux d'avoir plus d'indépendance vis-à-vis de l'AS, qui, traditionnellement, s'occupe des gestions et des intervention auprès des organismes officiels pour l'obtention d'aides matérielles (secours, prêt, bourses...), de services d'aide à domicile (travailleuse familiale), et, en général, des accès aux droits sociaux en ce qui concerne les problèmes de logement, de santé, d'emploi, la famille, etc.

Le fait que l'éducateur puisse remplir une demande de RMI, prendre la décision d'engager cette démarche et la suivre, lui donne, donc, selon l'interprétation de certains, davantage de pouvoir. D'autres, en revanche, pensent que cette nouvelle fonction crée encore plus de confusion et de flou dans la répartition des tâches et des fonctions. Pour les tenants de cette dernière opinion, le RMI est une des causes de l'augmentation du travail de bureau et de la tendance à la bureaucratisation de la figure de l'éducateur. Ils préfèrent que ce soit l'assistant social de l'équipe qui se charge de remplir les dossiers et de faire le suivi des gestions concernant le RMI.

La diversité des opinions montrent que les priorités ne sont pas les mêmes pour tous, que les intérêts qui sont en jeu et le positionnement par rapport aux familles et aux enfants diffèrent également. En revanche, parmi les AS, remplir une documentation est une fonction plus assumée, elle est l'une de leurs principales activités professionnelles, bien qu'ils puissent penser, dans certains cas, que cela bureaucratise beaucoup leur travail. La pluralité des visions et des logiques d'action des éducateurs aide à comprendre les différences dans la quantité d'informations et le style des dossiers des familles.

2. LE POIDS DES CATÉGORIES DANS LA DÉSIGNATION DU RISQUE

2.1. Le recueil d'information: en savoir plus sur une famille

La première question, au moment d'analyser le contenu des dossiers des familles, concerne les informations que l'éducateur retient, celles qu'il expose, celles qu'il met en avant, qu'il considère les plus significatives dans son diagnostic. Pour cela, il faut examiner en détail de *qui* parle l'éducateur, sur *quoi* il parle, dans l'objectif de signaler les attributs employés dans la construction des catégories. Il s'agit de voir ce qui est dit sur l'entourage, sur la famille et sur les enfants. Et de reprendre la façon dont cela est dit, les adjectifs, les appréciations et les différents registres de langage du professionnel.

Les sources des données que le professionnel utilise varient selon l'origine de l'intervention: les données provenant des *rapports d'autres services*, les motifs exprimés par *l'école* quand elle fait une demande d'information, le fait qu'il s'agisse d'une *famille déjà connue des services sociaux avec un ancien dossier*, ce que la personne qui s'adresse au service *formule comme demande*, ce que le professionnel qui la reçoit *observe et considère significatif*. Ces informations sont recueillies en diverses circonstances mais les contacts de l'éducateur s'adressent essentiellement à la famille ou à d'autres intervenants.

Dans le cas d'un signalement provenant d'un autre service, du département des Service Sociaux, de l'EAlA ou d'autres personnes proches de la famille ou de l'enfant, le suivi est caractérisé essentiellement par le recueil et la gestion d'information. L'équipe d'attention sociale primaire doit proposer aussi un plan de travail à suivre. Dans le cas d'un signalement, le poids des antécédents détermine le regard du professionnel et la prédéfinition de la situation. L'éducateur reçoit la mission d'évaluer la gravité de la situation pour un enfant reconnu en situation de risque potentiel: *Fille de 13 ans objet d'un viol présumé de la part de son père légal, non biologique... conduites et habitudes inadaptés....* Le risque devient la composante essentielle du problème familial. Il en est ainsi des *conduites délictueuses d'un enfant, de la grossesse d'une mineure, du soupçon de mauvais traitements, d'un abandon...* Il s'agit des

informations qui figurent dans les rapports ou enquêtes des dossiers obtenus à propos de l'enfant et de la famille à partir d'une autre source que le contact direct. Le suivi va être caractérisé par la collecte et la demande d'informations. La retransmission d'informations prépare la prise de décision quant aux mesures à prendre (enlèvement de l'enfant de la famille, suivi intensif avec l'EAIA) dans l'exercice de la protection de l'enfant.

Quand il s'agit d'une demande d'information qui arrive au service à la suite d'une dénonciation de mauvais traitements, le critère d'une possible urgence entre en jeu et le premier objectif est le **dépistage**:

La façon dont arrive, dans un premier moment, la demande à l'EAIA et dont elle est ensuite transférée indique qu'il peut s'agir d'abord d'une situation inscrite dans un contexte d'urgence. À partir de là, les interventions sont les suivantes: connaissance initiale de la situation pour en évaluer l'urgence; après avoir constaté l'absence d'éléments qui avait tout d'abord laissait présumer une situation de risque imminent et considérant qu'il s'agissait avant tout d'une situation de crise pouvant être abordé par la voie normalisée, l'intervention s'attacha à: un travail immédiat de contention auprès des deux personnes ayant formulé la demande d'aide (...) On leur fit comprendre l'importance d'avoir autres entretiens et d'impliquer le père de la mineure, le service et nous-mêmes, en tant que professionnels, ayant besoin de bien connaître la situation pour voir dans quelle mesure nous pouvions répondre à leur demande.

L'équipe juge qu'il n'y a pas urgence et que *la voie normalisée* est celle qu'il faudrait suivre pour cette famille dont la fille fait une demande volontaire de résidence pour pouvoir s'éloigner de son père. Cela signifie que l'équipe, en collaboration avec l'EAIA, met en place un suivi intensif de la situation familiale sans qu'une mesure d'urgence (retrait de la garde ou de la tutelle de la fille) soit engagée. Mais quels sont les indicateurs qu'elle utilise pour arriver à cette prise de décision? Quels sont les éléments qui permettent d'écarter l'imminence du risque? L'analyse en détail du dossier apporte des indices de réponse.

Quand il s'agit d'une demande d'aide économique ou matérielle, le suivi est caractérisé par les actions proposées, qui devraient aider à surmonter les difficultés matérielles ou les problèmes rencontrés par une famille. Cependant, il y a toujours, quand un dossier est ouvert, une collecte et une organisation des informations sur ce qui se passe ou s'est passé dans cette

famille. Les rencontres avec les clients apportent des informations sur d'autres aspects que les problèmes financiers. Les conduites des parents, les modes de relation dans une famille, les problèmes des enfants... sont des données qui participent de la construction d'un diagnostic-représentation de la situation d'une famille.

S'attachant fondamentalement à assurer le bien-être des enfants, le premier objectif de l'équipe est d'en savoir plus sur une famille. Indépendamment des circonstances par lesquelles la personne est arrivée à l'équipe : un signalement, une demande économique auprès service, une demande d'information de l'école, etc., son but principal est toujours d'établir un contact avec la famille et de réunir le plus d'information possible:

- *Avec la deuxième et la troisième entreprise, notre information sur la famille C. s'élargit.*

- *En faisant du travail de rue, je me trouve avec une petite fille et un petit garçon en bas âge pendant les heures de classes. À partir de cette première intervention, j'entre en contact avec la famille J. et je commence à planifier le travail : scolarisation, hygiène, etc.*

- *La visite à domicile me permet d'entrer en contact direct avec la famille E. et sa réalité la plus directe. Sur la base de cette visite, les objectifs partiels à atteindre sont déterminés.*

Quand le professionnel ouvre un dossier pour une famille, cela signifie qu'il a déjà évalué l'importance de mettre en place un suivi et de faire une proposition d'intervention. Dans le diagnostic, il donne à voir sa première évaluation et il choisit pour ce faire les éléments qui construisent une situation en termes de *problématique ou de besoin*.

2.2. Les catégories concernant la configuration d'une famille

La **structure-composition de la famille** est l'une des premières informations recherchées par le professionnel, parce qu'elle est demandée dans la fiche sur l'histoire familiale, de même que dans la fiche sur l'histoire personnelle dans laquelle il faudra détailler les relations familiales de la personne suivie.

Le nombre et l'âge des enfants, l'existence ou non des deux parents, les rapports avec la famille élargie (tantes, grands-parents...), le nombre de personnes qui la composent, les conflits et les rapports entre elles, l'existence de ruptures-séparations ou de nouveaux liens... toutes ces données forment la base, les éléments de la structure familiale qui composent, avec d'autres informations (sur la santé, les études, la profession, l'habitat, l'ethnie....), la "réalité" d'une famille. Ces informations sont jugées nécessaires pour évaluer les motifs d'intervention, pour interpréter la *demande* quand elle a été exprimée ou apprécier les motifs d'un *signalement*. Ces données justifient les actions qu'il faudra engager. Elles seront également transmises dans les rapports envoyés à d'autres services.

Les **catégories** employées dans les dossiers pour parler de l'organisation familiale: *la monoparentalité, la famille élargie, la famille recomposée, la famille déstructurée...* seront appliquées dans la construction de la situation de la famille comme des attributs sous-entendant une non-normalité. L'ensemble des données concernant les conditions de vie des familles affectées de ces attributs sont interprétées comme les effets visibles d'un dysfonctionnement dans la structure familiale. Ces catégories sont données comme des premières informations incluses dans le diagnostic et vont déterminer les mesures à prendre. Pour illustrer la façon dont elles sont énoncées dans un diagnostic, je reprends deux exemples (les dossiers des familles A. et L.), non sans indiquer qu'on trouve dans d'autres dossiers le même type de catégorisation (famille monoparentale ou famille multiproblématique) ou d'autres types où la catégorie de la famille apparaît comme un élément central dans la construction de la situation familiale en termes de risque.

2.2.1. Une famille monoparentale

Prenons l'exemple d'un rapport renvoyé d'un service d'attention social primaire à un autre pour illustrer le transfert des informations. Il s'agit du dossier de la famille A., qui a déménagé et qui vient d'arriver dans la ville. Le déménagement oblige à cette famille à changer de service. L'assistante sociale du service, qui s'en est occupée à la suite d'une demande d'aide économique de la mère, rédige un rapport social. Le rapport et les contacts téléphoniques avec l'ancien service sont la première source d'information au sujet de la famille. Le texte suivant est un extrait de ce premier rapport où sont exposés des éléments concernant les antécédents et la composition de la famille :

- Mme A. vit actuellement avec ses trois enfants, car cela fait environ trois ans qu'elle s'est séparée de son mari, bien que de façon non légale, et qu'elle est venue vivre en Catalogne.

- Elle était allée vivre avec sa sœur, elle travaillait et sa sœur s'occupait du plus petit.

- Sa sœur porte plainte l'accusant d'abandonner ses enfants.

- Le rapport avec la famille élargie est fortement conflictuel et on en arrive à des situations limite.

- La cause de cette tension est la volonté de la sœur de madame A. d'adopter le benjamin et le refus de la mère. Ce cas était suivi par l'accueil familial, mais on nous a notifié que le dossier était clos...

- Madame A. dépose une demande d'aide économique, change de domicile et s'installe dans la ville de X.

Ces informations vont être complétées par l'équipe après une prise de contact avec cette mère de famille et avec l'école des enfants. L'équipe commence, dans un premier temps, à réunir ce qui lui paraît significatif. Il y a des indicateurs sur:

- la situation économique et le rapport au travail: *Elle reçoit une allocation familiale, la situation économique est grave, elle fait des travaux sporadiques à domicile avec une machine à coudre et gagne 6 000 pesetas par semaine. Elle a travaillé dans l'hôtellerie et la confection.*

- **la personnalité de la mère:** *Elle est très réservée, elle a du mal à parler de ses problèmes, elle est très religieuse, elle est fatiguée, découragée. Elle montre de la bonne volonté.*

- **la séparation du couple:** *Elle affirme ne rien savoir de son mari. Elle s'est séparée de lui quand elle attendait son troisième enfant.*

- **ses conduites, habitudes et liens sociaux:** *Sa maison est bien tenue mais elle est très vétuste. Elle s'occupe des enfants, reçoit une aide matérielle et spirituelle de l'église adventiste, elle participe à des réunions et des volontaires de l'Église s'occupent de ses enfants quand elle a des problèmes.*

- **les enfants:** *Les enfants vont bien, les enfants vont à l'école. T. est une fillette intelligente, mais elle a besoin d'une aide à la maison et sa mère ne peut pas la lui offrir, D. est turbulent, il a des problèmes. T. a eu du mal à s'adapter à sa nouvelle école...*

Le diagnostic-conclusion est, dans cette situation, une première évaluation qui inclut les éléments d'un pronostic:

Famille monoparentale avec de petits enfants qui ont besoin de soins et sans autre famille que la mère. Celle-ci a une attitude très positive, une volonté de surmonter les difficultés qu'elle rencontre. Elle a de bonnes ressources personnelles et avec un soutien et de l'aide elle pourra s'en sortir sans trop de problèmes.

À partir d'une accumulation d'informations variées sur la famille, le professionnel met l'accent sur la monoparentalité et sur la bonne attitude de cette mère. Ce diagnostic fonde la décision de négocier unRMI, et justifie l'importance d'un suivi intensif de la situation familiale:

On intervient auprès de madame A. pour orienter, informer et planifier certains aspects avec un objectif final et principal, qu'elle puisse assumer toute la responsabilité de la garde de ses enfants: économique, de temps libre, de logement, etc. On fera un suivi intensif de la situation familiale en utilisant les ressources de la mère, celles de l'école, les bourses, leRMI, et en faisant appel aux services collectifs.

Nous pouvons savoir ce qui est mis en avant et transmis dans le diagnostic par les éléments de prédéfinition de la situation: il s'agit d'une mère seule, avec des enfants, ce que désigne la catégorie de *famille monoparentale*. Cette catégorie est l'élément indicateur principal

du diagnostic et détermine l'ensemble. Dire qu'il s'agit d'une mère seule, sans ressources économiques et que les enfants n'ont que leur mère justifie l'objectif principal de l'intervention: que la mère puisse assumer toutes les responsabilités de la garde des enfants. La finalité explicite d'assurer les besoins des enfants axe le regard des professionnels sur les conditions de vie de la mère: *structure et relations familiales, situation économique, état du logement, psychologie et santé des membres de la famille, interventions de la justice...* C'est la bonne attitude de la mère, sa prédisposition et sa volonté de s'en sortir qui amènent le professionnel à prévoir qu'avec une aide et un support la situation peut évoluer favorablement. Il n'y a pas de référence explicite à la notion de risque, mais elle est sous-entendue par le cumul des difficultés d'une mère seule avec trois enfants et sans travail et les problèmes psychologiques d'un enfant qui sera renvoyé au CAPIP. Cette considération est renforcée par l'appréciation faite à la fin du dossier: malgré l'évolution favorable de la famille, l'équipe justifie le prolongement du suivi par la prévision de futures complications.

2.2.2. Une famille multiproblématique

Dans le dossier de la famille L. composée par: *des grands-parents âgés de 47 et 40 ans, leurs sept enfants qui ont entre 26 ans et 8 ans, trois conjoints des enfants et leurs petits-enfants.* La grand-mère s'adresse au service pour une demande d'aide économique. La *non-régularité de la documentation* est l'un des premiers signes d'une situation familiale non normalisée dans le cas d'une *famille gitane élargie.*

D'après le premier entretien, le professionnel écrit dans son dossier:

Absence de sécurité sociale de son enfant de huit ans, jeune de 18 ans sans carte d'identité, membres de la famille non recensés, petits-enfants non inscrit à l'état civil et dépourvus de carnet de santé (non suivi du médecin).

Ces données sont présentées comme un indicateur de l'état d'irrégularité de la famille à côté d'autres informations sur *les dettes, l'état du logement, l'analphabétisme, l'entassement, les habitudes et les comportements par rapport à l'hygiène, l'absence de planification familiale,*

la maladie mentale d'un des enfants, la difficulté du père à s'imposer, l'absence de travail, l'absentéisme scolaire....

Dans ce qui est dit sur cette famille il y a un aspect commun aux éléments choisis: ce sont tous des manquements par rapport à la "norme". Dans les dossiers, comme c'est le cas pour cette famille, on réunit sans distinction les informations de type factuel, c'est-à-dire repérables pour un observateur extérieur (le montant des dettes, l'absentéisme scolaire, l'absence de papiers...) et les informations interprétées, repérées par une subjectivité située, comme la difficulté d'un père à s'imposer. Ce cumul d'informations qui relèvent de différents registres de description, amènent à conclure, dans le diagnostic de la famille L. qu'il s'agit d'une:

Famille difficile à traiter étant donné le fort degré de chronicité de la situation et le grand nombre de problématiques accumulées à tous les niveaux (logement, relations familiales, travail, santé, école).

Le professionnel conclut qu'il s'agit d'une *famille déstructurée, avec un haut niveau de risque*. Le risque est ici désigné comme étant en rapport étroit avec la notion de chronicité d'une situation. Il s'agit cette fois d'une famille sans structure familiale nucléaire, *multiproblématique* et dans une situation de *chronicité* justifiée par le fait que les membres de cette constellation familiale *n'ont pas conscience de la situation*. Les catégories employées fixent la réalité de cette famille qui vit, au regard du professionnel, dans l'absence de normes et dans la déstructuration. Dans de telles circonstances, le professionnel prévoit un traitement difficile. C'est en vertu de **la non-conscience de la famille, de ses comportements inadéquats et de la difficulté à construire une relation d'aide** qu'il va de soi que les enfants sont aux prises avec une situation familiale qui ne peut être qu'à haut risque.

2.3. Les catégories concernant l'exercice de la maternité ou de la paternité

Les éléments qui accompagnent la description des modes de vie et des relations familiales sont souvent mis en rapport avec les conditions **d'exercice de la maternité ou de la paternité**. Prenons deux exemples de dossiers différents. Les professionnels axent leur regard sur les pratiques éducatives des parents, qu'il faut comprendre dans le cadre prédéfini de la structure ou de structure familiale.

2.3.1. Une mère surprotectrice des enfants

Dans le premier cas, il s'agit d'une famille monoparentale. Le diagnostic de la situation est le suivant:

Femme très responsable, dans une situation économique critique, elle ne reçoit pas d'aide de sa famille. Elle est consciente des carences affectives de ses enfants, qui ont souffert de la séparation du père, mais elle est accablée par les pressions économiques et par le manque de disponibilité pour un emploi qu'entraîne le soin des enfants. Elle a de bonnes dispositions pour le travail et pourrait avoir un emploi normalisé s'il pouvait être adapté à l'emploi du temps des enfants.

Il s'agit à nouveau d'une situation prédéfinie : une mère seule, sans travail, sans aucune aide de la famille. L'éducatrice qui fait le suivi de la famille B. signale aussi les carences affectives des enfants, dont la mère est consciente, et l'angoisse de cette femme. Le pronostic se base aussi sur le fait qu'elle est disposée à trouver un travail malgré son manque de disponibilité horaire. Dans la fiche suivie, l'éducatrice note dans son dossier ses propres observations et la confirmation donnée par les commentaires d'un autre professionnel au sujet d'un des enfants, qui suit un traitement psychologique:

Elle semble avoir avec les enfants un rapport de protection excessive et ils lui servent d'excuse pour ne pas affronter son mari... elle insiste beaucoup sur le fait qu'elle doit s'occuper

des enfants, qu'ils ont besoin d'elle, qu'ils souffrent beaucoup de l'absence du père... qu'ils sont petits, qu'elle doit continuer à avoir des emplois temporaires, mais elle croit cependant que c'est une bonne occasion pour passer son brevet scolaire...

T., du Centre d'attention psychologique à l'enfance, qu'on a détecté une surprotection excessive envers les enfants (la mère dort avec l'un d'entre eux), fruit de l'angoisse avec laquelle la mère a vécu la séparation et qu'elle n'a pas encore surmontée. Ici, il faut également travailler le fait qu'elle n'ait pas encore résolu de dénoncer son mari et d'exiger une pension alimentaire. Elle ne veut pas, elle dit que c'est désagréable pour elle... Si le problème n'est pas résolu, on en reparlera...

La séparation non désirée et traumatique pour la mère, telle qu'elle est décrite dans le dossier, est justifié par le fait jugé *problématique* que cette femme ne veuille pas dénoncer son mari. Malgré le support et l'insistance du professionnel dans cette direction, elle ne veut pas exiger par la voie judiciaire que le père paie la pension alimentaire des enfants. Ce refus, son insistance sur le fait qu'elle doit s'occuper des enfants et son angoisse conduisent à supposition qu'elle surprotège ses enfants, ce qui est confirmé par la suite. Cette mère s'occupe trop de ses enfants, elle est angoissée et cela conduit à signaler des comportements étranges: *elle dort avec l'un des enfants*. Le professionnel arrive ainsi à nommer les signes observables d'un écart par rapport à la norme et aux règles censées régir la conduite correcte d'une mère (elle ne devrait pas dormir avec l'enfant?). Ici, c'est l'excès d'angoisse conduisant à l'excès d'attention, l'excès d'attachement de la mère aux enfants qui est le signe des risques potentiels encourus par l'enfant. Signes prévisibles des futurs troubles de comportement de l'enfant.

2.3.2. Une mère qui n'exerce pas son rôle

Dans le dossier de la Famille C., une famille élargie, avec un cumul de problématiques, l'éducatrice parle d'une des filles, mère célibataire. Il s'agit aussi des indicateurs retenus concernant l'exercice de la maternité:

Il semblerait que C. n'exerce pas son rôle de mère envers son fils R.. Ce rôle est tenu par madame C. (la grand-mère). C'est elle qui s'occupe de toutes les affaires de l'enfant, et même des réunions à l'école....

Dans cette famille, d'après l'avis du professionnel, il y a une défaillance de la mère de R., elle n'exerce pas son rôle. C'est la grand-mère qui s'en occupe, au point que c'est elle qui est en contact avec l'école. Aucun autre constat ne justifie ce qui reste une supposition, mais un regard est déjà fixé sur cette mère dans ses carences ou ses manques envers l'enfant. L'ensemble des actions professionnelles engagées: *que la mère participe aux entretiens, aux réunions de l'école, qu'elle accompagne l'enfant à l'entrée et à la sortie du centre de loisirs...* visent à impliquer cette mère décrite comme défaillante dans l'exercice de sa responsabilité. L'équipe professionnelle s'engage dans cette situation à corriger et à guider cette mère vers ce qui est, à son avis, un "bon" exercice de la fonction maternelle.

2.3.3. Un père faible et dépressif

Revenons au dossier déjà cité de la famille D., qui arrive au service, en provenance de l'EAlA. à cause d'un signalement de *mauvais traitements* envers une fille de quinze ans qui est enceinte et qui dénonce son père:

La réaction de monsieur D. à la grossesse de sa fille est très violente. Avec de fréquentes agressions physiques ou autres envers S. (récriminations constantes, interdiction de sortir, réclusion forcée dans sa chambre pendant des jours et interdiction de parler aux autres membres de la famille...), qui, d'après S., avait pour but, non seulement de la punir, mais de la forcer à déclarer qu'elle avait été forcée.

Monsieur D. est une personne faible de caractère, ayant tendance à souffrir des crises dépressives fréquentes et avec une certaine dépendance envers l'alcool. Cela et son vécu d'une situation insupportable et honteuse l'ont amené à tenter de se suicider.

Toutes les données, les retours aux origines par les anecdotes du passé et ce qui est dit du présent, apportent des éléments pour la prédéfinition de la situation de cette famille en crise:

les conflits et les ruptures sont généralisés en termes de *changements constants dans sa structure*, ce qui est signalé comme un indice de risque dans cette situation:

(...)Les parents son séparés, la mère exerce la prostitution, le père a la tutelle des enfants, mais S. a vécu longtemps avec sa mère, le père a une nouvelle copine qui a des enfants. Un fils de cette femme âgé de trente ans, marié et avec des enfants, met S. enceinte; à partir de là les conflits entre les membres de cette famille se succèdent. S. est partie dans un foyer pour jeunes filles enceintes, un autre enfant, X., entre en conflit avec son père et fait une fugue de la maison; la nouvelle copine du père part aussi et l'abandonne; la mère de S. réapparaît, le jeune homme marié quitte sa femme et exprime son désir d'épouser S. quand elle sera majeure...

Les différentes formes de conflit sont présentées comme des signes évidents de la **désorganisation psychique de la famille** et, concrètement, de l'**incapacité du père** à affronter la situation. Dans ce qui est décrit comme une forte crise familiale, les éléments de construction de la situation s'organisent autour de la figure du père qui est *dépressif, alcoolique, violent, qui inflige des mauvais traitements à sa fille. En même temps, il est faible, il souffre, il ne sait pas s'imposer, il est débordé par la situation de sa fille de quinze ans qui est enceinte.* C'est avec lui que le professionnel établit en priorité une relation d'aide.

Les **traits psychologiques des parents** font partie des conditions exposées. Ils sont souvent présentés comme des arguments explicatifs dans la mise en scène de la situation d'une famille: *la mère est angoissée, elle est très attachée aux enfants.* D'autres dossiers signalent qu'il y a dans l'éducation un excès ou un défaut des parents, par l'*impossibilité à s'imposer d'un père trop permissif, qui laisse faire,* (famille K.) ou par les effets néfastes d'une *grand-mère surprotectrice des petits-enfants* (famille L.) qui commencent à présenter des conduites déviantes, ou le père de la famille F. *incapable d'assumer la fonction paternelle, à la suite de quoi les enfants éprouvent de grandes difficultés psychosociales (schizophrénies et psychopathies).* Le manque d'autorité, le manque d'attention ou l'excès de protection viennent confirmer les faiblesses psychologiques des parents: *il se désintéresse de ses enfants, bien qu'il les surprotège; il commente qu'il avait suivi une thérapie, il mange peu, dort peu et affirme être prêt à recommencer une thérapie* (famille H.)

2.4. Le poids des étiquettes médico-sociales

L'état des relations familiales et l'évolution psychologique des membres occupent une grande partie des indicateurs utilisés dans les fiches de suivi. Ces structures-compositions de la famille comportent implicitement l'idée d'un risque associé immédiatement à la forme d'organisation du lien familial. Tout le reste: les réunions à l'école, le recueil d'informations, les actions engagées, les aides économiques, le support scolaire, l'aide psychologique d'un enfant sont justifiés par le risque inhérent à la description faite de la situation familiale. Dans ces dossiers des familles *la toxicomanie, la maladie mentale, la prostitution, l'alcoolisme...* suffisent à étayer, pour les professionnels, la notion de risque dans le diagnostic. Ces étiquettes accompagnent la liste des membres d'une famille, elles sont souvent la seule information mise en avant sur une personne. La prostitution, la maladie mentale, ou la toxicomanie sont des traits qui suffisent à fixer une identification personnelle.

2.4.1. La famille pathologique

Après le premier entretien avec la mère (grand-mère) de la famille C le professionnel note:

M. D.: père au chômage, sans allocations, il fait des petits boulots sporadiques. Mme D: la mère fait des ménages trois fois par semaine.

Fils E: séparé, il a une petite fille de sept ans qui vit avec sa mère. Il est toxicomane, il a été en traitement au Centre D., mais actuellement il ne veut pas y aller. Il ne travaille pas. Il a essayé à plusieurs reprises de voler des objets de la maison pour les vendre. Il faut le surveiller, il ne pas rester seul à la maison.

. Fille C.: elle fait des ménages trois jours par semaine. Elle est mère célibataire, son fils, R., a huit ans et est scolarisé à l'école S.P.

Fils J.: il ne travaille pas et ne touche aucune allocation. Il est toxicomane, il a été également traité au Centre D. Comme son frère, il a essayé de voler et il faut le surveiller.

Fils D.: il suit des cours de Formation Professionnelle au P. F.

Filles S. et L.: âgées de sept et quatre ans. Elles sont scolarisée au S. P.

Viennent ensuite les conclusions diagnostiques:

Situation sociale alarmante, surtout pour les trois enfants les plus jeunes (parmi les trois celui dont nous considérons qu'il est en situation de haut risque est R.: fils de mère célibataire, indiscipliné, agressif, isolement...). La situation économique est préoccupante.

La toxicomanie de certains membres de la famille envahit toute la scène familiale alarmante:

(...) la grand-mère est nerveuse, très angoissée, elle pleure, elle est désespérée de la situation de ses petits-fils héroïnomanes qui ne veulent pas être réhabilités.

Si nous reprenons les indicateurs qui nous sont présentés, l'enfant R. est en haut risque étant donné les circonstances de sa famille et les conduites problématiques de ses membres. L'*indiscipline, l'agressivité ou l'isolement* de l'enfant viennent renforcer la préconstruction dans le diagnostic d'une situation problématique: fils de mère célibataire, qui habite dans une famille élargie avec des éléments de précarité sociale (pas de travail, pas de ressources) et de pathologie familiale (toxicomanie, séparations, délinquance...). Précarité sociale et pathologie familiale conduisent automatiquement à désigner une situation alarmante pour les enfants dans cette famille.

Dans le dossier de la famille F., nous avons un diagnostic déterminant. Il s'agit d'une famille, selon le professionnel, ayant des antécédents pénaux et suivie depuis huit ans par les services sociaux. Dans un rapport envoyé à l'EAIA l'éducateur écrit:

Noyau familial très déstructuré, avec de graves carences, peu adéquat pour accueillir R. et F., dépourvu du cadre minimum pour assurer leur développement psychosocial. Les grands-parents posent une demande pour récupérer les deux mineurs internés. La situation actuelle est extrêmement complexe, ce qui augmente le niveau de risque. Il y a une mauvaise prédisposition familiale et de graves interprétations de la famille vis-à-vis de l'intervention du SSAP.

Le professionnel apporte dans son diagnostic les constats du suivi quant à la mauvaise prédisposition et aux graves interprétations de la famille vis-à-vis de l'intervention du service. Il nous parle, avec ces arguments, des obstacles qu'il rencontre pour pouvoir travailler avec cette famille qui n'interprète pas correctement son intervention, (autrement dit, qui la rejette). Ces affirmations-jugements sont accompagnées d'autres indicateurs repérables de façon plus "objective" et qui confirment l'éducateur dans son diagnostic: *l'absentéisme scolaire des enfants, les problèmes d'organisation domestique, le mauvais état du logement, le chômage continu, la déficience de l'hygiène, l'analphabétisme et l'absence de papiers en règle.*

Cependant ce qui dans cette famille, selon l'interprétation du professionnel, détermine un risque inhérent est la répétition des conduites déviantes et pathologiques de père en fils. Ce que l'éducateur considère comme des conduites déviantes chez les plus petits est le signe à ses yeux d'une déviance endémique chez les hommes de cette famille, *déjà visible pour les garçons: la prison, la maladie mentale, l'absentéisme scolaire et l'internement des petits-fils qui ont déjà commis de petites infractions à la loi.*

Cette idée d'un déterminisme-fatalisme organise l'ensemble des informations et des argumentations:

(...) le rôle que jouent les éléments masculins dans cette famille fait que la situation reste inaltérable au fil du temps mais, paradoxalement, c'est sur eux qu'elle a le plus de répercussions.

L'éducateur donne des exemples pour argumenter son jugement quant à l'inaltérabilité" de cette famille:

(...) un exemple de cela pourrait être M., interné par ordre judiciaire dans un hôpital psychiatrique pour conduite agressive et étrange... Une autre situation identique quant à la réponse familiale serait celle de S. qui a été emprisonné le mois dernier, ce qui a amené les grands-parents à s'occuper de ses deux enfants, R. et B.

Malgré les différentes pathologies des mâles l'éducateur affirme dans son rapport que :

De toutes façons, la maladie mentale de M. est la circonstance la plus significative dans le processus de détérioration, aussi bien de la vie du mineur A. que de celle de ses frères et des autres membres de la famille,

Ce jeune de 22 ans, *M.*, qui porte le *stigmat*e de patient psychiatrique *est un élément de haut risque pour l'équilibre familial*. D'après ce que dit le professionnel, c'est **un individu qui représente le facteur déterminant de l'aggravation de l'actuel panorama familial**. Nous avons là un nouvel exemple du risque qui est focalisé sur un membre de la famille autour duquel le professionnel organise la situation familiale.

2.4.2. L'héritage et l'enracinement des conduites déviantes

C'est un allant-de-soi que les conduites déviantes ou les pathologies se répètent d'une génération à l'autre, la famille étant alors marquée par une destinée. Dans le dossier de la famille *G.*, la jeune *V.*, âgée de 13 ans, qui est enceinte devrait être, de l'avis de l'éducateur, internée dans un centre étant donné la gravité de la situation:

Il y a un niveau de haut risque familial, social et psychologique dans une situation hautement pathologique où les conduites déviantes sont très enracinées.

Cette fois, il y a une perpétuation-reproduction des conduites des mère à fille:

Il semble qu'il y ait une forte tendance à répéter le même type de relations et de conflits de mère à fille. V. reproduit des conduites présentes dans la famille, surtout dans les rapports avec sa mère et avec les personnes de l'autre sexe, ainsi qu'une tendance à la fuite qui se manifeste par des fugues en dehors du domicile.

Le pronostic *très négatif* d'une *possibilité de changement de la situation* par l'intervention en milieu ouvert amène à négocier avec la famille l'internement de la fille.

L'absence du père, qui est en prison, et le fait que la mère exerce la prostitution suffisent à pronostiquer que les conditions nécessaires au bon développement des enfants ne sont pas réunies. Les pratiques déviantes de la mère sont une mauvaise influence pour la fille. Le déterminisme de la situation est absolu, et la détérioration de celle-ci est telle que l'éducateur envisage comme objectifs:

- *un vécu positif de l'internement de la mineure, ce dernier devant permettre de travailler auprès de la mère pour éviter qu'elle continue à exercer la prostitution.*

L'éducateur apporte son appréciation personnelle sur ce qui est souhaitable pour permettre ce changement:

Il faudrait qu'elle puisse avoir des ressources économiques suffisantes afin de changer de domicile et de refaire sa vie dans un autre quartier ou une autre localité.

Dans la recherche d'indicateurs de risque, en ce qui concerne certaines familles, on assistera à une focalisation du regard de l'éducateur sur un membre désigné comme l'incarnation du risque dans la famille: les déséquilibres, les conflits, les problèmes de cette famille s'expliquent par les conduites pathogènes ou déviantes d'un individu.

Dans la famille F., c'est la mère qui porte le stigmate de femme **prostituée** qui ne peut que déménager et refaire sa vie dans un autre milieu. Dans un autre dossier, celui de la famille N., les étiquettes se superposent car il s'agit d'une famille monoparentale, d'une mère seule, mais ce qui est mis en avant comme donnée essentielle est le fait qu'elle présente des *limitations psychiques et qu'elle est dépendante de sa famille (parents)*. Elle a une fille qui présente le même type de limitations. Le risque réside ici dans les limitations de la mère, qui rendent prévisible son incapacité à assurer les besoins des enfants. Les enfants doivent être protégés.

En cas de pathologie de l'un des membres de la famille, l'ensemble de la situation familiale est totalement marqué du sceau de cette pathologie. Ces étiquetages suffisent à pronostiquer que les conditions suffisantes au bon développement des enfants ne sont pas assurées. Plutôt que d'axer le regard sur l'enfant, on s'attache à certaines conditions de vie familiales, présentées comme la cause évidente des carences et des troubles des enfants. Les éléments que le professionnel nous présente, les informations qu'il recueille sont là pour confirmer dans tous les cas la pathologie qu'il avait rapidement diagnostiquée dans les premières notes de son dossier.

2.5. Le regard sur l'enfant: les effets visibles d'une situation prédéfinie

Dans l'ensemble des éléments présentés dans un dossier comme étant les indices d'une situation problématique, peu de notations concernent directement l'enfant. C'est un trait commun à l'ensemble de dossiers de considérer comme un indicateur fondamental, qui conduit à une prédéfinition de la situation, le statut des liens (conjugalité, séparation, divorce, adultère, monoparentalité...) et les rapports de filiation: mère seule, père biologique, père absent, grand-mère qui remplace la mère, etc. L'existence de conflits, de ruptures-séparations ou de nouveaux liens, le nombre de personnes qui composent une famille, les figures absentes, leurs rôles et les rapports qu'elles entretiennent, les changements de ville, de quartier, de logement... les traits psychologiques des parents, les éléments de pathologie, ou les conduites déviantes sont détaillées dans la mise en scène de la situation d'une famille. Tout ce qui est dit sur l'enfant doit être intégré dans le tableau de la famille préalablement dressé, doit être compris en fonction de celui-ci.

Le diagnostic et la représentation de la famille à travers les catégories qui lui sont attribuées (la monoparentalité, la déstructuration, la pathologie, l'instabilité, la psychologie des parents, la déviance...) déterminent le relevé des données à considérer en ce qui concerne l'enfant. Ces données ont la particularité d'être rassemblées à partir d'échanges avec la famille et avec d'autres institutions. Le professionnel n'a noté les commentaires-informations issus d'entretiens avec les enfants que dans un seul dossier. Celui de la famille D. où les enfants sont âgés de plus de treize ans. C'est la fille qui a pris l'initiative de signaler des mauvais traitements aux services sociaux. Le professionnel mélange dans son texte ses propres observations ou impressions et ce que les jeunes disent d'eux-mêmes. Aucune réflexion, dans ce qui est transmis, sur ce que les jeunes se permettent de dire, sur ce qu'ils décident de dire ou de cacher au professionnel.

Famille D:

S. dit qu'avec sa mère, c'était une situation d'abandon, de manque de soins élémentaires, d'absentéisme, elle s'occupait d'un autre enfant de la mère, que celle-ci avait eu avec son nouveau compagnon, elle avait peu de contacts avec son père (...) Son père veut

qu'elle aille déclarer au commissariat qu'elle a été violée... Son aspect est soigné, elle a un caractère inhibé. est communicative, elle collabore avec le professionnel, se montre confuse, a des difficultés pour argumenter des idées et les ordonner.

C. ne fait rien, il est désorienté, il manque de maîtrise, des changements continus dans la structure familiale le perturbent, il a des ressources personnelles, mais il manque de motivation, d'intérêt, il n'étudie pas, ne travaille pas, il collabore avec son père et le reste de la journée il sort avec ses amis; c'est le plus intelligent du groupe mais il n'en est pas le chef.

L'absentéisme ou l'assistance irrégulière à l'école, le niveau scolaire, le comportement à l'école, les activités en dehors de l'école, accompagnés des appréciations sur l'apparence physique et l'hygiène: *présente un aspect physique soigné, en accord avec une fille de son âge*; ce qui est dit ou fait: *il fume, il a reconnu qu'il boit, il ne joue pas, il se cache, il ne répond pas...*; les traits psychologiques de l'enfant: *timide, éveillé, agressif, sans contrôle de soi, participatif, isolé, intelligent, limité, lieder...* sont les indicateurs les plus communs dans la description des enfants. Il visent toujours à apporter des réponses à la question-clef, celle de savoir quels sont les effets visibles qui objectivent une situation de risque pour l'enfant.

Tout ce qui est dit sur les enfants est guidé par la volonté de trouver une réponse à la question: **est-ce que cet enfant présente des problèmes?** Des problèmes liés à l'aspect physique (le manque d'hygiène, l'habillement...), à la santé (les maladies infectieuses, la possibilité que l'enfant soit porteur du virus du SIDA, l'absence de suivi médical...) ou aux conduites qui sont considérées comme des symptômes des problèmes psychologiques des enfants ou des irrégularités et carences dans la famille (problèmes d'assistance à l'école, d'absentéisme, de non participation aux activités de loisirs...).

Dans le dossier de la famille A., on peut voir comment l'éducatrice est guidée par la volonté de répondre à cette question: elle décrit chaque enfant en fonction de l'existence ou non d'un problème. Elle rassemble des informations auprès de l'école et note dans le dossier de suivi, un jour d'entretien, les constats que d'autres (à l'école) ont fait sur les enfants de cette *famille monoparentale*:

La petite fille est très renfermée, elle a eu du mal à s'adapter à sa nouvelle école, mais sans problèmes. T. est une petite fille intelligente qui n'a pas de problèmes en classe, elle a un

bon niveau, cela lui sera bénéfique de faire ses devoirs avec un bénévole, car sa mère ne peut pas résoudre ses doutes par rapport au catalan, elle devrait tous les jours lire à voix haute et commenter ce qu'elle a lu...

Le benjamin n'a pas non plus de problèmes particuliers, c'est un enfant gai, avec un bon développement, en accord avec son âge.

Des trois enfants, c'est celui qui manifeste avec le plus d'évidence les problèmes de sa famille, il éprouve constamment le besoin d'attirer l'attention, il dit des bêtises, des insultes (mais pas de façon agressive; il fait le clown), il se lève, il est plus attentif à ce que font les autres qu'à son travail, il faut avoir de la patience avec lui et lui laisser le temps...

