



HAL
open science

**Le soutien à la parentalité : élaboration institutionnelle,
éclectisme de ses mises en oeuvre professionnelles,
réception par ses publics**

Jessica Pothet

► **To cite this version:**

Jessica Pothet. Le soutien à la parentalité : élaboration institutionnelle, éclectisme de ses mises en oeuvre professionnelles, réception par ses publics. Sociologie. Université Grenoble Alpes, 2015. Français. NNT : 2015GREAH008 . tel-01367783

HAL Id: tel-01367783

<https://theses.hal.science/tel-01367783>

Submitted on 16 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sociologie**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Jessica POTHET

Thèse dirigée par **Dominique GLASMAN**

préparée au sein du **Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés. Études transfrontalières et internationales (LLSETI)**
dans l'**École Doctorale Sciences de l'homme et du territoire (ED 454)**

LE « SOUTIEN À LA PARENTALITÉ » : Élaboration institutionnelle, éclectisme de ses mises en œuvre professionnelles, réception par ses publics

Thèse soutenue publiquement le « **17 mars 2015** »,
devant le jury composé de :

M. Benoît BASTARD

Directeur de recherches en Sociologie au CNRS (Rapporteur)

Mme Sandrine GARCIA

Professeur de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne
(Présidente)

M. Bertrand GEAY

Professeur de Sciences politiques, Université de Picardie (Membre)

M. Dominique GLASMAN

Professeur émérite de Sociologie, Université de Savoie (Directeur)

M. Dominique MARTIN

Directeur de recherches en Sociologie au CNRS (Rapporteur)



À Ella et Marcel,

Remerciements

La thèse est un parcours auquel ont contribué de nombreuses personnes que je tiens à remercier.

Toute ma gratitude va d'abord, bien sûr, à Dominique Glasman, mon directeur de thèse, sans qui ce travail n'aurait pu prendre corps. Je le remercie de son soutien intellectuel et moral sans relâche. Je le remercie pour nos longs échanges téléphoniques qui m'insufflaient de nouvelles pistes de réflexion mais également de nouvelles « forces ». Ses conseils, sa confiance, et son exigence ont permis à ce travail de se construire jusqu'au bout.

Je remercie l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) qui aura été le lieu de projets passionnants et de rencontres d'acteurs associatifs et institutionnels nombreux et variés. Je pense par exemple aux projets menés en lien étroit avec l'Éducation nationale et la Direction générale de l'enseignement scolaire, qui auront permis d'élaborer, notamment, des outils de sensibilisation à la problématique de l'illettrisme : le « *Kit des actions éducatives familiales* ». Cette collaboration, née de la contractualisation d'une Convention industrielle de formation par la recherche avec l'ANLCI, m'aura de plus permis d'accéder à des terrains de recherche stimulants et de suivre « de près » les processus de construction de politiques publiques. Que ses équipes nationales et régionales soient ici vivement remerciées.

Je remercie ensuite les membres du Jury : Benoît Bastard, Sandrine Garcia, Bertrand Geay, et Claude Martin, qui ont accepté de prendre part à la lecture et à la discussion de ce travail.

Merci aussi au Laboratoire Langages, littératures, sociétés, études transfrontalières et internationales (LLSETI) qui, en acceptant de prendre en charge les frais de colloque auxquels j'ai participé durant ces années de thèse, m'a permis de discuter de ce travail avec d'autres collègues.

Je remercie également l'ensemble des membres du laboratoire LLSETI pour m'avoir accordé leur confiance et offert la possibilité de donner mes premiers cours ; particulièrement Odile Joly et Roland Raymond qui m'ont accompagnée dans cette aventure. Mes remerciements s'adressent également à Dominique Mansanti pour m'avoir permis d'intervenir pendant

plusieurs années auprès des étudiants du Master Villes territoires solidarités dont elle a la responsabilité à l'Institut d'études politiques de Grenoble.

Je remercie particulièrement Claude Martin de m'avoir associée au processus d'écriture de l'ouvrage *Être un bon parent, une injonction contemporaine*, dont la parution toute récente aura été un véritable souffle, moteur du dernier effort accompagnant la fin de ce travail de recherche.

Ma reconnaissance va ensuite à toutes les personnes qui ont accepté que je m'intéresse à leurs pratiques ordinaires.

Aux professionnels qui m'ont accordé de leur temps. Certains ont parfois accepté que je les suive et que je « travaille » avec eux. Je remercie particulièrement Bruno Tanche, de la Cellule Justice-Ville des Bouches-du-Rhône pour m'avoir permis de construire cette posture de « *fieldworker* » dans un espace de travail qui n'est pas le mien, et Jérémie, éducateur de la Maison d'enfants Bois Fleuri pour m'avoir associé à des situations professionnelles complexes.

Aux parents qui ont accepté de me donner de leur temps et de s'exposer une fois de plus au regard de l'autre. Je pense régulièrement à nos discussions « entre mères ».

C'est aussi à mes proches que je pense. Je les remercie sincèrement de m'avoir soutenue au cours de cette période, écoutant presque inlassablement mes doutes et acquiesçant à l'idée que de toute façon « ça n'avance pas ! ». Je les remercie d'autant plus que faire une thèse, c'est aussi s'aménager des parenthèses. Je pense à la Corse, à L'Île d'Yeu, à Istanbul et à Amsterdam, à ceux qui ont fait de ces pauses des moments heureux et des émulateurs de ce travail.

Je remercie également « mes familles ».

Une pensée particulière va à ma mère qui a très souvent pris mon relais auprès de mes enfants, et à mon père, qui, à sa manière, m'a encouragée à penser. L'un comme l'autre ont été d'un grand soutien en fin de thèse.

Enfin, je remercie ceux qui partagent ce quotidien de la thèse et qui de par leurs relectures, leur patience et leur écoute ont fait en sorte que cette expérience se déroule jusqu'à la fin.

« Rien n'est plus faux, selon moi, que la maxime universellement admise dans les sciences sociales suivant laquelle le chercheur ne doit rien mettre de lui-même dans sa recherche. Il faut, au contraire, se référer en permanence à sa propre expérience, mais pas, comme c'est trop souvent le cas, même chez les meilleurs chercheurs, de manière honteuse, inconsciente ou incontrôlée (...) il faut donc éviter de se priver de cette ressource scientifique tout à fait irremplaçable qu'est une expérience sociale préalablement soumise à la critique sociologique (...) Contre l'orthodoxie méthodologique qui s'abrite sous l'autorité de Max Weber et de son principe de « neutralité axiologique » (Wertfreiheit), je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est à dire ce passé, dans tous ses actes de recherche ».

Pierre BOURDIEU, « L'objectivation participante¹ »

« *De l'emblème au comble* »

« Dire que le détail est un emblème du tableau et dire qu'il peut être aussi un comble de la peinture (la peinture portée à son comble) n'est pas la même chose. Le détail-emblème condense localement le processus de représentation, alors qu'au point-même où il opère cette condensation le détail-comble touche la limite ce qu'autorise l'économie de la « machine » du tableau, son « tout-ensemble ».

[...]

Cette valeur emblématique du détail tient, on l'a vu, à ce qu'il constitue par lui-même (détail) au sein d'un processus de représentation fondé sur la découpe du réel. »

Daniel ARASSE, « Le détail² »

¹ Bourdieu Pierre (2003), « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/5, n° 150, pp. 51-55.

² Arasse Daniel (1996). *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Flammarion. p.219-220.

Table des matières

Introduction.....	15
1. Des transformations de la sphère privée à la question de la « parentalité »	15
1.1. <i>Crise de la famille ou mobilité des liens ?</i>	<i>16</i>
1.2. <i>Caractéristiques de la famille relationnelle</i>	<i>17</i>
1.3. <i>L'enfant au centre de la famille</i>	<i>19</i>
1.4. <i>L'enfant au cœur des politiques publiques</i>	<i>22</i>
1.5. <i>La parentalité : une reformulation de la question familiale</i>	<i>23</i>
1.6. <i>Définition du sujet de thèse et statut de la recherche.....</i>	<i>25</i>
2. Considérations liées aux terrains : choix et approches.....	29
3. Construction d'une posture ethnographique.....	35
3.1. <i>Observer l'interaction</i>	<i>36</i>
3.2. <i>S'inscrire dans une posture de socialisation réfléchie</i>	<i>38</i>
3.3. <i>Rendre compte de détails particuliers.....</i>	<i>39</i>
3.4. <i>Mettre en lumière des identités plurielles</i>	<i>41</i>
3.5. <i>Tendre vers une ethnographie combinatoire permettant notamment d'observer le « populaire »</i>	<i>43</i>
3.6. <i>Constituer une thèse sous forme d'une « jurisprudence ethnographique »</i>	<i>46</i>
Première partie	
La fabrique politique du « soutien à la parentalité »	49
CHAPITRE 1	
Le « soutien à la parentalité » au sein des politiques familiales.....	51
1. Le soutien à la parentalité : une « thématique charnière ».....	52
2. L'évolution des politiques familiales	55
2.1. <i>Aider à faire face aux charges matérielles des parents</i>	<i>55</i>
2.2. <i>Le tournant social et la question du ciblage</i>	<i>57</i>
3. Une diversité d'acteurs.....	60
4. La politique de soutien à la parentalité : un potentiel de connectivité fort.....	64
5. Examen d'un soutien à la fonction parentale ordinaire d'une CAF de province	65

CHAPITRE 2

Les orientations hétérogènes de la politique de « soutien à la parentalité ». Ethnographie de l'élaboration d'une politique publique au sein du Comité national de soutien à la parentalité 69

1. Le Comité national de soutien à la parentalité : un organe de gouvernance instituant 70	
1.1. Une composition interministérielle et partenariale 70	
1.2. Engager un processus de définition 75	
1.3. Le référentiel : une vision de ce que doit être le contenu d'une politique publique 76	
2. La parentalité au prisme de la « réussite éducative » 78	
2.1. Lier parentalité et accompagnement à la scolarité : la construction d'une évidence 81	
2.2. Cibler des parents dans une visée d'égalité des chances 84	
3. La parentalité au prisme de la « prévention de la délinquance » 88	
3.1. Cibler des parents pour répondre aux « risques » 90	
3.2. Responsabiliser les parents : le lieu d'un clivage 93	
4. La parentalité au prisme de l'« intérêt supérieur de l'enfant » 97	
4.1. Une proximité avec la « parentalité positive » de l'Europe 98	
4.2. Une définition ambivalente de la parentalité 104	
4.3. Une politique qui permet l'expression politique d'un gouvernement 106	

CHAPITRE 3

Orientations et axes méthodologiques de la politique de « soutien à la parentalité ». Une approche par instrumentation de la politique de soutien à la parentalité 111

1. Le Comité national de soutien à la parentalité : une instance qui interroge 112	
1.1. Un espace de médiation, une activité de traduction 112	
1.2. À la recherche d'un régime de scientificité 117	
1.3. Focus sur l'expérimentation sociale comme forme de mise en sens et forme de tâtonnement 120	
2. Une construction politique qui favorise l'entrée de nouveaux acteurs 123	
2.1. Les Fondations, un acteur flou dans la conduite d'une politique publique 124	
2.2. Le modèle qui s'en dégage et ses conséquences 128	
Conclusion de la première partie 131	

Deuxième partie

Des formes de mises en œuvre hétérogènes de la politique de « soutien à la parentalité ». Enquête dans quatre dispositifs137

CHAPITRE 1

De la « formation de base » au « soutien d'une « parentalité scolaire » : Les actions éducatives familiales141

1. Définition des cadres d'inscription et d'intervention.....143

1.1. Une approche ciblant la parentalité scolaire.....143

1.2. Déroulement et objectifs.....147

1.3. Un cadre facilitateur148

1.4. Un besoin de « familiarité ».....149

1.5. Un positionnement éthico-professionnel : la « parité d'estime ».....152

1.6. Un outil : le « cahier de vie »152

1.7. Des supports pour soutenir le « travail parental ».....154

2. Une posture compréhensive au cœur des pratiques professionnelles.....158

2.1. Repenser les catégories d'action.....158

2.2. Casser les stéréotypes pour éviter une proposition palliative.....160

2.3. Développer une capacité d'écoute161

2.4. De l'ingénierie de formation au travail social.....161

3. Des inflexions à même de générer des nouvelles pratiques familiales.....163

3.1. Un gain d'autonomie.....163

3.2. Une aisance dans l'espace scolaire.....164

3.3. Vers un surinvestissement scolaire ?.....166

3.4. D'autres effets difficilement mesurables.....168

CHAPITRE 2

Des groupes de parole pour promouvoir la fonction parentale.