Dans le même dossier, on trouve des appréciations du moniteur d'un centre de loisirs et des bénévoles qui assure un support scolaire dans le quartier:

Ils assistent régulièrement au support scolaire, ils sont ponctuels, ils sont contents. Les enfants ne veulent rentrer chez eux à la fin de l'activité (l'éducatrice note cette information les trois fois où elle est allée visiter le support scolaire).

T. participe, pose des questions, cela lui plaît.

Les bénévoles ont déjà eu des problèmes avec le comportement de D. Il est content de venir, il a des problèmes avec le catalan, mais il progresse en maths. Il demande beaucoup de patience, il est turbulent et agité.

Les informations de l'école et des moniteurs coïncident. L'éducatrice les utilise comme des éléments servant à la construction d'une représentation de D. comme l'enfant qui pose problème dans cette famille. Pour cela, elle donne à voir des signes observables par d'autres, d'une conduite-problème: *parce qu'il fait et dit des bêtises, est très agité, attire toujours l'attention, n'est pas calme...* Cette éducatrice conclut, selon sa logique, que les conduites-problèmes de l'enfant sont le produit des problèmes dans la famille: *c'est lui qui manifeste avec le plus d'évidence les problèmes de sa famille.* Ce qui est dit sur l'enfant, sur le mal-être visible, objectivable, de l'enfant à l'école, au CAPIP, dans les classes d'aide scolaire, est une manifestation de ce qui se passe dans la famille, connu de l'équipe par les entretiens et le suivi de près de la mère qui avait fait une demande d'aide économique et qui a eu accès au RMI.

Les informations recueillies sur les enfants à travers la travailleuse familiale, l'école, le CAPIP, les visites à domicile, les permanences au service, les entretiens téléphoniques servent dans tous les dossiers à confirmer ce que l'éducateur connaît d'une situation familiale préalablement définie:

– *À l'école, on confirme la situation d'abandon de D., son absentéisme grave et son niveau très faible. Il est éveillé, inquiet, pas excessivement rebelle, il manque d'hygiène personnelle, il participe peu, est très infantile, cherche à attirer l'attention des adultes, l'accapare, n'a de relations qu'avec des enfants de sa famille...*

– *Il faut travailler l'indiscipline de R., au centre de loisir on a détecté le problème de l'encropèse⁸, que la mère a confirmé.*

- *Au deuxième trimestre, son assistance à l'école a été très limitée. Son aspect est assez négligé (ongles longs et sales, vêtements, etc.). Il a oublié le peu de connaissances qu'il avait... Il pouvait rester sans bouger de son siège (absent) presque deux heures, même en l'absence du professeur. À l'écart de l'ambiance de la classe, il semble solitaire et absent. Il n'est pas capable d'engager une conversation cohérente.*

Les carences au niveau de l'hygiène, l'irrégularité de l'assistance scolaire, les traits psychologiques et les conduites-problèmes de l'enfant sont des **effets visibles** sur l'enfant de la situation et de la relation des parents.

Il n'y a **pas d'explications en dehors de la famille**. Il s'agit de conduites internes, intégrées, héritées, de symptômes produits par une situation. C'est ainsi que le professionnel parle dans un dossier des *problèmes à caractère psychologique que traînent les enfants*, ou, dans un autre, du fait qu'*il semble exister une forte tendance à reproduire le même type de relations*.

Le professionnel cherche toujours à en savoir plus sur la vie quotidienne des enfants, sur leurs activités en dehors de l'école, sur leurs comportements et habitudes, sur les pratiques éducatives des parents. Il est à l'écoute de ce qui fait signe, de son point de vue, quant aux carences ou aux dysfonctionnements dans le milieu de vie. Selon cette perspective, guidé par

⁸ L'éducatrice a écrit "encropesi" dans son rapport. Elle a probablement changé le nom de l'"enuresi", l'énurésie.

son mandat de protection, le professionnel cherche à désigner dans une famille ce qui empêche l'enfant de mûrir et d'avoir un bon développement. Les notes d'observation des visites, entretiens, contacts, avec d'autres professionnels apportent des éléments dans ce sens:

– *Les enfants sont partis en colonies, ils participent à des activités extra-scolaires.*

– *La maison est un peu négligée, les enfants sont tous en train de regarder la télévision, “prenez sur l'écran”.*

– *La grand-mère est préoccupée par son petit-fils, elle dit que la mère ne s'en occupe pas, qu'on lui donne trop d'argent de poche pour son âge, il manque à l'école, dans la rue les gens se plaignent de l'enfant, de son comportement agressif, il a peu de rapports avec ses camarades...*

– *La mère a un meilleur moral, elle se lève tôt, habille ses enfants et ses neveux, les emmène à l'école, elle se sent plus optimiste, plus autonome...*

La grossesse de S. (et la décision de M. R. de ne pas envisager son interruption) a représenté un changement très important pour elle : abandon des études (elle était en première année de formation professionnelle), abandon d'occupations (elle était baby-sitter), une plus grande dépendance vis-à-vis de la famille, perte de projets, perte de limites (horaires, tâches, etc.), perte de liens sociaux. Son père lui a interdit de sortir dans la rue s'il ne l'accompagne pas et d'avoir des contacts avec ses amis.

Les indicateurs mis en avant lorsqu'il s'agit d'évaluer les pratiques éducatives des parents renvoient plus ou moins explicitement aux besoins de l'enfant. Les dossiers permettent de repérer ce que le professionnel considère comme des besoins pour l'enfant signalés en termes positifs: *la mère s'occupe des enfants, les emmène à l'école*, ou négatifs: *la mère n'assiste pas aux réunions scolaires, c'est la grand-mère qui s'occupe des enfants*, lesquels sont les deux faces de la même médaille normative. Ce type de considérations va orienter l'action éducative, qui, selon la définition de la situation, aura pour but d'encourager ce que l'équipe juge positif et “bon” et de corriger ce qu'elle considère négatif et “mauvais”.

Derrière les manques, il y a un besoin qui n'est pas couvert et qui est exprimé de façon implicite, car il s'énonce en négatif: par les carences affectives, économiques, d'hygiène, de santé, toutes les conditions primordiales pour le bon développement de l'enfant. Avec la volonté

qui guide les équipes des services sociaux de travailler en faveur du bien-être des enfants, le professionnel s'intéresse aux défaillances et manques de la famille par rapport à la santé, la psychologie, la scolarité et tout ce qui relève de l'éducation de l'enfant. Cette conception amène aussi le professionnel à évaluer en quoi cette famille répond et en quoi elle ne répond pas à la satisfaction des besoins de l'enfant entendue comme une condition à son bon développement.

Dans cette dynamique, tout peut être ranger dans la catégorie des besoins. La liste pourrait être interminable. Et si **la non-couverture ou l'insatisfaction des besoins** est synonyme de risque pour l'enfant, tout peut être un indice de risque.

En effet, dans l'ensemble des fiches de suivi, le professionnel s'engage à considérer comme des indicateurs admis le besoin d'hygiène et alimentation, de suivi médical, de documentation, d'assistance à l'école. Cependant, l'indétermination des besoins fait qu'on érige comme tels un cumul de manquements qui finissent par poser problème: *la mère n'accompagne pas l'enfant à l'entrée et à la sortie du centre de loisirs, le père ne sait pas poser de limites, il est trop permissif, les enfants regardent la télévision, l'enfant n'est pas allé aux classes de support scolaire, la jeune fille reste à la maison, l'enfant dort avec sa mère; les changement et l'instabilité dans la famille affectent les enfants, la mère ne peut pas aider sa fille à faire ses devoirs...* Le professionnel évalue la situation par rapport à sa propre subjectivité et à ses habitus culturels: il faut accompagner l'enfant, assister aux réunions de l'école, poser des limites aux enfants, qu'ils ne regardent pas trop la télévision, les aider à faire leurs devoirs, les laisser dormir seul dans leur lit, leurs donner une stabilité familiale... En l'absence de manifestations concrètes, le risque réside dans les circonstances et le milieu de vie qui entourent l'enfant et qui sont qualifiés en termes de **carences** ou des **dysfonctionnements**.

Les données sur l'enfant participent au mouvement de construction d'une **famille à risques parce que défaillante**, du fait qu'elle **ne répond pas aux besoins de l'enfant**, économiques, physiologiques, éducatifs. La représentation de l'enfant est celle de l'enfant carencé. Il y a également une famille à risques définie par les effets prévisibles sur l'enfant de la mauvaise influence et des dangers potentiels auxquels il est exposé. C'est le cas des familles désignées par leurs conduites pathologiques ou déviantes. Ces familles sont objectivées comme des **familles hors-norme**, différentes, ce qui comporte l'idée d'un

risque inhérent pour le bon développement de l'enfant. Les représentations dominantes de l'enfant carencé et de l'enfant symptôme sont intégrées dans la même image construite de l'enfant victime.

3. UN MOUVEMENT DE CONSTRUCTION ET DE TRANSFORMATION DU RISQUE

3.1. Le suivi: la construction-reconstruction d'une situation familiale

Le premier constat qu'on tire de l'analyse des dossiers est le fait que, bien qu'il s'agisse d'interventions destinées à assurer le bien-être des enfants, les informations recueillies ont, pour la plupart, trait aux **conditions de vie familiales**. Dans les diagnostics, le professionnel argumente et justifie la présence d'éléments **déterminants pour adopter une stratégie d'intervention dans une famille**. Ces éléments, comme on l'a vu, varient d'un dossier à l'autre. Quand le professionnel signale quelle est la *problématique-besoin* d'une famille, il peut se fonder sur les conflits intra-familiaux, sur les pathologies des individus, sur la précarité économique, sur les carences de l'hygiène ou les problèmes de santé, ou sur un cumul de problématiques. Ce qui est commun à l'ensemble des dossiers, c'est la description et classification des modes de vie et de régulation internes des familles en tant que base des informations qui construisent un diagnostic.

Ce qui est commun aux diagnostics, c'est l'implicite d'un **risque inhérent à la situation**. Implicite du fait que le risque n'est pas toujours nommé. C'est souvent un allant-de-soi dans la description de la situation: telle ou telle caractéristique familiale (alcoolisme, monoparentalité, chômage, délinquance) fait induire presque automatiquement la présence d'un risque. Le regard sur l'enfant est guidé par la volonté de signaler des effets visibles et d'objectiver à travers ses conduites, comportements et attitudes, le risque dans la famille. Jouent aussi dans la désignation du risque les effets prévisibles de carences et de défaillances familiales, considérées comme étant à l'origine des troubles de l'enfant. C'est d'autant plus évident quand il y a eu un signalement ou des antécédents d'intervention de la justice dans une famille. Quand il y a risque, il y a intervention, et quand le risque augmente, l'équipe décide de faire connaître la situation d'une famille aux instances supérieures : le chef du département des Services Sociaux, la Délégation d'attention à l'enfance (DGAI) ou l'Équipe d'Attention à

l'enfance (EAIA). En ce cas, le risque a pris une épaisseur, un poids, ce qui est visibilisé par l'expression à *haut risque*.

L'ambiguïté de l'utilisation des termes par les équipes est un constat dans les dossiers. La notion de risque y est différemment appliqué, mais on voit souvent apparaître dans un diagnostic les termes de *risque* ou de *haut risque*, employés pour démontrer la gravité de la situation à laquelle on doit faire face. Les appréciations du suivi vont confirmer la complexité et l'aggravation des situations, ou bien les changements positifs, c'est à dire la tendance à la diminution ou à la disparition du risque dans une famille. Quand le risque augmente, il est devenu un fait irréfutable, il détermine la décision de faire intervenir la justice. Il ne s'agit plus de prévention ou d'assistance à une famille, ce qu'il faut c'est une mesure répressive, une action de contrôle exercée, cette fois, par une plus haute instance.

Une série de gestions et de contacts avec d'autres professionnels se met en place dans le suivi. En fonction des actions engagées, le professionnel continue à rechercher **d'autres informations** provenant --selon le cas-- d'une visite à domicile, d'une visite à l'école, des autres services auxquels la famille est renvoyée: le Centre de Santé, le Centre d'Attention Psychologique Infantile, les moniteurs ou éducateurs du Centre Ouvert, l'EAIA, etc. Le professionnel note dans la fiche de suivi ce qu'il retient d'un entretien avec la famille, des réunions, des visites, etc., l'ensemble des éléments concernant la façon dont la situation de cette famille et le déroulement des interventions sont perçus par l'équipe. Ces appréciations constituent des traces du suivi, elles accompagnent et justifient le bilan de l'évolution de l'intervention.

Une évolution peut être représentée comme une perpétuation- reproduction, comme une aggravation ou comme une modification positive qui permet à certaines familles d'échapper au suivi des équipes de services sociaux. Les constats et les évaluations soulignent le caractère **positif**: *la situation antérieure s'est améliorée; on apprécie nettement des changements positifs d'attitude chez le grand-père qui font penser en l'opportunité qu'il récupère ses petits-enfants,* **de maintien**: *la situation antérieure s'est maintenue; on a fait un travail de contention de la situation initiale,* ou **négatif**: *le pronostic et la possibilité de changement de la structure familiale est très négatif.*

Certains dossiers de suivi offrent également une vision non univoque, avec des constants allers et retours (*Ils vont bien mais il y a eu une nouvelle crise; dans cette famille il se passe toujours des choses qui déstabilisent la situation*), des avancées et des reculs (*Les grands-parents ont réclamé les enfants internés, ce qui est considéré comme une attitude positive dans cette famille*). Des énoncés ambigus et des contradictions: dans le diagnostic de la famille D., on parle d'une situation de risque mais l'urgence est écartée car il ne s'agit pas d'une situation chronique. Dans le diagnostic de la famille A., le professionnel note le bon déroulement de l'intervention et les possibilités de la mère de s'en sortir, tout en signalant dans le suivi du cas qu'*on en prévoit la complication...* Ces dossiers permettent de voir quels sont les arguments avancés (s'il y en a) pour la poursuite de l'intervention et les critères selon lesquels le professionnel juge et évalue le parcours-évolution d'une famille.

Il est intéressant de voir comment à chaque fois le professionnel justifie ses jugements. Et comment, malgré les variations, il parle dans sa construction de la situation d'une tendance générale vers l'évolution positive, le maintien-reproduction ou l'aggravation. Tendance pouvant changer d'un jour à l'autre du fait d'un nouvel élément qui conduit à une **reconstruction de la situation**: *l'explicitation d'une demande d'aide ; la crise dépressive et la rechute du père dans l'alcoolisme ; la perte de contact du personnel de l'équipe avec la mère ; la décision de l'équipe du centre de toxicomanes d'informer la DGAI de la situation de la famille, l'hospitalisation de la mère, etc.*

Les différentes utilisations de la notion de risque complexifient l'analyse, car il ne s'agit pas seulement de savoir quand il y a risque dans une famille mais surtout quelle est la **place donnée au risque**. Une place qui varie, évolue, change au cours d'une prise en charge. Les dossiers apportent des données sur cette évolution dans les fiches de suivi et sur les indices auxquels le professionnel se réfère dans son appréhension et construction de cette catégorie. Le risque n'est pas un paramètre stable et il est intéressant d'avoir un plus grand éclairage, à travers l'analyse des fiches de suivi, sur le **mouvement même de construction et de transformation du risque** à partir des éléments énoncés dans l'évaluation du déroulement de l'intervention.

Dans le suivi, le professionnel note ses constats concernant l'état et l'évolution d'une situation familiale. Plus le suivi est long, plus on dispose de constats quant à l'évolution dans la durée de l'intervention. Il offre son appréciation de professionnel ayant la responsabilité d'assurer un suivi et de modifier une situation définie dans le diagnostic par un besoin-problématique. Le bilan englobe ce qu'il considère comme des éléments positifs, des éléments de maintien-reproduction d'une situation ou des éléments d'aggravation. Les dossiers comprenant une demande de RMI signalent les indicateurs d'évaluation qui permettront au professionnel d'apprécier les changements-modifications dans une famille et l'accomplissement des accords auxquels le client et le professionnel sont arrivés. Les dossiers contenant un rapport envoyé à l'EAIA ou la DGAI montrent quel est, dans l'exercice de la protection de l'enfance, le choix des éléments entrant en jeu, selon le professionnel, dans la désignation-visibilisation d'une situation de risque pour les enfants.

3.2. Éléments pour la construction d'un bilan positif

Les indicateurs d'évaluation utilisés par le professionnel quand il remplit un dossier de demande de RMI pour la famille A. permettent de savoir ce qu'il demande et ce qu'il accorde avec la personne par rapport à l'amélioration de la situation familiale: *assistance aux entretiens, propreté et ordre dans la maison, assistance des enfants à l'école, renfort scolaire et patronage, assistance à des cours professionnels, intégration professionnelle...*

L'accomplissement partiel des objectifs signalés est noté dans les fiches de suivi des années 1990-92:

Les enfants sont bien adaptés à leur nouvelle école; ils y vont régulièrement; la maison est vétuste mais la mère la tient dans un état de propreté et avec les conditions minimales; les enfants vont aller en colonies de vacances; la mère a fait une inscription à l'INEM (Institut national de l'emploi) pour suivre un cours de Pladur, un des enfants, D., va au Centre d'attention psychologique des enfants, la mère continue à travailler à la maison, elle fait la couture....

Le professionnel écrit dans son rapport-suivi renvoyé à la Commission sur l'évolution et le compliment du contrat:

Mme A a passé une épreuve de sélection pour un cours de Pladur; si elle est sélectionnée elle commencera le cours le mois prochain; les enfants vont à l'école et n'ont pas présenté de problèmes de signalement; Mme A. s'est rendue à nos services comme elle s'y était engagée et elle satisfait parfaitement les objectifs du RMI.

Dans le dossier de suivi, le professionnel note tous les incidents marquants, notamment *l'hospitalisation de la mère* et la demande d'une aide à domicile pour assister une grand-tante. La travailleuse familiale vient tous les matins à la maison pour aider (habiller les enfants, faire le petit déjeuner, le ménage....) et *assurer que les choses vont bien dans la maison*. L'assistante sociale se charge de rendre visite à la mère à l'hôpital et d'organiser un ensemble de bénévoles pour offrir un support à la famille: visite à la mère, accompagnement des enfants à l'école, etc. L'éducatrice suit de plus près l'évolution des enfants et leurs conditions de vie: ils vont bien, ils ont commencé le support scolaire; l'école informe des problèmes de D. quant au traitement qu'il suit au CAPIP.

Le suivi note la remise sur pied de la mère, malgré sa faiblesse physique, son retour au cours de l'INEM, ses difficultés à trouver un travail, sa demande d'aide pour rédiger un C. V., sa demande d'information au sujet des bourses de la cantine scolaire, sa demande d'information sur les centres d'été pour les enfants...

Le bilan du suivi est en général positif:

Tous les objectifs ont été remplis, mais plus lentement que prévu, notamment en ce qui concerne le travail. On travaille également les problèmes de type psychologique dont souffrent les enfants en utilisant les ressources de la communauté.

Le professionnel confirme ce qu'il avait pronostiqué quant à l'attitude positive et la collaboration de cette mère: il s'agit d'une mère qui peut s'en sortir, qui a des ressources, qui est motivée, disponible, qui se mobilise... Tous les constats vont dans le même sens: elle s'inscrit au cours, elle est intéressée, elle fait des demandes d'aide, elle cherche un emploi. Mais *le cas n'est pas fermé car on prévoit sa complication*. Cette appréciation n'est pas justifiée mais

c'est un argument qui justifie le prolongement du suivi. Nous ne pouvons pas savoir ce qui amène le professionnel à prévoir des complications.

Dans cette situation, le risque n'est pas mentionné, mais demeure l'implicite d'un risque inhérent à une situation définie par le fait qu'il s'agit d'une mère seule, sans travail et avec des enfants qui manifestent les problèmes de la famille. L'équipe poursuit son suivi, les prises de contact régulières, le recueil d'informations, les aides matérielles et relationnelles ponctuelles, le support à la mère et à la scolarité des enfants et l'attention aux problèmes psychologiques. L'équipe a instauré, à partir d'une demande d'aide économique, une relation de service. Il ne s'agit pas d'une situation à signaler, d'un cas relevant de la compétence de l'EAIA. Mais il y a une dimension de protection de l'enfance qui fait que, si l'action passe par l'écoute compréhensive de cette mère, elle est en même temps de l'ordre de l'enquête, car il faut s'assurer qu'elle remplit sa responsabilité de mère et que les conditions nécessaires au bon développement des enfants sont remplies.

Dans l'ensemble des dossiers, la disposition des parents envers l'intervention professionnelle, les attitudes de collaboration, l'accomplissement des accords, sont les indicateurs qui permettent d'évaluer la bonne évolution de l'intervention. Le professionnel valorise grandement les *changements d'attitudes* des individus, leur *intérêt* quand ils commencent à *accepter de faire* ce qui leur est proposé, la famille qui commence à *être en règle* par l'assimilation des normes et des mesures proposées.

- Mère famille B.: ...*Elle est très contente d'avoir obtenu le RMI. Elle est intéressée par les cours de Pladur. Elle est décidée à porter plainte contre son mari... Elle reconnaît les carences affectives de ses enfants...*

- Famille C: *Mme C, a inscrit ses filles au patronage. Nous évaluons positivement l'intérêt des deux mères.*

Famille D: *Elle va régulièrement à l'école.*

Famille I: *Leurs papiers sont en règle; les enfants vont à l'école; ils ont bien accepté la travailleuse familiale; la mère commence à aller au planning familial, le domicile est en ordre.*

Un bon exemple de tout ce qui permet d'évaluer qu'une famille suit une évolution favorable est le rapport envoyé à l'EAlA sur le suivi de la famille D. Le professionnel fait une liste des: *aspects positifs pour un changement de la situation:*

- *la conscience des propres limites*
- *la conscience des difficultés*
- *l'acceptation d'une aide*
- *la formulation d'une demande*
- *la collaboration avec l'équipe-assistance aux entretiens-convocations...*
- *la prise en charge de responsabilités*

Il ne s'agit pas seulement de faire ce qu'on dit de faire, il y a aussi, dans l'accomplissement des objectifs fixés pour une famille, une dimension positive liée à la reconnaissance de la situation telle qu'elle est décrite et interprétée par le professionnel. La famille D. démontre qu'elle a de réelles capacités d'évolution quand elle accepte la définition de sa situation faite par le regard extérieur du professionnel:

Ils ont exprimé une demande d'aide, ils reconnaissent le blocage, ils ont une bonne disposition à accepter les orientations, ils acceptent et écoutent le professionnel, ils se mobilisent... ils ne sont plus des victimes mais donnent un sens à ce qui leur arrive... Le père, en dépit des mauvais traitements infligés à sa fille, reconnaît qu'il ne sait pas s'y prendre autrement, que c'est douloureux pour lui, qu'il veut le bien de sa fille. Il accepte une cure de désintoxication de l'alcool... Le centre d'internement pour S. est vu comme une solution, ce n'est pas une fuite en avant.

C'est ainsi que, dans un cas de signalement, la formulation d'une demande est l'un des premiers signes positifs: parce qu'il y a une reconnaissance-conscience de carences et de manques. La famille accepte de voir ses limites, sa situation conflictuelle, carencée ou hors-norme. La conscience des propres difficultés et des limites, celles-là même que le professionnel a signalé auparavant (*il y a une crise familiale, ils se posent tous en victimes, le père n'a pas des ressources, il est faible et limité, alcoolique...*) est le signe évident que cette famille peut s'en sortir. La demande, comme dans le modèle de la psychanalyse ou d'autres thérapies, est

élément principal qui ouvre une possibilité d'intervention, le signe d'une bonne disposition et des chances de succès des interventions à venir.

Le changement-conversion dans la famille permet à l'équipe une reconstruction de la situation et une nouvelle définition de cette famille qui lui est arrivée à partir d'un signalement, avec ce que cela signifie de marquage et de critère d'urgence. Cette appréciation de l'urgence est importante parce qu'elle parle de la gravité de la situation. Le premier constat, dans le dossier, est qu'*on exclut une situation de risque ou d'urgence*. Dans le même dossier, le professionnel formule dans son diagnostic qu'il s'agit d'une situation de risque mais non d'une situation chronique. La chronicité est jugée, dans les situations dites de risque, d'après les indices d'une non-possibilité (en raison de la non-acceptation ou de la non-implication de la famille) de changer la situation. En revanche, un indice positif de l'évolution est la **non-résistance au changement**:

Famille passablement normalisée mais extrêmement vulnérable et dans une situation de risque. L'apparition de problèmes qui ont des effets importants sur son fonctionnement ne se produit pas dans un cadre de détérioration ou de chronicisation, ce qui fait que la non-résistance au changement peut faciliter un travail destiné à ce que la famille se réorganise et assume la situation de crise.

L'adaptation institutionnelle de la famille est signe de normalité sociale; le bilan-pronostic est positif du fait de la non-résistance au changement, car cela signifie qu'il s'agit d'une famille éducable.

3.3. Éléments du maintien-reproduction d'une situation

Les dossiers analysés présentent toujours des éléments de maintien de la situation, puisqu'il s'agit dans tous les cas de familles en suivi. Il y a toujours quelque chose qui se perpétue dans une situation et qui amène à poursuivre les contacts avec la famille. On a vu dans l'exemple de la famille A. que, malgré l'évolution positive, les professionnels décident de poursuivre le suivi parce qu'ils prévoient des complications. Cette fois, c'est la logique

préventive qui prédomine. Nous ne savons pas par les dossiers quand est-ce qu'un cas est fermé. Certains cas sont transférés à d'autres instances spécialisées de la protection de l'enfance, mais il s'agit de situations signalées par l'équipe quand elle accomplit sa fonction de dépistage. On devra alors faire un suivi sous le contrôle administratif légal imposé à la famille.

Dans le suivi de la famille D., apparaissent des éléments de maintien de la situation qui font parler d'une nouvelle crise. Dans cette famille, l'évolution positive fait un pas en arrière du fait de l'apparition de nouveaux conflits intra-familiaux, de la rechute dans l'alcoolisme du père, de la dépression, des fugues et du non-respect des accords:

- *Famille D: Nouvelle crise: les affrontements et les agressions reprennent... Mme A. dit qu'elle veut s'en aller. Les mineurs S. et C. se sont enfuis du domicile. La mère de S. porte plainte contre le père à la DGAI. Le père se trouve dans un état dépressif, il recommence à culpabiliser sa fille et se présente comme la victime. Il a abandonné la cure de désintoxication. Les mineurs qui ont fait une fugue demande à être admis dans un centre.*

La situation de la famille est à reconstruire d'après les nouveaux incidents qui se sont produits. Le professionnel constate qu'il y a des rechutes, des indices d'une reproduction des conflits et de nouveaux éléments qui complexifient la situation de cette famille qui doit, selon l'avis du professionnel, être réorganisée. L'équipe donne à nouveau la priorité à un travail de contention de la situation. La famille est à nouveau dans une situation de vulnérabilité: *les accords ne sont pas respectés, les problèmes d'alcoolisme persistent.* L'équipe rédige un rapport sur l'état de la situation et l'envoie à l'EAIA dans l'objectif que cette dernière, *avec l'autorité qu'elle représente, renforce son intervention en exigeant au père de famille le respect des accords.*

Dans le dossier de cette famille, il y aura constamment des éléments positifs et des éléments de maintien-reproduction en fonction des constat concernant l'accomplissement des objectifs et des accords. Même dans une époque de calme, décrite comme un: *un relâchement du conflit et de la tension des périodes antérieures;* le professionnel juge qu'il ne s'agit pas d'une *résolution des problèmes,* mais plutôt d'une *attitude d'attente, d'expectative de nouvelles situations, toujours provoquées par d'autres et non à l'initiative de chacun des membres de la famille.* Cette famille, de l'avis du professionnel, n'a ni accepté ni intégré la responsabilité de

ses actes et se pose en victime de sa situation. Cette appréciation conduit, suivant un raisonnement logique, à penser qu'il est difficile pour cette famille de s'en sortir parce qu'elle ne veut pas assumer sa propre histoire, ni prendre en charge ses propres responsabilités.

Nous avons dans ce dossier un exemple qui illustre bien l'importance donnée par les équipes des services sociaux, au moment de formuler un pronostic, aux prédispositions personnelles, évaluées en fonction de la capacité à assumer sa propre responsabilité et à prendre conscience qu'on peut s'en sortir si on le veut. Si les membres de la famille, comme c'est le cas ici d'après le professionnel, continuent à se poser en victimes de la situation, ils perpétuent la négativité de celle-ci.

À partir des éléments de construction-reconstruction de cette situation, le professionnel arrive à **fixer une destinée** pour cette famille à risque. Et en ce cas le regard est **focalisé sur le père**:

Des problèmes persistent, par exemple l'alcoolisme de M. C., problèmes souvent renforcés par son incapacité à répondre aux nouvelles situations qui se créent et aux conflits qui ne découlent, ce qui le conduit à un blocage l'empêchant d'assumer des responsabilités même en ce qui concerne les questions les plus élémentaires.

L'incapacité, la faiblesse de la personnalité et le comportement inadéquat du père sont la **cause principale du maintien**, ce qui amène à fixer la représentation de cette famille impuissante comme une famille à risque.

Ce sont les étiquettes pesant sur les membres de la famille, désignés par leur incapacité à s'en sortir, qui font que la destinée d'une famille est vue d'une manière fataliste et que, de l'avis du professionnel, malgré de petits changements positifs, la situation de la famille F. est *continuellement* une situation à risque, *inaltérable*: à travers le temps:

Famille F.: Pendant tout ce temps, on ne peut pas dire que certaines choses n'aient pas changé, puisqu'on a observé de temps en temps quelques améliorations. La difficulté principale avec laquelle cette famille est confrontée est que lorsqu'il semble que la situation s'améliore, il se passe toujours "quelque chose" qui a des répercussions sur la relation familiale et brouille à nouveau certaines normes de relation acquises...

3.4. Éléments d'aggravation d'une situation

Les dossiers contenant des rapports sur le suivi d'une famille destinés à l'EAIA ou à la DGAI fournissent des éléments choisis pour sanctionner positivement ou négativement un mode de vie ou des pratiques éducatives. Dans ces rapports, le professionnel fait des constats sur l'évolution du cas suivi en fonction des mesures qu'il propose.

On trouve dans ces rapports, à côté des indicateurs plus communs sur le risque: l'absentéisme, les problèmes d'hygiène et de santé, les conduites délinquantes, la toxicomanie..., un élément qui déterminant pour l'aggravation d'une situation. On le mentionne souvent au passage : c'est la **mauvaise prédisposition et les mauvaises interprétations** de la famille par rapport à l'intervention professionnelle.

Situation familiale extrêmement complexe qui augmente le degré de risque. Il existe une mauvaise prédisposition familiale. Des mauvaises interprétations graves de la famille vis-à-vis des SSAP. Cumul de problèmes: consommation et vente présumées de drogue de la part de l'aîné, maladie mentale de M., absentéisme scolaire des plus petits. Les petits enfants sont déjà passés par le commissariat, et l'un d'entre eux s'obstine à réaliser des activités délictueuses. Mauvaise hygiène et santé précaire... Mais la circonstance la plus significative dans le processus de détérioration, aussi bien dans la vie du mineur interné que dans celle des autres membres de la famille, c'est la maladie mentale du père. M. est un élément de haut risque pour l'équilibre familial.

Dans un autre dossier, il y a un rapport envoyé au département des Service Sociaux pour faire un signalement:

L'objectif de ce rapport est de mettre sur la table la situation compliquée de ce groupe familial étendu qui maintient les mineurs dans une situation de risque psychosocial et qui entrave l'efficacité des différentes interventions réalisées à partir de ce SSAP.

L'envoi d'un rapport par l'équipe qui signale une situation de risque et la difficulté-impossibilité d'intervenir dans la famille vont de pair. Le premier élément qui aggrave une situation est l'impossibilité de faire aboutir les tentatives de transformer l'intervention proposée ou imposée en demande:

Impossible de travailler des objectifs (...). Il a été impossible de faire revenir les petites filles à l'école (...). Aucun résultat au bout des différentes tentatives de normaliser la situation et de permettre une insertion professionnelle (...). Elle n'est pas venue à la plupart des rendez-vous, le contact n'est possible que par une visite à domicile (...). On lui a parlé de la possibilité d'interner les petites filles dans un centre d'accueil pour qu'elle puisse se stabiliser. Bien qu'elle soit consciente de la situation de haut risque, elle a refusé catégoriquement d'envisager la possibilité de poser une demande d'internement en évoquant les coutumes et les lois gitanes. On n'essaie plus d'établir des contacts, on étudie le retrait de la tutelle.

L'écart entre les finalités de l'équipe et les comportements-attitudes de la famille, l'absence de résultat dans les *tentatives de normaliser la situation*, le fait que la mère ne veuille pas collaborer, n'accepte pas l'intervention du professionnel, augmentent le niveau de risque de la situation.

Le suivi professionnel permet à l'équipe de protéger les enfants de la précarité sociale ou de la pathologie familiale au niveau physique et psychologique. La situation s'aggrave quand le professionnel juge qu'il n'y a rien à faire, qu'il est impossible d'intervenir, de suivre une famille. Le risque est également, dans le registre de son intervention, une expression des limites. Quand il est impossible d'instaurer un suivi, le professionnel doit remplir sa mission de protection de l'enfance par un signalement aux instances supérieures. C'est le cas d'un rapport envoyé au département des Services sociaux: il s'agit d'un signalement justifié par le fait que *la gravité de la question pourrait rendre infructueuses toutes les interventions à partir du champ professionnel*. Le signalement est le passage de l'assistance-aide à la réponse répressive des institutions de protection de l'enfance. Un passage qui fixe la catégorie de risque dans une famille.

Le choix entre renvoi à la justice ou suivi de l'intervention administrative dépend moins de l'appréciation du degré de **gravité du risque** que de **l'attitude des parents face à la perspective d'une intervention**. Plus que les indicateurs de risque traditionnels (précarité sociale et pathologie des familles) qui accompagnent toujours une décision, ce qui est déterminant dans les rapports analysés est la représentation de **la non-éducabilité des parents**. L'impossibilité d'établir une relation d'aide dans une famille, les réticences, les

résistances, les mauvaises interprétations et le refus ou l'incompréhension des mesures proposées aggravent la situation, confirment l'écart par rapport à la norme sociale et augmentent automatiquement le risque dans une famille. Son incapacité ou la non-volonté de changement est ce qui fait signe aux yeux des professionnels quant à **l'impossibilité d'une famille à protéger ses enfants. La justice et l'intervention répressive apparaissent alors comme la seule issue.**

B: LOGIQUES DE CONSTRUCTION D'UNE FAMILLE À RISQUE

4. LE REGARD DU PROFESSIONNEL DANS L'OBJECTIVATION DU RISQUE

4.1. Le risque comme produit d'une relation

Le diagnostic est le produit, le résultat auquel le professionnel parvient par l'exercice de sa dimension d'expertise qui inclut l'enquête et le recueil, ainsi que la transmission des informations. Ce qui est sélectionné d'une situation, mis en avant, détermine la prise en charge et le pronostic du professionnel. L'analyse du contenu des dossiers démontre que le regard du professionnel est toujours centré sur la famille et son contexte-milieu de vie (la composition familiale, les relations interpersonnelles, l'habitat, les conduites par rapport au travail et à la norme, les relations sociales, les habitus, etc.).

Dans un contexte familial prédéfini par les besoins et les problèmes, il fixe aussi son regard sur les enfants. Ce qu'il recherche à leur sujet, ce sont les effets visibles ou prévisibles d'un contexte familial particulier, représenté, comme on l'a vu, en termes de carences ou de pathologies comportant un risque implicite. La représentation d'un risque inhérent à la situation familiale est construite en même temps qu'une représentation de l'enfant comme victime. Il n'y a pas de délimitation nette stricte de ce qui est désigné comme risque. Il s'agit plutôt d'un ensemble de circonstances qui conduisent à signaler ce qui ne va pas afin d'y remédier. Le modèle du diagnostic médical (qui étudie les dysfonctionnements et les symptômes) est transposé ici au domaine de l'action sociale. Le professionnel voit la famille et les enfants dans l'optique d'un risque possible et *tout ce qui ne va pas*, d'après lui, peut être interprété comme des symptômes ou des indices de risque.

Dans les dossiers des familles apparaissent avec régularité les difficultés objectives des gens pour vivre ou survivre, par exemple: l'absence de ressources économiques, le chômage, l'absence de documentation, la non-couverture sanitaire, la fragilité des supports

relationnels, l'état du logement. On trouve dans ces dossiers des éléments sur les difficultés des familles assistées par les équipes de services sociaux et sur leur vulnérabilité; sur la non-insertion professionnelle de ceux qui vivent l'absence de participation à la vie productive (demandeurs ou bénéficiaires du RMI); ou sur le chômage et la précarité de l'emploi de ceux qui ont des contrats à durée déterminée ou qui vont d'un stage à l'autre. On y voit des exemples de la fragilité et de l'absence de support relationnel qui accompagnent certaines situations de précarité, dont l'exemple le plus fréquent sont les femmes seules ayant des enfants à charge. Cependant, ces éléments n'empêchent pas de rechercher dans les facteurs individuels les signes d'une inadaptation sociale.

L'analyse des dossiers montre que dans la désignation du risque, malgré l'accumulation d'informations, ce qui compte c'est le cadre et les rapports qui s'instaurent entre les professionnels et la famille, condition préalable à l'objectivation. Ceci permet de dire **que la question du risque est une question de relation et non d'objet**. Le risque, quand il est nommé par le professionnel, réside dans ce qui est visibilisé. L'analyse permet de dévoiler que, dans la désignation du risque, nous sommes dans la dynamique de la visibilisation-invisibilisation qui accompagne toujours l'objectivation.

C'est dans les traces du suivi que nous pouvons trouver les *constats*⁹ qu'opère le professionnel sur l'évolution de la famille et de l'intervention. Ces constats permettent de signaler les aspects que le professionnel retient d'une situation vécue, ainsi que l'appréciation-bilan qu'il fait de l'intervention suivie. C'est-à-dire que, d'une certaine façon, ce qui est écrit sur le suivi-évolution de la famille apporte également des informations et suscitent des remarques au sujet du professionnel. Cela inclut des constats de type *autoréférentiel* sur l'éducateur par rapport à la famille. On y trouve des indices au sujet de la place qu'il occupe, des traces de son passage auprès des familles et de ce qu'il vit comme des réussites ou des difficultés dans l'accomplissement des accords et des objectifs marqués à l'avance.

⁹ Cette définition du constat dans les suivis est extrait du rapport de LERFAS. Nègre (P.), *Entre demande et mandat: le suivi des "familles à risques"*. *Analyse des carnets de bord des travailleurs sociaux de circonscription*. Rapport de recherche mené pour la Direction de la prévention et de l'action sociale du Loiret-Cher. Recherche conduite par François Bigot et Pierre Nègre, rapport rédigé par Pierre Nègre, septembre 1988, 74 p.

Dans les fiches de suivi, **une logique de représentation du risque, étroitement liée à une logique d'action, se met en place. Quand il n'y a pas, aux yeux du professionnel ou de l'équipe, de possibilités de faire changer les choses dans une famille, le risque augmente et la seule forme d'action envisageable est de transférer à une instance supérieure le suivi du cas.** L'écart entre les finalités poursuivies et les réussites de l'intervention est mis sur le compte de l'attitude de la famille. Cela amène, dans certaines situations, à constater le problème de l'impossibilité d'intervenir. Il s'agit de la plus grande difficulté pour le professionnel. Quand il constate qu'il n'a pas de prise sur une famille, le suivi n'est plus possible. Comme il ne peut pas intervenir dans la vie de la famille pour améliorer, modifier les choses, faire changer les attitudes et les conduites définies comme négatives-défaillantes des parents, le seul changement possible devient le retrait de la garde de l'enfant.

Dans cette perspective, comme on l'a relevé dans l'analyse des dossiers, **montrer et dire qu'il y a risque dans une famille sert en même temps à dire autre chose.** Derrière l'objectivation du risque dans un diagnostic, il y a la prise de position (la perspective) du professionnel:

a) sur l'importance d'engager un suivi qui focalise le regard et l'action sur la famille qui doit changer;

b) sur l'impossibilité d'instaurer un suivi, une relation d'aide ou de contrôle, qui pourrait faire changer une famille.