Des formulations hétérogènes de la parentalité et de son soutien171

1. Dispositifs étudiés et négociations autour de l'entrée sur le terrain.....171

1.1. Le « REAAP » pour cadre.....174

1.2. Des espaces de sociabilité accueillants176

1.3. Rompre avec l'isolement178

2. Échanger et confronter des idées, se réassurer face au quotidien en discutant de lieux communs181

2.1. S'observer.....181

2.2. Développer une réflexivité parentale, catalyser la prise de conscience183

2.3. S'adapter.....186

3. Un travail de guidance parentale : aller vers une fonction parentale optimale	190
3.1. <i>Mère : une compétence identitaire</i>	191
3.2. <i>Des professionnels travaillés par leur propre parentalité</i>	194
3.3. <i>Un soutien à la parentalité répondant à de seuls enjeux familiaux ?</i>	198
3.4. <i>Réagencer des normes traditionnelles.....</i>	202

CHAPITRE 3

Pratiques de responsabilisation parentale dans le cadre d'un dispositif hybride de soutien à la parentalité : les stages parentaux

205

1. Action sociale et intervention policière : généalogie d'un dispositif « hybride »	207
1.1. <i>L'absentéisme scolaire comme levier.....</i>	207
1.2. <i>Le cadre légal d'un traitement judiciaire</i>	213
1.3. <i>Des approches antagonistes du « soutien »</i>	215
1.4. <i>Vers un consensus quant aux formes de convocation</i>	220
2. La fabrique d'une réponse pénale aux défaillances des parents	227
2.1. <i>La qualification de la « défaillance »</i>	228
2.2. <i>Les parents entre soumission et rejet du dispositif</i>	232
2.3. <i>La pénalisation, un substitut à l'absence de contenu.....</i>	237

CHAPITRE 4

Le Placement à domicile : le soutien à la parentalité entre protection de l'enfance et travail social palliatif.....

245

1. Le placement à domicile comme forme d'accueil modulable : définition et enjeux	246
1.1. <i>Une mesure inscrite dans le cadre de la protection de l'enfance.....</i>	247
1.2. <i>L'enfant au cœur du projet de soutien à la parentalité.....</i>	252
1.3. <i>Un accompagnement des parents en construction</i>	253
2. Un accompagnement dense mais discontinu	255
2.1. <i>L'appréciation du danger</i>	255
2.2. <i>La gestion de l'urgence : le cas de la famille Garnier</i>	258
3. Une approche systémique de la famille : le cas de la famille M'Bala	263
3.1. <i>Ne pas imposer un savoir-faire parental</i>	264
3.2. <i>L'altérité pour support.....</i>	268
3.3. <i>« L'appel à la famille plutôt qu'aux parents ». Le cas de Grégory.....</i>	270
3.4. <i>Un « ordre pactisé » de l'accompagnement ?</i>	271

4. Quels ordonnateurs de cet « ordre pactisé » ?	273
4.1. <i>Sollicitation, responsabilisation, réparation : l'enfant acteur du soutien à la parentalité</i>	273
4.2. <i>L'éducateur comme maître d'œuvre de la création d'un espace éducatif renforcé</i>	277
4.3. <i>Vers de l'accompagnement institutionnel éclaté ?</i>	279

CHAPITRE 5

Le soutien à la parentalité : récurrences et fragmentations

1. Une normalisation du travail parental comme logique transversale	288
1.1. <i>La complexité du travail parental</i>	288
1.2. <i>Raconter la parentalité : réflexivité professionnelle et réflexivité de l'intime</i>	290
1.3. <i>L'intérêt de l'enfant comme injonction normative polymorphe</i>	293
1.4. <i>Une prépondérance maternelle couverte par le terme de « parentalité »</i>	297
2. Des logiques divergentes	299
2.1. <i>Une variété du « travail orienté vers autrui »</i>	301
2.2. <i>Le placement à domicile et les stages parentaux : des formes de travail mixtes ?</i>	302
2.3. <i>Cibler n'est pas fatalement stigmatiser</i>	304
2.4. <i>Un espace d'activation qui distingue les publics</i>	306
2.5. <i>Prendre en charge le risque scolaire</i>	310
2.6. <i>Un espace transitionnel</i>	312

Troisième partie

Ce que les dispositifs de soutien à la parentalité font aux familles touchées315

<i>Parentalité et précarité</i>	316
<i>Les « publics » particulièrement visés par la politique de soutien à la parentalité</i>	317
<i>Les parents rencontrés</i>	320
<i>L'enquête en milieux précaires et ses aléas</i>	323

CHAPITRE 1

Du travail parental ordinaire en proie à quelques contraintes peu ordinaires.....329

1. Les obstacles à la tenue du rôle de parent	331
1.1. <i>L'absence de continuité avec l'espace familial élargi</i>	331
1.2. <i>L'absence de continuité avec les valeurs éducatives familiales</i>	341
2. Des parents qui s'inscrivent en conflit avec les modèles valorisés et les attentes institutionnelles	346
2.1. <i>Les modèles éducatifs valorisés</i>	346
2.2. <i>Les attentes des institutions, telles que nous observons les professionnels les mettre en œuvre</i>	351
3. Des difficultés multiples	354
3.1. <i>Des conditions de logement subies voire incertaines</i>	354
3.2. <i>Des dépenses « impossibles »</i>	359
3.3. <i>Des temporalités asynchrones</i>	364

CHAPITRE 2

Expressions familiales au sein de l'espace du soutien à la parentalité369

1. Un espace d'expression des difficultés et des craintes parentales	370
1.1. <i>Une mise en accusation de l'école</i>	371
1.2. <i>La recherche de sécurité : craintes pour les enfants et raisons d'agir</i>	378
1.3. <i>Exprimer des craintes ou des espoirs sur le rôle des pairs</i>	382
2. Un espace de mobilisation parentale	384
2.1. <i>Désenclavement des parents</i>	384
2.2. <i>Des ressources directement mobilisables</i>	387
2.3. <i>Un « empowerment » des parents ?</i>	388
3. Des adaptations secondaires ou la recherche de régulations exogènes	391