La décision que le professionnel doit prendre fait partie des compétences qui lui ont été assignées. Il a la responsabilité de décider par le diagnostic s'il faut engager un suivi ou s'il faut transférer le cas aux EAIA, ou directement à la DGAI. Derrière la désignation du risque, il y a cette prise de décision. Dans l'exercice de son expertise, le professionnel justifie la décision de prise en charge par l'existence de **besoins non couverts**, ce qui est équivalent à l'existence d'**un possible risque** pour l'enfant. La décision de renvoyer le cas suivi à d'autres instances se fait en cas de risque majeur (souvent désigné comme **haut risque**). Dans cette seconde situation, ce qui est évalué par le professionnel, ce n'est pas tant la non-couverture des besoins que **le niveau d'éducabilité de la famille, qui détermine la possibilité ou non**

d'engager un suivi. Le risque en tant que résultat, dans un diagnostic, est donc à situer dans le processus qui l'a fabriqué.

On peut faire le constat que, lorsqu'on parle de risque, on ne désigne pas toujours la même chose: toute situation est déterminée, dans un contexte déterminé, suivant une dynamique relationnelle entre professionnels et famille qui détermine à son tour le résultat. Malgré la volonté manifeste des équipes, des politiques et des experts de définir à l'avance ce qui doit être désigné comme *risque* dans une famille, c'est une tâche impossible dès lors que le risque, dans le diagnostic, est le produit-résultat de l'interaction entre l'éducateur-observateur et la famille-sujet.

L'analyse des dossiers démontre que les critères et les indices généraux et absolus pour diagnostiquer le risque ne tiennent pas, leur caractère arbitraire étant mis en évidence par la prise en compte, dans la désignation, de la subjectivité du regard de celui qui interprète et donne une signification particulière à la situation d'une famille. Il n'y a pas de facteurs stables et généralisables, techniquement repérables, pour définir les éléments du risque exclusivement focalisés sur la population-cible. Plutôt que d'un fait objectif, il s'agit toujours, quand on parle de *famille à risque*, d'une construction particulière et singulière, ce qui fait que la séparation entre le risque comme objet et la subjectivité située de celui qui le désigne n'est pas évidente. L'approche des indices objectifs du risque cherche une transparence dans les opérations et les résultats de l'exercice de l'expertise professionnelle. Cependant, de par l'arbitraire et la relativité des diagnostics, nous constatons qu'il y a toujours une opacité qui n'est pas à dire, dont on ne tient pas compte. La prise en compte du regard du professionnel nous amène à considérer la dimension du paradoxe dans l'objectivation du risque. C'est l'illusion de la définition par avance et la quête d'un sens univoque qui empêche de résoudre le problème.

Classer certains éléments comme facteurs de risque "a priori" empêche de les situer dans une dynamique sociale ou familiale, dans une configuration liée au sens que les gens donnent eux-mêmes à leur existence. Le risque est énoncé selon une évidence première, comme un fait prétendument objectif, sans qu'on tienne compte du choix et de la subjectivité de celui qui interprète. La certitude illusoire de dire la "réalité" de celui qui est en face réduit l'interprétation aux propres cadres du professionnel et empêche celui-ci de procéder à une

écoute autre et d'accéder de l'intérieur au sens qu'accordent les familles et les individus pris en charge à leur propre vie. Ce constat aide à éclairer **l'injonction paradoxale**, par laquelle la **revendication d'une plus grande objectivité et de la technicité requise dans la désignation du risque empêche de faire un saut hors de l'évidence et des allants-de soi du regard du professionnel.**

Dans cette perspective, pour parler de risque, les éléments les plus significatifs doivent être recherchés dans la relation professionnel-famille qui s'instaure, dans un contexte institutionnel précis. Le risque étant le produit d'une interprétation, cela nous ramène de nouveau au caractère indissociable, dans la construction du risque, d'une relation entre un dedans et un dehors, un sujet et un objet, une conscience et un monde. Cette considération ouvre sur l'interrogation quant au regard et à l'approche que fait l'éducateur de la réalité des familles.

4.1. Le risque comme produit d'un processus

Les résultats de l'analyse des dossiers apportent des éléments sur l'impossibilité de dissocier le processus de désignation du risque des rapports entre l'éducateur-observateur et la famille-objet de l'observation. Dans le diagnostic, de l'ensemble du processus mis en place nous ne possédons que les résultats, ce qui est posé comme des faits à prendre en compte. Cependant, l'analyse des fiches de suivi démontre que le risque ne possède pas en lui-même de caractéristiques propres, celles-ci étant assignées par les professionnels au cours de l'intervention. S'il se met à exister, c'est parce qu'il est nommé, communiqué, transmis.

Les dossiers apportent des résultats sur ce qui est visible dans une famille, sur les conclusions que le professionnel produit et formule dans un rapport écrit et qui vont fournir les bases de leurs décisions et des orientations à suivre. Les rapports et les dossiers n'apportent aucun éclairage, en revanche, sur **le comment**, sur **le processus** qui a fait exister les données que le professionnel énonce et codifie comme les produits d'un recueil d'informations

et d'observations. Les choix provenant de la sélection des données et des informations sont invisibilisés.

Paradoxalement, les réponses apportées par l'analyse à la question de ce qu'on désigne comme risque dévoilent que les résultats sont intimement liés à la place de l'éducateur. Le rapport qui s'établit, dans le recueil et la gestion des informations, entre le professionnel et la famille détermine ce qui est donné comme diagnostic. Une question fondamentale, pour parler du risque, est celle de la perspective, de la place qu'occupe le professionnel dans une dynamique relationnelle. Cette place varie selon ce que j'ai déjà appelé un mouvement de construction et de reconstruction des situations familiales. Concevoir l'objectivation du risque en termes de *processus* amène à l'idée des enchaînements de situations, d'interactions, d'événements, et de logiques de représentation et d'action qui s'inscrivent dans une durée.

Nous n'avons accès aux options théoriques, institutionnelles et politiques qui guident l'approche du professionnel à la réalité des familles qu'à travers le codage des catégories (dans les grilles-modèles de dossier). En effet, dans le processus d'objectivation du risque, le dispositif institutionnel est déterminant. Le risque désigné comme objet professionnel détermine les limites de la pertinence d'un contexte d'action: *s'il y a risque, il faut qu'une famille soit suivie par l'administration locale des services sociaux, ou, selon le degré, il faut transférer le cas à la DGAI*. L'action des professionnels se déroule dans un contexte institutionnel qui contient en soi la référence au risque comme objet. Le contexte d'action de l'éducateur, son cadre institutionnel et les références théoriques sont définies par rapport à cet objet en même temps que l'éducateur est celui qui confère forme et existence à son objet. Pourtant, malgré le poids du contexte dans lequel s'inscrit la relation professionnel-client, un rôle est assigné au professionnel.

Dans un cadre institutionnel donné, quand il énonce le risque, il instaure des correspondances, des rapports causals, il construit une cohérence dans l'organisation des informations et le déroulement des actions qui amènent à décider ce qui est à modifier, à améliorer dans une famille. En nommant le risque, il se l'approprié et le rend public dans un contexte et des circonstances particulières.

Les résultats de l'analyse des dossiers en termes d'éléments de construction du risque ouvre la recherche sur une nouvelle interrogation. Parler de la construction du risque comme d'un objet professionnel signifie que le professionnel est là pour l'appréhender, le désigner, l'objectiver. Les options, les valeurs, les références théoriques qui guident le professionnel dans ce processus sont sous-jacentes, elle sont mises en œuvre dans le déroulement même de la pratique professionnelle. C'est dans une volonté d'éclairer les implicites qui organisent la construction d'une famille à risque que seront interrogées les logiques internes qui guident l'appréhension par le professionnel de la réalité à laquelle il est confrontée. C'est pourquoi il est utile d'analyser les trois exposés des cas réalisés dans le cadre d'une séance de formation.

Pour en faire l'analyse, j'en cite quelques fragments illustrant suffisamment, de mon point de vue, une activité discursive qui s'accomplit par l'échange oral. Je pense aussi que c'est un matériau qui possède, dans le contexte de l'éducation sociale à Barcelone, une valeur en soi. L'analyse des échanges oraux entre professionnels contribue à éclairer la façon dont chacun construit, à partir d'une expérience vécue, à partir de la relation établie et de la connaissance d'une famille. Ce qui est en jeu, en définitive, c'est d'obtenir un éclairage sur les logiques par lesquelles le professionnel arrive à construire un diagnostic sur une famille. Plutôt que de mettre l'accent sur le produit, sur l'issue et la solution que le professionnel construit quand il nomme le risque, mon analyse des exposés est axée sur les **logiques et les allants-de-soi des éducateurs dans la construction d'une situation.**

4.2. Les exposés des cas dans une réunion

La réunion analysée fait partie d'un travail fait en petit groupe par quatre éducateurs lors d'un cours de formation permanente. Les quatre éducateurs travaillent dans la même commune, mais dans des équipes de services sociaux de quartier différents. Il s'agit d'un cours de vingt heures que j'ai réalisé à la demande de la Diputació de Barcelone et qui s'adressait au collectif d'éducateurs (12) des services d'attention sociale primaire d'une commune de la région de Barcelone. J'avais la responsabilité directe de l'organisation et du déroulement du cours, que

nous avons distribué en cinq séances hebdomadaires de cinq heures. D'une semaine à l'autre, les éducateurs avaient toujours un travail à faire. Nous sommes à la dernière séance, qui répond à la volonté explicite des éducateurs de réaliser, dans le cadre de la formation, des analyses de cas.

Les éducateurs se trouvent ici dans une activité de formation, mais ils sont en train d'exercer une des pratiques de leur travail quotidien. Les réunions d'équipe ou de coordination occupent, dans la distribution du temps hebdomadaire de l'éducateur, 17,9 % et 14,9 % de leurs heures de travail. Il s'agit d'un temps consacré en grand partie à la mise en commun des plans de travail individuels. Les réunions d'équipe ont une programmation hebdomadaire régulière mais d'autres rencontres sont organisées pour *parler des cas*. Le temps de coordination est déterminé à l'avance quand un suivi se fait en commun avec les professionnels de l'EAlA, l'école, le CAPIP ou autres. Il existe aussi des rencontres informelles entre professionnels, au service ou à l'extérieur, et qui sont aussi un espace d'échanges sur le suivi d'une famille.

Dans cette réunion, les éducateurs sont en train de mettre en commun l'analyse d'une situation familiale dans laquelle ils interviennent. Pendant la semaine, ils ont dû faire individuellement, guidés par une grille, l'analyse approfondie d'une situation familiale et de leur intervention. Il y avait cinq points détaillés dans la grille: *l'origine de l'intervention; l'observation et le recueil d'informations; l'approche diagnostique; le plan de travail; l'évaluation*.

Les quatre éducateurs – un formateur les a accompagnés pendant un quart d'heure – ont enregistré deux heures de réunion (soixante pages transcrites). Le travail consistait, dans un premier temps, à choisir une des analyses de situation pour la mettre ensuite en commun avec les autres. Chacun disposait en outre d'un guide pour l'écoute du diagnostic émis sur une situation familiale par chaque éducateur: *Sur ce qu'il observe: qu'est-ce qu'il met en relief? qu'est-ce qui lui échappe? Sur les informations: quelles sont les informations qu'il met en relief? quelles sont les informations qu'il n'utilise pas?*

Avant de choisir une situation, ils ont passé plus de la moitié du temps à mettre en commun leur diagnostic et leur plan de travail. Ils ont enregistré l'exposé de trois situations

familiales, l'une d'entre elles (celle qui a été choisie pour être analysée en profondeur) étant l'objet d'un examen plus long et détaillé. Nous ne disposons pas de l'analyse du premier cas (au sujet duquel les éducateurs faisaient chacun un exposé) parce que ceux-ci ont enregistré la fin de la réunion, qu'ils ont considérée plus importante que le début, sur la même cassette.

La situation qu'ils ont choisie pour travailler d'une façon plus approfondie est la troisième, celle dont l'éducatrice avait le plus d'informations et qu'elle avait préparée. Elle communique aux autres ce qu'elle a retenu comme données significatives sur cette famille et elle retrace l'essentiel de ce qui s'est passé pendant le déroulement de l'intervention. Sur le terrain, j'ai pu constater que c'est souvent ainsi que procède un professionnel pour présenter un cas nouveau dans une réunion d'équipe. Les autres vont poser des questions et vont échanger leurs opinions sur ce qui a été exposé. Contrairement aux réunions d'équipe ou de coordination sur un cas en suivi, dans cette séance, il n'y a pas de mise en commun des informations, car les autres ne savent rien de cette famille. Ils sont là pour écouter, interroger et obligent celui qui fait son exposé à tenir compte des attentes de ses collègues de travail sur la cohérence de son discours dans la construction de la situation exposée. S'agissant d'un groupe d'éducateurs, il y a une série d'évidences partagées et un registre commun de compréhension qui fait que certaines interprétations ou affirmations n'ont pas besoin d'être explicitées ou justifiées.

Mais le fait qu'il y ait une grille d'analyse de la situation exposée guide et oriente l'éducateur dans ce qu'il dit sur la famille et sur sa propre intervention. Il est, de par la grille, expressément sommé d'expliquer et d'argumenter la signification de son action, de la décrire. Pendant la réunion, il cherche à suivre la grille d'analyse, il y revient. Cependant, les éducateurs ont oublié, en l'absence de la figure du formateur, le guide devant orienter l'écoute de celui qui expose la situation. Cette donnée n'est pas dépourvue de sens: elle est significative des résultats auxquels aboutit l'analyse de l'ensemble des exposés. Nous pourrions voir, en effet, qu'il est difficile de susciter le doute sur ce qui est présenté comme des résultats de l'observation. Ni le cadre institutionnel ni le but poursuivi par les actions menées ne sont mis en question, malgré la conscience que peuvent avoir, dans certains cas, les éducateurs des contradictions et des ambiguïtés de leur rapport aux familles.

L'analyse apporte une plus grande intelligibilité à l'ensemble des logiques et permet de faire le constat d'un type de raisonnement à l'œuvre dans le mouvement de construction-reconstruction d'une situation familiale. Le premier éducateur commence par parler, en général, d'«*une typologie de cas*», plutôt que d'une situation familiale précise. Il change d'avis en cours d'exposé et choisit de travailler à partir d'une situation concrète. Le malaise qu'il ressent est le fruit des questions incessantes que lui posent ses collègues, ce qui l'oblige à choisir un cas concret à partir duquel il organisera les arguments de son exposé. C'est la cohérence de l'ensemble qui est apprécié, la pertinence des arguments explicatifs et des solutions éducatives proposées pour chaque situation. Il lui faut assurer, pour satisfaire l'attente des autres éducateurs, la cohérence interne de sa description d'une situation. Au cours des trois exposés, l'éducateur nous renseigne sur ce qui fait sens pour lui. Les enchaînements d'idées, le besoin d'expliquer, de se donner raison, de justifier et d'évaluer le poussent à construire une cohérence interne à l'exposé. Pour suivre cette cohérence dans la construction, on analyse plus en détail le troisième exposé.

5. LOGIQUES ET ALLANTS-DE-SOI DANS L'OBJECTIVATION D'UNE FAMILLE À RISQUE

5.1. Au point de départ, une commande

Dans les trois exposés, l'éducateur commence par présenter l'origine de l'intervention. Pour ce faire, il raconte comment le cas lui est parvenu et argumente les motifs de la prise en charge:

SITUATION 1:

Dans le premier exposé, l'éducateur parle ainsi des origines de l'intervention:

C'était un gamin de dix ans, cette année il en a onze. À l'âge de neuf ans, il a commencé à créer des problèmes dans la classe, montrant ce que les psychologues appelleraient des conduites histrioniques, faire le pitre, se faire remarquer. (...) Et évidemment il ne fait pas ses devoirs, il n'écoute pas en classe, il se bagarre avec certains camarades, il est assez irrationnel quand il est, disons, fâché. Tout cela pendant plusieurs années scolaires. Qui est-ce qui fait la demande? Eh bien, c'est l'école qui demande une intervention, on pense que les parents ont des problèmes d'alcoolisme.

SITUATION 2:

Dans le deuxième exposé, l'éducatrice commence par apporter la première information qui oriente l'ensemble de l'exposé:

Il s'agit du signalement fait par quelqu'un d'une situation d'abandon d'une fille de douze ans et d'une grand-mère.

Le déroulement de son discours apporte des éléments de précision, l'éducatrice donne un contenu à cette première évaluation:

(...)La mère a abandonné la fille, elle est partie avec un homme, et la grand-mère de quatre-vingts ans et plus... elle est presque aveugle, diabétique, elle va très mal, et l'enfant de douze ans, non? (...) le frère n'est pas disponible étant donné la situation familiale qu'il a lui

aussi (...) Ils (le frère et sa femme) ont une situation économique... ils n'ont pas de travail, et en plus, c'est un couple instable, il y a une ou deux semaines qu'ils se sont séparés, et tout ça...

SITUATION 3:

La troisième situation, analysée plus en détail, s'inscrit dans le cadre d'une demande d'information de l'école au sujet de la famille d'un enfant qui a des conduites inquiétantes aux yeux de la maîtresse:

Ce que propose la maîtresse c'est de rassembler toute l'information possible pour qu'elle puisse se faire un tableau de la situation; ensuite, avec l'aide des services sociaux, il faudrait agir sur la famille, parce qu'elle compte sur notre aide.

Les trois cas exposés sont arrivés au service à travers un tiers. Celui-ci apporte les premières informations qui vont être à l'origine de l'intervention de l'éducateur. Selon le cas, il doit confirmer ou compléter l'information qu'il a reçue. Les trois cas ont ceci en commun: dès qu'une demande est explicitée, il y a une première énonciation de ce qui pose problème aux yeux du demandeur ou de la personne qui fait un signalement. Ainsi, quand le cas parvient à l'éducateur, ce qui pose problème a déjà été désigné par un autre.

Dans deux des trois situations, l'éducateur répond à une commande de l'école. C'est l'école qui prend l'initiative de contacter par téléphone les services sociaux du quartier. Dans l'autre cas, il s'agit d'un signalement fait par une personne qui se rend au service.

La commande apporte déjà une information¹⁰, c'est la première mise en forme de la situation avant tout contact et toute relation directe avec la famille. L'éducateur énonce dans la Situation 1 qu'une demande d'intervention lui est adressée pour "faire quelque chose" quand les autres ne savent plus quoi faire avec un enfant qui pose problème à l'école et à la maison:

- *L'école intervient auprès des parents, il y a un entretien: qu'est ce qui arrive à l'enfant? Les parents retournent la...*

- *Éd.: ils en ont marre eux aussi? (les parents)*

¹⁰ Kohn (R.C.) et Nègre (P.), *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques d'observation en Sciences Humaines, op. cit.*, p. 207.

- *Exactement et, finalement, ils ont l'idée lumineuse d'appeler les services sociaux pour qu'ils donnent une solution au problème... La direction de l'école nous a dit qu'elle a informé l'inspection de la situation chaotique. Là, on lui a dit qu'on ne pouvait pas apporter de solution au problème et qu'il fallait que nous (les services sociaux) fassions quelque chose...*

L'observation qui va être mise en place succède à d'autres observations, déjà formulées. Toute information nouvelle, ce que l'on observe sur cette famille, est marquée par ce qui a déjà été énoncé. Les observations antérieures, ce que d'autres ont dit sur une famille ou un enfant, peuvent être considérées directement comme **une connaissance de la famille**, sans qu'elles soient mises en doute, pas plus que la façon dont elles ont été recueillies. **L'antériorité et la durée** fonctionnent comme un critère fondamental dans l'interprétation d'une situation. Il en est ainsi de la situation 1:

Ça fait trois ans que l'enfant pose des problèmes, ou de la situation 2: la famille est connue depuis longtemps des services sociaux... le cas était connu depuis longtemps, nous avons un rapport, nous connaissions déjà toute l'histoire, l'histoire de la mère, les situations d'abandon continu (...) elle partait et revenait et tout... Elle a quatre enfants d'hommes différents, le père de la fille, par exemple, la fille ne le connaît pas... Et bon, après, nous avons pris contact avec les voisins pour confirmer toute l'histoire familiale qui n'était..., bon, que le frère n'avait pas racontée, que... bon, il s'agissait de confirmer, non?

Dès la formulation de la demande (qui est en fait une demande d'information), l'éducateur a commencé à recueillir des données qu'il expose et avance. Plutôt que de questionner ce qu'il a entendu dire, il en cherche la confirmation auprès de la famille ou des voisins.

5.2. Les sources et les modes du recueil d'information

Une première approche de ces matériaux, qui complexifie l'analyse, est la question de savoir quelles sont les sources des informations données. Cette question n'a pas toujours de réponse. J'ai écrit plusieurs fois dans mes notes d'analyse: *comment a-t-il obtenu cette information? d'où vient cette appréciation? qu'est-ce qui lui fait dire ça?* L'impossibilité de répondre, à partir des matériaux, à la question des sources d'information n'est pas indifférente.

C'est dès le départ de sa pratique professionnelle, dans la commande même qui lui est faite, que s'inscrit l'ambiguïté qui situe l'éducateur, mandaté pour désigner le risque, dans un contexte comportant en soi une prédéfinition de ce qu'il doit nommer et voir. Dans son approche de la situation, le mandat est toujours présent. C'est-à-dire qu'avant même d'avoir pris contact avec la famille, l'éducateur est déjà conditionné par les commanditaires qui attendent de lui qu'il engage un suivi.

Quand l'équipe reçoit d'un tiers une demande d'information, l'inquiétude qui se cache derrière ou le motif exprimé influence durablement les interprétations, faites en fonction des antécédents. Il s'agit d'une logique interne, d'un implicite toujours à l'œuvre parmi le collectif d'éducateurs: ils considèrent comme une première donnée ce qui relève souvent d'une inquiétude ou d'une supposition: l'alcoolisme, l'abandon, les carences affectives.

Dans les trois situations, on attend de l'éducateur qu'il se renseigne sur la famille et rapporte ce qui s'y passe. Il est donc mandaté pour aller voir qu'en effet quelque chose se passe dans la famille, quelque chose qui a des répercussions négatives sur l'enfant. La commande oriente son regard, ce sur quoi il va diriger son attention; il va choisir certains aspects d'une situation plutôt que d'autres.

Dans les deux cas où l'école est à l'origine de l'intervention, c'est elle qui demande un recueil d'informations sur la famille mais c'est elle qui, en même temps, apporte aux éducateurs la plupart des renseignements la concernant. Indépendamment de la commande, qui offre la première information-représentation du problème, il y aura, bien entendu, d'autres sources d'information. Quand une famille est prise en charge, la logique du suivi est de donner une continuité à, de prolonger, le recueil d'information. L'observation n'est pas une étape

programmée qui s'achèverait à un moment donné. Elle se déroule et se construit tout au long du suivi. Pour chaque action engagée, il y a des nouvelles observations à faire. De la même façon, c'est tout au long de l'exposé que le professionnel apporte de nouvelles données sur la famille. Dans ce qu'il décrit, on trouve aussi les traces des interventions et des mesures adoptées.

À travers l'analyse des exposés, on peut signaler l'existence de **trois modes de recueil des informations** qui sont transmises sur une famille:

a) Certaines informations à propos de la famille ou de l'enfant sont obtenues à partir d'**une autre source que le contact direct** avec la famille. C'est le cas, déjà signalé, de la commande où l'éducateur parle de ce qu'il a entendu dire sur une famille (par les voisins, l'école, le psychologue...). Les professionnels font des recherches auprès d'autres personnes, professionnels ou institutions qui sont en rapport avec la famille: *l'année dernière je suis allée à l'école, j'ai posé des questions sur la petite pour savoir si tout allait bien ou s'il se passait quelque chose*. L'éducatrice raconte, en ce qui concerne la situation 2, les visites et les contacts antérieurs au signalement. Elle avait déjà des données sur cette famille. Les "choses" étaient "calmes", elle avait demandé juste pour savoir s'il se passait "quelque chose". Les questions des éducateurs auprès d'autres personnes visent à savoir s'il y a ou non *quelque chose* qui pose problème et qui justifie la décision d'une prise en charge.

Tout au long du suivi, des contacts et des échanges (par écrit ou oralement) se nouent avec d'autres personnes qui sont en rapport direct avec la famille. L'éducateur se pose comme un intermédiaire, il fait circuler des informations entre les uns et les autres: *J'ai dit à l'école ce que le psychologue m'a dit de l'enfant...* Les échanges se font entre l'équipe d'attention primaire et l'école, le CAPIP (Centre d'attention psychologique pour les enfants), ou l'EAIA. À l'intérieur de l'école même, il y a des échanges entre la direction, l'EAI et le tuteur de l'enfant.

b) Le second mode de recueil est organisé en fonction des **mesures éducatives proposées ou imposées à la famille**. Ce qui laisse à penser, et est confirmé par ce qui est dit dans les exposés, que les mesures sont adoptées de manière stratégique, pour avoir accès aux informations et permettre l'évolution de la famille.

L'éducateur, dans la situation 1, conseille que l'enfant aille au centre ouvert parce que cela permettra d'en savoir davantage sur ce qui se passe:

(...) On considère que c'est un cas bon pour le centre ouvert, pour observer de plus près ce qui se passe et pour observer si les objectifs généraux qui sont travaillés là-bas, normes, habitudes, et tout... sont remplis.

Dans la situation 2, l'aide scolaire sert de sources d'informations: *L'excuse du support, c'est pour faire un suivi, non? Bon, la fille qui l'aide pour les questions scolaires, elle pourrait avoir des détails toutes les semaines, elle le voit une fois par semaine, non?*

Dans la situation 3, c'est le centre de loisirs où les moniteurs sont présentés comme de bons collaborateurs.

La figure de la TF apparaît également dans les trois situations comme une des premières sources d'informations. La TF permet, en particulier, de capter des informations à l'intérieur de la vie familiale. Ainsi, dans les cas où l'accent est mis sur la dimension de contrôle, elle est très utile dans l'équipe. Dans la situation 1, l'éducateur ne dit pas avoir visité la famille, mais la TF intervient et apporte des informations sur l'état du domicile; c'est elle qui peut se rendre sur place et voir ce qui se passe. L'éducateur reproduit à travers la TF ce qui arrive à la famille:

- (...) Un peu... l'évaluation qu'on fait c'est que l'enfant n'a pas les conditions nécessaires à la maison

- Éd.3: à la maison?

- Oui, à la maison, parce qu'il y a une TF qui intervient, ça il faut le dire aussi (...) et on découvre qu'à la maison donc ça ne va pas très bien à cause de l'alcoolisme de la mère et le père... opéré d'une tumeur au cerveau et qui a des accès d'agressivité et des problèmes avec l'alcool lui aussi...

c) Le troisième mode de recueil d'information est le **contact direct avec la famille**. Par l'enquête sur le terrain, j'ai constaté que l'éducateur entre en contact avec la famille dans des espaces et des contextes différents. Dans la situation 1, l'éducateur ne parle pas d'un contact direct avec les parents mais il dit avoir vu l'enfant et ses deux sœurs au centre ouvert. L'entrée au domicile est présentée dans la situation 2 et 3 comme un moment-clé dans la démarche d'obtention d'information. Dans les exposés, l'éducateur souligne la force de ce

moment par une série d'expressions: *et on découvre qu'à la maison...; bon, on a vu la situation...; et nous voyons réellement la situation...*

Ce que l'éducateur voit dans le domicile est toujours en rapport avec le désordre et la désorganisation de la vie familiale. Dans les trois cas, les items exposés font référence aux horaires, à l'organisation des repas, à l'ordre et au ménage, aux questions économiques, aux conduites des parents et à leurs habitudes.

Le professionnel *voit*, mais dans ce qu'il raconte avoir vu on trouve autant une description des faits qu'une interprétation et une conclusion pas toujours en rapport avec ce qui a été décrit. Dans la situation 2, l'éducatrice voit que la grand-mère est presque aveugle, qu'elle est impotente; elle voit (apprécie et conclut) du même coup qu'à son âge elle ne peut pas organiser la maison, puis elle ajoute, comme s'il s'agissait d'une évidence, que la fille ne peut pas non plus s'occuper de la maison. Le constat est simultanément accompagné d'une interprétation, qui va dans le sens de ce qu'il s'agit de démontrer, en l'occurrence la situation d'abandon.

Les énoncés concernant ce qui a été vu passent, dans l'exposé, de la **prédiction-prévision à la confirmation par la découverte**: *Nous on voit la situation, on va au domicile et on voit*. La visite permet de voir directement, et cela apporte des données considérées plus objectives. Quand on pénètre dans le domicile, on peut savoir ce qui se passe vraiment dans une famille. C'est un passage de la **logique de la prédiction-prévision à la logique de la vérification**. Le professionnel constate que quelque chose se passe; mieux, il dévoile ce qu'on ne savait pas sur une famille et qui devrait permettre de comprendre et d'expliquer ses comportements.

- *Comme il n'y a pas de problèmes économiques et que la mère va aux réunions et aux entretiens qu'on lui demande, donc à l'école... il ne se passe rien! l'enfant est un peu timbré, c'est tout... mais... mais rien d'autre...*

- *Éd.: Et... à la maison il est comme à l'école?*

- *C'est que chez lui....c'est une maison un peu... on découvre que les choses vont un peu...*

- *Ca va pas...*

- Non, ça ne va pas, à cause de l'alcoolisme de la mère et puis le père opéré d'une tumeur au cerveau qui a des accès d'agressivité et des problèmes avec l'alcool lui aussi...

Dans la logique de la vérification, il y a les effets visibles, ce que l'on voit, et les effets prévisibles. Le professionnel entre avec un **regard extérieur** et voit ce que les intéressés ne voient pas. Il est censé dévoiler, par ce qu'il perçoit, quelque chose qui aura un statut de **vérité**. Et c'est dans une **logique de la norme**, extérieure à la famille, que se construit une représentation de la famille défaillante:

L'enfant est ce qui fait symptôme, il donne l'alarme sur ce qui se passe parce que ses conduites ne sont pas celles qu'il faudrait, et puis on découvre que la situation est mauvaise de tous les côtés. Eh... bon, un peu... l'évaluation qu'on fait c'est que l'enfant n'a pas les conditions nécessaires à la maison...

Le professionnel développe, à partir de la commande initiale, toute une **stratégie de production ou d'obtention d'informations**. La démarche du professionnel est, dans les cas que nous avons signalés, celle qui assure une **reproduction**¹¹ au double sens du terme: refléter la situation et contribuer à sa perpétuation. Ce qu'il recueille est ce qu'il transmet. Or ce qu'il reproduit est aussi ce qu'il produit. Cette démarche est également celle qui est à l'œuvre dans son exposé. Il est partie prenante de la situation, en même temps qu'il la développe et la construit au fur et mesure qu'il l'explicite dans l'exposé. Il est dedans, parce qu'il est acteur, en même temps qu'il est dehors et qu'il raconte ce qui se passe sur la scène d'une situation vécue: *il dit et se dit, pose et expose, s'expose et propose*.¹²

11 Nègre (P.), *La construction de l'observation en éducation spécialisée (Éléments pour une approche paradoxale des représentations et des pratiques)*, op. cit., p. 107.

12 *Ibid.*, p. 89.

5.3. La transmission: logiques et modalités de la description

Ce qui est dit dans les dix premières minutes de l'exposé apporte la clef interprétative de ce qui se passe. C'est ainsi que dans la situation 3 l'éducatrice commence par présenter un *résumé des aspects les plus importants de cette famille*. Cette transmission des aspects les plus importants est opérée en grande partie, dans les trois exposés, suivant une **logique classificatoire** faisant référence aux **catégories générales**.

Situation 1: *C'est un cas de problèmes de comportement chez un enfant; on soupçonne que les parents sont alcooliques.*

Situation 2: *C'est un cas d'abandon de la mère.*

Situation 3: *C'est un cas de négligence due à la déficience mentale des parents.*

Ces grandes catégories (alcoolisme, abandon, négligence, déficience mentale) vont orienter dès le début l'ensemble des énoncés. Ce trait initial aura tendance à attirer, dans la description de la famille, d'autres considérations concernant les comportements et les caractéristiques personnelles au moyen d'adjectifs qualificatifs ou de courtes locutions. Nous en offrons, à titre d'exemple, un recueil pour chaque situation:

SITUATION 1: (l'enfant-problème)

– ... *ce que les psychologues appelleraient des conduites histrioniques, faire le pitre, se faire remarquer...*

– ... *quand il se fâche il est assez irrationnel, l'enfant est bizarre et tout...; il est un peu timbré...*

– ... *il est énervé quand il arrive, il se calme tout seul...*

– ... *il participe, il aide les autres...*

– ... *il n'a aucun problème psychologique grave...*

– ... *il est suffisamment intelligent...*

– ... *il est peu névrosé...*

– ... *il accuse le problème qu'il a à la maison...*

– ... *c'est quelqu'un se plie, des fois il est énervé quand il arrive...*

SITUATION 2: (l'abandon)

- ... *la mère a abandonné la petite fille, elle est partie avec un homme...*
- ... *on pense que la mère présente une incapacité et un manque de responsabilité...*
- ... *la mère ne se préoccupe pas...*
- ... *la grand-mère est impotente, aveugle, diabétique...*
- ... *la grand-mère se rend compte qu'elle ne peut pas assumer une situation comme*

ça...

- ... *la mère menaçait la grand-mère de prendre la petite fille avec elle...*
- ... *la mère voulait la faire travailler...*
- ... *la petite fille ne veut pas aller avec sa mère...*
- ... *le couple du frère est instable...*
- ... *eux, ils ne veulent pas garder la petite fille...*
- ... *le frère aîné n'est pas disposé, à cause de sa situation familiale aussi...*
- ... *il y a une situation d'abandon et de négligence...*
- ... *ils ne veulent pas l'assumer...*
- ... *son frère de dix-huit ans est assez irresponsable...*
- ... *la petite fille est déprimée en classe...*
- ... *il y a un rejet de la part du frère...*
- ... *tout le processus que vivait la petite fille, tous les symptômes...*
- ... *ils ont coopéré...*
- ... *c'était une affaire de risque, non?*

SITUATION 3: (déficience mentale)

- ... *Manque d'hygiène...*
- ... *Petite fille très silencieuse, très renfermée, elle n'accepte aucune preuve d'affection...*
- ... *c'est un couple... ils sont déficients mentaux...*
- ... *lui, il est limité, il n'est pas tout à fait déficient...*
- ... *Déstructuration dans la vie quotidienne...*

- ... *le père n'en a pas conscience...*
- ... *la mère est capable...*
- ... *elle a beaucoup d'autonomie personnelle*
- ... *coopère, participe...*
- ... *les enfants sont négligés...*
- ... *déstructuration totale...*
- ... *elle ne s'occupe pas d'organiser les repas...*
- ... *la maison est un chaos...*
- ... *déficiences du milieu...*

Les attributs sont des éléments qui donnent un contenu et construisent la catégorie. Ces grandes catégories que l'éducateur utilise pour décrire la situation sont en réalité évaluatives: elles énoncent **une valeur concernant le mode d'adaptation** (par rapport à la norme) d'une personne, une famille ou l'environnement de la famille. On relève des traits de personnalité qui sont autant d'éléments d'évaluation sur leur adaptation sociale: *irrationnel, névrosé, bizarre, intelligent, autonome, responsable, irresponsable, incapable, capable, instable, déprimée, déficient, limité*. Il y a aussi des attributs personnels en rapport plus étroit avec l'**évolution du suivi** qui est mis en place: *coopère, participe, veut, ne veut pas, est très conscient, n'est pas conscient, ne se préoccupe pas, n'assume pas...* L'éducateur parle de ce qu'il a ressenti, c'est par l'expérience de sa relation avec la famille qu'il fait des constats. Ce qu'il dit et rapporte de la famille (en tant qu'objet extérieur, présent) ne peut pas être distingué de la subjectivité (l'intérieur) de son regard. Autrement dit, ce qu'il nous apporte sur la collaboration, la participation, la volonté des gens est la représentation de leur réalité telle qu'elle se présente à lui.

Tout au long des exposés, les éducateurs mélangent les faits et les impressions, appréciations et jugements personnels. Les traits de caractère, les comportements ou les attitudes apparaissent comme des aspects généralisés de la situation. Le professionnel emploie différentes modalités dans la description.¹³ Parmi les quatre registres différents de langage: à

¹³ L'analyse des différents registres suit les modalités dans les descriptions présentées dans Kohn (R.C.) et Nègre (P.), *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques d'observation en Sciences Humaines*, op.

dominante descriptive, interprétative, évaluative, et implicative, les modalités interprétative et évaluative sont les plus communément utilisées dans l'ensemble des exposés .

Pour illustrer les différents plans de la description, je reprends un extrait de la situation 1 où l'éducateur est en train de répondre à une question:

– *Et les autres enfants, ils ont aussi des problèmes?*

- *On veut voir si avec l'intervention (de l'EAIA) ils vont tous partir (de la maison), parce que la grande va très mal, très mal, au sens qu'elle n'exprime rien vers l'extérieur, mais tu la vois et... avec....avec des traits de...comme de psychotique, non? elle est renfermée sur elle-même... elle crée sa propre réalité et elle y croit... (elle a douze ans), c'est-à-dire que déjà... et la petite donc, cette année elle a déjà commencé à faire des choses bizarres, comme par exemple se battre avec... elle est tellement hyperactive qu'elle se cogne la tête contre l'armoire... (elle a neuf ans). L'année dernière, au CO, nous avons découvert qu'à neuf ans elle ne savait ni lire ni écrire.....*

Pour répondre, il expose les éléments et les aspects qui décrivent cette situation. Il donne à voir ce qui des enfants aide à construire une réponse affirmative. Derrière ce qui est présenté comme des faits repérables, qu'on suppose recueillis par l'observation, il y a une question : *Ils ont aussi des problèmes?*. Cette question a présidé-anticipé la mise en forme et l'organisation des données.

La dominante évaluative:

– La première information que donne l'éducateur est son **appréciation**: *on veut voir si...* et il dit par là ce qui, à son avis, conviendrait à cette famille. C'est par ses appréciations que le professionnel dit ce qui est bien ou mal pour un enfant.

– L'évaluation est également présente, dès les premiers mots, par les **références à la norme**, quand il dit que la petite fille *va très mal, très mal* et continue en affirmant qu'elle fait des *choses bizarres* et qu'à neuf ans *elle ne savait ni lire ni écrire*.

La dominante interprétative:

– Les traits de personnalité: *des traits comme de... psychotique, elle est renfermée sur elle-même; elle est tellement hyperactive...*

– Le sens caché: l'expression *déjà* manifeste l'évidence du rapport entre l'a-normalité des filles et la situation familiale: *elle crée sa propre réalité et elle y croit, c'est-à-dire que déjà...; et la petite donc, cette année elle a déjà commencé à faire des choses bizarres.* Le professionnel dévoile et montre à travers les faits visibles ce qui été *déjà* prévisible.

L'emploi de la catégorisation va de pair avec une généralisation. C'est une logique qui fait qu'on décrit moins des faits concrets, singuliers, qu'on n'énumère des **régularités** dans les comportements:

SITUATION 1: *...il ne fait pas ses devoirs, il n'écoute pas en classe, il se bagarre avec certains camarades, il est assez irrationnel quand il est, disons, fâché. Tout cela pendant plusieurs années scolaires...*

SITUATION 2: *... La mère ne se préoccupe pas de savoir s'ils ont à manger, si la petite va bien, rien... Elle est assez irresponsable; bon et puis elle est très déprimée et tout ça, non? Il y a eu tellement de changements, et maintenant changement de domicile, si la mère vient, si elle ne vient pas, bon, en fait elle n'est venue qu'une seule fois pour la prendre avec elle et ensuite elle l'a ramenée, non? tout ce que vit la petite, tous les symptômes qu'elle a...*

La description de ce qui est vu s'attache moins à des faits singuliers qu'à des interprétations et des appréciations. **L'abstraction** caractérise les appréciations, jugements et descriptions qui sont mis en avant au sujet la famille. Quand l'éducateur reproduit, le manque de précision va de pair avec l'emploi de termes adverbiaux comme *assez, tout, beaucoup, très.* Les expressions sont affirmatives et évaluatives, sans qu'on n'ait les moyens d'en apprécier la validité. Il y a, dans les fins de phrase, des énoncés récurrents qui viennent compléter les indices explicites par des implicites (*et beaucoup d'autres choses, et tout ça, rien...*). Ce sont des formules qui servent à en dire plus, mais sans le dire, et à renforcer dans le sens proposé

une interprétation globalisante. Elles intensifient l'évidence que *quelque chose* se passe dans la famille. Les deux logiques de la **généralisation** et de l'**abstraction**, communes aux trois exposés dans la transmission des informations, sont cohérentes avec les différents changements de **registres du discours**, à dominante **interprétative et évaluative**.