Conclusion de la troisième partie	395
--	-----

Conclusion	
Autour des ambivalences d'une politique.....	399
<i>Retour sur les enjeux et les acquis de la recherche.....</i>	<i>399</i>
<i>Une ambivalence « irréductible ».....</i>	<i>401</i>
<i>L'ambivalence d'une fabrique politique hésitante</i>	<i>401</i>
<i>L'ambivalence de la construction d'espaces transitionnels régis par une approche capacitaire du parent.....</i>	<i>405</i>
<i>L'ambivalence d'un espace qui distingue ses publics</i>	<i>409</i>
<i>L'ambivalence d'une réception contrastée.....</i>	<i>410</i>
Bibliographie	413
Annexes.....	437

Introduction

1. Des transformations de la sphère privée à la question de la « parentalité »

L'essor et la diffusion du concept de « parentalité » depuis le début des années 1990 viennent traduire une attention croissante portée au fait parental et témoignent de la constitution d'un problème social nouveau dans l'espace public (Martin, 2003). Gérard Neyrand examine la construction de ce « dispositif de parentalité » : « Les parents sont ainsi progressivement devenus la cible prépondérante de tout un ensemble de discours, de préoccupations, de mesures, de réglementations et d'interventions, d'analyses et de préconisations, de procédures de soutien et d'encadrement qui, amalgamés dans une volonté politique de prise en charge de la parentalité comme instrument de gestion sociale, ont permis que se cristallise en France au tournant des années 2000, un véritable dispositif de parentalité » (2013, p. 49).

C'est bien au « soutien à la parentalité » comme dispositif, c'est-à-dire comme *patchwork* rassemblant des discours, des expertises, des pratiques, des acteurs, des situations et des actions hétérogènes que cette thèse souhaite s'attacher.

Néanmoins, une recherche sur le « soutien à la parentalité » ne peut s'entreprendre sans préalablement se pencher sur les transformations sociologiques marquant la famille contemporaine. Ces évolutions participent en effet de la genèse de la « parentalité » comme « catégorie d'action publique » (Chauvière, 2008) ; elles constituent de plus une clef de lecture féconde pour expliquer que la parentalité soit progressivement devenue un lieu d'investissement majeur pour les politiques publiques, mais également pour les parents eux-mêmes (Bastard, 2006). Poursuivant cette perspective, notre propos introductif souhaite revenir sur le contexte plus général de *recomposition de la sphère privée*, d'abord à travers *les mœurs qui la caractérisent*, ensuite à travers *le souci des politiques publiques qui la saisissent*.

1.1. Crise de la famille ou mobilité des liens ?

Les années 1960 rompent définitivement avec un modèle de « famille élargie ». Le couple revendique une autonomie par rapport à la parenté et on voit apparaître un souci du « chacun chez soi ». Les relations de parenté subsistent mais la dépendance entre les générations est fortement dévalorisée. De ce fait, les relations de parenté connaissent une phase de déclin. La « famille nucléaire » et le modèle de la famille conjugale tendent à s'affirmer. Ce modèle se caractérise notamment par trois éléments que sont : l'amour dans le mariage, la division stricte du travail domestique entre l'homme et la femme et l'attention portée à l'enfant, à sa santé et à son éducation. Or, ce modèle évolue sous l'effet d'un mouvement d'émancipation des individus, qui concerne particulièrement les femmes, et bouleverse l'institution du mariage. On assiste alors à la mise en tension de deux logiques : celle du caractère fluctuant de la réalisation de soi - impliquant la réversibilité du lien conjugal - et celle de l'immutabilité de la filiation, reposant sur la permanence du lien parental.

La réversibilité du lien conjugal va encore s'accroître avec l'arrivée du divorce par consentement mutuel en 1975³.

La multiplication des divorces et les bouleversements qui lui sont associés laissent, au moins en partie, émerger le thème d'une probable « crise de la famille ». Cependant, s'il y a une désinstitutionnalisation de la famille (Roussel, 1989), celle-ci ne touche que la conjugalité, qui, alors débarrassée d'une grande part de ses assignations économiques et patrimoniales, se recentre sur les liens affectifs. Irène Théry parle alors de « démariage » et c'est bien sur la parentalité que se trouve transféré le principe d'indissolubilité et d'inconditionnalité qui caractérisait autrefois le mariage (Théry, 1996).

En effet, si la vie conjugale n'est plus jugée satisfaisante, il devient tout à fait admis de la rompre, même en présence de jeunes enfants élevés jusqu'alors en commun.

³ Durant les Trente Glorieuses, l'instabilité des couples est rare puisque moins de 10 % des couples divorcent au milieu des années 1970. Le taux des divorces est passé de 22,5 % en 1980 à près de 40 % aujourd'hui. De même, près de 40 % des enfants naissent hors mariage ; ce taux était de 11,5 % en 1980. Près de 2,5 millions d'enfants vivent séparés d'un de leurs parents, le plus souvent de leur père. Lettre CAF 96-99 « Aider les parents à être parents ».

La parentalité se dissocie de la conjugalité : elles ne forment plus un tout amalgamé même si elles continuent cependant à s'articuler l'une à l'autre. Cette personnalisation du mariage, cette hédonisation de la conjugalité, ce primat de la relation amoureuse - en rendant possible la dissociation de la relation au conjoint (désormais partenaire) de la relation aux enfants - ouvrent ainsi la porte à une diversification des formes de la vie familiale.

La diversification du faire famille contemporain se traduit notamment par l'apparition de parentalités variées, pluralité consacrée par un ensemble de néologismes, tous dérivés du terme de « parentalité ». On parle alors de « famille monoparentale », de familles recomposées, de « famille homoparentales »... Le terme de « pluriparentalité » insiste d'ailleurs sur le fait qu'à côté des places traditionnelles de père et mère existent aujourd'hui d'autres formes de parentalité « sociales » dites « additionnelles » en ce sens qu'elles viennent s'ajouter. *Ces parentalités additionnelles sont bien les traces du passage de la famille conjugale à la famille relationnelle* (Singly, 1996).