La description apporte des indices sur l'influence des valeurs et des références théoriques de l'éducateur quand il élabore le recueil. On y constate la prédominance d'un langage et de **catégories psychologiques** (psychotique, hyperactive...) que le professionnel apporte comme une interprétation des comportements des enfants. Il y a aussi une **logique de causalité linéaire**. Cette logique est régie par un raisonnement qui conduit à la déduction et qui va du niveau abstrait du présupposé au constat : *la petite a déjà commencé...* Cette explication confirme à travers des effets visibles ce que l'on pouvait attendre dans cette famille, elle corrobore les effets prévisibles. **La logique de la norme** conduit également à voir les manques et les déficiences de la famille: elle est à l'œuvre dans la transmission de ce qui ne va pas, de ce qui est hors norme dans les conduites des enfants (comme le fait de ne pas savoir lire et écrire à l'âge de neuf ans).

5.4. La prédominance d'un point de vue

Le professionnel organise les informations autour de l'idée de l'existence d'un problème. Le problème justifie la prise en charge de la famille et le recueil d'informations. Dans les exposés, on trouve une référence aux différentes interprétations de ce qui pose problème dans une famille. Dans la situation 1, **il y a un problème, mais il n'est pas le même pour tous**. L'éducateur argumente et construit la cohérence de son propre regard et, pour cela, il compare ces interprétations avec les renseignements qui lui arrive de l'école ou d'un psychiatre du CAPIP:

Le problème c'est que l'école attribue toute la responsabilité à l'enfant, considéré comme conflictuel. Il est étiqueté de cette façon, au point qu'ils ont peur pour la sécurité de l'école...

Le problème, tel qu'il est exposé par l'éducateur, est que l'école ne situe pas correctement le problème. Pour étayer son idée, il recourt à d'autres informations, notamment celles qui émane du psychiatre, qu'il transmet à l'école:

Le psychiatre m'a dit que l'enfant n'a pas de problème psychologique grave, peut-être qu'il est un peu névrosé au sens où la situation qu'il a à la maison... On découvre cette année que le père a été opéré d'une tumeur cérébrale...

Nous avons vu dans l'analyse que certains diagnostics et catégories sont admis sans questionnement. Cependant, de même que l'équipe peut adopter l'avis d'un autre professionnel, elle peut le mettre en doute, le contester, explicitement ou non, selon les circonstances. Concrètement, dans la situation 1, pour contester ce que l'école a dit, l'éducateur affirme que ce sont les psychologues qui ont le dernier mot dans la discussion au sujet l'enfant:

J'ai dit à l'école ce que le psychologue m'a dit de l'enfant... quand l'école a fait la demande de l'enfermer dans un centre de santé mentale, j'ai dit: bon, là le poids de la décision revient aux psychologues du CAPIP.

Au cours de l'exposé, un autre éducateur demande quelles ont été les démarches engagées par l'école. Il énonce aussi, parallèlement à sa question, son interprétation sur les comportements de l'enfant en termes de cause-effet :

– L'école n'a jamais bougé pour savoir les motifs que peut avoir l'enfant? Ils n'ont pas trouvé la racine du problème que l'enfant est en train de vivre?

- Non, mais cette année ils disent :“ la mère est alcoolique, non? Le père a été opéré d'une tumeur cérébrale et puis il a aussi des problèmes avec l'alcool... ça c'est une réalité!” Oui, c'est une réalité, mais à partir de là ils vont déduire qu'il est fou! hein?

Après avoir suivi cette famille pendant un an, l'école commence à voir ce qui est, du point de vue de l'éducateur, la vérité, la réalité, l'essentiel de ce qui se passe dans la famille, et comment cela affecte directement l'enfant. C'est par là que le professionnel s'engage dans une stratégie d'uniformisation des points de vue pour imposer ce qui est à son avis une évidence, car il s'agit d'un *enfant qui fait symptôme*. Il suit la logique selon laquelle les explications sont à rechercher dans la famille et le problème de l'enfant n'est que le visible, le symptôme de ce qui se passe dans la famille:

– ... *C'est le CAPIP qui dit si l'enfant est timbré ou si l'enfant ne... accuse un peu extérieurement le problème qu'il a à la maison parce qu'il faut bien que toutes les tensions que ce gamin supporte s'expriment quelque part.*

C'est la famille qui, selon l'éducateur, est à l'origine des conduites étranges de l'enfant. L'alcoolisme de la mère apporte, dans son raisonnement, une explication, mais cela n'empêche pas que la mesure proposée soit axée sur l'enfant, car il est, d'après ce qui est dit, celui qui *pose le plus de problèmes*. S'il faut *faire quelque chose*, c'est donc pour remédier à ce qui est vécu comme un problème: l'enfant.

Dans son exposé, l'éducateur se réapproprie l'avis d'un autre service, le CAPIP, sans, cette fois, le questionner, bien au contraire: il argumente et justifie la décision prise par d'autres experts sur l'avenir de cet enfant:

– ... *Au CAPIP, on croit qu'il faudrait interner l'enfant pour que la mère puisse terminer son processus de désintoxication de l'alcoolisme.*

– *Éd. 3: Interné dans un centre?*

– *Éd. 4: Oui, oui pour qu'elle puisse en finir avec ça et s'occuper des deux autres mineurs, mais en ce cas, de toutes façons ça serait bien d'interner cet enfant.*

– *Éd. 3: Et c'est celui qui cause le plus de problèmes...*

– *Éd. 4: Oui, oui... oui, et surtout parce qu'il sert de tampon dans les disputes entre le père et la mère, c'est lui qui s'interpose entre tout ça, qui est un peu... tous, tous souffrent de la situation...*

Éd. 3: Mais lui plus que les autres, non?

Éd. 4: Oui. il est envoyé au EAIA, il est pris et il attend... , malheureusement il est sur la liste d'attente... C'était à ce moment-là, en juillet, parce que maintenant, en septembre, ça s'est arrangé, il a changé d'école, mais bon... tout le monde attend le moment où il va nous faire des siennes...

Retirer l'enfant de la famille est la seule solution à envisager. Les arguments qui accompagnent cette proposition ne sont pas à chercher dans les observations directes ou les constats du suivi (le rapport famille-professionnel) engagé. C'est plutôt la volonté de trouver une issue qui oriente la proposition.

Nous sommes dans la situation 1, dans ce que nous avons vu d'une démarche de reproduction. Plutôt que de prendre des initiatives, l'éducateur est un intermédiaire dans la transmission. Nous ne savons pas à travers l'exposé s'il y a eu une relation directe avec la famille. Les informations rapportées par l'éducateur viennent de ce que d'autres professionnels ont dit sur cette famille ou de ce qui a été vu des enfants (sans référence au moment ni à l'espace de l'observation). L'intérêt se porte explicitement sur la transmission d'informations qui fixent la représentation de l'enfant-problème dans cette famille. L'éducateur nous transmet ce qu'il retient des autres: l'école, le moniteur du centre ouvert, le psychiatre du CAPIP, la TF. Il conteste le point de vue de l'école et adopte celui du CAPIP, qui est cohérent, selon lui, avec ce que transmet le centre ouvert et la TF.

C'est à partir de ce qu'il a entendu dire qu'il fait une reconstruction, qu'il donne une forme présente à une situation à laquelle il n'a pas assisté directement. Son incertitude le pousse à tout moment à recourir, pour affirmer sa parole, au point de vue du psychiatre. La parole du spécialiste est donc, dans ce cas, directement adoptée et légitimée par l'éducateur. Cet exposé est un exemple d'une des activités fondamentales qui occupent les éducateurs: la gestion des informations. Intervenir auprès d'une famille est ici entrer en contact avec des services divers, être en coordination avec d'autres professionnels pour objectiver les problèmes et les fragilités psychologiques dans cette famille. En même temps, cet exposé illustre le besoin endémique de se soumettre constamment à un regard autre qui puisse apporter son autorité dans le diagnostic-pronostic d'une situation.

Dans la situation 2, l'éducatrice parle de l'urgence d'une intervention de l'EAlA pour obtenir la séparation d'une fille de douze ans de son milieu familial. Il s'agit, selon le diagnostic, d'un cas de risque. L'éducatrice devrait (selon les règles-procédures administratives) envoyer aussi des rapports émanant d'autres professionnels et services. Ces rapports devraient contribuer à apporter une vision d'ensemble, plus complexifiée, de la situation. Il s'agit de disposer d'autres points de vue pouvant aider à la prise de décision. Mais nous allons voir l'utilisation qu'elle en fait dans le cas précis d'un rapport de l'école qui vient *contredire* ce qu'elle *fait* et ce qu'elle à pu *voir* dans la famille:

Ensuite, dès le premier septembre me voilà à l'école. Alors, bien sûr, je les embête, non ? Bon, ce cas on l'a passé à l'EAIA parce que c'était un cas de risque, non ? Et je leur demande un rapport scolaire, non ? Et à l'école, eh bien... ça les dérange que je sois venue si tôt et en plus ils me font des tas d'histoires pour me passer le dossier scolaire, parce qu'il se trouve que eux ils n'ont rien détecté, ils ne savaient rien... tout allait bien et bon, il font... ils finissent par me faire un rapport avec deux ou trois données en disant que tout allait bien, que la mère venait aux entretiens, qu'il n'y avait aucun problème, que la petite ne présentait aucune problématique, bref... Un rapport qu'on n'a pas pu présenter à la DGAI parce qu'il aurait contredit tout ce qu'on était en train de faire, non ? ou tout ce qu'on voyait. Bon... je ne sais pas...

Il est évident pour elle qu'il faut ignorer le rapport de l'école parce qu'il s'agit d'une interprétation discordante. Elle affirme que ce rapport pourrait contredire tout ce que l'équipe fait ou voit. Les liens entre faire et voir sont ici explicités. La conjonction *ou* qu'elle utilise ici peut être interprétée de plusieurs façons. Il peut signifier une précision, et en ce cas, ce que l'école contredit par son rapport c'est plus ce que l'équipe voit que ce qu'elle fait. Mais il peut signifier que les deux choses – ce qui est fait et ce qui est vu – vont de pair, sont liées l'une à l'autre.

Les rapports envoyés à l'EAIA sont des éléments décisifs : l'éducateur sait qu'ils ont des effets-conséquences dans le choix des mesures à prendre. C'est aussi un élément décisif quand il s'agit d'une aide économique, de l'accès au RMI, d'un traitement psychiatrique, du transfert du cas à l'EAIA... On s'aperçoit ici que, malgré le poids des rapports dans les prises de décision, pour l'éducatrice le rapport de l'école n'est pas une preuve incontestable; l'expertise, dans ce cas, peut être soumise à une contre-expertise. Il y a donc toujours une particularité du regard qui fait qu'on ne donne pas toujours à voir la même réalité d'un même enfant.

L'affrontement des points de vue est objectivé par l'éducatrice. C'est la certitude de savoir ce qui est le plus indiqué – le retrait de la fille de sa famille – qui l'engage à **parler d'une vision faussée de la gravité de la situation**. La démarche de reproduction s'accompagne d'une démarche d'**uniformisation des points de vue**. En effet, l'éducatrice

nous indique comment, à partir de son intervention, l'école commence à voir *réellement la problématique*. La maîtresse modifie son point de vue pour se rapprocher de celui de l'éducatrice:

... Ensuite avec l'école, bon avec l'institutrice je sais qu'ils se sont rendu compte qu'il y avait réellement une problématique, non? Bon, à part que moi je leur ai expliqué la situation et qu'ils ont vu comment la petite se comportait en classe, non? (...) ils ont évalué tous les symptômes qu'elle présentait...

L'éducatrice, dans la situation 2, se place dans **une position de représentant de la famille qui l'autorise à imposer son point de vue** sur la gravité de la situation et à proposer l'issue convenable à la situation de cette famille. Les divergences au sujet de la gravité et de la définition du problème pourraient contredire l'action mise en place (le transfert à l'EAIA) et la forme de traitement qu'elle juge la plus adéquate. Il y a un point de vue prédominant, celui qui amène l'éducatrice à persuader la fille et la famille d'accepter la demande d'internement.

Dans son discours, elle assume le rôle de représentant de la famille quand elle expose le point de vue des personnes qu'elle a rencontrées. Elle donne ainsi sa propre interprétation sur les opinions et commentaires des autres, spécialement de la fille:

—La petite demande un centre, elle verbalise qu'elle veut un centre parce qu'elle est déjà très consciente qu'elle ne peut pas rester avec sa mère, qu'elle ne veut pas rester avec sa mère, parce que sa mère a... et il y avait un danger qu'elle la prenne avec elle... et en plus sa mère menaçait la grand-mère de l'emporter si elle ne lui donnait pas sa paye... donc il y avait un risque de prostitution, non? un risque de prostitution parce que la mère voulait la faire travailler dans un bar louche et je sais plus quoi encore, non? Alors bon voyons... la petite demande à aller dans un centre à cause de ça, elle ne veut pas aller avec sa mère et elle voit qu'elle ne peut pas rester avec son frère et sa belle-sœur...

Parce que cette éducatrice valorise l'acceptation et l'explicitation d'une demande, elle organise son discours comme une transmission des intérêts et volontés de cet enfant: *elle se rend compte, elle fait la demande, elle la verbalise, elle demande un centre, elle est déjà très consciente qu'elle ne peut pas rester avec sa mère*. Toutes ces appréciations faites au nom de

l'enfant contribuent à construire une cohérence du discours selon laquelle une mesure d'internement n'est pas imposée objectivement.

C'est plus tard qu'elle va nous dire:

– La petite au début fait une demande de centre et ensuite elle a des doutes, plus tard... je lui propose... voyons voir si elle accepte un accueil familial parce que, bon, on a déclaré que la mère n'est pas... n'est pas assez responsable pour s'en occuper... et le frère ne veut pas s'en charger(...) la petite trouve ça bien...

Ici, les rôles ont changé. L'enfant n'est plus celui qui fait la demande. L'enfant ne s'en aperçoit pas, mais l'éducatrice travaille l'acceptation de ce qui est son point de vue-proposition. C'est l'éducatrice qui propose pour voir si elle accepte. L'enfant accepte ce qui lui est proposé. Nous savons, par ce qui a été dit, ce que l'éducatrice pense sur le fait que l'enfant reste avec son frère:

– Le frère et la belle-sœur sont allés vivre dans un autre foyer familial, avec la belle-mère, ils ont emporté la petite et son frère qui a dix-huit ans, mais lui aussi il est dans une situation limite, et on ne sait pas par où il va exploser, non? Ce n'est pas... on ne croit pas que toute cette famille ensemble ça soit très adéquat, non?

L'éducatrice énonce son jugement: elle dit qu'elle ne croit pas que le fait que toute cette famille soit ensemble soit très adéquat. Elle n'étaye pas ce jugement, qui demeure une appréciation globale sans que les conditions par lesquelles elle a été produite soient explicitées.

Tel qu'elle construit son exposé, l'éducatrice considère qu'il est important d'obtenir l'acceptation de la fille, de savoir ce qu'elle veut et d'y répondre. Cependant vers la fin de l'exposé, la contradiction entre ce que l'enfant aimerait et l'objectif de travail de l'éducatrice est clairement explicitée:

– Et toi l'objectif que tu te fixes pour la petite, qu'est-ce que c'est? l'accueil?

– Moi, en principe c'est... oui, bon c'est l'accueil, parce que moi, non, non, proposer qu'elle soit avec son frère ça me semble impossible, non? enfin très difficile... même si à elle ça lui plairait, hein?

– Difficile parce qu'il y a y un rejet de la part du frère.

– Eux ils coopèrent, mais c'est pour qu'elle s'en aille, non?

Ce que l'enfant aimerait est vu par l'éducatrice comme impossible... Elle rectifie et dit *très difficile*. C'est un autre qui va interpréter où est la difficulté, dans le rejet de son frère. L'éducatrice apporte alors son jugement sur la finalité de la collaboration du frère avec le service. À d'autres moments, il a déjà été dit que l'enfant est un problème pour son frère, qu'il voudrait s'en débarrasser... La raison qui est donnée est l'impossibilité ou la difficulté d'obtenir ce que la fille souhaiterait. Elle est justifiée, en d'autres termes, par l'interprétation que l'éducatrice se permet d'émettre quant à la volonté du frère que sa sœur s'en aille. Ses commentaires négatifs sur le fait que la famille reste groupée ne sont pas explicités ici. Il y a une volonté de mettre au second plan ou de faire disparaître dans l'énoncé le jugement critique de l'éducatrice. Elle tente d'effacer son point de vue prédominant et elle choisit pour cela d'objectiver, de présenter comme une évidence la difficulté. Elle transmet donc comme un fait réel la mauvaise volonté du frère. On a là un exemple de la façon dont l'éducatrice passe sous silence ses propres a priori, qui jouent en revanche en faveur de la démarche de reproduction-production d'une situation familiale d'abandon.

L'éducatrice argumente le choix d'un centre parce qu'il s'agit, selon sa perspective de protection de l'enfant, du risque que représente le fait que sa mère *la prenne avec elle*. Une mère dont nous savons qu'elle a été déclarée non responsable. La dimension préventive est en même temps présente dans la désignation des effets prévisibles (la prostitution) au cas où la mère prendrait l'enfant avec elle. Ces informations sur la mère, sur le travail dans le bar ou la prostitution, sont transmises par l'éducatrice dans le but d'énoncer, de désigner le risque que court l'enfant. Un risque focalisé sur la mère, laquelle selon ce qui est dit dans l'exposé, n'a été à aucun moment contactée par l'équipe. Le risque joue dans la prise de décision quant à ce qu'il faut faire et proposer à cette fille. Un risque est construit sur la base d'un présupposé, énoncé comme une supposition: la possibilité qu'il y ait des problèmes de prostitution. La prévention est mise en pratique, car il s'agit cette fois d'une anticipation par la prévision. Il faut anticiper sur, mettre en place une mesure avant même que le problème ne soit une "réalité". Quand le retrait de l'enfant sera réalisé l'éducatrice aura rempli cette logique préventive. Pour y parvenir elle ne cesse d'exercer des pressions sur l'EAlA. Il s'agit d'*informer continuellement de tout ce qui se passe dans cette famille*. La logique qui guide son action par rapport à la famille est celle

d'une contention pour faire en sorte que, malgré les circonstances, l'enfant soit le mieux possible: *Alors il faut faire un travail de contention pendant ce temps-là, non? On ne peut rien faire d'autre...*

C'est par ce constat du suivi que l'éducatrice nous laisse une trace de son positionnement: on ne peut pas faire autrement. Et on trouve, de nouveau, ce rapport étroit entre la désignation d'une famille comme risque pour un enfant et les limites-difficultés ressenties par l'éducateur. La seule issue est le transfert du cas aux instances supérieures pour qu'elles prennent en charge la situation.

Dans les trois situations exposées, l'éducateur met en œuvre différentes stratégies pour faire valoir et imposer son point de vue. Dans la situation 1, il ne présente pas d'autres informations que celles qui lui sont arrivées ou qu'il a recherchées auprès d'autres. Il est une courroie de transmission. Dans les situations 2 et 3, il y a une relation directe avec la famille. Nous avons vu comment, dans la situation 2, l'éducatrice engage une stratégie de persuasion pour que l'enfant arrive à comprendre ce qui – selon l'éducatrice – lui convient le mieux. Auprès des autres professionnels, elle se pose en représentante de la famille. Dans les situations 1 et 2, la proposition-solution est le retrait des enfants de leur famille. Dans la situation 3, que nous verrons plus en détail, on considère que c'est dans la famille qu'il faut chercher les problèmes, interprétés en termes de risques implicites pour l'enfant. Il s'agit d'une **théorie sous-jacente** autour de laquelle va s'organiser l'ensemble des énoncés et les interprétations spontanées des éducateurs.

On voit également à l'œuvre, dans les trois exposés, une **logique interne au collectif d'éducateurs** selon laquelle ce qui est dit et raconté, la description qui est faite des enfants, correspond à ce qui a été vu par le professionnel et à ce que les autres, auxquels il parle, pourraient voir à leur tour. C'est par des expressions telles que: *tu la vois, et...nous avons vu...* que le **décrié est pris pour l'objectif**. Or tout ce qui est décrit situe le risque dans la famille. Le risque devient un objet palpable, matérialisé. L'éducateur, par la reconstruction du réel qu'il produit, le rend public et visible aux yeux des autres. Dans ce processus d'objectivation, la subjectivité du regard n'est pas prise en compte. Au contraire, il s'agit plutôt de démontrer et d'argumenter ce qui est accessible, et observable par tous, ce qui

existe indépendamment du point de vue particulier de celui qui l'énonce. Les éducateurs se situent ainsi dans le modèle qui accorde une valeur prépondérante à l'objectivité. Le diagnostic qu'ils émettent repose sur le postulat d'une réalité objective, comme le montrent les expressions récurrentes destinées à confirmer que ce qui a été vu est une vérité, est ce qui se passe en réalité.

6. LA CONSTRUCTION D'UNE COHÉRENCE INTERNE AU DISCOURS

6.1. Le risque comme produit d'un processus

L'analyse de la situation 3 a pour objectif de rendre compte de la singularité du raisonnement construit par l'éducatrice. Les remarques sont alors inscrites dans une dynamique évolutive par laquelle l'éducatrice construit une cohérence interne à l'exposé. Suivre le développement d'un exposé permet de présenter à travers un exemple ce qui a été énoncé auparavant sur les logiques de construction-reconstruction du risque. Et de démontrer comment, dans le déroulement de l'exposé, les logiques de ce produit-processus de construction sont liées aux facteurs externes-objectifs (le dispositif institutionnel et fonctionnel), en même temps qu'il y a des facteurs internes-subjectifs qui jouent dans chaque situation (les dispositions personnelles et éthiques) en raison des motivations, des valeurs et du cadre de références adoptés par chaque éducateur et de la particularité de la situation des gens qu'il rencontre.

La description est une activité pratique: par la verbalisation, le professionnel matérialise les mesures éducatives et la relation établie avec une famille. L'éducatrice exprime l'évolution des faits, qui n'est pas toujours linéaire: il se produit des sauts dans le temps en fonction de ce qui est mis en avant, de ce qu'elle voudrait montrer. Nous pouvons voir comment, par ce qu'elle dit, elle cherche à justifier le diagnostic et les actions pour satisfaire l'attente du groupe d'éducateurs auxquels son exposé est destiné. Les autres vont intervenir autant pour demander des détails et de nouvelles explications que pour montrer leur acceptation de la justification-explication qui leur est donnée.

Le cas exposé apporte, dans cette perspective, différents matériaux: ce qui est raconté et exprimé, les faits décrits par l'éducatrice et le sens qu'elles leur accorde. Un sens qui est déterminé par le cadre. Les procédures qui sont mises en œuvre s'inscrivent dans le contexte d'action qu'est l'institution des services sociaux, et c'est là que se joue, dans l'acte de décrire, *la réflexivité* du professionnel, qui produit des *relations significatives* entre ce qu'il a connu sur

la famille (au sens d'une *expérience*) et la production d'un diagnostic ou d'un pronostic de la situation (au sens d'un *savoir-expertise*).

6.2. Une attention fixée par anticipation

L'éducatrice commence par raconter comment la demande lui est parvenue et les motifs de la prise en charge d'une famille par l'équipe. C'est le directeur de l'école qui, le premier, a évoqué la situation par téléphone et c'est l'AS qui en a informé l'équipe:

Éd. 3: Donc la demande concrète arrive par l'école, par la direction, directement à l'AS. Alors l'AS, pendant la réunion d'équipe, expose l'appel téléphonique de ce directeur et la situation qu'il lui a expliquée. Alors, pendant la réunion d'équipe, on envisage que l'éducateur aille à l'école pour parler directement avec le directeur et avec l'institutrice pour connaître la demande concrète.

Éd. 2: C'est par téléphone qu'il parle avec l'AS?

Éd. 3: Oui, il y a un cas qu'il voudrait expliquer, et bon il l'explique un peu, il explique quelques détails sur le cas, mais l'AS lui dit "Bon, tel jour on a la réunion de l'équipe, je vais en parler à partir de l'information que tu m'as donnée et on va voir, non?" Bon, l'éducateur va à l'école.

Alors, moi pour résumer un peu... parce que la demande concrète... Je parle directement avec la maîtresse et on prend rendez-vous, et elle me présente une situation de manque d'hygiène, de manque de stimulation de la petite, c'est une petite très silencieuse, très renfermée, elle n'accepte pas.. À ce moment-là la petite fille a six ans, elle n'accepte aucun câlin de la maîtresse, ni qu'elle l'embrasse, ni rien; en plus c'est une petite classe, une classe de CP, où l'approche du maître est différente, mais non, elle n'accepte aucune preuve d'affection, hein? Alors la maîtresse a des renseignements sur les parents qu'elle voudrait compléter pour avoir un tableau de la petite tout de suite, parce que le frère est en 3ème année de maternelle et il ne présente pas les mêmes problèmes, en principe, que la petite, hein? (Silence)

Alors au niveau de l'équipe, quand j'ai l'entretien avec la maîtresse et que je rassemble toutes les informations qu'elle me transmet, je l'expose une nouvelle fois à l'équipe pendant la réunion et alors, on évalue, selon les caractéristiques du cas, on évalue s'il faut intervenir.

Le développement de l'action apparaît comme le produit d'une demande institutionnelle provenant de l'école, formulée à l'équipe en raison de sa compétence. Les informations recueillies par l'éducatrice auprès de la maîtresse sont celles qu'elle apporte comme des traits caractéristiques du cas, devenus critères d'évaluation et de prise de décision pendant la réunion d'équipe. Les énoncés sont formulés par la maîtresse et l'éducatrice les reprend pour décrire une situation en termes de manque d'hygiène et de stimulation... Ces données seront mises en relation significative avec certains traits psychologiques de l'enfant présentés comme des indices d'un problème implicite. Il faut tenir compte aussi du fait relevé par la maîtresse que le petit frère n'a pas présenté les problèmes observés chez sa sœur. Cette appréciation suggère qu'il serait dans l'ordre naturel des choses que les deux enfants présentent les mêmes type de comportements. Comme ce n'est pas le cas dans cette famille, il faudra aller voir de plus près et chercher s'il y a des raisons (en termes de causes) pouvant expliquer-confirmer les observations de la maîtresse. La spécificité de la fonction de l'éducatrice est le recueil et le passage des information entre l'école et le service.

À ce moment, d'après l'exposé, il n'y a pas encore eu de connaissance directe de la famille. Mais cela n'empêche pas l'équipe d'être habilitée à prendre une décision. Ce que l'on sait de la situation à travers l'école est devenu un critère opérant déjà dans la mise en place d'un suivi. C'est la transmission de ce qui a été dit par la maîtresse qui joue dans la prise de décision, qui fonde l'évaluation. L'équipe décide d'intervenir en fonction des caractéristiques du cas telles qu'elles ont été décrites par quelqu'un d'autre, avec l'objectif de compléter les informations reçues.

Dans le déroulement de son exposé, l'éducatrice lit un rapport qu'elle a écrit sur la famille afin d'obtenir une prise en charge des frais de cantine. Elle le fait, affirme-t-elle, dans le but de présenter aux autres le *résumé de la situation et les caractéristiques de la famille*. Elle ne nous livre pas la façon dont elle a obtenu ces informations. Elle fait un saut dans le temps par

rapport aux actions suivies. Ce qui l'intéresse, c'est de résumer la situation et elle donne ainsi, d'emblée, la clef pour interpréter ce qui se passe dans cette famille :

– La mère est déficiente mentale et le père n'est pas tout à fait déficient, mais il est très limité; bon, elle, elle présente des déficiences psychiques sans arriver à un niveau profond, on lui a diagnostiqué un Q.I. faible. Les limitations du couple se traduisent par une déstructuration profonde de la vie quotidienne de la famille; la question influe au niveau de la tenue du linge, du ménage et d'aspects plus importants : administration des revenus mensuels, courses hebdomadaires, habitudes alimentaires; il manque des espaces propres à la vie familiale,... et tout ça affecte directement le futur développement des enfants.

Le professionnel recueille, emmagasine des informations tangibles. La référence au Quotient Intellectuel de la mère illustre, une nouvelle fois, comment l'éducateur a besoin, pour légitimer a priori l'existence d'une *déstructuration*, de s'appuyer sur le diagnostic d'autres experts qui ont un savoir spécifique d'ordre psychologique. Le diagnostic du spécialiste (...*on lui a diagnostiqué un Q.I. ...*) n'a pas besoin d'être explicité, son bien fondé n'a pas à être questionner. La définition de la mère comme déficiente mentale et du père comme limité permet de classer la situation familiale. C'est cette donnée, reproduite par l'éducatrice, qui fixe une représentation de la famille. Le cumul des informations préalables et d'autres interventions antérieures produit le marquage social de cette famille, qui devient cible d'intervention de l'équipe professionnelle.

L'éducatrice pose la catégorie prédéfinie de la déficience mentale comme une information admise d'emblée par elle et son équipe, ainsi que par l'ensemble des éducateurs présents à la réunion. Cette donnée transmise dans les cinq premières minutes de l'exposé fonde la représentation de cette famille et les appréciations postérieures de l'éducatrice:

– Le père n'a pas conscience qu'il devrait partager avec sa femme les responsabilités que comporte le fait d'avoir une famille. Et la mère est capable de réaliser les tâches domestiques, car elle a beaucoup d'autonomie personnelle, mais, bien qu'elle travaille dans le secteur nettoyage des ateliers, elle n'applique pas ces habitudes d'ordre et de propreté à son foyer...

Les comportements ou attitudes qu'elle décrit sur *la non-conscience du père quant à ses responsabilités, l'autonomie de la mère, la non-préoccupation, la déstructuration*, sont des attributs qui **naturalisent**¹⁴ la déficience des parents. La naturalisation étant, selon la définition de F. Le Poutier, **le processus qui consiste à attribuer des causes stables, individuelles et naturelles aux comportements déviants ou inadaptés**. En l'occurrence, les conduites hors norme de cette famille trouvent dans ladite déficience des parents une explication directe. La désorganisation de la vie quotidienne de la famille est, d'après les expressions de l'éducatrice, l'effet (*la répercussion*) des dispositions personnelles des parents. La déficience prend ainsi, dans l'ordre logique de la construction du discours, le statut de cause stable et individuelle de tout ce qui est énoncé, vu, et dit sur cette famille.

L'éducatrice évoque à nouveau la commande. L'école est la principale source des informations, en même temps que c'est elle qui fait une demande d'élargissement des renseignements concernant la famille:

– Ce que propose la maîtresse c'est de rassembler toute l'information possible pour qu'elle puisse s'en faire un tableau et alors, avec l'aide des services sociaux, pouvoir intervenir sur la famille, parce qu'elle compte sur notre aide. La mère participe à toutes les réunions qu'elle propose, elle va à tous les entretiens qu'elle propose, mais la maîtresse voit qu'il y a des déficits. Qu'au niveau familial il y a des besoins qui ne sont pas couverts et c'est ça qu'elle veut approfondir et elle ne sait pas comment faire, et elle demande donc de l'aide aux services sociaux.

Dans la façon dont la demande de la maîtresse est transmise, on trouve déjà une interprétation implicite: il s'agit d'aller voir la famille pour faire un tableau de la petite fille. C'est dans la famille qu'il faut chercher les explications du comportement inquiétant d'un enfant. L'éducatrice s'approprie les informations reçues par le commanditaire. Malgré la participation et la collaboration de la mère, qui assiste aux réunions et aux entretiens, ce que la maîtresse a vu

¹⁴ Cf. au sujet de la **naturalisation** dans le travail social qui conduit les travailleurs sociaux à surestimer dans leurs pratiques l'importance de déterminismes personnels par rapport à d'autres facteurs, les travaux de Le Poutier (F.), *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitifs*, Vanves, CTNERHI, 1986.

c'est *qu'il y a des déficits et des besoins non couverts*, ce qui définit a priori les attentes de ce qui doit être observé dans cette famille.

Le regard de l'éducatrice est conditionné à l'avance: la demande qui lui arrive de l'école est une variable déterminante qui influence par anticipation son positionnement par rapport à la famille et à ce qu'elle relève dans son exposé comme des données sur la situation. On est là dans **l'effet de l'anticipation**¹⁵: ce que l'on connaît à l'avance reste présent pendant le processus d'intervention, il s'agit d'une consigne-mandat qui sert à focaliser l'attention et le recueil d'autres informations centrées sur certains aspects de la situation plutôt que d'autres: les déficits et les besoins qui ne sont pas couverts.

La notion de risque, à ce moment de l'exposé, n'est pas explicitée, mais elle apparaît implicitement dans ce qui est dit sur les déficits de la famille et le développement futur des enfants. Nous pouvons voir ici comment, de nouveau, les **effets prévisibles** (car il s'agit du futur développement) agissent et jouent **dans le temps présent**: le futur est déjà, ici et maintenant, tracé pour ces enfants.

6.3. La circularité entre l'action et l'observation

L'éducatrice doit aller voir ce qui se passe dans cette famille. Il lui est demandé de faire un recueil d'informations qui puissent aider à comprendre et à compléter "le tableau" de la situation. Il s'agit de chercher de nouvelles informations à partir de ce qu'elle "connaît" déjà.

Il y a dans son exposé une évidence, partagée par les autres professionnels qui assistent à cette réunion, sur la façon dont la demande de l'école est exprimée: *il s'agit d'avoir le maximum d'information possible*. Il faut donc, selon un enchaînement logique, s'introduire dans le domicile. Le problème, la difficulté majeure que l'éducatrice expose et à laquelle l'équipe est confrontée, c'est l'absence de *demande* de la part de la famille: comment faire,

¹⁵ Voir sur les effets de l'anticipation dans l'observation le chapitre III (*Un modèle d'observation*) dans Kohn (R. C.) et Nègre (P.), *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en Sciences Humaines*, op. cit., p. 67-101.

alors, pour entrer dans le domicile? Et c'est ici que le professionnel justifie une **démarche d'investigation soupçonneuse de l'autre**, en l'occurrence la famille.

Lorsqu'elle (la maîtresse) aborde la situation, on s'aperçoit qu'il est difficile d'entrer dans le domicile parce qu'il n'y a pas de demande concrète. Extérieurement tout est couvert, mais on voit qu'il y a un manque d'hygiène parce que les enfants sont négligés, parfois ils sont en retard, le petit déjeuner, qui est la question qu'on peut trouver au niveau de l'alimentation, n'est pas correct non plus, et on voit que c'est comme ça qu'on pourrait entrer dans le domicile, profitant des prises en charge de la cantine, bien qu'ils ne remplissaient pas les conditions parce qu'il y a deux salaires qui rentrent à la maison... et ils sont donc bien au niveau économique. Ce qui se passe, c'est qu'il y a une mauvaise gestion des ressources. Mais avec l'excuse des prises en charge de la cantine, d'envoyer un dossier, des fois qu'ils viendraient; en fait ils ne sont pas venus, mais on a demandé les aides et elles ont été accordées pour la question de la négligence, en dehors des échéances. Nous on savait qu'ils ne remplissaient pas les conditions, mais on a demandé la prise en charge de la cantine en ce moment là et ils nous l'ont accordée à cause de la problématique familiale. Et alors on a pu s'introduire dans le domicile; avec l'AS on a fait une visite au domicile, et alors là on a découvert le pot aux roses.

Ce qui est vu tout d'abord, c'est la difficulté d'entrer dans le domicile, parce qu'*extérieurement tout est couvert* et qu'il n'y a pas de demande exprimée par la famille. Il faut donc rechercher et trouver des arguments qui permettent d'y accéder. Malgré ladite couverture extérieure, l'équipe voit un ensemble de manques formulés de façon générale et abstraite. C'est ainsi qu'ils ont *trouvé* que le petit-déjeuner est un bon indice qui sert à démontrer que l'alimentation des enfants n'est pas *correcte*.

L'éducatrice construit une relation entre ce qu'elle voit dans la famille au sujet d'un petit-déjeuner non correct et le problème de l'entrée dans le domicile. Si le petit-déjeuner est ici mentionné, c'est pour décrire et argumenter la façon dont l'équipe résout ce problème délicat. Les questions sur l'alimentation des enfants sont relevées non en raison de leur gravité mais de leur pertinence par rapport à l'objectif poursuivi, car ce qui est important pour l'éducatrice est que: *et on voit que c'est comme ça qu'on pourrait entrer dans le domicile.*

Il y dans ce fragment un exemple de la **circularité entre l'action et l'observation**.¹⁶ C'est l'objectif d'action qui guide les éléments choisis (le petit-déjeuner) dans la description de ce qui a été observé. L'éducatrice apporte des éléments sur la façon dont elle construit une représentation de la situation en fonction de son objectif: entrer dans le domicile. Logique de représentation et logique d'action sont ainsi intimement liées. L'éducatrice est en train de donner un sens à ce qu'elle fait. Pour cela, elle choisit des aspects qui objectivent une situation problématique afin de légitimer son entrée. L'essentiel du travail réalisé consiste à trouver l'occasion d'un échange avec la famille. Ce qui est fait pour pénétrer dans le domicile est indissociable de ce qui est dit sur la famille. Dire et faire vont ensemble car le choix dans la description de "ce qui est important" (l'alimentation) s'ordonne selon l'objectif qu'on s'est assigné (l'entrée dans la famille). Le fait concret d'un petit déjeuner jugé incorrect est significatif, trouve son sens en fonction d'autre chose. Ce que l'énoncé concernant le petit-déjeuner aide à matérialiser, c'est le déroulement du suivi et le sens de la mesure éducative.

Comme il n'y a pas, au départ, de possibilité d'instaurer une relation d'aide, il faut trouver des arguments autour des prescriptions réglementaires (l'hygiène, la santé, la ponctualité, l'alimentation) pour pouvoir développer une action précise. Ici, c'est le petit-déjeuner qui va être utilisé de deux façons. D'abord, parce qu'il s'agit d'une question normative concernant les besoins des enfants, qui incite à agir et justifie une demande officielle d'aide économique pour cette famille. Ensuite, cette donnée peut être un motif (un prétexte) pour proposer à la famille cette aide économique, ainsi qu'une aide à domicile, plutôt que de la lui imposer.

L'utilisation des aides économiques (la prise en charge de la cantine) pour avoir accès à une famille est justifiée par le fait que le professionnel peut en retirer des données apportant de nouveaux éléments à la construction de la situation. L'exercice de la **réflexivité** et de la compétence, tel qu'il apparaît dans l'exposé, ne porte pas sur la méthode d'enquête et de recueil des données mais plutôt sur la stratégie par laquelle l'équipe trouve une **formule pour s'introduire** auprès de cette famille, pour s'en rapprocher:

¹⁶ Cf. sur la circularité entre observation et action le chapitre III de Kohn (R. C.), *Les enjeux de l'observation*, Paris, PUF, 1982, p. 114-121.

– *Et alors on a pu s'introduire dans le domicile; avec l'AS on a fait une visite à domicile, et alors là on a découvert le pot aux roses. Désordre total, hein... de la saleté partout, tout le linge est entassé dans des sacs poubelle, et... bon, au niveau de la cuisine tout est bouché par la vaisselle sale, je veux dire que c'est une déstructuration totale, non?*

Une fois qu'ils ont trouvé les moyens de la justifier, l'éducatrice parle du moment de la visite au domicile. Elle s'introduit, s'approche pour voir et exposer ce qu'elle a perçu comme la "réalité" de cette famille: l'équipe est certaine d'atteindre ainsi la vérité sur ce qui se passe. Entrer et voir permet de *dévoiler* et de décrire *ce qui est* : le désordre, la saleté... Il y a une confirmation à travers les faits observés (*saleté, linge entassé, tout est bouché*) des présupposés concernant la déficience des parents. La perception immédiate permet de donner un sens à ce qui se passe et de conclure à *la déstructuration totale*.

Cette citation illustre l'effet d'anticipation présenté précédemment. L'éducatrice qui a exprimé son désir d'entrer dans la maison pour tout voir, pour capter un maximum de renseignements, choisit spontanément dans sa transmission les observations et l'agencement des éléments signifiants. Malgré le principe sous-jacent d'une observation ouverte, conduite avec neutralité, à même d'aider à en savoir plus sur cette famille, l'éducatrice donne à voir ce qui va expliquer le diagnostic construit préalablement. Elle est en train de donner un sens aux informations reçues antérieurement sur cette famille, quant à ses manques et déficits, en même temps qu'elle les intègre. Nous sommes là dans la reproduction et la production de l'information.