1.2. Caractéristiques de la famille relationnelle

La notion de « famille relationnelle » est introduite dans le champ en France par François de Singly et renvoie à une possibilité d'invention des liens familiaux. Ces élaborations affectives s'incarnent particulièrement au sein des familles recomposées. Selon lui, les transformations que l'on observe dans la famille contemporaine sont dues à une double mutation, c'est-à-dire que dorénavant ce qui importe dans les relations familiales, c'est l'affectif, et ce qui caractérise les membres de la famille, c'est aussi leur désir d'autonomie, malgré l'union et malgré l'institution. D'ailleurs, l'ébauche de projet de loi sur la famille, initialement prévu pour examen à l'Assemblée nationale en février 2014⁴, visait notamment à reconnaître et mieux penser les formes de parentalités sociales au regard des réalités contemporaines qui caractérisent la vie familiale.

⁴ L'examen du projet de loi est finalement repoussé. Néanmoins, on sait que la question de la coparentalité figure au cœur de celui-ci. L'une des mesures-clés du texte tient dans la création d'un statut de beau-parent (ou de tiers, c'est-à-dire une personne ayant la responsabilité d'un enfant) de sorte à reconnaître et simplifier l'exercice des formes de parentalité sociale.

Des anthropologues de la famille soulevaient déjà les questions que pose l'apparition de ces formes de parentalité sociale : « qui est parent ? Celui qui donne ses gènes ou celui qui donne naissance ? Celui qui prend soin de l'enfant et l'élève ? Celui qui lui donne son nom et lui transmet ses biens ? » (Fine, 2001, p. 78, op. cit. Martin, 2003, p. 18). Ces questions soulignent en outre l'existence d'un flou imputable à la dissociation de composantes de la parentalité qui jusqu'alors se recouvraient et qui appellent aujourd'hui à ce que de nouvelles normes parentales soient construites.

À un délitement des liens et de la famille, l'on préfère pointer cette variété des configurations familiales associée à leur contractualisation (révocables et donc variables au cours du temps). Certes, ces conceptions hétérogènes de la famille emportent une construction du sentiment de filiation moins évidente, notamment parce que celle-ci résulte moins d'un lien de filiation biologique que de processus relationnels, affectifs, psychiques. Par ailleurs, en se concevant « autrement », on peut aussi penser que la famille devient plus incertaine (Martin, 2001). Mais on partage avec Jean-Hugues Déchaux l'idée que la famille n'est pas moins régulée qu'hier⁵.

Le déclin des grandes instances qui exerçaient autrefois l'exercice d'un magistère moral dans la société (église, discours politique, conscience de classe...) laisse place à la constitution de formes de normativité familiale « inédites ». Prenant la forme d'expertises, d'enquêtes sociales, d'une culture du conseil, de recommandations, elles deviennent aussi plus difficiles à percevoir et décrypter.

Tous ces changements apparaissent comme quelques-uns des témoins de l'avènement d'un modèle de famille sensiblement différent de celui représenté par la famille-institution, dans la mesure où ce sont les choix propres des individus qui sont valorisés. L'expérience familiale tend alors à devenir un impératif existentiel réclamant aux personnes de faire leurs « preuves », même en famille.

Les termes d'« individualisme familial » viennent d'ailleurs traduire cette recherche de l'authenticité qui se bâtit sur un rejet du préconstruit. D'une part, les choix auxquels on consent dans la famille et pour la famille sont révocables, d'autre part, ils procèdent de

⁵ Cette thèse est défendue par Jean-Hugues Déchaux au cours d'une conférence donnée le 5 juin 2009 à la Maison européenne des sciences de l'homme dans le cadre du printemps des SHS, « *La famille est-elle encore une institution ?* ».

négociations (y compris entre parents et enfants). Or, cet individualisme familial, bien que plus dissimulé et diffus, n'en est pas moins normatif et continue sous d'autres formes et en d'autres termes à indiquer ce que doivent être un bon couple, une bonne famille ou encore une éducation réussie.

Cette normativité plus feutrée est liée à un processus d'hétérogénéisation des normes, au prisme duquel coexistent des normes éclectiques chez un même individu. En d'autres termes, les normes « anciennes » n'ont pas disparu, au contraire, elles se réactualisent en se confrontant à l'existence de normes qui valorisent le souci qu'a chacun d'être unique. Or, il y a autant de façons d'être que de nombre d'experts en politique de vie. Cette coexistence de normes hétérogènes est source de tension ; la prolifération des normes engendre une cacophonie certaine qui contribue à une relativisation de l'importance de celles-ci. De plus, les nouvelles normes éducatives côtoient bien d'autres phénomènes comme ceux de la pression des médias, du groupe d'enfants ou encore du marché, mais aussi le désir des parents d'assurer la position sociale de leurs enfants. Ce pluralisme normatif s'institutionnalise mais il en résulte un trop plein de repères duquel se dégage néanmoins *une unité de référence pertinente : l'enfant*. En outre, *c'est bien à partir de la « centralité de l'enfant » que s'articulent les nouvelles formes de normativité familiale*.

1.3. L'enfant au centre de la famille

À l'ère de la famille relationnelle correspond une période au cours de laquelle s'affirme une *préoccupation générale pour l'enfance*, laquelle se déploie dans de multiples dimensions. Claude Martin nous interpelle à cet égard sur un changement de paradigme. En ce sens, c'est bien parce que la place de l'enfant au sein de la famille se redéfinit que la fonction parentale prend son essor.

Cette préoccupation pour l'enfance s'inscrit dans le cadre d'une valorisation des relations interpersonnelles que nous avons rappelée, mais doit également à la diminution du nombre d'enfants par foyer. La généralisation du travail des femmes et la maîtrise par celles-ci de leur destin *via* la contraception entraîne une baisse de la natalité. Dans le cadre de cette nouvelle économie des relations privées décrite, la

procréation n'apparaît plus comme la vocation principale du couple. La possibilité de la maîtriser en fait bien l'objet d'un choix et celui-ci est, de façon de plus en plus marquée, de limiter le nombre d'enfants. Entre 1965 et 1994, l'ensemble des pays membres de l'Union européenne accuse une diminution de son taux de fécondité de l'ordre de 46 % pour atteindre 1,45 enfant par femme en 1994 et se situer à 1,52 aujourd'hui⁶.

Il en résulte un rapport infléchi à l'enfant ; l'enfant devient alors un être désiré, pour lequel il incombe à ses parents de faire au mieux. Ce tournant démographique accueille en effet une vision qualitative de l'éducation, qui réclame pour les parents d'incommensurables investissements.