Dans l'activité descriptive de l'éducatrice, **il n'y a pas de distance construite entre ce qui est vu ou entendu et ce qui est dit** sur l'organisation de la vie familiale, les habits de comportement ou les attitudes des parents. **L'observation se construit**¹⁷ par la reproduction de ce qu'elle a retenu de la situation. La méthode par laquelle elle a vu n'est pas explicitée. On peut savoir par ce qu'elle énonce la façon dont elle organise les données mais pas la façon dont elle s'y prend car **la méthode va de soi**¹⁸, il n'est pas besoin de la dire. Le fait

17 Voir au sujet de la construction de l'observation Kohn (R. C.) et Nègre (P.), *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en Sciences Humaines*, op. cit.

18 Cf. sur la méthode implicite dans l'observation spécialisée, voir le chapitre VI., section C, de Nègre (P.), *La*

observé est assimilé au fait énoncé, il n'y a pas de critères explicites du choix opéré, comme si ce que l'on perçoit de la famille: le vu, observé, connu, était sa "réalité".

Le choix issu des références théoriques, institutionnelles ou personnelles dans le recueil et la transmission est invisibilisé. C'est comme si ce qui est donné à voir de la famille existait comme une réalité indépendante de la subjectivité du regard de l'éducatrice. La question de l'impossibilité de tout voir ou de tout transmettre n'est pas posée, ce qui évite de prendre en compte la particularité et les critères des choix qui sont faits. Pour voir ce qui se passe, il suffit de s'introduire dans la famille, de se trouver au milieu. Le postulat de tout voir est censé se prolonger dans la transmission, qui se fonde sur la seule mémorisation, qui n'est pas non plus questionnée. Les présupposés et les évidences du regard restent cachés, invisibles derrière ce qui est décrit comme réalité.

Après être entré, il est possible de **dévoiler** l'essentiel de cette famille. C'est par ce qui est mis en scène de la situation que nous pouvons avoir un éclairage sur les attentes à partir desquelles l'éducatrice aborde la situation. Ces attentes vont guider l'éducatrice dans ce qu'elle cherche et trouve dans sa visite. Il y aura un choix implicite, permettant d'établir par ce qui est décrit la distance vis-à-vis de la norme et de construire l'a-normalité comme **une réalité** dans cette famille. Après que l'éducatrice a exposé sa vision, l'équipe est à même de "vérifier" l'état de cette famille. Les actions engagées obéissent alors, comme elle l'énonce, à la même logique: il s'agit de *faire voir*, d'amener la famille à dire *la vérité* des choses, à savoir qu'elle a un problème.

– Alors bien sûr, étant donné la situation et comme on a pu entrer, donc, on dit à la famille, au couple, qu'on doit les aider et... ils ont... comme il n'y a pas de demande concrète et comme eux non plus ils ne demandent pas d'aide à ce moment-là, on doit reconvertir la situation pour qu'il y ait une bonne acceptation de la TF qu'on voit comme une figure nécessaire dans le domicile... Alors bien sûr, là il n'y a pas de stratégies pour.. pour pouvoir intervenir, il n'y a pas en principe... sauf aborder la situation, dire: vous avez tel et tel problème. En plus, le couple a des horaires dingues.

construction de l'observation en éducation spécialisée (Éléments pour une approche paradoxale des représentations et de pratiques), op.cit., p. 298-307.

Dans ce fragment sur l'exercice de la profession, l'éducatrice adopte un modèle d'intervention reposant sur une injonction fondamentale: susciter l'adhésion de la famille aux procédures d'intervention mise en œuvre pendant le déroulement de la prise en charge. C'est cette volonté d'établir une relation d'aide avec la famille qui engage le professionnel à travailler l'acceptation d'une TF, dont l'équipe **voit** qu'elle est nécessaire. La seule stratégie est celle de **donner à voir** à cette famille ce qui se passe, les problèmes qu'elle a, c'est-à-dire ses difficultés "objectives" d'horaire qui font que les enfants restent seuls à la maison à l'heure du repas. En mentionnant l'absence de stratégie, l'éducatrice signale que **le seul moyen existant est la parole**. Elle n'a rien d'autre que la verbalisation pour établir la relation avec la famille et la pousser à une certaine réflexivité afin qu'elle voit d'elle-même ses propres problèmes. C'est l'acceptation de l'entrée des professionnels qui doit permettre d'engager le suivi de cette famille, justifié par la volonté de protéger les enfants et par l'accord tacite sur les risques qu'ils courent. Toute l'argumentation vise à ce que les clients explicitent une demande d'aide. Ils devraient, selon la finalité de l'équipe, finir par admettre que les services sociaux ont bien fait d'intervenir. Le travail de l'éducatrice est d'arriver à faire que cette famille qui n'a pas exprimé de demande, et qui a un rôle passif d'acceptation, arrive, par l'intériorisation de la mesure, à prendre un rôle actif dans le changement. Un certain changement qui est présenté comme l'objectif de l'intervention.

Par rapport au diagnostic en termes de risques, de nouveaux éléments sont énoncés et viennent confirmer qu'il y a dans cette famille des *besoins qui ne sont pas couverts* :

– *La mère commençait son travail à six heures du matin et elle ne sortait pas avant sept heures du soir, et donc l'heure du repas des enfants à la sortie de l'école était également dérégulée, le père avait un horaire de... il commençait à cinq heures du matin et sortait à deux heures, mais il se fichait royalement d'organiser le repas; quand la mère arrivait vers sept heures elle ne se souciait pas non plus de faire les courses, d'avoir de quoi manger, rien. Et en plus, il y avait pas mal d'heures où les enfants restaient seuls à la maison, avec le risque que ça comporte, et donc on a... même s'ils n'avaient pas droit à la prise en charge de la cantine, on l'a demandé, on a fait un rapport.*

Après le premier soupçon de carences affectives chez une petite fille qui n'accepte pas ou n'aime pas les câlins de la maîtresse, l'éducatrice apporte de nouvelles informations. La liste de signes visibles de carences s'allonge: l'hygiène, la santé, le petit-déjeuner qui n'est pas assuré..., autant de preuves tangibles de la non-couverture ou de l'insatisfaction des besoins de l'enfant. On voit apparaître, par la référence au nombre d'heures où les enfants restent seuls à la maison, l'énoncé d'un indice explicite du **risque** qu'ils sont censés courir. Le risque inhérent, généralisé dans l'interprétation globalisante qu'apporte la catégorie de la déficience mentale, est cette fois objectivé et focalisé sur un aspect concret. Il y a donc un passage, dans l'argumentation et la démonstration, de la généralisation d'un diagnostic à la concrétion par l'utilisation des indices qui donnent à voir ce qui est a priori une évidence.

L'éducatrice réfléchit de nouveau sur la problématique (ce qui pose problème à ses yeux), axée sur la nécessité, pour pouvoir travailler, d'obtenir le consentement de la famille. Plutôt que de l'imposition d'une mesure, il s'agit ici du souci de la relation et de la volonté de s'appuyer sur une demande. Cela amène le professionnel à exercer et à développer comme compétence **une logique de persuasion** par laquelle il parvient à l'acceptation volontaire de la part de la famille des mesures de prise en charge qui lui sont appliquées:

L'aspect problématique, ici, pour commencer à travailler, était d'obtenir leur consentement, qu'ils comprennent réellement qu'ils avaient un problème et que nous on proposait une aide extérieure pour pouvoir, bon, changer des choses dans le domicile, même si on voyait qu'ils avaient...

La compréhension par la famille de sa dynamique interne, qu'elle puisse voir et réfléchir, est le travail que doit accomplir l'équipe professionnelle. La mesure d'aide et l'intervention des services sociaux doivent être **internalisées**¹⁹ par la famille, c'est là l'objectif principal énoncé par l'éducatrice dans son exposé. Il faut que la famille acceptent une aide extérieure et qu'elle se rende compte par elle-même qu'il faut changer les choses dans sa vie. L'intervention éducative se rapproche ici de la thérapie. La finalité de l'action est l'intériorisation de la mesure et l'acceptation subjective par l'individu de la situation telle qu'elle est présentée par les professionnels. Il s'agit donc d'arriver au fait que le diagnostic soit subjectivement réel

19

Cf. sur l'internalisation des mesures éducatives et d'assistance: Le Poulitier (F.), *op. cit.*

pour la famille. Que ses membres intègrent leurs déviances (leur problème réel) comme une réalité objective afin de permettre leur retour à la “normalité”²⁰.

L'observation n'est plus un moyen de diagnostic mais une observation continue qui se déroule en même temps que le traitement-suivi de cette famille se met en place. C'est ainsi que l'éducatrice parlera aussi des visites chez le pédiatre, de la gestion désastreuse des ressources économiques... Tout ce qui est dit et observé au sujet du domicile conduit à la justification du travail, du bien-fondé du projet d'intervention centré sur l'aide à domicile et sur la recherche d'activités permettant aux enfants de connaître d'autres espaces de vie et de relations. Il y a là un **enchevêtrement des logiques d'action et de connaissance**. Tout au long de l'exposé, le discours sur ce qui a été observé s'accompagne systématiquement de la description des actions mises en œuvre²¹.

6.4. Les options implicites dans le choix des observables: nier les éléments contradictoires

C'est par le fort enracinement de ce point de vue prédominant sur la déficience-défaillance des parents qu'une cohérence se construit dans l'exposé de la situation où : les carences et la misère affective (cause) sont visibles dans les comportements (symptômes) des enfants. Cette force est illustrée par la prise en compte de la part de l'éducatrice, dans la construction de la situation, des éléments positifs. Positifs au sens d'une évaluation de cette famille en fonction de ce que l'éducatrice considère comme étant la “norme”.

Quand certaines informations pourraient contredire la construction d'une déficience ou a-normalité, il y a un questionnement sans réponses. L'éducatrice ne peut s'empêcher de montrer son étonnement quant au fait que la famille a des comportements corrects, dans la norme. Ce sont des comportements qui échappent à l'évidence, qui ne correspondent pas à ce

20 Berger (P.), Luckman (T.), *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*, Barcelone, Ed. Herder, 1988, p. 162.

21 Nègre (P.), *op. cit.*, p. 372.

qu'on pourrait attendre de parents stigmatisés par la déficience mentale (ce qui est sa position préalable, sa perspective, les lunettes à travers lesquelles elle regarde tout ce qui se passe) :

– Nous on a proposé aux parents de changer les habitudes à la maison, même si on a vu qu'ils avaient... bon, ils n'avaient pas les habitus un niveau de la maison, mais au niveau du travail ça marchait pour tous les deux. Je veux dire que le père était ponctuel, il assurait son travail, avec toutes les responsabilités que cela supposait, et elle aussi, et en plus elle était dans la branche du nettoyage, je veux dire que la bonne femme remplissait sa tâche, même si elle avait un supérieur qui contrôlait son travail, mais elle elle assurait, et on sait pas bien pourquoi à la maison non...

Dans cette maison il y avait des hauts et des bas, c'est-à-dire des moments où tout marche bien, parce qu'en plus après ils sont capables de s'organiser, mais après il y a ... je sais pas pourquoi ça ne marche pas, non?

La cohérence joue plus que la validité du contenu, autrement dit la perspective de donner à voir les dysfonctionnements amène à constater l'existence d'un élément contradictoire. L'éducatrice montre dans ce fragment son étonnement par rapport à ce qui *marche* : le fait que les parents *assurent* au niveau du travail (par rapport à la norme). Au passage, elle signale qu'à certains moments l'organisation du domicile est satisfaisante. Mais ces informations ne sont pas retenues. La ponctualité du père, la responsabilité des deux parents et le fait qu'ils remplissent leurs tâches professionnelles ne sont pas prises en compte dans l'argumentation. Ce sont des données qui apportent des éléments signifiants mais qui disparaissent dans le raisonnement, bien que, ou peut-être précisément parce que, elles pourraient contredire la description précédente des limites et des déficiences des parents, ou encore de leur désordre, de la désorganisation et de l'absence de normes. Cet exemple illustre bien le rôle des représentations initiales dans la logique de construction d'une situation familiale.

C'est encore une fois la volonté de donner à voir ce qui ne fonctionne pas et les moyens d'y remédier qui organise la logique du discours que l'éducatrice construit, à partir de cette catégorie caractérisée par un manque, un déficit par rapport au régime commun :

Bon, les besoins qu'il y a sont tous ceux que j'ai énumérés avant, manque d'hygiène, manque de stimulations des parents envers les enfants, des stimulations du genre s'asseoir avec

eux ou les embrasser, non, pas un câlin, ni organiser le week-end pour sortir avec eux et les faire changer d'air, non?

Ce qui est explicité dans l'exposé nous révèle le point où se situe le regard prédominant: il s'agit de voir en quoi cette famille ne va pas, quels sont ses carences et ses manques par rapport à un modèle implicite de famille "normale". L'éducatrice, plutôt que d'apporter des détails sur ce qu'elle observe, dit ce qu'elle pense que devrait être la vie familiale des gens (s'asseoir avec les enfants, les embrasser, les câliner, sortir le week-end...). Cette représentation des besoins des enfants sert à mettre en évidence le non- accomplissement de la part des parents de leurs obligations. Les contradictions avec lesquelles l'éducatrice est confrontée sont intégrées dans une description d'ensemble, raisonnée et logique, des défaillances de cette famille:

Il y a un manque de soin également au niveau de la santé. Je veux dire par exemple que l'enfant a mal aux oreilles et on ne l'emmène pas chez le médecin, on lui donne n'importe quel... des gouttes qu'on lui avait prescrit à un autre moment et... bon... jusqu'à ce que ça passe; ou si ça s'aggravait ils allaient directement aux urgences, mais il n'y avait pas ce... la norme de remplir leurs obligations au niveau de la santé...

Ces données successivement contradictoires sont intégrées dans l'argumentation de la défaillance et des carences éducatives des parents. Les enfants ne sont pas *soignés*, les parents n'accomplissent pas leurs obligations par rapport à la santé, mais ils administrent un médicament à l'enfant et vont au service des urgences si le mal s'aggrave... Le professionnel établit une relation significative, il produit, en dépit des énoncés contradictoires, une cohérence dans son discours. Le registre de compréhension et d'interprétation de cette famille est adapté au cadre prédéfini de la situation.

Les actions à engager vont être étroitement liées à la représentation (cause-effet), car il s'agit, comme l'éducatrice l'expose, d'un travail axé sur les parents pour obtenir des effets sur les enfants :

Avec les parents surtout, on essaie de travailler des aspects pouvant avoir des répercussions sur les enfants, surtout et en général à la maison. Pour les parents ça veut dire envisager une organisation plus soignée du foyer et une répartition des tâches domestiques.

Par la suite, elle énonce comme objectif de travail l'hygiène personnelle des enfants, l'ordre dans la maison et c'est là qu'intervient la figure de la TF, qui viendra deux fois par semaine. La TF travaille beaucoup avec la mère et les enfants. Elle apprend à la mère à s'occuper des enfants et de la maison. Un autre éducateur pose une question sur les horaires de travail de la mère. L'éducatrice répond et revient au problème du repas de midi et au fait que les enfants restent seuls, et cette fois elle ne dit plus, comme auparavant, *pendant des heures* mais pendant *une heure* à la maison. Cet espace de temps varie donc dans l'exposé, ce qui illustre la tendance à la généralisation et le manque de précision sur les données transmises.

Les éducateurs débattent du fait qu'il est difficile d'obtenir une prise en charge du repas de midi à l'école quand une famille dispose de ressources économiques. L'éducatrice affirme qu'il faut justifier qu'il s'agit d'un cas social pour l'obtention d'une aide économique. Un autre éducateur intervient pour avancer son point de vue sur la difficulté de l'obtention des aides :

– *Éd. 1: les parents sont irresponsables mais ils ont un salaire.*

– *Éd. 3: Oui mais ils ont beau être irresponsables, ils coopèrent, en ce moment même, avec leur limites, ils sont en train de coopérer. Bon, la travailleuse familiale, elle travaille ça, non?*

L'éducatrice accepte l'attribut de l'irresponsabilité des parents, mais elle apporte des précisions et évalue le déroulement du suivi mis en place. C'est, selon elle, la collaboration des parents, malgré leurs limites, qui doit être prise en compte. Elle juge significatif d'une évolution positive de la prise en charge le fait qu'ils acceptent la présence d'un tiers, la TF, dans leur famille, ainsi que, comme elle va le dire ensuite, les visites périodiques au domicile et l'adoption de conduites distinctes de leurs habits dans l'organisation de la vie quotidienne. Ces modifications permettent de penser qu'ils coopèrent, autrement dit qu'ils sont dans la bonne voie, qu'ils veulent améliorer leur situation et qu'ils reconnaissent qu'ils ont besoin d'aide. Cependant, la question de savoir pourquoi cette famille obéit à l'autorité des professionnels reste ouverte. Il y a plusieurs réponses possibles. Peut-être la famille est-elle consciente des risques qu'elle prendrait si elle n'acceptait pas la mesure proposée et préfère-t-elle avoir affaire aux services sociaux qu'à la Justice. Ou peut-être considère-t-elle qu'il est avantageux d'accepter une situation d'assistés qui lui apporte aides matérielles et aides économiques, ou

peut-être prend-elle conscience de ses déficiences. Néanmoins, l'éducatrice n'interprète le consentement de la famille que comme une réussite dans la finalité poursuivie par l'équipe. La collaboration des parents équivaut à ses yeux à une certaine intégration de la problématique de la déficience, c'est une voie vers une plus grande "normalisation" de la situation:

Bon, la travailleuse familial, elle travaille ça, non? Donc les enfants, la question de la douche et l'hygiène personnelle, tout les habitus, s'habiller, se déshabiller, se laver les dents, se coiffer, ordonner son espace personnel, parce que la maison était un chaos, non? Donc il fallait que l'espace des enfants soit organisé, non? l'ordre de leurs vêtements, leurs jouets, leurs livres d'école, tout ce qui était à eux, l'organisation de leur temps à la maison... Avec la TF on a fait un plan hebdomadaire d'activité pour mettre tout ça en marche...

C'est aussi dans ce sens de normalisation que la TF assume la double dimension du suivi, de l'aide et du contrôle. La TF est celle qui apporte le plus grand nombre de détails sur le mode de vie et les activités quotidiennes de cette famille (ce qui permet de contrôler de près la situation), en même temps qu'elle l'aide dans l'organisation de sa vie de tous les jours. L'éducatrice se renseigne auprès d'elle, en même temps qu'elle donne les consignes du travail à suivre:

Le temps où ils regardaient la télé parce qu'ils se jetaient... ils arrivaient toujours en retard à l'école parce qu'à sept heures du matin ils étaient déjà collés devant l'écran... Des horaires et des responsabilités à eux... Maintenant qu'ils sont grands ils travaillent la ponctualité à l'école, se lever assez tôt pour arriver à l'heure, faire ses devoirs, l'organisation... Avec la mère, la TF travaillait l'organisation du linge... parce que bien sûr, comme il y avait tant de choses à faire, il fallait bien établir des priorités, non? Alors il fallait organiser ce dont la TF allait avoir besoin pour les enfants... c'est-à-dire qu'il y ait du linge propre à point, nettoyer les espaces que la TF utilisait, comme la salle de bains et la chambre des enfants, et la cuisine qui était ce qui était utilisé à ce moment-là, puis marquer des normes, surtout d'alimentation, concrètement le petit-déjeuner, qui était ce qu'elle pouvait travailler et contrôler, et ce qu'elle allait préparer pour le repas de midi, non? c'est ça que fait la TF, non?

Ce sont des pratiques quotidiennes axées sur l'accomplissement de normes en faveur de la ponctualité, l'ordre, le nettoyage, l'hygiène, l'alimentation, qui sont prescrites en fonction

des défaillances observées dans la vie de la famille. Ces mêmes éléments apparaissent régulièrement dans les fiches de suivi des dossiers, ce qui suggère une certaine continuité dans le rôle que les éducateurs confèrent à la TF.

Pour voir et mieux savoir ce qui se passe, il n'est pas suffisant de prendre contact avec la famille. Le psychologue de l'entreprise de la mère est aussi interrogé par l'AS de l'équipe. La logique qui guide le recueil de renseignements est toujours **la logique de tout voir**. Il s'agit de *rassembler toute l'information possible* sur cette famille, d'accumuler toutes les données pouvant être utiles. Et il semblerait qu'il n'y a pas d'autres limites dans ce sens que celles qui sont imposées de l'extérieur:

On est allés parler avec les gens de l'atelier de la mère. Pour voir s'ils pouvaient faire quelque chose et nous aider, du fait qu'ils ont un personnel avec ces caractéristiques. Mais en fait, ils n'ont pas coopéré, ils disent qu'ils ont des personnes avec des déficiences mais qu'ils ne se demandent pas s'ils vont être parents, s'ils vont avoir des enfants sans pouvoir couvrir une série de nécessités et de responsabilités, en tant que centre ils ne se posent pas la question. Ils travaillent comme une entreprise privée avec des gens qui vont travailler, ils versent un salaire, et font ce qu'ils peuvent quand il y a un problème mais c'est tout...

L'éducatrice cite à plusieurs reprises ce que l'école a relevé comme une donnée significative et elle expose les différentes données rassemblées sur cette famille. Elle revient sur le diagnostic de la maîtresse, qui est à l'origine de l'intervention et qui n'a pas été rectifié ou remis en cause.

L'éducatrice racontera plus tard comment elle a recherché des informations auprès d'autres professionnels de l'EAP, de la maîtresse du petit frère. Dans les deux cas, la première maîtresse de la petite fille l'avait mise au courant de ce qui se passait :

(...) elle a exposé le problème qu'elle a rencontré à l'EAP et a parlé avec la maîtresse du petit frère, qui est aussi un référence pour voir comment va l'enfant, pour voir si elle observe la même chose qu'elle...

Les activités éducatives qui seront proposées à l'enfant ou à la famille sont décrites comme des soutiens, des moments privilégiés pour avoir des échanges avec eux. Dans la stratégie du recueil et de la production d'information, les activités proposés aux enfants ont le

double objectif : d'une part, d'*aider les enfants* dans leur scolarité, de leur procurer de nouvelles activités pour qu'ils puissent sortir du milieu familial, *d'autres espaces offrant des modèles différents de convivialité* et créant de nouveaux tissus de relation, d'autre part *obtenir une source d'information* qui puisse rendre compte de l'état de la situation.

La construction de la situation de la famille s'accompagne, à ce moment de l'exposé, d'un ensemble d'allants-de-soi et de suppositions qui organisent la perception et qui n'ont pas besoin d'être argumentés :

...Et en plus avec la famille élargie, on ne pouvait pas non plus travailler parce qu'il se trouve que la mère de S., de cette femme, est aussi déficiente mentale, elle travaille aussi à...

– Éd. 3: *Les enfants aussi dont déficients?*

– Éd. 2: *Les enfants aussi, oui...*

– Éd. 3: *Quelle histoire, non?*

– Éd. 3: (...) *la maîtresse envisageait, bien sûr, de rassembler toute l'information possible, même auprès de l'EAP qui intervenait à l'école, elle leur a exposé le problème dans lequel elle se trouvait... Que c'était une petite fille introvertie, qui ne... qui ne... laissait personne s'approcher d'elle ni rien, au niveau scolaire elle s'en sortait, mais bien sûr, elle, comme elle savait que la petite avait des parents déficients et tout, elle pensait que la petite fille pouvait être... Parce qu'il pouvait y avoir une déficience du milieu qui commence à se faire sentir, non?, chez la petite, et la maîtresse a demandé à l'EAP, et l'EAP a fait une observation au sein de l'école et dans l'espace scolaire, et elle a vu que la petite n'avait pas de problèmes psychiques, c'était un milieu familial qui l'affectait mais... la maîtresse avait donné l'alarme au moment opportun pour commencer à travailler, non? mais ce ne sont pas des enfants qui reçoivent actuellement une aide psychologique de l'EAP, ni scolaire, ni rien, eux ils suivent le rythme scolaire normal et n'ont besoin d'aucune aide, pas d'éducation spéciale, ni rien...*

Un allant-de-soi est la répétition-perpétuation d'une génération à l'autre de la déficience psychique. La mère de la mère est aussi déficiente, ce qui fait qu'un éducateur formule la question: *les enfants aussi?* La réponse est affirmative, oui, les enfants aussi.

Elle applique un raisonnement fondé sur une **logique causaliste**: la déficience de parents est *la référence* C'est cette logique qui permet de **prévoir**: *la déficience du milieu*

pourrait avoir des effets qui commence à se faire sentir... Les **effets visibles**, c'est ce que l'on commence à observer; plutôt que des faits concrets, ce sont des traits généraux de caractère: l'*introversion* de l'enfant et le fait qu'*elle ne laisse personne s'approcher d'elle ni rien...* Mais ce qui est dit ensuite sur la petite fille comporte des éléments contradictoires : son rythme scolaire est normal, elle n'a pas de problèmes psychiques... Ce qui n'empêche pas, dans la cohérence d'ensemble, de considérer comme un fait certain que le milieu a des répercussions négatives sur l'enfant. Ce qui compte c'est moins le contenu de l'*observation* faite à l'école, moins ce qui a été *vu* par l'EAP, que les **effets prévisibles** pour les enfants.

6.5. Le jeu de forces contradictoires produisant une représentation

C'est la logique implicite de la répétition des déficiences d'une génération à l'autre à travers les misères affectives qui prévaut, indépendamment de ce qui est observé chez l'enfant. L'attention est focalisée d'avance sur le poids des antécédents familiaux et les éléments choisis comme significatifs sont en cohérence avec ces antécédents.

Il s'agit éléments signifiants dans la construction de la situation familiale pour l'ensemble du collectif professionnel. Il y a un accord tacite sur le sens général de ce qui se passe dans cette famille, déterminé par la catégorie, communément acceptée dès les premières minutes de l'exposé, de la déficience mentale des parents. C'est un autre éducateur qui provoque par sa question le diagnostic de déficience au sujet des enfants. On se situe dans l'ordre "normal" des choses: le soupçon d'une déficience du milieu, l'héritage de parents en enfants... Il y a un vécu commun, un langage commun, des règles internes d'interprétation pour donner un sens à ce qui se passe. Que les autres éducateurs utilisent aussi dans leurs questions et commentaires. Ce qui fait que les trous peuvent être complétés par les autres éducateurs auxquels l'éducatrice parle: *oui, c'est ce à quoi on est confrontés...* Et qui vont même parfois plus loin qu'elle, qui anticipent sur les conclusions: *les enfants aussi sont déficients?*, qui affirment leur jugement: *Bien sûr, les parents sont des irresponsables mais ils ont un salaire.* En

effet, les commentaires et les opinions des auditeurs visent toujours à confirmer, à rasseoir ce que l'éducatrice est en train d'exposer.

Il s'agit de chercher, transmettre, rendre compte des informations nombreuses et variées par les échanges oraux. Informations qui devront fréquemment être mises à jour. L'équipe participe directement, par les visites programmées et improvisées, au suivi de près de la famille qui permet de voir comment les choses évoluent:

Alors on s'est fixé comme règle, l'AS et moi, d'aller là-bas toutes les deux semaines comme si on était des policiers contrôleurs... En ce moment tout est hyper-organisé...

– Éd. 3: Et eux ils savent quand vous y allez?

– Éd. (riant à demi): Oui, oui, maintenant il faut espacer un peu les visites...

Éd. 3: Et un jour vous présenter par surprise...

Éd. 2: Exactement, et ensuite, de toutes façons, moi je me présente de temps en temps par surprise pour voir comment ça va... mais, bon, eux, réellement, je pense qu'ils nous ont acceptés et qu'ils ont vraiment besoin d'aide, et la mère plus que le père, mais il n'y a pas non plus de rejet de la part du père...

Le suivi rejoint ici le rapport de surveillance: *comme si on était des policiers contrôleurs*. L'éducatrice parle d'elle même comme d'un autre: *comme si on était...* Elle marque ainsi la distance qui la sépare de ce rôle policier. En même temps qu'elle se positionne elle-même comme un policier contrôleur, elle donne à voir qu'il ne s'agit pas de cela. Ce qui l'intéresse c'est de justifier et d'argumenter le sens de cette prise de position.

Ainsi, elle mentionne le fait que son regard n'est pas attendu, qu'elle se présente par surprise, ce qui fait que la famille est vue à l'improviste. De cette façon, l'éducatrice peut saisir ce qui l'intéresse, le mode de vie réel des gens sans qu'il soient influencés par le fait d'attendre l'équipe. L'extériorité est présentée comme utile pour en savoir plus, sans interférences, sur la famille dans sa vie quotidienne. Cette position est justifiée par l'implicite d'une dimension de contrôle dans le mandat de protection de l'enfance. Ces arguments aident à donner un sens et à légitimer cette position, inconfortable, d'agent de contrôle. Mais ce qui permet d'être à l'aise, malgré les connotations négatives de la figure du policier, c'est surtout le *consentement* de la famille et le *non-rejet* du père. L'éducatrice valorise cette acceptation des visites et de sa

présence, qui va de pair avec l'acceptation et la reconnaissance du besoin d'aide. Il faut, pour pouvoir intervenir et développer un plan de travail, que la famille assume ce qui pourrait être vécu comme une intrusion indésirable. Puisque cette famille a *réellement* besoin d'aide, l'éducatrice doit imposer sa présence. Elle dira ensuite qu'elle a songé dernièrement à travailler directement avec eux l'acceptation des enfants:

(...)moi, en tant qu'éducatrice, le travail concret d'entretiens avec les enfants sur la question je l'ai envisagé dernièrement à cause de leur âge et pour savoir si réellement ils arrivaient à nous comprendre et à accepter les raisons pour lesquelles on entrait chez eux...

L'acceptation est ce qui permet de remplir les objectifs d'aide et de contrôle du suivi. L'éducatrice se positionne ainsi à la fois comme **agent de contrôle social et agent de promotion** de cette famille. La relation professionnelle qu'elle établit est le lieu d'**une tension entre deux manières de se situer par rapport à la famille.**

Elle revient, dans sa logique de tout voir, sur les sources des informations pour dire qu'on ne dispose pas d'informations directes sur le père de famille :

– Sur le père... euh... rassembler des informations directes sur le père, c'était difficile, parce que pour appeler une entreprise...

– Éd. 3: Normalisée...

– Éd. 1: Oui...

– Éd. 2: Si l'homme respectait les horaires et tout, non?

(Bien sûr, oui...)

J'avais des références... au niveau familial grâce à ce qu'on a pu savoir à travers la mère et un peu sur l'histoire de son directeur dont il avait connaissance. Je veux dire qu'on n'avait pas d'informations claires sur le père...

– Éd. 1: (question incompréhensible).

– Éd. 2: Il travaille dans une entreprise de métallurgie...

Le fait que le père travaille dans une entreprise normalisée et qu'il accomplisse régulièrement son travail empêche l'équipe d'aller rechercher des informations. Le rapport que le groupe d'éducateurs établit entre normalité et non-demande d'information est un allant-de-soi,

comme si l'intimité devait être plus clairement respectée lorsque les gens travaillent dans une institution normalisée. L'échange d'informations vise une complémentarité permettant de dresser l'ensemble du tableau de cette famille. Dans ce qui est dit sur le manque d'informations claires au sujet du père de famille, il y a une intériorisation de **la contradiction entre la prétendue globalité et la reconnaissance des limites rencontrées.**

À ce stade de l'exposé, le commentaire d'un éducateur fait référence à une des questions de la grille d'écoute (qu'est-ce qui lui échappe?). Ce commentaire: *Je ne sais pas si quelques chose t'échappe*, peut être interprété de plusieurs façons. Il pourrait être teinté d'ironie, ce qui marquerait une distance par rapport à ce qui a été dit et à la prétendue vision globale de l'éducatrice. L'éducateur serait alors dans une certaine réflexivité quant à **l'impossibilité d'assurer la quasi-exhaustivité des informations.** Cependant, cette même remarque peut aussi signifier que **tout est inclus dans le recueil.** Si rien n'échappe à l'éducatrice, c'est justement parce qu'elle répond à l'attente des autres éducateurs quant à une représentation fidèle (et prétendument objective) de la situation. Une représentation qui se construit par **le conflit indépassable que provoque la revendication d'une expertise (un langage technique et professionnel) dans un domaine qui se caractérise par la généralité mais où les seuls moyens sont les relations que le professionnel établit.**

Vers la fin de l'exposé (au moment où entre un formateur pour leur rappeler qu'il faut conclure), ils vont tenter de répondre aux questions de la grille d'écoute, sur la façon dont l'éducatrice privilégie, oublie ou met en relief certaines informations plutôt que d'autres:

– Éd. 1: *Maintenant quant à la question de savoir quelle information est mise en relief... ce serait ce...*

– Éd. 3: *Voyons, parmi les choses que je demande, quelles sont celles auxquelles je donne la priorité...*

– Éd. 1: *Exactement, ou quelle est celle qui revient le plus... ou celle qui doit pouvoir définir l'intervention...*

– Éd. 2: *Eh bien voyons...*

(silence)

– Éd. 3: *Moi je parle avec l'école du niveau... de l'hygiène, de tout ce que comporte la responsabilité des parents... de l'éducation... et alors, bien sûr, au niveau scolaire moi je peux intervenir sur la question de l'hygiène, et voir comment vont les enfants... question santé... s'ils sont malades, comment on les soigne, pour pouvoir voir tout ça...*

– Éd. 2: *Oui...*

– Éd.3: *La participation...*

(Silence)

– Éd. 2: *L'attitude qu'ont les gamins, non? Celle de la grande, on te le dit, mais celle du petit, par exemple, non...*

– Éd. 3: *Oui...*

(silence)

– Éd. 3: *Non, oui (...), au sujet de l'enfant, ce qui est le plus préoccupant et le plus frappant pour les maîtres c'est... ça aussi... la question du milieu... les déficiences possibles du milieu à cause du manque de stimulations...*

– Éd. 2: *Des déficiences possibles du milieu... tu as dit ça très bien! (rire) (...) à cause du manque de stimulations.*

– Éd. 3: *Je veux dire, au sujet des informations qui sont mises en relief, que c'est le niveau de l'hygiène, la santé (...) et ici la déficience possible du milieu, parce que si les parents participent (...). Moi je suis allée à l'école et l'observation des enfants était en marche... j'intervenais sur ce point, c'est-à-dire que notre travail intervenait sur les trois questions et on voulait voir si on pouvait intervenir là-bas.*

La question concernant sur ce qui est mis en relief sert à résumer ce qui a été dit. Les expressions les plus communes sont affirmatives: *oui, exactement; c'est comme ça; bien sûr; alors bien sûr...* Les autres éducateurs vont conforter l'éducatrice dans ce qu'elle dit: *... Oui, alors ce qui est important c'est qu'il fasse des choses pendant leurs loisirs...; ... mais moi, d'après ce que tu dis, en général je vois une ligne ascendante...* Et ne perdons pas de vue, d'autre part, qu'il s'agit d'une séance de formation en présence d'un magnétophone. C'est pourquoi un éducateur dit sur un ton de complicité que l'éducatrice, dans le diagnostic, a bien placé ses mots: autrement dit, elle a bien fait son exercice en choisissant une formule

professionnelle, qui dépasse une perception ordinaire: ... *des déficiences possibles du milieu, tu as dit ça très bien, à cause du manque de stimulations...* Cette éducatrice manifeste auprès des autres son aptitude à construire la représentation de la situation dans un langage de spécialiste, qui n'est pas celui du sens commun. Ce commentaire creuse en même temps une distance, établit une relativité par rapport à l'activité de représentation qui renvoie à **la contradiction et à l'ambiguïté dans laquelle se construit la fonction professionnelle**. Contradiction et ambiguïté, présente dans le débat qui traverse depuis les origines le champ professionnel, entre technicité et vocation, théorie et pratique, spécialiste et généraliste. Engagée dans une situation, l'éducatrice est censée la représenter, elle fait **le passage de l'expérience à la représentation, de la subjectivité de son regard à l'objectivité d'un diagnostic**. Cependant, la référence au fait qu'elle a bien parlé évoque **le constant va-et-vient entre une action en situation et l'aptitude à la représenter**.²²

Par la suite, les éducateurs sont invités à cerner ce que l'éducatrice oublie dans son analyse de la situation. La question reste sans réponse. L'éducatrice demande aux autres d'y répondre. Un silence se fait. Ils ne savent pas apporter de jugement critique et réflexif sur ce qui a pu être oublié par l'éducatrice dans sa description:

– *Éd. 1: Et alors ici on demandait les choses qui ne sont pas soulignées? C'est difficile, mais euh...*

– *Éd. 2: Oui, bien sûr...*

– *Éd. 3: Alors, qu'est-ce que vous pensez vous autres...*

(Silence)

– *Éd. 2: Je ne sais pas...*

(Long silence)

– *Éd. 1: Je ne sais pas.. on verra ça plus tard... et qui a participé au diagnostic, avant il y a une évaluation et l'accent...*

Ici, lorsque l'éducatrice fait un effort de synthèse, apparaît à nouveau comme un élément-clef de l'interprétation la référence explicite au risque que courent les enfants:

22

Ibid., p. 159.

...l'accent est mis, dans les services sociaux, sur les items qui peuvent supposer un risque pour l'enfant, à savoir les questions d'hygiène, de santé, disons surtout les questions de santé et la déficiences du milieu qui agit sur les enfants, non? Et la santé c'est aussi de l'hygiène, et la question de l'hygiène est aussi travaillée, je veux dire qu'on met l'accent sur ces questions concrètes, ces points concrets et à partir de là on met au point le plan de travail et on répartit les tâches...

Les aspects significatifs sont les *items* qu'elle présente, pris en compte parce qu'ils peuvent supposer **un risque pour les enfants**: l'hygiène, la santé, et les déficiences du milieu qui agissent sur les enfants. Elle insiste sur les problèmes d'hygiène et de santé des enfants (trois fois cités dans le fragment) comme des points concrets qui déterminent les actions à engager. Dire et faire sont donc à nouveau indissociables. L'importance donnée à ce type d'informations n'a pas besoin d'être justifié. Le choix des éléments à prendre en compte dans le recueil d'informations s'appuie, dans ce fragment de l'exposé, sur le contexte-cadre institutionnel: les services sociaux. On a ici un exemple de la façon dont le contexte institutionnel est le cadre d'intelligibilité porteur de certaines anticipations dans la compréhension des faits. L'expérience, quand elle est exposée aux autres, est donc contextualisée, et il va de soi que, dans cette logique de représentation, la détection des indices de risque et les services sociaux vont de pair.

Ce qui se joue par la référence au contexte – les services sociaux – c'est **l'interaction entre le dispositif institutionnel et les dispositions personnelles**. Les constats de l'éducatrice, sa représentation de la situation, sont le produit d'une réflexion conditionnée par le contexte. Selon cette perspective, il faut tenir compte du mandat institutionnel pour comprendre le discours du professionnel, qui exprime en même temps une façon particulière et personnelle de s'approcher de la réalité des familles et de s'engager dans sa vie professionnelle. L'éducateur se situe ainsi dans un cadre possédant des normes incontournables et des schèmes prédéfinis. Les services sociaux sont ici une référence au mandataire et au destinataire qui joue dans le choix des éléments de construction d'une représentation du risque dans les familles.

Autrement dit, il faut tenir compte dans ce dispositif du fait que les éducateurs travaillent dans le même contexte professionnel et qu'il y a des savoirs implicites partagés par le groupe, ce qui fait qu'ils n'ont pas besoin d'en dire beaucoup pour savoir qu'ils parlent de la même chose et connaître les causes de leurs divergences. Le professionnel instaure dans son exposé des correspondances et des rapports causals qui s'inscrivent dans un espace de représentation qui est le contexte.

Nous revenons par là au fait que le travail d'interprétation qu'il accomplit s'exerce dans un cadre donné. Dans la posture-perspective de l'éducatrice confluent les différents éléments du contexte (le langage savant, les catégories administratives, les références théoriques) qui influencent ce qui sera visibilisé.

6.6. L'entrée dans l'incertitude: questionner son regard

La situation familiale est présentée comme une réalité qui est là, indépendante de l'approche qui est faite. C'est parce qu'on a observé certains comportements ou attitudes, ou parce qu'on a recueilli les observations d'autres professionnels qu'*une famille est déstructurée, non normalisée ou incompétente pour élever ses enfants.*

Cependant, l'éducatrice continue à se demander si l'équipe devrait ou non informer l'EAIA. Mais elle choisit, non sans hésiter, de ne rien dire, de continuer à suivre de près la famille, d'où ses doutes et ses inquiétudes:

(...) évaluation, autrement dit voir si on faisait ce qu'il fallait ou... si on aurait dû transférer le cas à l'EAIA depuis longtemps... C'est notre problème...

Son évaluation de l'intervention, son souci de savoir si ce qui a été décidé était pertinent, restent incertains. Elle **n'a pas de normes ou de règles pour assurer les choix qu'elle fait** dans le cas particulier qui l'occupe. Elle a conscience du fait que la décision et l'orientation de l'intervention auraient pu être distinctes si le cas avait été transféré à l'EAIA:

(...) Si ce cas était transféré à l'EAlA... quelles conséquences ça aurait pour ces enfants? Ou quelle solutions on pourrait envisager pour cette famille? C'est que je ne vois pas quelles autres solutions, on ne peut rien modifier de plus à cause de ses limitations, de ses caractéristiques psychologiques...

L'incertitude sur ce qui pourrait être, sur les conséquences d'une autre mesure pour cette famille, s'accompagne des arguments qui justifient l'option prise. Elle se conforte dans sa propre perspective, dans son évaluation en affirmant qu'il n'y a pas d'autres solutions... Et pour expliquer et argumenter les limites de son action, elle invoque les limites de cette famille et ses caractéristiques psychologiques. Il s'agit à nouveau d'une dialectique continue entre l'action et la connaissance. Le poids de l'argumentation qui légitime les options de la prise en charge et le pronostic (qu'il y aura toujours des problèmes non résolus) se trouve dans la représentation de la situation à travers l'ensemble des difficultés accumulées (en termes de limites) dans la famille. Et c'est cette appréciation sur l'écart entre l'état actuel de la situation et celui qui est visé qui provoque inévitablement chez l'éducatrice une insatisfaction, puisqu'il n'y a "pas des solutions" pour cette famille. Mais cela ne l'empêche pas ensuite de mettre en doute sa propre vision des choses et de rendre explicite sa conscience de la subjectivité de son regard (trop sombre, à ce qu'elle dit) :

Éd. 2: C'est que parfois je suis si pessimiste. A. me dit, "toi c'est que tu t'obnubiles" (rire), c'est que je vois tout en noir, non? Et parfois je ne vois pas d'issue, après les discours, qu'est-ce qu'on fait, non? Et lui il est plus optimiste, mais c'est que je me demande si je suis sur la bonne voie ou non, tu comprends?

—Éd. 3: Oui oui, mais ça c'est bien, non, quand on se demande.. si on est sur la bonne voie, mais ça angoisse...

—Éd. 1: C'est pour ça que c'est bien d'en parler...

—Éd. 2: Et parfois tu demandes à la TF ce qu'elle en pense, elle elle y va deux fois par semaine et je vois que... ou elle elle a l'impression que les choses n'avancent pas beaucoup... Donc, bon, tout ça c'est des angoisses dont tu parles aussi à la réunion...

—Éd. 3: Oui bien sûr...

—Éd., 1: C'est un processus très lent, très très lent...

– Éd. 3: *Bien sûr, et ça dépend de beaucoup de choses, pas seulement de toi...*

Malgré les explications centrées sur les limites de la famille, elle revient à son incertitude: est-elle dans la bonne voie? est-elle trop pessimiste? Est-ce que c'est elle qui ne voit pas d'issue?... Elle entre, par le questionnement sur ce qu'elle dit (les discours), dans le doute sur ce qu'elle fait. Elle dévoile par là que **les options prises et les choix renvoient à elle-même, à sa propre perspective, sa compétence et son expérience personnelle**. Le questionnement est double: il y a en même temps la question de savoir si elle est sur la bonne voie et la question concernant sa propre appréciation, qu'elle pense trop négative, ou pessimiste... Elle se réfère par là au choix réducteur opéré dans la représentation de la famille et prend conscience de la distance qui la sépare d'une réalité qui existe indépendamment de son regard. C'est le questionnement sur son propre regard, **la remise en question de la cohérence qu'elle a construite et l'incertitude des décisions** qui provoquent une angoisse, un désir de partager et de chercher le soutien ou l'accompagnement des autres. C'est après avoir parlé de ce qu'elle ressent et de ce qui se passe en elle-même qu'elle réfléchit sur le besoin de prendre en compte des perspectives différentes.

L'éducatrice expose comment elle fait appel à un regard différent (en l'occurrence le collègue de travail A. ou la TF) et manifeste un **besoin d'exprimer et de faire partager son angoisse** dans les réunions. Il s'agit d'espaces distincts de confrontation des regards où l'éducatrice est libre de faire partager ses doutes et son incertitude. C'est également ce qui se passe dans l'espace de partage et de rencontre qu'est son exposé, au cours duquel les autres lui apportent fondamentalement un soutien:

– Éd. 1: *Ce qu'il y a, c'est peut-être ce que je disais avant, que c'est un cas un peu chronique, mais la finalité principale c'est les enfants, c'est-à-dire changer la génération...*

– Éd. 2. *Exactement, c'est ça...*

– Éd. 1: *Ce qu'il y a, c'est que ça représente un travail de longue haleine, il faut beaucoup de temps*

– Éd. 2: *Oui, à longue échéance...*

– Éd. 1: *Du moment que ça stagne pas...*

– Éd. 3: *qu'ils progressent...*

–Éd. 1: *C'est que bien sûr... et en plus un enfant a sa propre évolution, son âge... tu peux pas non plus transformer un gamin de dix ans en un garçon de vingt ans... en un an c'est pas possible (rires), alors bien sûr, ce qu'il faut espérer ici en tout cas... ce qu'il y a c'est que c'est très long, non?, parce qu'un enfant...*

– Éd. 1: *Et on peut pas prévoir des échéances si courtes... Moi ce que je vois c'est ça tant qu'il y au moins une ligne ascendante...*

–Éd. 3: *Oui oui... même s'il y a des zigzags, ce qui est logique, donc ça va... maintenant, bien sûr... si la chose stagne...*

C'est à la fin, quand elle montre ses incertitudes et ses faiblesses, quand elle met ouvertement en doute la pertinence de son action, que les autres vont entériner le suivi qu'elle a mis en place ainsi que les logiques d'action et de connaissance qui les sous-tendent, en même temps qu'ils vont constater les limites de leur propre action.

La conscience d'un rôle actif dans le choix des informations apparaît subitement quand elle parle, au dernier moment, de la rédaction d'un rapport envoyé à l'administration pour obtenir une aide économique (prise en charge de la cantine des enfants):

– *Au moment de demander la prise en charge de la cantine cette année, bien sûr, avec l'AS... on leur a confectionné un rapport et là on voit bien que l'intervention de l'EAIA pourrait être envisagée, en fonction de la gravité du rapport. Bien sûr, il faut insister sur la gravité si tu veux qu'on t'accorde la prise en charge que tu demandes, que tu vois comme une nécessité... mais pas trop quand même parce qu'alors on va te dire: "Écoute, il faut transférer le cas, non?" Et c'est pour ça que je me demandais si l'EAIA ou pas...*

Le choix et la sélection des faits-informations à transmettre n'est pas neutre et l'éducatrice a conscience de participer, par l'écriture, à la construction d'une représentation des situations: *On leur a confectionné. Le poids du destinataire dans la transmission* n'est pas présent explicitement avant qu'elle ne parle de l'obligation de rédiger un rapport sur cette famille.

L'écriture est en effet souvent utilisée, dans les cadres de formation, comme un moyen aidant à penser et à agir. Et c'est précisément le passage à l'écriture qui provoque ici une prise de distance. Le professionnel reconnaît que c'est l'équipe qui a construit dans le rapport une

certaine réalité de cette famille. L'écriture du rapport permet en même temps une **mise en évidence des options qu'il engage**.

L'éducatrice choisit de se positionner en faveur de la famille, elle donne la priorité à l'aide matérielle plutôt qu'au signalement dans sa dimension de contrôle. Elle pense avoir réussi à établir un rapport d'aide dans cette famille qui "coopère, malgré la situation", et c'est ce qui la pousse à continuer avec le suivi plutôt que de renvoyer le cas à la justice. L'éducatrice pense qu'il y a dans la famille des indices de risque et, pour composer son rapport, elle envisage de pratiquer des omissions ou des exagérations pour favoriser l'obtention de l'aide matérielle.

Ce sont les différentes circonstances-conditionnements qui guident le choix du professionnel au moment de rendre compte de ce qui c'est passé dans une famille. Dans cette séance de formation, l'éducatrice expose les enjeux de l'envoi d'un rapport. Les finalités sont bien distinctes, selon les intérêts qui se jouent. L'éducatrice parle avec une évidence flagrante du pouvoir qu'elle a de donner une vision particulière de ce qui se passe dans la famille. Et on en revient une fois de plus au fait que derrière la désignation du risque, d'autres questions et intérêts se jouent dans le type de relation qui s'établit entre le professionnel et la famille. Ce qui amène à inclure dans le processus de construction du risque le rapport entre le professionnel-observateur et la famille autant que son rapport au destinataire.

L'éducatrice construit son rapport sachant qu'elle peut donner à voir une situation ou une autre par **l'addition ou l'escamotage éléments signifiants**. Nous voyons qu'à la fin, par le passage à l'écrit, elle prend conscience du fait qu'elle *laisse voir* ce qu'elle choisit en fonction des intérêts qu'elle poursuit et que le poids du destinataire qui doit lire et interpréter son dossier joue également un rôle. Elle sait qu'elle pourrait décrire une situation distincte au sujet d'un même enfant. Il s'agit ici d'une mise en scène, d'une **dramatisation**²³ de la situation en fonction du destinataire. Ce qu'elle vise, c'est l'accès au secours économique et le rapport doit être rédigé en fonction de cela (plus ou moins grave, dramatique....).

Le poids des paroles dans le travail social, la valeur de ce qui est dit ou n'est pas dit sur une famille est ici mis en évidence par le fait que ce qui compte dans la prise de

23 Soulet (M. H.), "L'activité concrète des travailleurs sociaux: seuils et paradoxes", dans *Paradoxes du travail social: quels incidences pour la formation?*, *Pratiques de formation - analyses*, n°16, 1988. p. 81.

décision est le rapport écrit. Ce que l'éducatrice choisit de raconter, de donner à voir, sur cette situation, aura des conséquences réelles sur les gens. L'écrit a une valeur de fait, indépendamment de la gravité de la situation, dans la désignation d'une famille à risque. En même temps, l'éducatrice exprime le **caractère arbitraire des éléments choisis** dans la description qui doit orienter la prise de décision .

La demande de prise en charge est une occasion qu'elle doit mettre à profit. Elle fait appel aux ressources disponibles et les adapte au problème posé par cette famille. La fonction de transmission de l'information, celle de donner son avis d'expert, se met aussi au service des objectifs qu'elle déclare poursuivre à travers la prise en charge. Cela illustre bien ce qui est de l'ordre de **la créativité** et ce qui est de l'ordre de **l'adaptation en fonction des situations** dans la pratique quotidienne du professionnel. Plutôt que sur l'application des prescriptions, l'éducateur compte sur ses capacités créatives et relationnelles pour inventer ou improviser des réponses qui s'adaptent aux situations rencontrées.

La désignation du risque est, dans ce cas, moins le produit de l'application de connaissances techniques ou de normes préétablies que celui d'une activité pratique dans laquelle interagissent logiques d'action et logiques de connaissance en constante réadaptation. Nous avons vu par le suivi de l'exposé comment dans la façon dont le professionnel organise les informations il y a déjà une orientation de l'action, **un sens qui se construit**. L'objectivation de la situation est inséparable de la volonté d'agir et du sentiment de la pertinence de cette action. Dans l'objectivation et la désignation du risque, le professionnel met en œuvre des procédures de compréhension et d'interprétation par lesquelles il donne un sens aux activités quotidiennes dans lesquelles il est pris. Il met en place, pour ce faire, différentes stratégies et, par la mise en relation d'éléments signifiants, l'essentiel de son travail consiste à trouver une manière pertinente de représenter les choses. Il exerce pour cela une forme de réflexivité qui l'amène à construire une cohérence dans la configuration d'une certaine réalité qu'il rend manifeste et qui fonde la possibilité d'une action.

À la fin des exposés, les éducateurs vont commenter la séance de travail. Ils se trouvent à présent avec les formateurs et les groupes qui ont pratiqué le même exercice.

Puisqu'il s'agit d'une réunion destinée à réfléchir sur la mise en commun des exposés, on a affaire à un nouveau registre, à un méta-niveau qui pousse les éducateurs à se questionner et à réfléchir sur ce qu'ils ont fait et sur ce qu'ils font normalement. Le fait d'avoir parlé d'un cas concret leur permet de penser à partir de **ce qui a été dit sur ce qui est fait** plutôt que de s'engager dans un débat d'idées sur ce qu'ils devraient faire.

Nous sommes ici à la fin de la séance. Un éducateur parle de l'exercice qu'ils ont fait et de la difficulté à engager, par l'écoute de l'éducatrice (de ce qu'elle met en relief, ce qu'elle juge important, ce qu'elle considère significatif...), une dynamique de travail autre que de donner des conseils, ou de chercher des réponses-solutions aux problèmes de cette famille. Nous assistons à une prise de conscience chez les éducateurs quant à leur besoin de confirmer ce qu'ils font et quant à la priorité donnée à l'action sur la réflexion. Le commentaire suivant met en relief une certaine critique et une prise de distance par rapport à ce qu'ils font. La dernière à parler est l'éducatrice qui a exposé la situation 3:

- Dans le groupe, quand nous avons écouté son exposé, nous avons toujours le besoin de trouver des solutions. Et nous disions : "Mais pourquoi tu ne fait pas ceci ou cela?"

- Nous avons fait des commentaires sur le fait que normalement nous ne parlons pas avec les usagers sur ce que nous avons observé. Ce n'est pas seulement dans ce cas, mais en général, nous ne disons pas aux gens ce que nous avons observé chez eux.

- Nous ne faisons pas l'exercice de contraster les choses avec les usagers. Il y a une fille et nous l'inscrivons dans une école-atelier. Elle termine l'école et nous commençons à penser à ce qu'elle devrait faire après l'école: qu'est ce qu'il faut faire de cette fille après l'école-atelier? Et nous nous demandons si c'est un bon moment pour ceci ou cela(...) Avant même de parler avec elle, nous commençons déjà à chercher une issue pour elle.

- Très souvent nous travaillons pour nous-mêmes. C'est un travail qui n'est pas pour la famille ou les jeunes. Bon, je vais m'expliquer: nous travaillons poussés par l'angoisse, avec l'envie de trouver quelque chose qui puisse cacher les choses, je veux dire... je pense... n'est-ce pas? C'est une réflexion que je me fais: nous travaillons pour la famille mais sans la famille.

L'éducatrice se reconnaît elle-même en train de réfléchir. Ces derniers commentaires illustrent le fait que, dans ce type de séance, il se produit chez les professionnels un exercice de questionnement sur eux-mêmes et sur le sens des actions qu'ils engagent. Il s'agit de réfléchir sur ce qu'ils font et, par cette voie, les éducateurs parviennent à mieux s'approprier leur pratique. C'est un nouveau rapport au savoir qui s'instaure, où la connaissance naît de l'expérience partagée et mise en commun. L'éducatrice se tourne vers elle-même, s'ouvre à l'incertitude et, par l'interrogation, son discours revient à réduire les distances entre ce qu'elle sait, ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. C'est aussi un moment où éclate la cohérence des représentations construites et apparaissent les contradictions qui les traversent.

CHAPITRE VI

**L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE
L'ÉDUCATEUR EN QUESTION**

1. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES LOGIQUES IDENTIFICATOIRES

Dans le cadre d'un cours de formation, les éducateurs devaient répondre à la question suivante: *comment définissez-vous votre profession?* Les réponses apportées font apparaître les différentes dimensions d'**une identité par rapport ou en fonction de...** *une catégorie de population* (en termes de déficits-risques-marginalité sociale), *un secteur d'âge* (enfance et adolescence), *le territoire ou le lieu* (le quartier dans la ville, l'école, le bureau), *le poste de travail* (l'attention sociale primaire), *le mandat et le cadre institutionnel* (la mairie, un programme d'attention à l'enfance en risque), *la discipline de formation* (l'éducation et le travail social) *les autres professionnels* (l'équipe, l'école, d'autres services) et *les finalités de l'action* (la socialisation, la prévention, l'aide, la normalisation, l'insertion....).

Les réponses énoncent une configuration identitaire qui n'est pas statique, qui change d'un éducateur à l'autre, et au cours d'une même carrière professionnelle. Plutôt que substantielle, dans le cas des éducateurs, **l'identité professionnelle est contextuelle, c'est-à-dire qu'elle ne se donne pas définitivement.** Les éducateurs témoignent surtout du fait qu'elle est toujours à construire et à reconstruire au quotidien de l'activité. Elle est le résultat des échanges avec les autres : l'institution, les commanditaires, la clientèle, l'école, l'équipe. Et par les constats que les éducateurs font sur la difficulté à répondre, la question d'une définition reste ouverte et **l'identité professionnelle se présente plus comme un problème que comme une réalité accomplie:**

– *Je voulais dire que dans toutes les conventions, les congrès..., c'est une question qui apparaît, c'est donc une question qui n'est pas résolue. Sinon, ça fait longtemps qu'on en parlerait plus... Je veux dire... qui diable est l'éducateur?*

– *Oui, je crois qu'on va dans cette direction parce que les études ont été délimitées, etc... Je crois qu'on va dans cette direction et quand on me prend pour une assistante sociale, maintenant ça m'est égal, je ne dis plus: "Je ne suis pas l'AS". Je me tais, ça ne fait rien...*

– Comme il y a aussi le problème de la commande qui reste très floue, sauf quand c'est des commandes particulières, très précises... Et notre profil reste très flou. On fait ce qu'on peut, et heureusement que tu parles avec d'autres éducateurs et que tu vois que tout le monde se débrouille, non? C'est important d'avoir des espaces, et qu'on ne soit pas là à se dire : "Et maintenant qu'est-ce je fiche?" ...

Le **pluralisme et l'hétérogénéité des critères et des logiques** au moment de dire ce qui est ou n'est pas de son domaine de compétence est une préoccupation qui provoque un **malaise dans le secteur** et qui trouve différentes explications dans le discours. En fait, entre les éducateurs, il y a deux angles pour aborder le problème de l'indétermination et de l'absence d'unité professionnelle. Il s'agit de façons distinctes de poser la même question de la spécialisation de l'éducateur, liée à celle de la reconnaissance identitaire:

– D'un côté, il y a le problème de **l'indétermination du poste**, de la nécessité que les employeurs –l'Administration– délimitent les tâches et les fonctions et que les responsables pensent les politiques des services sociaux. On retrouve aujourd'hui cette interrogation sur le terrain, issue de la volonté de savoir en quoi le travail de l'éducateur est spécifique (qualification, réglementation, codification des tâches, fonctions, population cible) dans un service polyvalent. Le grand débat est alors axé sur le conflit, déjà signalé, qui traverse l'histoire de la profession et qui alimente la littérature la concernant, à savoir le conflit entre le **spécialiste ou le généraliste**. Les frontières qui sépare l'éducateur de l'assistante sociale se diluent en même temps qu'il y a une volonté majeure de réaffirmer la spécificité et l'identité de chacune des figures du même service.

– De l'autre, il y a **l'incertitude des savoirs et des doctrines guidant l'action**. Ce que les éducateurs manifestent comme le produit de **l'absence de qualification statutaire**, en raison de la diversité des expériences, des parcours, du niveau de formation et des diplômes d'origine. Le débat reprend ici les lignes générales de la tradition du conflit **entre la revendication de la technicité d'un modèle et celle de l'expérience comme unique référence**. Dans cette dichotomie entre la pratique et la théorie, on retrouve celle qui oppose la spécialisation et l'implication personnelle dans la construction et l'improvisation des réponses en situation.

Dans le cas qui nous occupe, celui des éducateurs des services d'attention sociale primaire, le conflit traditionnel *entre le diplôme et le poste* est encore renforcé par l'absence de correspondance entre la qualification (le diplôme) et le poste d'un bon nombre des éducateurs. Ils n'ont pas tous le même diplôme et le poste est à construire dans l'exercice même de la profession et ne correspond pas à un profil défini a priori. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre qu'il y ait toujours des demandes quant à la définition du profil professionnel.

Plutôt que de rester dans le constat du pluralisme éthique et identitaire, les éducateurs souhaitent parvenir à une homogénéisation des critères, des méthodes et des finalités de l'action. Souhait qui naît du constat de l'ambiguïté et de l'incertitude dans laquelle ils se trouvent:

– Chaque éducateur intervient de manière différente, et même contradictoire...

Les voies par lesquelles se construisent les réponses à cette volonté de cohésion et d'unité de sens du collectif sont également distinctes et parfois contradictoires les unes par rapport aux autres et par rapport à l'objectif poursuivi. Ce que nous avons signalé dans le chapitre 4 comme des injonctions paradoxales qui traversent l'histoire de la profession et du secteur de l'attention primaire se retrouvent aujourd'hui dans le discours et les représentations des éducateurs.

1.1. *Personne ne sait qui est ni ce que fait l'éducateur*

Dans le cadre d'un atelier de formation, les éducateurs sont interrogés sur les sujets qui les préoccupent, ceux qu'ils voudraient fouiller et analyser. Ils commencent les uns après les autres à énoncer une liste de difficultés et de problèmes liés à l'augmentation des demandes, l'absence de ressources, la bureaucratisation du travail, l'isolement professionnel... Ils se plaignent également du fait que personne, ni les commanditaires, ni les clients, ni les autres professionnels ne savent ce qu'est qu'un éducateur. Selon eux, la première et la plus grande difficulté à laquelle ils sont confrontés est le **manque de reconnaissance** de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font:

– Il y a un manque de reconnaissance de ce qu'est l'éducateur dans la population, sa figure n'est pas définie... Peut-être qu'au niveau de la population, c'est dû au faible niveau culturelle qu'elle a...

– On n'a aucune reconnaissance professionnelle dans le quartier, ils ne savent pas si c'est l'assistant social, ou l'aide, ou celui qui ouvre et ferme la porte du local...

– La profession d'éducateur est très peu prestigieuse à X. (nom de ville). Quant à la reconnaissance sociale, ni dans l'organisation même, ni chez les professionnels... Si tu vas voir un médecin, tu dois lui expliquer ce qu'est l'éducateur... Si ça n'est pas assumé, c'est difficile qu'après les usagers sachent ce que tu peux faire pour eux. Il y a un manque de critères et de modèles de la part de l'organisation...

C'est à partir de l'intégration de la figure de l'éducateur aux équipes d'attention sociale primaire²⁴ qu'il s'est produit un effacement de leur spécificité et que s'est ouvert un conflit de compétences avec l'assistante sociale, au sein de l'équipe, et avec d'autres professionnels du réseau des services socio-éducatifs. L'objet d'intervention, dans un service qui se veut polyvalent, devient plus large et moins défini que celui de l'enfance inadaptée. Les questions que les équipes se formulent aujourd'hui concernent la spécificité et l'identité de chaque figure professionnelle: Y a-t-il un objet délimité pour l'éducateur? A-t-il des compétences spécifiques?

Face à un mandat général et à la multiplicité des tâches que la Loi assigne aux services d'attention sociale primaire, l'éducateur est aux prises avec l'ambiguïté et l'indétermination technique du poste. Le plus dramatique est alors le fait qu'il ne sait pas ce qu'il faut faire pendant son temps de travail:

– Quand je suis arrivé au service, la première année, ça été très difficile pour moi. Personne ne m'a dit, personne ne savait ce que doit faire un éducateur. Et moi je voyais que mes camarades d'équipe avait un agenda trop rempli, qu'ils étaient débordés. Mon angoisse ça a été de remplir mon agenda de travail, d'avoir des choses concrètes à faire, d'occuper mon temps.

²⁴ Nous avons vu dans la partie sur l'histoire de l'éducateur que le secteur est régulé officiellement l'année 1985 avec la nouvelle Loi de Services Sociaux.

– La plus grande difficulté cette année, c'est que je me suis senti très seul, sans trop savoir quoi faire (...) Personne ne m'a dit ce que je devais faire... Et avec les quatorze-seize ans, en plus, c'est très difficile, parce que tu ne sais pas quoi leur offrir...

Les éducateurs parlent d'une absence de direction politique et de l'indétermination institutionnelle des fonctions de l'éducateur dans l'ensemble de l'organisation administrative des services sociaux. Les commandes de la mairie, quand elles arrivent, ne sont pas celles qu'ils attendaient. Les éducateurs demandent une plus grande délimitation de leur travail car ils se heurtent dans leur pratique quotidienne à la double difficulté de **l'augmentation et de la diversité de demandes** qui leur arrivent et au fait qu'il y a **une représentation peu claire de ce que les autres (collègues, institution, usagers) attendent d'eux**. Ils insistent sur le fait qu'on leur fait des demandes (les voisins, d'autres institutions, les commanditaires) contradictoires et qui ne correspondent pas à leur travail.

Les politiques disent que c'est aux professionnels d'inventer et de créer les projets et les moyens d'un travail plus collectif. Les éducateurs se plaignent de **l'absence de support institutionnel** et de la difficulté à créer un travail en réseau avec l'école, les organismes sociaux et d'autres professionnels, du fait de la question de la reconnaissance. Les demandes que j'ai reçues en tant que consultante ou formatrice montrent l'inquiétude des responsables et des cadres politiques municipaux par rapport à l'identité de l'éducateur. Ils cherchent d'autres moyens d'intervention que la seule attention individuelle au bureau, mais ils veulent en même temps que les gens soient assistés et ils demandent aux éducateurs de gérer les aides financières. Ils affirment qu'il faudrait faire un travail plus collectif, moins axé sur l'aide individuelle, avec davantage de présence dans le quartier, mais ils n'arrivent pas à formuler des commandes qui traduisent cette volonté.

La difficulté des éducateurs à délimiter un espace d'intervention et les conflits qui se créent avec d'autres services et d'autres professionnels sont dus, à ce qu'ils disent, à l'absence d'un débat et d'une concertation au niveau des cadres supérieurs de l'administration. À leur avis, s'il y avait plus de collaboration et de projets communs entre les différents départements de la Mairie (Éducation, Services Sociaux, Santé, Urbanisme, Jeunesse, etc.), ils auraient davantage de possibilités de travailler en concertation. Ce qui est mis en avant par les

éducateurs, c'est qu'ils reçoivent des messages contradictoires. Ils sentent, de la part des responsables politiques de la Mairie, l'exigence d'un travail plus collectif et plus global, mais il s'agit pour eux d'un faux débat et d'un simple discours qui n'a pas de fondements réels, qui manque de concrétion, étant donné les moyens et les supports techniques dont ils disposent. Ils voudraient que leurs supérieurs délimitent mieux qui fait quoi, à quel moment, dans quelles circonstances:

– Personne ne t'explique quel est ton travail, il n'y a rien d'écrit et tu agis en fonction des besoins.

– Une fois que tu t'es situé dans la zone, politiquement et techniquement parlant il n'y a pas de commandes pour l'éducateur, de commandes correspondant à la figure de l'éducateur. Normalement, les commandes sont des commandes d'information, de contrôle, d'envois de dossiers, de gestion, mais des commandes de travail d'éducateur... C'est-à-dire que tu dois donner la priorité à cette problématique ou t'occuper de ces gens... Oui, les commandes sont d'un autre type...

– On ne nous fait aucune commande, on ne nous sollicite qu'en cas de problèmes très concrets, urgents (des renseignements sur une famille, la plainte d'une association de quartier...). Nous n'avons pas de programme pour l'enfance. Chacun d'entre nous doit interpréter ce qu'il doit faire dans le quartier. Tu fais des projets sans savoir s'ils sont dans la ligne des orientations du Département... Souvent les conflits qui nous opposent sont dus au fait qu'on n'en a pas discuté à la direction de la Mairie...

– La première difficulté vient de l'institution, parce qu'il n'y a pas de commande ni de définition des fonctions. Parfois on te donne une responsabilité sans t'expliquer ce qu'il y a derrière, par exemple: pourquoi est-ce qu'on va devoir travailler avec les gens jusqu'à vingt-cinq ans? Est-ce qu'il y a une option théorique derrière?

– Le sentiment d'isolement et de manque de critères. Et aussi le fait que l'éducateur est une figure pas très concrète vis-à-vis d'autres professionnels et d'autres institutions. Parfois on te confie des tâches en tous genres, ou on te fait des demandes en tous genres, ou parfois on pense que ce n'est pas de ton ressort.

– L'organisation ne différencie pas nettement les espaces: quelles sont les choses qu'il faut faire, dans quelle direction, dans quelles limites, qu'est-ce qu'on veut de chacun?

L'absence de support institutionnel est vécu comme un manque de reconnaissance du travail accompli. Le sentiment d'**isolement** est ce qui est mis en avant. C'est en ce sens qu'une éducatrice, dans le cadre d'une consultation, se plaint du fait que personne ne leur demande ce qu'ils font:

Comme personne ne nous demande si c'est bien ou si c'est pas bien! Parce que personne... Tu es la première personne de la Mairie qui vient demander quoi que ce soit. Avant toi, je n'ai connu personne d'autre, seulement mon chef, J. (le coordinateur de zone), qui est l'unique à me poser des questions sur le pour et le contre de mon intervention, sur ma façon de m'occuper du cas, sur ce qui se passe... Non, c'est le seul. À part lui, tu es la première de la Mairie qui vient se renseigner... mais comme on a parlé de chiffres, moi j'ai pensé, je t'ai dit, on ne donne pas de chiffres! Sur nos changements, sur ceux qui travaillent dans le quartier, sur ceux qui sont en formation, pim pam, sur combien il y a d'absentéistes qui ne sont pas absentéistes, on est bêtes, tout ça on ne le dit pas! Et il y a beaucoup de chiffres! Grandioses! Et ça ne se voit pas!

Les conflits, comme dans l'équipe de cette éducatrice, se produisent entre les éducateurs. Certains vont chercher des orientations communes à leur travail, d'autres acceptent ou justifient la diversité des styles. Mais dans un cas comme dans l'autre, ils affirment ne recevoir aucun support, aucune évaluation institutionnelle pour guider leur travail. Cette opacité institutionnelle est, à ce qu'ils disent, une des plus grandes causes de l'incertitude et de l'absence d'unité de la fonction éducative. Mais il n'y a pas non plus d'homogénéité dans les formes et les degrés d'implication, du fait de cette absence de contrôle ou de réponses par rapport à ce qu'ils font:

– Souvent on dirait donc... personne m'exige rien de nous... donc parfois, il n'y a pas besoin de donner beaucoup, c'est un... cela dépend de chacun.

Ce qu'on a vu, dans le premier chapitre concernant l'analyse du contexte social, de la dépolitisation profonde de la question sociale est vécu avec force sur le terrain des pratiques. Frappés par l'absence de projets et par l'incapacité à sortir d'un blocage, les éducateurs se

replient sur eux-mêmes. Le discours sur la cohérence nécessaire est, du fait de la dispersion des logiques et de l'hétérogénéité des objectifs, axé sur les questions techniques. C'est en ce sens que les éducateurs tiennent un discours sur le besoin de créer et de codifier des critères définitionnels techniques ou neutres concernant le comment, le quoi, et le moment leur intervention. Il y a une vision très fonctionnaliste de la profession qui s'inscrit dans le système administratif et possède des règles de jeu très codifiées. Il se produit un glissement général des politiques des services sociaux, et concrètement des éducateurs, vers la gestion généralisée des affaires sociales. L'ensemble de ces remarques concernant l'absence de support institutionnel parlent d'un *désengagement des pouvoirs publics* et d'une *dérive bureaucratique* ²⁵ du travail des éducateurs.

1.2. Il n'y a pas un cadre unique de références théoriques

L'éducateur ne sort pas de sa quête de légitimité. On a beau dire qu'un nouveau diplôme s'est créé, que de nombreux congrès ont lieu, en dépit du discours triomphaliste de l'Université ou du nouvel ordre professionnel sur la reconnaissance sociale de cette formation, sur le terrain, dans le secteur des services sociaux, les éducateurs sont confrontés à l'absence de culture professionnelle solide. Ils pensent qu'il n'y a pas, sinon à un faible degré, de différenciation de la profession. Il en va de même du niveau d'adhésion des individus au corps professionnel. Le collectif d'éducateurs exprime son sentiment de fragilité, de dépendance et la vulnérabilité qu'il ressent.

D'après ce que disent les éducateurs, c'est parce qu'il n'y a pas de langage ou de modèle théorique prédéterminé ni de techniques standardisées qu'ils sont dépourvus d'une identité propre et spécifique et qu'ils se trouvent questionnés dans leur pratique, privés des moyens d'affirmer leur expertise et de formaliser leur expérience. Selon la formule de l'un entre eux, ils se reconnaissent davantage à ce qu'ils ne sont pas qu'à ce qu'ils sont:

²⁵ Chauvière (M.), "Quelle qualification pour quelle demande sociale?", dans Martinet, (J.L.) (dir) *Les éducateurs aujourd'hui*, Toulouse, Éd. Privat, 1993, p. 13.

– Ensuite il y a autre chose qui me... c'est que l'éducateur ne dispose pas d'un code théorique spécifique auquel se tenir... Il prend des éléments que d'autres travaillent, d'autres avec lesquels, dans la pratique, il doit travailler en commun, et c'est là qu'apparaît l'élément "tu n'es pas". Tu travailles des éléments de la pédagogie mais tu n'es pas un pédagogue; tu travailles avec des éléments de la psychologie, mais tu n'es pas un psychologue; et tu travailles avec des éléments du travailleur social, mais tu n'es pas un travailleur social. C'est quelque chose qu'on te renvoie souvent dans la pratique quotidienne.

Cette propriété paradoxale d'être défini par "ce qu'il n'est pas", puisque *sa spécialité c'est précisément de n'être spécialisé en rien*²⁶, n'est pas vécue facilement par l'éducateur qui va continuer à chercher en quoi il est un spécialiste. Tandis que l'assistante sociale revendique le Travail social comme une discipline propre et, pour certaines, comme une science à part entière, les éducateurs cherchent les voies d'une réaffirmation identitaire par la revendication de l'Éducation sociale comme discipline de savoir référentielle. Mais le savoir étant constitué transversalement par rapport aux différents espaces de disciplines, avec la psychologie comme vecteur central, ils ne peuvent revendiquer aucune spécificité dans ce domaine.

Les constats sur l'absence de critères communs est aussi le produit d'une diversité des parcours professionnels et de l'absence de formation commune d'origine. Un éducateur parle de la difficulté de savoir "de quoi on parle", car la signification de termes (le risque n'est qu'un exemple) varie d'une équipe à l'autre et selon le contexte dans lequel il est employé. Il y a le désir d'arriver à créer un langage commun et consensuel:

– *En médecine, on sait ce qu'est un diagnostic et un traitement, mais pour nous le sens varie, ce n'est pas toujours le même...*

– *On utilise les mots selon la façon dont on voit une famille en tant que professionnels: quand on parle de contrôle, il se trouve qu'ils ne sont pas sur la bonne voie; quand on parle de les aider, on les voit comme des pauvres gens... mais nous ne disons pas, nous ne voulons pas toujours dire la même chose...*

²⁶ Nègre (P.), *La construction de l'observation en éducation spécialisée (éléments pour une approche paradoxale des représentations et des pratiques, op. cit., p. 90.*

C'est le besoin, pour travailler, d'avoir confiance dans ce qu'on fait qui apparaît comme un élément de professionnalité, ce qui place du même coup au devant de la scène **une volonté et un besoin de légitimation et de reconnaissance externe**, chez les éducateurs, de leur pratique. C'est en ce sens qu'ils parlent de l'importance d'**établir un cadre de références théoriques qui confère une unité au collectif**.

– *Un manque de cadre théorique référentiel à partir duquel on pourrait se positionner et établir une méthodologie d'intervention. Manque aussi de critères et d'indicateurs pour évaluer notre travail, individuel et collectif.*

Ces difficultés sont ressenties de façon plus aiguë quand les éducateurs entrent en contact avec d'autres collectifs professionnels ayant un statut et une reconnaissance sociale plus établis. Pendant une des séances de formation, un court débat s'instaure au sujet du pouvoir des autres professionnels d'imposer leur point de vue. L'éducateur se sent fragile en raison de l'infériorité hiérarchique de son statut et de la difficulté à argumenter ce qu'il pense qu'il faudrait faire:

– *Éd. 1: Un technicien vient et reproduit son mode de raisonnement. Il pourrait raisonner d'une façon totalement opposée, je veux dire... Mais il se trouve que c'est comme ça... et toi tu n'as pas d'arguments. Et en plus, c'est le chef...*

– *Éd.2: C'est la même chose avec les EAIA!*

1: Bien sûr, en plus on lui accorde plus de crédit, et son discours est bien plus élaboré... Il a davantage de références, il y a des corps théoriques concrets...

– *Éd. 3: On a un savoir moins théorique, mais eux ils connaissent plus de théories, ou ils sont plus cultivés que nous... Mais nous on a la pratique de la rue, oui, de travailler en milieu ouvert...*

– *Éd. 1: La capacité technique est très liée au statut... mais... et j'ai beaucoup de mal à confronter mon opinion à celle d'autres professionnels qui ont plus de poids au sein de l'institution... Autrement dit, je mets sur la table la question du statut...*

Ce qu'énonce de façon intéressante cet éducateur, c'est que, malgré le constat de sa difficulté à argumenter son point de vue, dans les décisions prises dans ce type de réunions, avec l'EAIA ou avec d'autres services, le pouvoir d'un statut supérieur à l'intérieur de la

hiérarchie administrative pèse lourd. La légitimation de l'action est donnée par la profession plutôt que par la personne, et c'est là que les éducateurs se retrouvent sans point d'appui. Ceux qui possèdent le diplôme de l'École d'éducateurs vont, en revanche, réaffirmer leur positionnement et la légitimité de leur discours, très centré sur la demande de l'individu et avec des références, fondamentalement, à la psychologie et la thérapie. Les contradictions sont arrivées au point qu'un grand nombre de sur-qualifiés (psychologues ou pédagogues) qui occupent un poste d'éducateur se trouvent dans un statut d'infériorité et se sentent fortement questionnés par d'autres professionnels possédant le même diplôme mais occupant un poste correspondant à leur qualification.

Il n'est donc pas seulement question de savoirs mais surtout de positions occupées: l'éducateur se sent ici **en infériorité de situation**. D'après ce qu'il dit, les autres imposent leur avis par un discours plus élaboré. Mais les autres, ceux qui possèdent le corps de références théoriques, sont aussi ceux qui occupent des positions plus reconnues socialement, ceux dont le statut est supérieur. Les références dites théoriques apparaissent comme des savoirs disciplinaires plus solides qui permettent aux autres d'argumenter, de raisonner et de construire une cohérence discursive dans le sens qui les intéresse. L'éducateur est celui qui possède la pratique, la connaissance du terrain, le savoir-faire empirique, peu ou non reconnu. Car ce qui apparaît comme des connaissances que les éducateurs ne possèdent pas, ce sont les théories et les capacités techniques. Ils restent dans **la dichotomie classique entre la théorie et la pratique**: ces deux termes renvoient à l'idée de savoirs réels, **mais qui n'ont pas un poids égal**.

La difficulté de l'éducateur à faire partager et à argumenter son discours auprès d'autres professionnels est donc aussi une question de hiérarchie de pouvoirs. La distinction fondamentale située au niveau du savoir est traversée par celle des **dispositions statutaires**. Les distinctions entre catégories et corps jouent –elles font partie des règles du jeu– dans la définition des savoirs et leur exercice lors de la prise de décisions. Les éducateurs, dans cette réunion, parlent de l'infériorité dans laquelle ils se trouvent en face d'autres corps professionnels qui occupent un statut plus élevé dans **la hiérarchie administrative** et qui

ont un esprit corporatif plus marqué²⁷. Ils affirment ne pas avoir de qualification théoriquement définie, ce qui les oblige, en vertu des règles du jeu administratif, à accepter, même si cela demeure purement formel, les prescriptions d'un psychologue de l'École ou d'un pédagogue de l'EAIA. Souvent, comme nous l'avons constaté dans les exposés des cas, l'avis de ces professionnels, particulièrement des psychologues et des psychiatres, sert à légitimer le diagnostic et la décision d'un éducateur.

Les pratiques éducatives et les rapport entre les différents services doivent donc être compris en vertu de **l'appartenance au système administratif et de son fonctionnement hiérarchique** qui possèdent des règles implicites. **Le problème de l'identité de l'éducateur est aussi une question de statut et d'attribution de compétences.** Les éducateurs révèlent que les psychologues, les médecins, les psychiatres, les pédagogues ont une reconnaissance et un statut supérieurs, ce qui est l'équivalent d'une compétence reconnue. Compétence au double sens de capacités, de savoirs particuliers et de pouvoir territorial précis et délimité.