Pendant très longtemps – et, sans doute, jusqu'à la génération des « baby-boomers » devenus à leur tour parents – on considérait (« on », c'est ici les parents, les grands-parents, et, plus vaguement, « la société » en général) que *les enfants grandissaient tout seuls*.⁷ Une attention permanente aux enfants n'était pas le mode de comportement parental habituel et ordinaire, ni même attendu des parents, du moment qu'ils s'acquittaient de leurs devoirs de soin et d'affection ; et ceci que ce soit dans les classes moyennes ou dans les milieux populaires – et sans doute plus encore dans les milieux populaires. Ce qui fait que, de longues parties de la journée, les enfants n'étaient pas sous le regard ni le contrôle des parents ; quand ils n'étaient pas pris dans un travail pour contribuer à gagner l'argent de la famille, les enfants d'ouvriers jouaient dans la rue, les enfants de paysans couraient la campagne ou les bois, ils pouvaient partir le matin et revenir le soir. Pour autant, ils n'étaient pas nécessairement sans contrôle aucun, du fait d'une surveillance diffuse exercée par des adultes très divers, qui n'étaient pas les parents ni même des membres de la parenté, mais simplement des adultes de leur environnement⁸. Aujourd'hui, le tutorat parental (ou grand-parental) sur les enfants est beaucoup plus serré que naguère. Que ce soit pour des raisons de sécurité, pour des raisons de conviction éducative, la norme éducative est aujourd'hui à *un encadrement*

⁶ À noter que, dans cette évolution, la France s'inscrit dans une tendance haute de la natalité, avec un taux de deux enfants par femme.

⁷ Il s'agissait de leur donner de quoi manger, les chauffer, les vêtir, leur permettre d'aller à l'école et veiller à ce qu'ils y aillent, les aimer aussi et leur manifester de temps en temps des marques d'affection voire de tendresse (quoique, selon les milieux ou les familles, pas trop souvent...), mais on ne suivait pas leur évolution ou leurs faits et gestes comme on le fait aujourd'hui.

⁸ Or, la privatisation de l'enfant prive de fait les parents de ce relai implicite et informel quand les enfants sont hors de leur vue.

plus constant et plus proche en même temps qu'à une intention pédagogique qui ne se relâche pas.

Or, on peut faire l'hypothèse que cette conception de l'éducation est celle qui implicitement prévaut pour l'action publique et notamment pour les dispositifs de soutien à la parentalité, alors qu'elle n'est pas forcément implantée - et en tout cas pas nécessairement partagée - par tous les parents visés par ces dispositifs, que ce soit du fait de leur « conviction » ou du fait des contraintes de leur vie quotidienne.

Le poids des séparations conjugales figure peut-être en contrepoint de cette centralité de l'enfant. Néanmoins, le droit accompagne ces évolutions et la parentalité progresse considérablement dans les préoccupations juridiques alors même qu'il se désengage progressivement des relations conjugales (Neyrand, 2011 ; Bastard, 2006).

Françoise Dekeuer-Défossez⁹ souligne toutefois que le terme de « parentalité » est un mot pratique peu identifié pour les juristes, qui se distingue cependant de l'autorité parentale en ce sens que sa définition n'inclut ni le bien-être de la société, ni celui de l'intérêt de l'enfant. À noter que la « parentalité » apparaît avec la réaffirmation législative du principe de co-parentalité qui montre bien que l'on passe, à l'instar des analyses de Jacques Commaille, d'un droit centré sur la famille à un droit centré sur l'enfant et sur son intérêt (1994), tant il est aujourd'hui malaisé de conserver la famille comme catégorie juridique pertinente.

⁹ Nous faisons ici référence aux propos que la juriste a développés lors du colloque du 18 novembre 2011, « Être parent aujourd'hui : de l'intimité de la relation parentale à l'élaboration d'une politique publique », organisé conjointement par le Ministère des solidarités et de la cohésion sociale et la Caisse nationale des allocations familiales. Au cours de celui-ci sont d'ailleurs rappelées, par les représentants des pouvoirs publics, d'une part la légitimité d'un soutien significatif à la parentalité et d'autre part la nécessité d'une structuration de cette politique publique.

1.4. *L'enfant au cœur des politiques publiques*

De la première déclaration des droits de l'enfant à Genève (1923-1924) à la Convention internationale des droits de l'enfant il y a 25 ans (1989), l'avancée des droits de l'enfant, sous l'effet de la diffusion des acquis des sciences humaines et psychologiques, contribue à ce qu'il devienne un référent majeur pour l'action publique.

L'« intérêt de l'enfant », voire l'« intérêt supérieur de l'enfant » deviennent alors la norme qui doit servir de principe d'orientation et de régulation des politiques publiques (Renaut, 2002). Face à la reconfiguration profonde de la sphère privée que nous venons de rappeler succinctement, Gérard Neyrand montre que *l'« intérêt de l'enfant » tient lieu de référentiel d'action publique.*

Par exemple, l'enfant (l'élève) est placé, particulièrement depuis la Réforme Jospin (1989) de l'enseignement scolaire, au cœur du système éducatif et constitue le cœur vers lequel converge l'ensemble des politiques éducatives, non exclusivement scolaires. Autre exemple, le lancement en février 2010 des États généraux de l'enfance par la ministre déléguée à la famille de l'époque, Nadine Morano, qui vise à renforcer la protection de l'enfance en France.

Ces exemples sont bien les traces d'une réorientation des politiques publiques vers l'enfant, mais sont aussi les marques de leur absence de maîtrise des mutations en cours (Neyrand, 2010, p. 62). Ainsi, il semble qu'il faille voir dans ce *tournant pédocentrique des politiques publiques* – promouvant une requalification des normes relationnelles à l'enfant – une tentative d'ajustement pragmatique aux réorganisations, marquant d'une part la sphère privée, d'autre part les rapports que le politique entretient avec celle-ci.

En effet, la famille relationnelle que nous avons décrite rencontre un paradoxe. En raison d'une plus grande attention portée à la qualité des relations inter-personnelles et de leur mobilité, la famille se privatise. Dans un même temps, la famille relationnelle est celle qui s'affranchit le plus des liens de parenté. Or, pour s'autonomiser des relations de parenté, les personnes ont de plus en plus besoin du soutien de l'État. Aussi, le paradoxe tient en ce double mouvement privatisation/socialisation ; le caractère fluctuant des liens plaçant, de surcroît, la famille dans une plus grande dépendance vis-à-vis de l'État. Parce qu'elle devient incertaine, la famille octroie un pouvoir accru de surveillance à l'État. Ce sont ces reconfigurations qui contribuent à déterminer l'essor possible, ou non, d'une politique de soutien en direction des parents.