L'importance que les éducateurs accordent, dans la construction de leur discours au sujet de leurs pratiques, aux **stratégies qui visent à donner un sens à leur action et à la valoriser** est donc proportionnelle à leur incertitude. C'est ici qu'il faut situer les différents discours qu'ils adoptent en fonction de l'expérience et leur positionnement par rapport à: la spécificité éducative, la place de la demande dans l'intervention; le changement ou la transmission des normes; la prévention des risques; ou la défense des valeurs de justice dans l'exercice de la profession. Cependant, dans ce qu'ils énoncent comme des principes idéologiques ou théoriques de l'intervention, il se produit un éclatement des visions, une juxtaposition de modèles non univoques. La non-homogénéité des valeurs et des critères dans les démarches éducatives, l'absence de définition unique, univoque fait que l'inquiétude quant à la cohérence et à l'unité s'exprime avec plus de force. Voilà une nouvelle expression du dilemme sur la spécialisation qui prend les allures d'un paradoxe.

²⁷ Voir au sujet des compétences professionnelles dans l'administration et dans le travail social: Trépos (J. Y.), *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, Coll. "Espace social", 1992.

2. L'ENCHEVÊTREMENT DE LOGIQUES DE REPRÉSENTATION

2.1. Un agent institutionnel délégué: *l'impossibilité de faire autrement*

C'est finalement l'identité professionnelle qui, en l'absence de fondements solides, est mise en question. L'instabilité de la compétence tient aussi à la propension des éducateurs, comme on va le voir, à **la remise en cause de leur propre travail**. La question de l'incertitude apparaît à plusieurs reprises au sein de leur discours sur la profession. C'est ce que nous avons vu dans l'analyse des trois exposés, quand l'éducatrice de la situation 3 questionne vers la fin sa propre vision négative et sa difficulté à trouver une issue aux situations rencontrées. Elle met en rapport dans son discours une certaine lecture de la réalité et le sentiment de ses limites, son impuissance à changer les choses. C'est parce que les problèmes auxquels il sont confrontés ne sont pas simples à résoudre et que les difficultés des gens augmentent qu'un sentiment d'impuissance envahit les éducateurs. Ils n'ont pas la sensation de jouer un rôle actif mais d'être entraînés par la situation et ils expriment souvent le non-sens de leur action. Dans certains cas, du fait de l'afflux des demandes et de l'impossibilité d'y répondre, ce sentiment d'échec est ce qui prédomine, et l'éducateur semble installé dans la négativité et le fatalisme par rapport au destin des populations et des actions qu'il pourrait engager.

Les coordinateurs de zone du département des services sociaux dans une Mairie affirment que, en l'absence de compétences spécifiques, le département de services sociaux s'occupe principalement des situations problématiques qui leur sont transférées par d'autres institutions ou services. Le sentiment de s'occuper de gens qui posent problème aux autres et pour lesquels il n'y a pas d'issue est très puissant. Pour décrire son travail, un éducateur utilise l'image des pompiers:

– Alors comme... c'est ça... je fais une sorte de détour pour rire un peu, non? parce que sinon c'est triste, non? Comment tu définirais l'éducateur?... Moi, même si je dis ça pour déconner, en fait c'est sérieux, je veux dire qu'il y a un contenu sérieux, moi je dirais ça comme ça: c'est un professionnel du champ social – ce qu'on appelle "le social" – qui essaie avec deux lances de jeter de l'eau là où il y a beaucoup de braise (il répète la phrase) pour que ça ne brûle pas et qui parfois ramasse celles des écoles pour qu'elles ne répandent pas et ne brûlent pas les professionnels ou d'autres mineurs... hein? Parce que, ça oui, j'ai toujours la sensation que j'arrive trop tard pour les éteindre et qu'il n'y a pas de bouches d'incendie. Alors, attention, c'est important qu'on réfléchisse là-dessus, parce que j'ai la sensation qu'il y a beaucoup de fronts qui s'ouvrent devant moi, que quand j'arrive, j'arrive trop tard, et surtout que quand j'arrive je me brûle et je ne sais pas comment sortir, parce que j'ai pas beaucoup d'issues, alors pour moi c'est très important. C'est tout.

L'absence de délimitations du travail se traduit par un sentiment d'être débordé par la multitude de demandes et par une incertitude quant au sens de l'action. Les éducateurs ont conscience qu'on leur a confié un mandat général de type préventif – intervenir avant l'émergence d'un problème – mais ils constatent néanmoins que, dans la pratique, leur travail est plutôt du côté de l'assistance ou de la contention. L'éducateur se voit lui-même comme un professionnel sans ressources, sans aucun moyen pour trouver des issues, mais sommé d'intervenir dans l'urgence, face à une situation conflictuelle. C'est parce qu'un enfant pose problème à l'école, ou parce que des jeunes dérangent que les maîtres ou une association de quartier lui demandent d'intervenir. Cette vision est en rapport avec une vision des gens auprès desquels il intervient comme des exclus d'autres services ou institutions ayant un long parcours d'échecs et des problèmes insolubles:

– Alors il y a la question de la détection... Bon, je voyais un peu, non?, **mon lieu de travail**, non?, comme une ligne de front où il faut travailler la détection, l'orientation, et puis aussi la prévention, mais je voyais aussi que le travail préventif n'est pas très approfondi, non? Et tu te trouves face à des situations sans retour, non? qui t'arrivent à toi, mais en réalité tu ne sais pas comment orienter ça, parce que parfois, ce sont des situations qui sont passées un peu partout, non? voilà.

En rapport avec le problème d'une absence d'identité forte, l'éducateur décrit et parle de ce qu'il fait comme de quelque chose que d'autres lui ont dit de faire. Tous les problèmes viennent alors du fait qu'il n'est pas d'accord avec l'image et la représentation que les autres lui renvoient de son travail à travers les demandes qui lui parviennent. En raison de l'afflux des demandes et du système de demande-réponse qui s'instaure dans le service, l'éducateur n'a pas le temps de planifier, de décider ni de prendre en main la maîtrise de l'action. À tel point qu'un autre éducateur, aux prises avec la croissante bureaucratisation des services sociaux, le travail dans l'urgence et la lourdeur institutionnelle, affirme, dans l'impuissance, *l'impossibilité de faire autrement.*

– La bureaucratisation, la paperasse à remplir t'empêche d'être un véritable éducateur. On n'a pas le temps de penser ce qu'on fait, d'établir un plan de travail comme il faut. Sensation d'être débordé.

À part qu'il n'y a pas de commandes, une des difficultés pour l'éducateur est de définir des stratégies d'intervention. Quand tu es situé dans une zone et que tu détectes une problématique, tu peux choisir ou tu ne peux pas choisir. C'est difficile de choisir, parce que l'institution non plus (incompréhensible)... J'arrête d'intervenir au niveau de l'attention individuelle et des entretiens et j'invente je ne sais pas quoi en groupe ou j'utilise cet organisme. C'est impossible, incompréhensible, ou on favorise le travail de l'éducateur dans son bureau, ou par des entretiens, et c'est très difficile, parce que comme on disait, l'organisation même n'est pas agile, tu ne peux pas avoir de stratégies ni de procédés rapides, d'un mois à l'autre, je fais ça ou ça, parce que tu dois remplir tant de papiers, il y a tant de bureaucratie que ce n'est pas possible. Que ce soit entrer en rapport avec des organismes ou avec d'autres départements de la Mairie, comme il n'y a pas de canaux directs de communication, c'est impossible.

On ne te demande jamais comment on pourrait appliquer des solutions de groupe ou plus générales. Au niveau du travail avec des cas concrets, tu peux travailler quinze cas ayant la même problématique et tu travailles ça individuellement, parce qu'il n'y a pas de possibilités de changer de stratégie, il n'y a pas cette souplesse.

Les traces d'un pessimisme et d'une difficulté à construire le sens de ce qu'ils font est parmi ce qu'on relève de plus flagrant dans le discours des éducateurs sur la pratique et la réalité

sans issue des situations de vie qu'ils rencontrent. L'éducateur doit traiter une clientèle de plus en plus paupérisée, il s'occupe des demandes d'aides financières, il doit remplir des dossiers et s'occuper de la prise en charge des RMISTES, les EAIA lui confient de plus en plus de cas à suivre, autrement dit, il est là pour travailler, dans l'urgence, l'aide individualisée.

Certains éducateurs vont parler, du fait de l'urgence et des carences des situations des gens qui arrivent au service, d'un rapprochement de leur rôle et de celui de l'assistante sociale. Malgré le sentiment d'agir contre sa pensée, l'éducateur assume l'obligation implicite de répondre aux demandes. C'est le cas de ceux qui acceptent avec une certaine résignation de jouer un rôle plus assistantiel qu'éducatif:

– Je me demande si mon travail n'est pas plus assistantiel qu'éducatif, contrairement à ce qu'il devrait être.

Ils affirment que les seuls moyens dont ils disposent sont les mesures de secours sporadiques qu'ils utilisent pour instaurer une relation d'aide. C'est le travail sur les dossiers individuels et l'intervention au cas par cas qui est l'essentiel, sinon la totalité, de leur travail. Le régime de l'urgence réduit fortement les possibilités d'un travail collectif.

Les frontières entre professions s'effacent en raison de l'augmentation du travail dans l'urgence et les éducateurs vivront la simple évidence d'**un travail commun, non différencié, à réaliser avec l'AS:**

– Par définition, il semblerait que l'AS mène à bien la globalité du plan de travail auprès de la famille, mais dans la pratique c'est différent, car parfois ce qu'on fait, c'est diviser le travail... non ? Donc cette spécificité qu'on n'arrête pas de rechercher n'existe pas, peut-être parce qu'elle n'a pas à exister...

– Moi, j'ai assumé le travail d'assistante sociale à cause de l'urgence... de plus en plus, ce sont des questions de nourriture, de lait, de gens qui n'ont pas d'argent, des cas d'hygiène, de poux... Si on s'occupe de tous les cas, il ne reste plus de temps pour faire le travail préventif...

– Ensuite, une des difficultés, c'est de savoir quelles sont mes fonctions, si c'est mon travail ou celui de l'assistante, etc.

Ce qui est mis en avant ici, c'est le fait que l'éducateur et l'AS se trouvent dans le même service et que le lieu d'intervention et les problèmes sont les mêmes. Il n'y a pas chercher de spécificité mais à partager le travail en fonction de critères aléatoires, par exemple le temps disponible.

L'éducateur est, à ses propres yeux, **un agent**; il a une tendance à répondre à toutes les commandes qui lui arrivent, et qui partent souvent d'un signalement, comme s'il s'agissait d'une application à la lettre des ordres: *l'EIA m'a demandé de rechercher une information sur telle ou telle famille; le chef de département m'a demandé d'observer un groupe de skins qui se réunit sur la place de la ville; l'école demande de suivre un groupe d'enfants pour savoir ce qu'ils font à la sortie de l'école...* Souvent il exprime la difficulté et l'angoisse de répondre à ce type de demandes. Mais la représentation dominante est celle de l'exécutant.

Parce que l'origine de l'acte professionnel est le signalement d'un enfant ou d'une famille par l'administration ou une autre institution qui demande l'intervention de l'éducateur, c'est **la dimension de contrôle de son mandat qui est mis en avant**:

– Une autre préoccupation, comment séparer le travail d'éducateur que tu fais dans la zone, la promotion, l'intervention pour la socialisation des personnes, etc. et le contrôle social, quand l'institution te demande tant de renseignements, de police, des rapports de direction, etc., tu es davantage un expert de la population dans le quartier qui se consacre à transmettre des renseignements à la direction qu'un expert qui travaille pour la promotion des personnes privées de ressources pour accéder à telle ou telle chose et qui te le disent. Non, tu deviens un expert de la zone, un œil de l'administration en miniature.

– L'EAIA te met dans une position de surveillant, elle te fait faire un travail de contrôle. On fait de la contention, on bouche les trous... Qu'est-ce que tu fais si on ne t'ouvre pas la porte?

Le professionnel est positionné à l'avance, par le mandat institutionnel, en face des gens du quartier, comme le représentant de la Mairie. Il est l'autorité et la norme, et cette position n'est pas toujours facile à tenir, car ce qui lui est demandé parallèlement (suivre, s'informer, accompagner, aider.....) implique un certain rapprochement des gens et une relation de confiance avec eux. Il est aux prises, de par ce qui lui est demandé, avec une contradiction

qu'il doit gérer. Il se trouve au milieu, en porte-à-faux, en tant que représentant de l'Administration et en tant que représentant des intérêts de la population, ces deux positions n'étant pas toujours conciliables:

– *Pourquoi ou plutôt pour qui est-ce que je travaille? Ce qui me venait à l'idée c'était, et à un niveau assez différent: je travaille pour l'Administration publique. Et si j'en restais là, j'en restais là. L'autre réponse possible c'était: je travaille pour les familles, pour les gosses, pour le quartier. Mais les deux choses à la fois, ça ne me venait pas à l'idée. Les deux choses sont certaines, mais c'était deux réponses. Et avec l'autre question: avec qui je travaille?, c'est pareil, non? C'est-à-dire je travaille avec l'AS, fondamentalement avec l'AS, et du même coup avec d'autres AS, institutions, l'école, les médecins. Mais je peux aussi répondre que je travaille avec les gosses, avec les jeunes, avec les familles, avec les gens du quartier... Et donc ces deux réponses, qui sont toutes les deux vraies, mais...*

Nous voici renvoyés à la problématique du double mandat de l'éducateur, qui doit gérer en même temps l'aide et la répression, la promotion des gens et la protection sociale, et qui se trouve entre la confiance nécessaire des gens et l'intérêt supérieur de la société²⁸.

C'est ainsi qu'il parle de sa difficulté à reconvertir en aide et en promotion des familles ce qui provient d'une *demande indirecte*, qui est, bien que le terme ne soit pas employé, un signalement. Le problème qu'il se pose est alors exprimé dans les termes de *la reconversion de la demande*: une reconversion qui cherche en définitive, plutôt que l'écoute ou l'implication de la famille, une entrée possible, comme le montre l'image de la porte qui s'ouvre. D'où l'émergence de différentes stratégies, comme on l'a vu dans l'exposé des cas, pour inventer les moyens d'être accepté. Les éducateurs n'ont aucun mal à reconnaître explicitement que les aides économiques ou les supports matériels facilitent les choses en de nombreuses occasions.

– *Difficulté à changer la demande qui t'arrive indirectement à travers un organisme ou des parents et en faire une nécessité de l'intéressé, changer par exemple la demande qui t'arrive à travers une école au sujet d'une personne ou d'un enfant précis, changer cette demande de façon à ce qu'elle devienne celle de l'enfant. Et aussi la difficulté, comme on disait, de*

28

Voir au sujet de la paradoxalité du double mandat des éducateurs Nègre (P.), *op. cit.*

reconvertir la demande quand c'est un autre qui sollicite l'intervention, la difficulté de la reconvertir vis-à-vis de l'individu concerné.

Un éducateur nous apporte de nouveaux indices pour savoir ce qui s'énonce derrière l'expression *reconversion de la demande*:

– Et aussi le fait que la demande ne t'arrive pas directement de l'école ou des parents, où du lieu où il a causé un problème, parce que réellement il t'arrive des individus qui ont causé des problèmes, et alors reconvertir cela pour lui faire voir ce qu'il a et ce que tu peux faire...

Les visées de contrôle et de normalisation des familles situe l'éducateur comme un représentant de l'ordre et de la norme, et l'accent est mis sur les commandes de recueil et de transmission des renseignements aux institutions. Il est le délégué mandaté en matière de protection sociale des mineurs et ce mandat institutionnel le positionne comme un difficile intermédiaire entre l'institution et la famille. Il intervient à partir d'un problème particulier, en règle générale après un signalement, et il instaure un accompagnement obligé. La reconversion de la demande étant la capacité professionnelle requise pour transformer ce type d'intervention en relation pédagogique susceptible d'assurer une amélioration des conditions de vie de l'enfant et une action éducative auprès des parents. Reconvertir la demande, c'est arriver à faire que la famille ou l'enfant acceptent qu'ils ont un problème et qu'ils ont besoin de l'intervention de l'éducateur. Cela est en rapport avec ce qu'on a vu dans l'analyse des cas exposés concernant **l'internaïisation et l'acceptation par la famille du regard de l'éducateur**.

2.2. Le spécialiste: la sélection d'une clientèle du service

L'augmentation des demandes de gens qui requièrent des aides financières rend difficile le travail relationnel et le suivi en profondeur. Il n'est pas évident d'établir un travail pédagogique à longue échéance si l'on ne choisit pas de ne pas répondre à toutes les demandes. Or, c'est cette perspective qui est privilégiée et soutenue par un bon nombre d'éducateurs désireux de distinguer leur rôle de *spécialiste* de celui de l'assistante sociale. Ce sont les

éducateurs qui critiquent fortement le rapprochement entre les deux professions; ils affirment que l'éducateur est converti en un support de l'assistante sociale et doutent de la co-responsabilité entre les deux figures:

... Alors la co-responsabilité dont nous parlions, parfois ça se traduit par le fait que c'est toi qui fait les démarches pour les prises en charge des frais de cantine... Alors y a-t-il co-responsabilité ou est-ce que tu es un simple recours pour l'AS dans le plan de travail? Je laisse la question en l'air: l'éducateur est-il un recours ou est-il co-responsable?

Le contexte de crise et la rationalisation des services se traduisent par l'absence de ressources et les réductions des budgets municipaux. Dans ce cadre, augmentent le climat d'incertitude et la volonté de chaque professionnel de mieux délimiter son terrain, son monopole. Dans cette ligne de préoccupation sur la spécificité, les questions formulées par les éducateurs sont du type: *Quand faut-il considérer qu'il s'agit d'un cas d'attention primaire? Comment faut-il sélectionner la clientèle du service? Quand faut-il transférer une demande aux services spécialisés? Comment choisir le professionnel de l'équipe qui prendra en charge un nouveau cas? Comment partager l'intervention auprès d'une famille avec l'assistante sociale? Qui s'occupe de quoi? Quel est le rôle spécifique de l'éducateur? Les éducateurs doivent-ils faire des permanences au service?*

Les éducateurs possèdent, dans leur jargon professionnel, un répertoire d'adjectifs pour qualifier la demande : *demande directe, demande indirecte, demande implicite, demande reconvertie...* L'accent mis sur la demande est très important dans leur discours et on y trouve, comme on l'a vu dans l'analyse des dossiers et des exposés, des références directes à la thérapie. Mais, encore une fois, cette insistance sur la question de la demande est une façon d'éviter de présenter leur intervention comme le résultat d'un mandat. Puisqu'il y a une demande de la part des usagers (explicite ou implicite), demande qu'il faut travailler et faire émerger, leur travail est éducatif, autrement dit, il prend un tournant positif.

Ils cherchent des arguments qui justifient la spécificité de leur rôle à travers la fonction éducative. Mais comment justifier qu'ils prennent en charge telle ou telle situation particulière et un nombre réduit de familles si les demandes et l'urgence augmentent? Différentes réponses sont apportées, dans la quotidienneté des pratiques, à cette question.

La recherche d'un champ d'intervention spécifique ou spécialisé qui légitime la définition de leur compétence professionnelle reste un des enjeux majeurs du collectif d'éducateurs. En l'absence de projets, le risque et la prévention constituent l'espace dans lequel, malgré la diversité des styles et des démarches, ils trouvent une unité en tant que collectif. Ils considèrent évident que leur mission est préventive et que la méthode, la manière d'agir, est leur chemin éducatif. Mais, sur le contenu qu'ils vont donner aux objectifs de prévention des risques et au travail éducatif, il n'y a plus de consensus. Et c'est là que ce dessinent les contradictions entre les options qu'ils prennent par rapport à la spécificité de leur rôle.

Une forte contradiction traverse les pratiques qui obéissent à la logique de l'action en fonction de la demande, car, si les éducateurs ont la volonté d'anticiper sur, ils ne peuvent définir que dans l'après-coup, par ce qui arrive, la spécificité de leur travail. Comment répondre alors, si on est aux prises avec une pluralité de logiques contradictoires? Qu'est-ce qui délimite leur terrain d'intervention? Comment définir une spécialité dans un service polyvalent?

Ce souci inquiet de différencier les fonctions de chaque professionnel conduit à une dynamique de spécialisation des problématiques à cerner. Pour ceux qui cherchent à délimiter les frontières, une **spécificité de l'éducateur se dessine en fonction des critères aléatoires**, comme la voie d'accès d'une demande, la problématique, l'âge:

- Dans le travail auprès des familles, nous autres, dans l'équipe, on déterminait des limites, si l'éducateur travaille seulement avec les enfants ou aussi avec les parents...

- L'éducateur est un spécialiste sur son territoire, il ne s'occupe pas de tous les cas sans distinction mais de ceux qui offrent une possibilité de changement éducatif et/ou ceux où il y a des risques pour les mineurs. Il se tourne vers les problèmes de risque.

C'est en raison de la masse des demandes de la part des clients, des écoles ou d'autres services que les éducateurs vont investir de grands efforts dans la recherche et la discussion des arguments qui délimitent leur objet et leurs fonctions. Les débats autour de la fonction de transfert des cas visent à délimiter les clients du service et la discussion au sujet des compétences est axée sur la création de circuits de transfert selon une vision fragmentée de la personne et des problèmes. **C'est là qu'il faut situer les délibérations des équipes**

pour savoir si elles sont ou non en présence d'une situation de *risque* et pour déterminer les indicateurs permettant de savoir quand il faut entreprendre un suivi, transférer le cas à l'EAIA ou continuer à suivre de près une famille. Il y a en dehors et à l'intérieur de l'équipe une logique de la répartition des cas qui multiplie le nombre de professionnels intervenant auprès de la même famille. L'augmentation des demandes et le constat des limites dans les moyens et les ressources entraînent de longues discussions sur les critères à appliquer pour transférer ou non un cas à d'autres services. Lors d'une séance de formation, un éducateur parlera du transfert comme d'un triage des demandes et un renvoi des personnes ayant des problèmes d'un service à l'autre.

Dans une autre équipe, **chaque éducateur choisit** d'intervenir en fonction des affinités et des **critères d'implication personnelle**:

– *L'éducateur E. travaille deux cas de psychotiques par affinité personnelle (il est psychologue de formation). Ils se répartissent la famille en fonction du problème dominant. M. travaille avec les mères, auprès desquelles elle se sent plus motivée, moi plutôt avec les gamins, avec certains groupe de gamins et le football.*

La question de savoir ce qui relève ou ne relève pas de la compétence de l'éducateur finit par se traduire, dans la pratique, par **la sélection de la clientèle du service**:

– *On fait tous ce qu'on peut avec les cas qui nous arrivent, chercher des ressources, parler avec l'un ou l'autre. Mais ça tu ne peux le faire qu'avec trois ou quatre cas sélectionnés, tu ne peux pas le faire avec tous. Il faut choisir des cas concrets pour faire un suivi continu...*

Cette tendance croissante à délimiter un champ d'action conduit paradoxalement à une augmentation des initiatives au sein de chaque équipe, mais aussi dans ses rapports avec d'autres services, pour préserver les frontières de son terrain. Ce qui ne fait que renforcer la **vision fragmentée des problèmes à résoudre et le cloisonnement des compétences et ne favorise pas la mise en commun des pratiques et des expériences**. Pour une même famille, les éducateurs interviennent sur un aspect, l'assistante sociale sur un autre; certains membres sont envoyés au psychologue du CAPIP; il y a les réunions de la famille avec l'EAIA, avec l'école... Il se crée entre ces différents professionnels des conflits de compétences, et les éducateurs évoquent leurs rapports difficiles avec les

services spécialisés et les écoles. Certains se plaignent du fait que les autres services ne respectent pas les limites, d'autres pensent, comme une autocritique, qu'ils sont fermés sur eux-mêmes et que toute demande émanant d'un autre service finit par être vécue comme une *agression*.

On voit se développer ici la perspective des éducateurs qui pensent que *sans demande il n'y a pas d'intervention*, car l'aspect éducatif va de pair avec l'idée d'un changement à faire. Changement qui devrait ramener la personne partant d'une situation définie comme problématique vers ce qui est considéré comme la norme. S'il y a volonté de changer, c'est qu'il y a la possibilité de mener à bien un travail éducatif. Ce raisonnement est construit dans la cohérence d'un discours très répandu dans le métier, discours qui sert à marquer les limites des compétences professionnelles.

Au cours d'une séance, différentes opinions se sont exprimées à ce sujet. La citation qui suit traduit le moment où un éducateur s'interroge sur le principe de la demande tel qu'il l'a appris dans le cadre d'un cours de formation. Une éducatrice appartenant à ce courant de pensée va répondre et argumenter son point de vue :

– Éd. 1: *En venant je pensais à ce cours que j'ai suivi auprès de Violeta, et c'était " pas de demande, pas de cas". Le discours qui s'y tenait, bien sûr... qu'est-ce que ça veut dire " pas de demande, pas de cas?". On se trouve au niveau de l'attention primaire, et alors la demande peut-être autre... On n'y a peut-être pas assez réfléchi... Moi je fais simplement cette observation... Si je vois que là il se passe quelque chose... ne pas répondre... Dire que sans demande on n'intervient pas, ça veut dire se débarrasser du problème.*

– Éd. 2: *Je peux répondre? quand Violeta ou qui que ce soit dit que s'il n'y a pas de demande, il n'y a pas de cas, ça veut dire que si un sujet ne demande pas, il n'y a pas de possibilités de changements, puisqu'il ne sent aucune problématique de... et quelqu'un qui ne sent pas qu'il a un problème ou que... il souffre de quelque chose ou qu'il vit mal quelque chose, il n'a aucune possibilité de changer, si individuellement il le vit comme ça, c'est-à-dire... Il faut qu'ils te demandent quelque chose..., il faut qu'ils reconnaissent quelque chose dont ils ont besoin... quelque chose, non pas des nécessités, mais quelque chose qui ait à voir, à mon avis, avec une norme... c'est-à-dire le norme, la loi de la circulation sociale... Oui, je pense que*

c'est très difficile de travailler seulement à partir de ce qui à mon avis va faire du bien à ce sujet... Moi je sais ce qui pourrait lui faire du bien ou non mais... Dieu me garde de m'occuper de ce qui n'est pas mes oignons et de fourrer mon nez partout... C'est toujours par rapport à ce qu'il va demander que je pourrais l'aider, et à partir de là peut-être que je pourrais travailler différentes demandes... si je vois que c'est un sujet ayant la possibilité de changer...

C'est l'éducatrice, en définitive, d'après ce qu'elle nous dit, qui décide ce qui est et ce qui n'est pas une demande, c'est-à-dire ce qu'il faudrait changer, car il ne s'agit pas de besoins mais de problèmes de rapport à la norme. Le professionnel décide quand il y a ou non une possibilité de changer les choses pour la personne qui se trouve en face de lui. Ce qui nous renvoie à ce qu'on a déjà dit du regard des éducateurs sur les situations rencontrées, pensées ou vécues comme relevant de l'intransformable, ou de l'insurmontable.

La nécessité de la demande, en tant que principe, est étroitement liée, dans ce discours, au présupposé d'une certaine vision des familles, des enfants et des gens du quartier. Il s'agit d'un regard particulier qui traduit une pensée de ce qui est de l'ordre du possible et de l'impossible. On perçoit dans ce qui est dit la conscience d'une extrême difficulté à faire changer l'état des choses. L'absence de volonté qu'on prête aux individus justifie une démission face à ce qui paraît insoluble aux yeux du professionnel.

Les éducateurs vont parler de leurs critères comme de normes qui régulent leur travail. Un effort est entrepris pour transformer de façon argumentée un positionnement subjectif en une évidence, c'est-à-dire une vérité objective, puis en une règle technique qui légitime les choix et les options éthiques dans le rapport aux familles. On assiste à un débat entre les tenants de l'obligation d'une explicitation de la demande de la part de la famille et ceux qui pensent que le seul travail à partir des demandes empêche les éducateurs d'arriver aux jeunes et à ceux qui ont le plus besoin de leur intervention.

Au cours de cette même séance, un autre éducateur interpelle cette éducatrice sur les jeunes et les enfants qui jamais ne s'adresseront au service pour formuler une demande. Il pose la question suivante:

– Je vois qu'il y a un danger de clientélisme. On doit penser à la façon dont on pourrait arriver à ceux qui ne viennent pas au service, l'enfant, les adolescents et les jeunes... ayant des problèmes de circulation sociale. Il ne faut pas espérer le truc, la demande...: où se meuvent-ils? qu'est-ce qu'ils font? est-ce qu'il sont absentéistes? où est-ce qu'ils se shootent? où sont ceux qui volent? ceux qui ont un aspect inquiétant?

La réponse est claire, elle ne fait aucun doute pour elle. Avec les demandes qui arrivent au service, l'éducatrice est suffisamment occupée et n'a pas le temps de penser au-delà. Son travail s'inscrit dans la logique de la demande-réponse, ce qui nous renvoie à ce que d'autres ont dit du débordement et de l'impossibilité de planifier ou de réfléchir à ce que l'on accomplit:

Moi je ne peux pas aller chercher ceux qui ne viennent pas au service... parce que là on a suffisamment de cas en prendre à charge pour ne rien faire d'autre, tu comprends? Ceux qui ne viennent pas au service, ça n'est pas mon problème, je ne peux rien faire pour eux...

Le revers de la médaille de cette insistance sur la demande de la famille, ce sont les limites de l'éducateur et **l'incapacité à penser d'autres formes d'intervention moins individualisantes et moins normatives**. Quand quelqu'un formule une demande, c'est qu'il est prêt à accepter une aide: en ce cas, le travail est utile. Cette éducatrice témoigne aussi du renvoi des plus exclus, soit aux mesures de tutelle, soit aux réseaux de bienfaisance et de charité. Cette même éducatrice, dans un entretien individuel, dira ce qu'elle pense des autres et réaffirmera avec certitude sa ligne de travail:

– Chacun travaille suivant une ligne. Moi, pour ne pas me sentir dans le vide, j'ai besoin d'une demande de la famille, parce qu'il y a d'énormes besoins... Je ne suis pas éducatrice de rue, quel sens ça a d'aller dans la rue?... S'il y a une activité concrète, je ne vois aucun inconvénient à y participer... Nous voulons avoir des critères communs... Chaque professionnel appartient à une discipline différente, dans l'équipe les gens sont pleins de bonne volonté, ils ont envie de travailler, même s'ils ne savent pas comment...

Le succès d'un discours issu du monde de la thérapie et implanté avec force sur le terrain éducatif est d'avoir donné une assise réelle aux éducateurs. Les notions de contrat et de neutralité sont essentielles dans le rapport aux clients et la définition de soi. Les éducateurs interviennent sur un aspect précis, délimité. L'expert est censé être neutre dans les décisions

qu'il prend: apprécier les qualités éducatives des parents, retirer ou non l'enfant d'un milieu familial pathogène, juger s'il y a un risque pour l'enfant... Il est habilité à émettre des diagnostics fondés, en principe, sur un savoir donné par la formation et la spécialisation.

Mais ce qui n'est pas questionné, ce sont les implications éthiques qui se cachent derrière l'"évidence" qu'il y a des gens éducatifs et d'autres qui ne le sont pas, ce qui évite une réflexion sur la pertinence des actions mises en place:

Au niveau de l'attention individuelle, on ne peut pas intervenir s'il n'y a pas de demande de la personne. Il faut qu'elle souhaite changer de situation. Il est impossible d'intervenir si quelqu'un ne veut pas changer sa situation, impossible de rien modifier parce qu'il y a une résistance...

L'éducateur représente ici une autorité en face de la famille. La relation est verticale, il est la norme et ce qu'il fait prend une forte allure de mandat: l'institution l'a investi de tout le crédit nécessaire pour dire et proposer ce qui est bien. Le principe selon lequel il travaille: pas de demande pas d'intervention, n'est pourtant pas une solution facile à appliquer. Il est plein de contradictions, et pour certains il ne faut pas le respecter quand l'enfant court un risque. Apparaît à nouveau la distinction entre les catégories de *famille carencée* et de *famille à risque*. S'il y a un risque, l'impératif est d'intervenir, et le discours sur la *reconversion de la demande* va resurgir.

– Bon, je crois que la différence c'est quand tu vois des mineurs ou des personnes en risque qui sont sans protection, alors tu intervies et... (c'est le cas des B.) sans demande et avec vachement de difficultés pour créer une demande, parce qu'il y a un risque légal, disons, mais dans d'autres cas il n'y a pas ce risque légal, ce qu'il y a c'est un manque de promotion de bénévoles, un manque de promotion de groupes, ou des groupes qui sont carencés, des quartiers qui sont carencés.

Or nous avons vu comment la désignation du risque ne peut s'appuyer sur d'autres arguments que l'expérience et le bon sens. Ce qui prévaut paradoxalement, c'est donc moins les références réglementaires ou les prescriptions uniformisantes qu'une vision du monde et des valeurs morales personnelles dans la justification du travail et dans la détermination de ce qui est bien:

– Éd. 1: *Moi je transmets aux enfants ce que leurs parents, qui sont en difficulté, devraient leur transmettre. Il s'agit d'aborder ce que les parents ne font pas par rapport à l'école, le ménage, l'hygiène...*

– Éd. 2.: *Moi j'essaie de transmettre comment on m'a élevé: une personne normale doit nettoyer, ranger la maison, se lever à l'heure...*

– Éd. 3: *Il s'agit de changer pour obtenir les conditions élémentaires pour se socialiser: l'école, l'hygiène, l'ordre, le travail, le rapport avec d'autres professionnels... Promouvoir un accès au système... une adaptation à la société... C'est pour ça qu'il faut qu'il y ait une éducatibilité.. ou une acceptation de l'éducateur...*

– Éd.: *Si on comprend l'éducation comme un changement, enfin c'est ce que devrait être mon métier, comment appliquer ce changement à la personne... Dans ma zone concrète, j'ai du mal parce que je travaille avant tout avec une population gitane, je veux dire avec une population gitane nombreuse, et alors au niveau du groupe, les normes, les valeurs sont très marquées, alors cette possibilité de changement avec des gamins ou des adolescents est très réduite parce que la norme du groupe est beaucoup plus forte. Pouvoir travailler un changement au niveau individuel, c'est très compliqué, c'est une véritable difficulté.*

Cette série d'éléments pensés comme objectifs et appropriés justifient une orientation de l'action éducative fondée sur l'idée très enracinée du *changement*, toujours en rapport avec ce qui est *la norme*.

La tradition pédagogique normative est fortement enracinée dans le secteur. En raison de la pluralité et de la complexité des situations, les éducateurs sont confrontés à la difficulté d'une définition a priori de ce qui est à transmettre comme normes ou prescriptions morales. Et ce malgré le désir de posséder des cadres référentiels clairs pour éliminer l'arbitraire et la subjectivité de l'intervention.

C'est la sincérité de cette jeune éducatrice qui provoque le rire de ses collègues de travail. Quand elle se présente, elle parle de la difficulté d'être renvoyée à elle-même pour apprécier le bien fondé de son travail:

– *Je voulais commenter quelque chose que je suis en train de penser... c'est que très souvent je trouve qu'on agit beaucoup à partir de notre point de vue, moi à partir de ma*

personne, et je ne sais pas si ce que je lui dit... Peut-être que je ne lui donne pas les bons conseils... C'est que je me trouve toute seule et je ne sais pas si ce que je fais c'est bien ou pas bien... et vous qui avez plus d'expériences...

(rires et commentaires dans toute la salle)

Un autre éducateur va répondre à sa question. Il a plus d'expérience et il reproduit dans son discours la pensée du collectif sur l'éducateur comme véhicule de la norme sociale: c'est sur ce que la société définit comme la norme que l'on peut fonder le sens de son travail. Mais d'autres vont revenir sur l'angoisse de savoir si ce que l'on considère comme la norme, si ce qui est bien pour soi, doit également être appliquer à des cultures distinctes, par exemple celle des Gitans:

– Moi je voulais... je travaille avec la population gitane et je voulais me poser des questions sur la façon dont la population gitane nous voit, nous qui travaillons pour l'Administration, non? Ils nous appellent "les types de la mairie" (rires). "Voilà l'assistante!". Souvent je me questionne, non? Tout ce contrôle social qu'on exerce auprès de cette population qui ont des coutumes et des normes... (incompréhensible)

Un autre éducateur apporte un nouvel élément dans ce débat. L'angoisse sur le sens et le bien fondé du travail perdure s'il n'y a pas d'espaces de partage et de confrontation avec les autres professionnels, par exemple dans le cadre de la supervision et la réunion d'équipe :

– Je crois que le plus gros problème, une des choses les plus importantes, si je dis que je veux être un professionnel, si je veux être un professionnel, c'est d'avoir le minimum d'assurance que ce que je suis en train de faire est ce qu'il faut faire... parce que, bien entendu, si je ne sais même pas si ce que je fais est bien, non? Et peut-être même que c'est contre-indiqué, non? Et c'est pas nous qui pourrons le savoir, parce que nous on est plongé dedans, peut-être un autre jour, mais pas aujourd'hui, et c'est l'équipe qui peut te le dire, il n'y a que la supervision de l'équipe qui peut te le dire, parce que toi tu ne peux pas te le dire. L'assurance, t'enlever l'angoisse finale dont tu parlais.... non, cette angoisse, on ne va jamais s'en débarrasser...

C'est le besoin des éducateurs, pour pouvoir travailler, **d'une confiance dans ce qu'ils font qui apparaît comme un élément de professionnalité** et qui place

également au devant de la scène la **volonté et le besoin de légitimation et de reconnaissance externe** de leur pratique.

Par rapport au cadre de pensée, **le fonctionnalisme et la vision de la société comme une unité perdurent** dans le discours des éducateurs sur l'éducation comme socialisation et transmission de la norme. La marginalité et l'inadaptation sont interprétées comme un défaut d'intégration normative des individus dans un contexte culturel pensé comme cohésif. Mais les éducateurs vont rencontrer de plus en plus de contradictions dans ce mode d'argumentation, du fait de l'augmentation des gens sans emploi et des situations de précarité sociale. Les frontières entre la norme et la déviance se diluent, car il ne s'agit plus d'un petit groupe de gens stigmatisés, privés de statut, qu'il faudrait réinsérer.

Ce modèle d'intervention axé sur la demande et la transmission de la norme ne fonctionne pas chez les jeunes. C'est à plusieurs reprises que, dans les discussions, la question des jeunes et du manque de dimension collective du travail apparaît comme le grand manque. Le jeune est présenté comme un transgresseur de la norme, difficile à encadrer dans l'institutionnalisation d'une activité:

– L'éducateur se heurte à la difficulté que lorsque la demande des jeunes est formalisée, ils ne souhaitent pas le changement parce que ce qu'ils veulent c'est transgresser la norme (exemple: proposition de faire des graffitis)

Les raisons sont distinctes pour les uns ou les autres : absence de ressources, excès de demandes individuelles, et aussi difficultés à savoir comment il faut s'y prendre, ce qui renvoie, selon eux, au manque de formation.

Cependant, quand ils parlent de **la possibilité ou non d'intervenir, ce qu'ils évoquent est aussi l'expression d'une rationalisation qui les aide à se sentir utiles. Le travail auprès des familles permet de repérer les effets de leur intervention.** Bien qu'il s'agisse, comme un éducateur l'a dit, du suivi intensif de trois ou quatre familles sélectionnées (parce que l'on ne peut pas faire plus), le professionnel sait ce qu'il est en train de faire et pourquoi il intervient. En ce cas, le facteur urgence et l'angoisse que certaines situations provoquent jouent un rôle essentiel. C'est ainsi qu'un éducateur parle de ce que provoquent en lui les situations des enfants quand il y voit un risque:

– *L'angoisse, c'est l'angoisse, l'angoisse, la pure angoisse...*

Le mandat d'intervention est plus clair quand il y a une situation marquée par l'urgence et le risque qu'en cas d'actions dans le tissu relationnel du quartier:

– *C'est la loi qui marque ça aussi, non? La loi n'indique pas qu'un quartier est un ghetto et qu'il a besoin des ressources pour sortir du ghetto. Elle ne dit pas qu'il doit avoir ça ou ça... Par contre, au niveau de l'individu, elle dit que les mineurs doivent recevoir des soins, une école, une maison, un toit ou quelque chose comme ça, et une assiette et de quoi manger ou quelque chose comme ça... Ce sont des termes légaux. Par contre, au niveau de la communauté... si elle arrive à s'en sortir, tant mieux, sinon...*

Parce que l'éducateur a un mandat de protection, qui définit son rôle, et en raison de l'urgence de l'intervention, qui l'angoisse, il s'engage à faire le suivi d'une famille, ce qui aura **des effets visibles et démontrera l'utilité de son travail**. Or cette *utilité* n'est pas ressentie chez un bon nombre d'éducateurs rencontrés quand ils parlent du travail avec les jeunes ou les associations:

L'éducation est un changement, elle doit être volontaire. Toi tu travailles à partir du fait que l'autre veut que tu l'éduques, qu'il veut rendre possible ce changement. Et très souvent, les choses qu'on propose aux jeunes ne sont pas attrayantes pour eux, elles ne sont pas motivantes, non, pas du tout attrayantes. Je me sens peu utile auprès des jeunes. Tu manques de ressources, tu n'as pas grand chose à leur offrir, il y a des listes astronomiques de gens à inscrire, et puis ils sont parfois très très peu motivés, tu dois d'abord susciter le besoin ou la demande: tout ça fait que je me sens très peu utile, peu réconfortante ou nécessaire pour un jeune. Et pour ce qui est des familles, dans la mesure où tu dois travailler avec la volonté de la famille, donc très souvent, il n'y en a pas. Ça t'empêche de faire un travail d'éducation, parce que beaucoup de famille trouvent que l'école c'est suffisant...

Cette image de soi qui est en jeu aide à comprendre ce qu'on a vu lors de l'exposé d'un cas: le besoin de raconter ce qui s'est passé et comment on s'y prend. Parler des autres (la famille) est aussi une occasion de construction-reconstruction de sa propre image pour se réapproprier le sens de ce qu'on fait. Quand cette éducatrice parle de la visée des actions qu'elle engage, le point de vue qui prime est le sien: la famille est devenue l'objet de son discours, ses

membres n'accèdent pas au statut de sujets, car ce qui compte c'est de chercher à se justifier soi-même. Plus tard, quand elle évoquera un travail accompli auprès de familles, il apparaîtra le plus souvent moins comme un travail avec eux et pour eux que comme un travail sur eux pour elle-même. Ce qui est dit par cette éducatrice sur l'angoisse qui pousse à agir revient souvent chez les éducateurs, quand il se crée un climat de confiance.

—... C'est vrai que la fonctionnalité est ce qui nous coûte le plus, parce qu'on agit très souvent, non? Et on se rend compte qu'on agit pour nous-mêmes, non? Pour nous sentir utiles, pour notre satisfaction, et souvent cette action, ce sentiment d'utilité va à l'encontre de l'utilité qu'on te demande, ou que te demande l'institution. Très souvent, pour nous sentir utiles et pour notre satisfaction, on fait des choses qui peuvent être antiéducatives...

C'est parce que quelqu'un pense qu'un enfant a un problème, ou parce que les éducateurs croient que les gens ont une carence et un besoin d'aide urgent, qu'ils vont rapidement intervenir et déterminer les issues possibles. Ils parleront donc de l'importance de réfléchir à ce qu'on fait et du risque de sombrer dans l'activisme. Cependant, **on trouve chez eux l'expression d'un doute profond sur les finalités de leur travail: s'agit-il de l'expression de notre propre besoin de nous sentir utiles, de notre besoin d'apaiser l'angoisse que cela provoque en nous, plus que de celui de répondre aux besoins des autres?**

2.3. Un acteur dans le quartier: l'implication

Les éducateurs sont profondément divisés, entre eux mais souvent aussi en leur for intérieur, par rapport à l'idéal et aux attentes de la profession. Les représentations des finalités de leur travail varient. Si pour certains, comme on l'a vu, l'accent est mis sur l'assistance et la contention, interprétées comme une forme de contrôle, pour d'autres il s'agit de faire changer les gens et de transmettre les normes de vie en société. Mais ceux qui accomplissent un travail auprès des groupes des jeunes, ceux qui tentent de créer un tissu relationnel situent leur utilité ailleurs. Le travail utile, à leurs yeux, c'est celui qui se fait en dehors du service et des

demandes, et non pas l'intervention axée sur les familles et le suivi au cas par cas. Un éducateur témoigne ainsi de ce qui fait sens pour lui:

– Si tu travailles avec un jeune, tu entres en contact avec d'autres... pour faire des activités ponctuelles, aller voir un match, aller à la plage un jour, des activités sans frais... Je demande à ceux que je connais d'amener d'autres gamins... Ce sont surtout des garçons, parce que moi je suis un garçon, et ça il faut en tenir compte... Il faut d'abord partir du gamin, surtout quand c'est des gamins des rues. Je n'entre pas toujours en rapport avec la famille. Parfois il n'y a rien à faire avec la famille, ou alors ils faussent tout... La famille devient un objet subsidiaire, on un principe-objet de travail. Parfois le gamin ne veut pas, il se moque de la famille... Certains habitus et certains comportements, tu ne peux pas les changer, changer ce serait atteindre des objectifs impossibles... Il s'agit moins de les changer que d'arriver à ce qu'ils fassent des activités sportives, qu'ils ne soient pas dans la rue. Tu travailles avant tout avec les ressources du milieu. La référence de l'éducateur ne doit pas être la seule, dans cette perspective. Moins elle intervient, mieux ça vaut... L'éducateur ne peut pas pratiquer la réinsertion, seulement les ressources, les moyens normalisés. Moi je peux aider, mettre en contact, avancer d'un pas. Travailler le tissu social et essayer de ne pas m'enfermer dans un centre, ou dans un domaine de population-lieu géographique, en principe je suis là pour toute la population.. du quartier, tu dois arriver à un maximum de gens... Il faut que l'école assume la part sociale qui lui revient, qu'elle s'occupe de l'enfant qui a des poux, de celui qui provoque des conflits, de celui qui ne va pas à l'école... et que les organismes assument ça aussi. Si c'était comme ça il y a beaucoup d'interventions qui ne seraient pas nécessaires. Moi je préfère discuter deux heures avec le président de l'association sportive du quartier que de jouer avec les gamins et organiser un match pour eux, pour "les enfants de l'éducateur"...

C'est le travail collectif, la création d'un tissu et le contact avec les associations qui lui paraît utile dans son travail. Il s'agit d'une autre représentation de la profession et des pratiques. La démarche éducative prend appui sur d'autres principes. La priorité est donnée **au mandat social**. **L'éducateur est le représentant des jeunes et du quartier, il est reconnu par eux**. Pour réaliser sa fonction, il prend appui sur des activités organisées, il y a une référence privilégiée à la relation. Il ne traite pas des symptômes ou des demandes spécifiques.

Au contraire, il va affirmer qu'il ne faut jamais attaquer directement le problème, par exemple en cas de drogue. La rue est son lieu de travail, là où se trouvent les jeunes, ceux qui ne vont jamais aller formuler une demande au service. Il voudrait arriver à un maximum des gens, il est un intermédiaire entre les intérêts des gens et les institutions, qui ont tendance à étiqueter ou à créer des formes d'exclusion:

– Et je crois aussi qu'il y a une question importante, c'est que l'éducateur doit très souvent être un médiateur. Il ne s'agit pas seulement d'un travail au niveau des gamins et des adolescents, mais tout ce qu'on recueille au niveau social de l'enfance et de l'adolescence au sujet de leurs inquiétudes et de leurs problématiques. Il s'agit donc d'être des médiateurs auprès de la société, de l'école, des politiques... Pour qu'on puisse mieux comprendre certaines attitudes des adolescents, de la pauvreté, non? Parce que les gens se comportent parfois d'une certaine manière, mais on ne voit que la fin, non? Ce sont des voleurs! Ce sont des voyous! Ce sont des je ne sais quoi... Très souvent, la société ne fait que mettre des étiquettes... Et je crois que nous on vit le pourquoi de beaucoup de situations, qu'on peut d'une certaine façon le faire savoir, jouer un peu les porte-parole de ces gens, et je crois que ça nous arrive (...) Il faudrait un peu qu'on fasse voir cela à la société, et puis pour les gamins et les ados on est des adultes et on peut être un point de référence un peu différent...

L'éducateur est présent sur les lieux de vie des gens, c'est un adulte-référence pour les jeunes. L'idéal de ce qu'il fait est la prévention. Il affirme **que son travail demande plus d'implication et une disponibilité** que ne possède pas l'éducateur qui travaille dans son bureau. Il se sent nécessaire et reconnu par les gens du quartier.

...Parce que moi je travaille sur la même chose qu'il y a des années, et je pense que c'est nécessaire, que ma figure, au niveau des quartiers, n'est pas rejetée par les gens... Mais ça, c'est sûr, ça demande une implication plus grande au niveau du travail que de l'autre manière...

Pour une minorité, l'éducateur réalise un travail de **création d'un tissu relationnel et de conscientisation des organismes et des institutions pour insérer les jeunes**. Ces éducateurs ont conscience que la société éprouve une difficulté réelle envers les

jeunes, et ils sont là pour les aider à s'insérer, à trouver une place et une reconnaissance sociale, d'où leur action de sensibilisation auprès des organismes sociaux:

– *Travailler pour les jeunes ça peut-être travailler pour transformer la demande d'une association de voisins. Par exemple: que les jeunes cessent de déranger sur une place. Le travail n'est pas centré sur le changement des jeunes mais sur la sensibilisation, l'éducation du quartier... Les jeunes, vus du dehors, dérangent toujours. Travailler l'environnement, c'est travailler en faveur des jeunes, pour ce qu'ils veulent...*

– *Dans des situations très dures, comme la drogue, on ne peut pas travailler en faveur des jeunes...*

– *Si, par exemple dans le cas du projet de X. (nom du quartier) par rapport aux seringues.*

– *Très souvent, la demande, c'est de changer les choses. Ce qui dérange l'adulte chez le jeune, ce qu'il juge négatif. On fait des reproches aux jeunes. Le besoin des jeunes c'est d'être plus tranquilles.*

Quand on fait des propositions d'activités organisées, la plupart des jeunes sont partants. Eux ils préfèrent faire quelque chose que ne rien faire, par exemple un camp d'été.

Contrairement à ce qu'une éducatrice disait au sujet du manque de motivation des jeunes, une vision bien différente est ici proposée. Cela nous renvoie au **rapport existant entre la vision et la définition des gens et les positions éthiques des éducateurs**. Dans ce qu'ils disent et ce qu'ils font, il y a des positions antagonistes. Car les uns sont dans le fatalisme social ou culturel, l'impossible, le "il n'y a rien à faire", tandis que d'autres témoignent d'une **ouverture au possible et d'un certain espoir permettant de garder des idéaux** dans ce que l'on s'engage à faire. S'il y a des éducateurs qui acceptent leur positionnement au service du contrôle social et de la contention, d'autres ne renoncent pas à la dénonciation sociale et à des idéaux de justice :

– *Travailler avec (...) les politiques et ceux qui ont une responsabilité sociale, pour que d'une certaine façon, cette inégalité tende à disparaître dans la mesure du possible.*

3. UN MOUVEMENT DE REPOSITIONNEMENT PERMANENT: DE NOUVELLES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

3.1. L'autonomie professionnelle et l'adaptation aux contextes

Dans ce que les éducateurs disent, nous pouvons signaler l'existence de différents positionnements par rapport aux commandes qui émanent des instances supérieures ou d'autres institutions sociales et éducatives. Le niveau d'autonomie varie, et les éducateurs divergent quant à ce qu'ils considèrent de leur ressort. Parmi ceux qui considèrent important de *savoir dire non* à certains types de demandes quand elles n'ont rien à voir avec ce qu'ils pensent être leur travail, il y a de nombreux désaccords quant au type de demandes qu'il faut refuser et aux arguments avancés. En effet, dans la définition des limites, entrent en jeu les valeurs et les références de chaque professionnel.

Différentes orientations de travail se dessinent entre les tenants d'un fonctionnement au coup par coup, où l'éducateur intervient et définit sa pratique en fonction de ce qui lui est demandé et ceux qui prennent plus ou moins d'initiative et programment des activités. Nous avons vu que différents cas de figure peuvent être dégagés de ce qu'ils donnent à voir dans leur discours sur leurs pratiques.

Deux pôles contradictoires apparaissent pour penser la professionnalité de l'éducateur. D'un côté, il y a l'**espace d'autonomie** qui permet d'inventer de nouvelles réponses en fonction des incertitudes; mais d'un autre côté, et en même temps, **l'encadrement, le contrôle et l'orientation de l'intervention** sont indispensables.

Un éducateur exprime cette contradiction par le désir de posséder des réponses claires et des critères préalables lui permettant de savoir à quel moment qu'il faut intervenir ou ne pas intervenir. Mais il reconnaît en même temps l'importance d'avoir une marge de manœuvre dans son exercice professionnel:

– Le travail auprès des familles est très vaste, dans un quartier très peuplé, très consolidé, avec de nombreuses demandes, et actuellement l'école et les institutions avec lesquelles tu travailles au sein de la communauté te donnent suffisamment de travail pour ne

pas t'occuper des cas. Ici, l'organisation devrait marquer des limites, ou aider à voir quels sont les cas que je dois écarter et ceux que je dois accepter, quels sont les sujets d'intervention et ceux qui peuvent être laissés un peu de côté...

Il ne faut pas passer à la rigidité dans laquelle très souvent sombre l'Administration, l'important c'est d'apporter des idées et que chacun puisse travailler en fonction de son style, plutôt que de nous étiqueter. Sans passer d'un extrême à l'autre, du sauve-qui-peut à des lignes très rigides.

L'équilibre est difficile à atteindre dans les revendications qu'ils énoncent. Ils voudraient qu'on leur en dise plus, que l'Administration s'implique par rapport à ce qu'ils doivent faire, en même temps qu'ils ne veulent pas d'orientations de travail qui limitent leur autonomie professionnelle. Les consignes qui leur parviennent, la définition institutionnelle des fonctions ne peuvent pas arriver à définir à l'avance toutes les réponses, qui doivent être inventées en fonction de la diversité des situations qu'ils rencontrent. Certains éducateurs sont dans l'attente d'une définition satisfaisante de leurs tâches et fonctions. Mais ils doivent toutefois construire eux-mêmes leurs compétences et les outils nécessaires pour y faire face.

En effet, dans une autre ville, en présence d'un programme comportant des orientations de travail qui délimitent leur terrain et les projets qu'ils doivent présenter, les éducateurs affirment que ces orientations ne correspondent pas aux besoins qu'ils ressentent dans le quartier. Ils souffrent alors d'un manque de reconnaissance de leur capacité à formuler des propositions, eux qui connaissent directement le terrain et qui sont jour après jour avec les gens. Ils craignent le fait que, que si l'orientation de leur travail ne correspond pas ce qui est demandé, le jour où ils improviseront et feront des propositions, ils vont courir le risque d'être signalés par la hiérarchie. Ce qu'ils mettent en avant dans une situation comme dans l'autre, c'est la non-reconnaissance de leur travail et leur réduction à un rôle d'exécutant, source de grande insatisfaction. Ils ont conscience de l'importance des initiatives dans la définition de leur fonction professionnelle en même temps qu'ils explicitent les difficultés et les risques qu'ils courent quand ils les prennent.

Cependant, les éducateurs vont travailler dans la direction qu'on leur signale en cas de mandat. C'est le cas dans un bon nombre de Mairies où le travail est axé sur la problématique de

l'absentéisme scolaire. Ils disposeront d'aides matérielles, subventions et soutien à la scolarisation, pour diminuer les cas d'absentéisme et d'échec scolaire. Il est vrai également que le travail sur la problématique de l'absentéisme présente pour eux de fortes contradictions. Il est de type individuel, avec de longues listes d'enfants et une difficulté à instaurer des rapports stables et une collaboration dépassant le cas individuel traité au sein de l'école.

Malgré la définition d'un même objet: l'absentéisme scolaire, dans le cadre des politiques orientées vers la détection de l'enfance en risque, les positionnements et l'interprétation de ce qu'il faut faire varient à nouveau d'une équipe et d'un éducateur à l'autre dans la même commune. Il y a ceux qui parlent des *portes fermées* et qui vivent dans la tension et la difficulté d'instaurer un travail éducatif quand l'origine de la demande est un signalement. Ils manifestent l'angoisse d'un travail qui relève plus de la police que de l'éducation:

– Il faut expliciter ce que veut dire suivi, parce certains prennent le mot au pied de la lettre: un suivi au sens strict de suivre, par exemple une école demande à un éducateur de suivre des garçons à la sortie pour savoir où ils vont, ce qu'ils font, etc. Car les services sociaux font des "suivis"... Et on est les seuls sur le territoire, on nous demande toutes sortes de choses (et même de jouer les gendarmes), que ce soit des demandes correctes ou incorrectes. Si la réponse est négative il se crée des conflits avec l'institution qui le demandait...

Dans d'autres équipes, la question de l'absentéisme provoque un glissement vers la dimension de contrôle des éducateurs. Ils organisent des modèles différents de rendez-vous au service pour faire pression sur les familles et ils utilisent les aides à la scolarité comme un contrat obligeant la famille à remplir ses obligations:

– On a le recours des prises en charge de la cantine, mais liées à l'absentéisme. C'est nous qui décidons de les donner ou de les supprimer... On peut utiliser ça comme un instrument. On dit "tues un mois à l'essai et sinon on te supprime l'aide pour la cantine"... Et dans certains cas ça a très bien marché, en général ça a marché...

Mais ce qui est significatif, c'est que tous, dans des styles différents, vont travailler le problème de l'absentéisme, parce qu'il existe un programme municipal comprenant quatre orientations générales. Autrement dit, quand ils interviennent dans le cadre d'un **programme**,

ils délimitent leur fonction et donnent une assise à leur travail, comme c'est le cas de cette éducatrice:

– Éd. 5: *Moi la... la première des choses qui m'est venue à l'esprit quand je pense à la définition de l'éducateur... ma figure et mon lieu sont définis, et ça je l'ai bien appris et c'est une façon de le justifier, en fonction du programme de l'enfance en risque. Et moi je me demande si en ce moment je n'avais pas commencé à travailler comme éducatrice à partir d'un programme... J'ai élaboré peu à peu ma figure, mais je l'ai élaborée en fonction de ma pratique et dans ma pratique cela m'oriente d'être embauchée pour travailler un programme. Alors si on me change ce programme, je ne sais pas comment je me redéfinirais, mais j'aurai du mal. Alors, par rapport à ce programme... il m'est venu à l'esprit la façon dont la plupart des gens me définissent, non? Oui, les gens auprès de qui je travaille: "C'est celle qui s'occupe des enfants", pour les professionnels, pour les parents, pour la population, oui même pour les professionnels... Parfois quand l'AS ou un autre dit: "Demande un entretien avec l'éducatrice, c'est elle qui s'occupe des enfants"... Moi j'insiste là-dessus parce que, bien sûr, il faudra voir ce que ça signifie "celle qui s'occupe des enfants". Ça veut dire que ma spécificité, dans ce programme, n'est pas la fonction mais la frange d'âge. Autrement dit, je n'ai pas une fonction définie par la méthodologie, par une spécificité concrète d'intervention ou de fonction, mais j'ai une frange d'âge.*

Elle définit son rôle en fonction d'un programme et d'une population spécifique: *l'enfance en risque*. C'est sur le tas qu'elle a appris quelle est sa pratique et son rôle, ce qui illustre clairement la contextualisation de l'identité. Elle apporte aussi des éléments de réflexion à travers **la nécessaire capacité de redéfinition** de sa pratique dans un nouveau cadre institutionnel. Ce qui fait que la profession n'a pas de définition, elle change, s'adapte, elle est mouvante et évolutive en fonction de ce qui est demandé et des besoins ressentis. La nécessité de **s'adapter aux contextes institutionnel et local** apparaît comme un critère nouveau et central de la professionnalité.

De la même façon, **l'encadrement institutionnel des actions mises en place apportent des éléments de définition qui réduisent l'incertitude**. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille renoncer à la faculté, revendiquée par les éducateurs, de faire des

propositions sur les tâches et les fonctions. Les éducateurs qui ont tendance à demander des tâches plus précises refusent le cloisonnement et la définition fixe des tâches et des fonctions à remplir.

3.2. La composante sociale et l'initiative du professionnel

C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la portée de la construction d'une place et d'un espace d'intervention reconnue par les autres professionnels. Une éducatrice parle **de la possibilité d'agir en fonction de la reconnaissance et de l'acceptation des autres**: famille et institutions. L'importance accordée, comme on l'a vu dans l'analyse des dossiers et des exposés, à l'acceptation de la figure de l'éducateur pour un pronostic favorable des familles, se retrouve dans le rapport avec l'école: pour pouvoir travailler il faut d'abord chercher une bonne entrée et l'acceptation de sa présence:

Alors, la fonction la plus claire, je ne la vois pas dans mon service mais au-dehors. En dehors du service, je me définis mieux. Si je m'observe moi-même, le lieu où je me sens le mieux définie, c'est à l'école, à l'école même si parfois quand j'arrive là-bas, j'ai beau répéter "je suis l'éducatrice", on s'obstine à m'appeler AS. Mais bon, c'est très... ça ne me préoccupe pas parce qu'on sait quelle est ma fonction, ça ne fait rien qu'on m'appelle AS après avoir préciser cent fois que..., mais...

Et après, bon, quelle place occupe l'éducateur, en tant que figure professionnelle, ou quelle place est-ce qu'on lui assigne? Bon, je crois, dans la même ligne que l'éd. 3 que ça dépend un peu de l'interlocuteur qui est devant toi. Il y a des écoles qui reconnaissent très bien le rôle de l'éducateur et qui valorisent ce qu'il fait, parce qu'elles voient qu'il y a des réponses et des solutions à une problématique déterminée, et d'autres non. Ça dépend beaucoup de l'institution et/ou de la personne qui est devant toi. J'en reste là.

Étant donné que leur rôle et leur compétence ne sont pas évidents, les éducateurs parleront de la difficile tâche de *se faire reconnaître, de trouver un espace propre et d'obtenir la*

collaboration des autres agents institutionnels. D'après eux, **la création de rapports de collaboration avec les usagers et les autres professionnels**, et la possibilité d'instaurer un travail commun, relèvent de leur attribution professionnelle.

Malgré la valeur qu'ils donnent aux références théoriques ou techniques (au sens d'un corps de capacités organisées et spécifiques) dans la définition de la profession et l'acquisition d'un statut, quand ils parlent des situations professionnelles concrètes auxquelles ils sont confrontés, il n'y a pas de modèles d'action à appliquer, et le prestige ne dépend pas des titres ou des diplômes. C'est moins une composante technique qu'une **composante sociale**²⁹, ainsi que la maîtrise des relations sociales dans lesquels le professionnel est inséré (son rapport aux gens, aux autres institutions, associations, professions), qui sont présentées comme le grand défi par une éducatrice:

Pouvoir expliquer et faire comprendre la figure de l'éducateur aux organismes de la zone, et même à l'usager lui-même, que ce soit une famille ou un jeune, et chercher cet espace dans les organismes de la zone comme une figure qui travaille la prévention et toutes les problématiques qui surgissent.

Ce sont d'autres acteurs qui vont évaluer l'accomplissement des tâches et c'est dans cette **confrontation aux autres** que se joue la **reconnaissance professionnelle** de l'éducateur. Et ce qui apparaît à nouveau comme un critère définitif de la qualité professionnelle, c'est l'implication et l'investissement personnel. La légitimité est reconnue par les autres quand ils font appel à leur expertise et leur confèrent une place.

Le succès de l'intervention ne dépend donc pas tant de la qualification (des diplômes ou de titres) qui donnent droit à l'exercice de la profession que des **capacités professionnelles non plus réglementairement exigibles mais socialement requises et institutionnellement valorisées**³⁰

Le besoin de délimiter conduit à chercher des réponses externes à la question de la définition de la profession. Cependant, quand ils s'engagent à dire en quoi la qualification, la

29 Aballea (F.), "Sur la notion de professionnalité", *Société*, dossier n° 2, juillet-septembre 1991.

30 Cette définition de la compétence professionnelle est extraite de Demailly (L.), "Qualification ou compétence des enseignants", *Sociologie du travail*, n°1, 1987, p. 62.

formation théorique ou le mandat institutionnel devraient prescrire ce qu'ils sont, les méthodes et le modèle d'intervention, certains enjeux rendent cette entreprise irréalisable. Les éducateurs se trouvent pris dans une contradiction: ils cherchent une réponse à l'incertitude par le discours institutionnel ou théorique idéal tout en reconnaissant la distance qui sépare celui-ci de la réalité des pratiques. Les uns revendiquent la construction théorique d'un modèle et des techniques à appliquer dans l'exercice de la profession en même temps qu'ils critiquent l'écart entre le langage d'expert et son application pratique:

– Parce que ça n'est pas non plus un travail aussi technique et aussi méthodologique que ça... Et je crois qu'on pourrait écrire autant de livres qu'il y a d'éducateurs...

À d'autres moments, l'accent est mis sur l'importance de la définition des tâches et des fonctions de la part des commanditaires et d'une plus grande implication des responsables politiques sur ce que les éducateurs sont et doivent faire. Mais ils n'ont pas pour autant confiance dans les politiques ni dans leur capacité de représenter leurs propres inquiétudes et l'intérêt des populations qu'ils prennent en charge.

Devant cette alternative entre la prescription et l'improvisation, le mandat et la qualification, la question qui se pose concerne la possibilité de fonder sur une autre démarche une issue par la raison à la contradiction entre la prétendue technicité et le bricolage des pratiques à laquelle les éducateurs sont confrontés.

3.3. La composante éthique et la perspective du regard

Au milieu de ce panorama d'incertitude et de difficultés, deux réponses possibles émergent dans le discours des éducateurs. Les uns, malgré les contradictions et l'adversité, vont dire : *je sens que ce que je fais est nécessaire*; les autres vont affirmer : *Je ne me sens pas utile*. Souvent, il s'agit d'une tension fortement vécue par un même éducateur entre ce qui fait sens pour lui et ce qui lui paraît absurde ou contradictoire par rapport au travail éducatif tel qu'il le conçoit.

Ces deux formulations émergent des matériaux, avec de plus en plus de force, et ces discours ont sûrement des effets non négligeables sur leurs pratiques. Elles sont aujourd'hui représentatives de deux manières de se positionner par rapport aux familles, aux jeunes et aux activités que les professionnels engagent. Elles sont aussi la manifestation des différents modes d'implication personnelle dans l'exercice de la profession. Implication qui permet d'énoncer les divergences éthiques de démarches éducatives différentes, et à certains moments antagoniques. C'est ce constat qui nous amène à penser que les termes du débat sur l'exercice d'une profession qui se veut éducative doivent être posés sur le terrain des options politiques et d'une éthique personnelle plutôt que fondés sur des réponses techniques.

Ce constat sur la diversité de styles est fait par tous les éducateurs interrogés, mais les interprétations qu'ils en offrent sont diverses. Mis à part tout ce qu'on a déjà dit sur l'absence d'encadrement institutionnel et théorique de l'action, deux modes d'explication ont été relevés :

– Certains, les plus nombreux, pensent que chacun intervient en fonction de ce qu'il sait, ou de ce qu'il peut, ou de ce qu'il croit. Il s'agit des éducateurs qui se positionnent comme des exécutants, qui vont insister sur le fait qu'ils sont isolés, qu'ils sont dans l'incertitude, qu'ils n'ont pas les moyens de savoir si ce qu'ils font est bien ou mal, et qu'ils ne voient pas toujours le sens de leur action. Pour eux, il n'y a pas beaucoup d'issues, ils tiennent un discours sur l'impossibilité de faire leur travail autrement.

– D'autres affirment que cela dépend en grande partie de l'implication et de l'investissement de chacun dans son travail. Ces éducateurs, en nombre réduit, proposent de prendre l'initiative de l'intervention et de la création autour d'eux d'un tissu relationnel. Ils se présentent comme des *acteurs*, ayant une place reconnue dans le quartier, pour les gens, les associations, l'école et pour les autres professionnels qui n'appartiennent pas à la même équipe. Ils ne sont pas, d'après leurs propos, obligés de répondre à des demandes, sans rapport avec ce qui leur semble être leur compétence professionnelle. Ils se distinguent des éducateurs qui travaillent au bureau. Leurs problèmes viennent plutôt de leurs initiatives d'ordre politique, qui les obligent parfois à changer de quartier, comme c'est le cas d'un éducateur rencontré, en cas de dissidence institutionnelle avec les cadres supérieurs. Ce qui laisse à penser qu'ils ne peuvent pas non plus échapper à la contradiction du double mandat.

Ces deux formes d'explication révèlent probablement les expériences personnelles des éducateurs, ce qui veut dire qu'elles ont une signification importante quant à la professionnalité. D'après la première réponse le savoir, autant que le croire et le pouvoir, interviennent dans la professionnalité. Ce que les seconds vont apporter de nouveau, avec leur regard critique, c'est que le pouvoir est en rapport avec l'engagement et l'implication de la personne dans la profession. Autrement dit, ils ouvrent la voie à une compréhension de la professionnalité où l'engagement est un élément central. L'ouverture du regard et de l'action amènent à rejeter certaines identifications fausses qui réduisent et partialisent le rôle de l'éducateur, par la vision négative du quartier et de l'action. Les idéaux, la référence aux valeurs d'ordre moral ou politique sont primordiales et là l'identité professionnelle paraît trouver un socle, une assise³¹.

On pourrait se demander si la référence à l'implication est une simple évocation de la tradition, par laquelle apparaît à nouveau le volontarisme et l'image de l'éducateur militant qui serait à légitimer. Ou si une telle conception de la professionnalité se fonde sur des éléments dont il faut tenir compte en raison de la force de leurs effets sur la réalité. Mais ce qui est intéressant dans les propos des éducateurs est leur accord unanime – qu'ils soient dans l'insatisfaction ou dans la conviction – quant au besoin de se sentir utiles et d'avoir confiance dans leur action. *Se sentir utile, avoir confiance, être reconnu, croire à ce qu'on fait* est dans les différents modèles-types d'éducateur une dimension indispensable de la professionnalité. Par ce qu'ils disent eux-mêmes et par l'interprétation que j'en fait, *l'enjeu est rien moins que de fonder la possibilité même de l'action à partir des représentations positives et globalisantes*.³²

Cela met au centre de l'interrogation la façon dont ils se donnent des assises et une confiance en ce qu'ils font. S'il peut y avoir une identité fondée sur ce qui se passe, c'est préférable que de s'accrocher à quelque chose qui n'existe plus ou qui apparaît comme un modèle difficilement applicable. L'identité n'est pas une définition, elle change et s'adapte; il faut suivre l'inconnu, se resituer par rapport à ce que l'on ne connaît pas. Et c'est ainsi

31 Bautier (E.), Bouveau (P.), Charlot (B.), Famery (K.), Hedjerassi (N.), Kohn (R. C.), Rochex (J. Y.), Spielmann (F.), *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, op. cit., p. 60.

32 *Ibid.*, p. 63

qu'apparaît constamment dans leur propos l'importance de la réflexion sur ce que l'on fait, de la mise en commun et de la confrontation avec les autres. C'est ainsi qu'est placée au centre du débat sur la professionnalité la capacité des éducateurs à se réapproprier le sens de ce qu'ils font.

4. LA FORMATION DU PROFESSIONNEL RÉFLEXIF

4.1. Se réappropriier le sens de l'action

Une démarche centrée sur le questionnement est celle qui m'a guidée jusqu'à mes dernières interventions. Les découvertes sur les différents objectifs et logiques qui guidaient les pratiques des éducateurs, ainsi que l'existence d'une dimension paradoxale dans leur mandat, ont été intégrées dans ma pratique de formatrice. Par la recherche, j'entre dans l'*incertitude* et la découverte de logiques d'action contradictoires dans les pratiques éducatives (*aider, contrôler, réparer, promouvoir, prévenir, faire grandir...*). Dans ma pratique de formatrice, je m'engage avec les éducateurs dans cette dialectique de *l'incertitude et de la maîtrise de l'incertitude*.³³ Le dispositif de formation met l'accent sur les enjeux dans lesquels l'éducateur est pris. Il s'agit de retrouver l'existence des visions contradictoires dans une situation professionnelle. Voir comment sont gérées les contradictions plutôt que vouloir les résoudre est un moyen de formation qui aide les éducateurs à une prise de conscience. Par le questionnement, l'éducateur se met à s'interroger sur son regard, il commence à pouvoir faire la distinction entre la place qui lui est assignée (par l'institution ou les familles) et la place qu'il occupe. C'est par la compréhension de la coexistence des contradictions qu'il peut avoir une plus grande maîtrise de ses pratiques.

Cependant, le questionnement sur soi et l'incertitude dans laquelle il se trouve conduit à la difficulté de partager et de se laisser interroger par les autres sur ce qu'il fait. Les éducateurs sont pris dans une contradiction entre un sentiment d'isolement, une revendication de nouveaux espaces de partage, de supervision et de formation des pratiques, et une tendance à s'abriter, lors des mises en commun, derrière un discours abstrait ou plaintif qui les installe dans leur situation :

33

Barel (Y.), "Pour quoi existe-t-il quelque chose plutôt que rien?", dans *Système et Paradoxe*, op.cit., p. 200.

– *Chaque fois qu'on se rencontre ça permet de... chaque fois que je vais dans des endroits comme ça, les gens, c'est drôlement bien, non? Toi aussi tu es comme ça et ça sert à voir que d'autres ont comme toi...*

Nous avons vu comment un éducateur, au cours d'un exposé, commence par parler d'un cas typique, d'une façon générale plutôt que de s'engager à dire concrètement ce qu'il fait lors du suivi d'une famille. L'éducateur n'ose guère parler des pratiques réelles, et cela le conduit à un discours abstrait. Dans le cadre de la formation, il s'agit de créer les conditions pour aller au-delà de la seule expression du malaise ou des difficultés institutionnelles, pour dépasser les considérations idéales sur ce que devrait être le travail des éducateurs et pouvoir centrer le débat sur l'expression concrète de ce qu'ils font.

Parce qu'il est difficile de dire et d'arriver à faire comprendre aux autres son travail quotidien, une éducatrice va affirmer qu'elle *préfère que l'on ne l'interroge pas sur ce qu'elle fait*:

– *Je tremble quand quelqu'un me demande ce que je fais. Ça fait longtemps que je travaille dans ce domaine et je pense encore qu'il vaut mieux qu'on ne me demande pas ça parce que je devrais expliquer pourquoi j'ai des difficultés, car ou bien c'est quelqu'un qui connaît la question, qui te comprend, qui a été dans... (incompréhensible) ou bien les écoles, et je préfère qu'on ne me demande pas, et ça c'est fort... Et je pense que ça, on le vit tous. On te demande "d'accord, mais toi qu'est-ce que tu fais exactement? Vous travaillez dans la rue?" Et tu dis "non c'est que je suis à l'attention primaire"... "Oui mais...", c'est trop, maintenant on a des tas de discours sur la question, mais moi je suis encore là à penser que personne ne me demande ce que je fiche...*

J'ai rencontré beaucoup de contradictions dans le monde des éducateurs. Les professionnels se trouvent confrontés à l'incertitude et il n'est donc pas évident qu'un travail de mise en question soit le bienvenu. J'avais déjà constaté qu'ils ne sont pas habitués à parler de ce qu'ils font. Les difficultés que j'ai rencontrées en tant que formatrice, en raison du malaise dans le secteur qui positionne souvent les éducateurs comme des victimes, m'ont obligée à créer un dispositif qui leur permettent de parler de ce qu'ils font, au-delà des regrets constants et des plaintes contre l'organisation et l'institution. C'est souvent parce qu'ils ont abordé leurs

angoisses et les facteurs externes qui conditionnent leur travail qu'ils ont pu analyser avec une méthode pertinente les facteurs internes et l'implication personnelle dans la quotidienneté des réponses qu'ils construisent.

C'est dans une dynamique de questionnement que l'éducateur arrive à prendre la **distance critique nécessaire** pour penser sur ce qu'il dit de ce qu'il fait. Dans le séminaire d'analyse des pratiques, nous avons travaillé sur la façon dont le langage véhicule leur vision. Les éducateurs ont passé une semaine à noter leurs différents actes professionnels, suivant la grille que nous avons élaborée: d'où vient l'intervention? qui parle à qui? à quel sujet, pour quoi faire? dans quel lieu-espace?³⁴

L'analyse des données recueillies pendant la semaine a été très éclairante sur la façon dont ils travaillent. Nous avons réussi, dans cette séance, à parler du vécu. Ils ont parlé en public de leurs contradictions.

Les éducateurs se sont décentrés par rapport au point de vue unique et évident qu'ils avaient au départ. Au lieu de continuer à débattre sur les idées ou à se plaindre du fait qu'ils font un travail de contrôle social, ils ont compris les différences d'une analyse des catégories d'actes. Nous avons distingué, à partir de l'analyse d'actes enregistrés sur leur cahier, ceux qui sont le résultat d'un signalement et ceux qui répondent à la demande d'une famille. Avant, ils parlaient toujours de demande d'une manière ambiguë (une demande pouvait émaner de l'institution ou d'une famille). Ils ont commencé à faire la différence entre signalement et demande. Plutôt que de vouloir résoudre par le débat la contradiction entre éducation et contrôle, nous avons analysé ce qui relève du contrôle et ce qui relève de l'éducation dans leurs actions.

Après que chacun des intervenants a eu exposé dans chaque groupe les résultats de l'analyse des données qu'ils avaient recueillies pendant une semaine sur les différentes rencontres (avec les professionnels, les enfants, les familles, le coordonnateur, etc.) et sur les lieux de ces rencontres, la première contribution au débat a été la suivante:

- Éd.1: Nous avons beaucoup de contacts au niveau institutionnel, mais nous parlons très peu directement avec l'enfant. Avec les usagers, directement, nous avons peu de dialogues,

³⁴

Cf. Tableau en Annexe 4 réalisé avec les éducateurs dans un atelier d'analyse de pratiques.

surtout en comparaison avec le nombre de fois où nous parlons d'eux aux autres. Dans notre équipe, nous rencontrons la famille pour parler de l'enfant, puis nous allons à l'EAP pour leur parler de l'enfant, nous parlons constamment de l'enfant mais, par contre, l'enfant lui-même, nous le voyons très peu. Le nombre de fois où nous parlons de lui n'est pas du tout proportionnel au nombre de fois où nous intervenons. Alors, avec les adolescents, c'est un problème, une difficulté que tout le monde nous parle d'eux et nous, nous devons parler avec eux pour leur dire "qu'il faut aller à l'école"... et c'est très compliqué....

- Éd. 2: C'est pire encore, je pense que tu pourrais parler de l'enfant sans l'avoir jamais vu, nous parlons des enfants et travaillons pour les enfants sans les connaître...

- Éd. 1: Ce serait un cas possible....

- Éd.2: Oui, ça pourrait être parfaitement le cas, hypothétiquement...

L'atelier était orienté vers une analyse des pratiques. Le fil conducteur de notre analyse était le rapport entre la place que les éducateurs occupent et la vision qu'ils ont des problèmes et des populations auxquelles ils s'adressent. Dans le cas de cet atelier, il a été essentiel, pour prendre la distance nécessaire à l'analyse, d'avoir une question de départ qui venait des éducateurs eux-mêmes, formulée et retravaillée avec eux, en termes de problématique.

C'est la dynamique de travail et la réflexion sur l'action des éducateurs qui est visée dans le cadre de la formation. J'ai dû pour cela échapper au rôle de l'expert qui sait quoi faire à l'avance, parce qu'à plusieurs reprises les éducateurs attendaient, de ma part, un éclaircissement des critères capables de résoudre leurs conflits. Plutôt que d'apporter des solutions, ma tâche a été la création d'un dispositif où ils puissent débattre à partir de leur expérience. À d'autres endroits, également dans le cadre de séminaires de formation permanente, j'ai fait l'expérience que, quand on quitte le niveau abstrait où l'on se demande comment les choses devraient être, pour aller vers la mise en commun de ce qui est fait, beaucoup de conflits cessent de l'être.

L'analyse détaillée des séances de réunion dans le cadre d'une analyse de pratiques montre la dynamique de réflexion que les éducateurs ont engagée. Reprenons à nouveau l'exemple d'une éducatrice qui aborde à la fin d'un exposé l'analyse de la situation d'une famille, après avoir été interrogée par ses collègues. Le groupe fait des commentaires sur la séance de travail. Il s'agissait d'écouter comment l'éducatrice parle de la famille dans son