1.5. La parentalité : une reformulation de la question familiale

Repris aujourd'hui au sens commun par un ensemble d'acteurs profanes, la « parentalité » renvoie pourtant à une « sédimentation de significations » (Neyrand, 2011, p. 35) qu'il semble utile pour notre propos de rappeler.

À partir des années 1990, le terme de « parentalité » abonde dans les productions sociologiques. Claude Martin associe le recours à ce néologisme au besoin de normer l'hétérogénéité des formes de la vie familiale. La « parentalité » permettrait de porter l'accent sur la condition de parent et sur la pluralité des cadres dans lesquels elle s'inscrit. Son emploi procède aussi d'une volonté de redéfinition des rapports de genre, marquée par une plus grande équité des statuts au sein de la famille. Toutefois, nous verrons que derrière un terme qui se veut neutraliser les rapports de genre (Bastard, 2006), la « parentalité » réitère pourtant une prescription genrée du travail parental.

Michel Chauvière analyse quant à lui l'avènement de la parentalité comme la revendication d'un droit individuel à l'enfant. Il dégage cette idée en prenant appui sur les transactions sociales qui s'organisent autour de l'enfant, notamment à l'école - comme nous l'avons évoqué avec la réforme initiée par la loi Jospin. Il souligne alors que la reconnaissance de la fonction parentale concernant l'affaire scolaire se joue sur un mode de plus en plus individuel. Il faut par ailleurs souligner qu'au dessein de reconnaissance des parents et de leur rôle s'agrège un rappel normatif aux devoirs d'éducation des parents. Il s'agit, à travers ce rappel, de répondre aux enjeux scolaires ou encore à ceux que gouverne la protection de l'enfance pendant que l'imputation familiale de la délinquance juvénile trouve un écho favorable dans le débat public.

On rejoint Marie-Agnès Barrère-Maurisson dans l'idée que « ce n'est plus seulement la famille qui est à gérer, mais des catégories d'individus exposés à des handicaps sociaux de diverse nature » (2007, p. 113). Dans ce prolongement, nous pensons que le « parentalisme » correspond à une *nouvelle formulation de la question familiale face aux formes contemporaines du faire famille. Notre hypothèse est que la montée en charge de la question de la parentalité correspondrait au besoin d'articuler aux politiques familiales la*

prise en compte de nouveaux risques sociaux. En effet, le poids croissant de la question sociale sur l'intervention publique à destination des familles témoigne de la place centrale qu'occupe la famille dans du redéploiement des régimes de l'État providence.

En outre, la recherche d'un modèle qui laisse le champ libre aux choix individuels, à la négociation et à l'idéal de l'amour conjugal double la fragilisation du lien conjugal d'un renforcement des inégalités sociales, tant les effets de la désunion engendrent des coûts inégaux selon la place que l'on occupe dans l'espace social, l'appartenance genrée ou encore l'âge. Plus largement, la dé-traditionnalisation de la famille que nous avons décrite est à l'origine d'un accroissement des « risques familiaux », lesquels se croisent¹⁰, se superposent, voire engendrent des risques sociaux.

En ce sens, on note que la gestion publique des risques sociaux s'appréhende de plus en plus en référence aux risques familiaux. Or, nous pensons que c'est également ce croisement qui fonde actuellement la tentative de redéfinition du *welfare*, par exemple à partir d'une dénonciation de l'« irresponsabilité parentale » ou de façon bien plus légère en référence à leur besoin d'accompagnement.

Une hypothèse tient alors dans l'appréhension du « parentalisme » comme tentative de redéfinition de la question familiale. Aux prises de l'argument d'une hypertrophie du pouvoir d'agir des parents, la politique de la parentalité devient un instrument pour promouvoir et prescrire un travail à partir de l'intime, renvoyant les personnes vers leurs horizons capacitaires.

Ensuite, la politique de la parentalité – en considérant le parent comme une unité de médiation entre sphère publique (l'État mais pas seulement) et les personnes – tend à prescrire ce travail de l'intime pour mobiliser indirectement les personnes sur des types de prise en charge, dépassant le cadre d'une politique exclusivement familiale. En ce sens, le parent se présente désormais comme le nouvel avatar des politiques familiales mais devient dans un même temps la cible d'un ensemble disparate de politiques

¹⁰ Ce croisement se manifeste par ces interrelations fortes observées entre le rejet du monde du travail et les difficultés relationnelles, y compris dans la sphère familiale. Il résulte également du fait que la démocratisation de la vie personnelle avec l'autonomisation des individus qu'elle suppose n'est pas accessible de façon égale pour tous. Il existe en fait une inégalité des ressources permettant de s'inscrire dans cette évolution de la constitution et du fonctionnement de la sphère privée de telle sorte qu'on observe une répartition très inégale des risques que fait peser cette autonomisation : suivant la classe sociale, la classe d'âge ou le genre.

publiques, à la fois sécant des politiques familiales et des politiques sociales. Ainsi, d'une politique universelle, le soutien à la parentalité obéirait alors à une logique catégorielle visant un périmètre quasi non borné d'intervention publique.

Enfin, le soutien à la parentalité, par ces oscillations permanentes entre visée familiale et visée sociale, pourrait constituer une première marche entérinant une nouvelle norme de relativisation du social, mais aussi, par ailleurs, le chemin de traverse d'une judiciarisation de la fonction parentale.

1.6. Définition du sujet de thèse et statut de la recherche

Pourquoi et comment s'intéresser au « soutien à la parentalité¹¹ » ?

Cette recherche vise à produire une connaissance sur un objet : le « soutien à la parentalité », ou encore « soutien à la fonction parentale ».

Ces termes ne sont pas ceux du chercheur mais bien ceux forgés par le politique et l'action publique, soit le produit d'une activité de catégorisation émanant d'acteurs concrets. Or, ces termes mis en apposition : « soutien à la parentalité », constituent pour le sociologue un objet ambivalent, tout droit offert à une critique entendue à propos de la normalisation des mœurs familiales. Fondées, ces critiques qui dénoncent une « instrumentalisation de l'intime » gagneraient cependant à se confronter à une *investigation empirique*, qu'il s'agit dans cette introduction de préciser.

Le travail de recherche vise donc à interroger ce que recouvre le soutien à la parentalité comme politique publique. Embrassant une *approche cognitive des politiques publiques*, nous souhaitons dans ce dessein nous livrer à une analyse des *différents référentiels* d'action publique que mobilise, pour se construire, la politique nationale. Cette approche s'appuie sur une mise en lumière des conditions d'émergence des cadres cognitifs et normatifs (constituée de nouvelles valeurs, de nouvelles injonctions normatives...) impactant cette élaboration politique. Ensuite, la construction politique du soutien à la parentalité engage des instruments d'action publique qu'il s'agit de considérer. Notre approche place en outre le focus sur le sens que les différents acteurs considérés

¹¹ Bien que le « soutien à la parentalité » corresponde à une catégorisation émiq ue aux acteurs étudiés, nous supprimons les guillemets notamment pour alléger la lecture du texte compte tenu de la redondance de son emploi.

octroient à leurs activités, notamment sur leur capacité à se saisir d'une situation. Il s'agit à cet effet d'appréhender des interactions au cours desquelles ils vont réussir à connecter, voire à lier des données et des univers de sens parfois différents, sinon opposés.

À côté des interrogations portées sur cette fabrique politique, le travail de recherche souhaite ensuite questionner le soutien à la parentalité à l'aune *des mises en œuvre et des activités concrètes qui répondent de ces termes*. C'est pourquoi nous investirons dans un deuxième temps l'organisation factuelle de dispositifs visant à « soutenir la fonction parentale ».

Une politique publique qui porte une série de paradoxes

Les politiques publiques occupent une place centrale dans l'espace public, notamment parce qu'elles constituent l'un des lieux privilégiés de retournement d'une société sur elle-même (Müller, 1998, p. 163). C'est au moins à cet égard qu'elles sont un objet massivement investi par la sociologie.

Avant même son institutionnalisation comme politique publique, le soutien à la parentalité tend déjà à constituer en France une question « socialement vive¹² », qui confronte l'observateur à une série de paradoxes : le soutien à la parentalité vise-t-il l'enfant ou le parent ? Poursuit-il une logique universelle ou répond-il d'actions ciblées ?

D'abord, le champ suscite une floraison de dispositifs, d'actions et d'initiatives, bien qu'il repose sur une expertise politique encore jeune et tâtonnante. Ensuite, le terme de « parentalité », et davantage encore les termes de « soutien à la parentalité », génèrent des flous pour les acteurs chargés de traduire et de mettre en œuvre ce pan de l'action publique sur le terrain :

¹² La notion de « question socialement vive » apparaît dans le champ des recherches en sciences de l'éducation sous la plume d'Yves Alpe et d'Alain Legardez. Néanmoins, il semble que cette notion soit transférable à d'autres champs d'investigations. Une question socialement vive revêt plusieurs caractéristiques. D'une part, elle est vive dans la société si elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire), elle renvoie aux représentations de ces acteurs, elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société, elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. D'autre part, elle est vive dans les savoirs de référence, s'il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires concernés. En ce sens, le soutien à la parentalité constitue une question socialement vive parce qu'il emporte de nombreuses controverses.

« On ne sait pas trop bien ce qu'on fait avec une famille. On fait de la parentalité sans le savoir. Tous les acteurs en charge des politiques publiques usent du mot « parentalité », les élus aussi de plus en plus. Mais quand on en discute dans une réunion, on se rend compte qu'on ne sait pas très bien ce que c'est cette parentalité [...] En fait on a un diagnostic léger, une manne financière mais il nous manquait toute une réflexion¹³ ».

Nous sommes donc face à une généralisation de l'emploi des termes de soutien à la parentalité qui n'occulte cependant pas le *flou dont souffre la catégorie d'action* publique. Une hypothèse, qui expliquerait potentiellement cette situation, consiste à envisager la genèse du « soutien à la parentalité » dans l'espace public comme corollaire d'une montée en charge plus générale de la question de la parentalité dans la société. Il semble en effet qu'émancipée de la conjugalité et enracinée dans des formes plurielles, la parentalité constitue un objet cristallisant de vives interrogations, pour ne pas les réduire à des inquiétudes, sur la capacité des parents à assumer leur rôle. On peut alors penser que le « soutien à la parentalité » vient constituer une réponse emportant, certes, un versant normatif, mais au-delà, un versant résonnant en termes d'*empowerment*¹⁴, laquelle viserait justement à ce que tous les parents participent à la construction des nouvelles normes capacitaires dans lesquelles doit s'inscrire le travail parental.

Si la fonction parentale interroge autant, c'est notamment parce que la place de l'enfant dans la famille, comme nous venons de l'introduire, s'est redéfinie ; mais d'autres éléments participent à expliquer cet « appel aux parents », à l'instar de l'attention croissante portée à la « réussite éducative » et à la « réussite scolaire », questions de fond auxquelles ont à penser les sociétés tourmentées par de nouveaux « risques sociaux ».

À un autre niveau, une question que pose cette cristallisation autour du fait parental concerne cette fois les effets que ces politiques peuvent générer pour ceux qu'elles

¹³ Extrait d'entretien exploratoire conduit auprès d'un référent famille de la Caisse d'allocations familiales des Bouches-du-Rhône au sein d'un centre social de la ville de Marseille.

¹⁴ Une définition sommaire de l'*empowerment* renvoie à la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent (Rappaport, 1987). Ce n'est que lors de la troisième partie que nous définirons ce terme plus précisément, dont on souligne dès à présent que son emploi se diffuse dans le champ de l'action sociale mais également dans les analyses de ceux qui l'observent.

souhaitent atteindre et « soutenir » ; sachant de plus, et la remarque n'est pas marginale, que les contours de la parentalité divergent selon les cultures. Comment ne pas craindre de fabriquer une angoisse chez les parents alors même que les attentes qui leur sont adressées tendent à s'élever et que les conditions d'exercice du travail parental se complexifient, tant si l'on considère l'accroissement global du temps de travail des gens, que les situations d'extrême précarité avec laquelle compose la parentalité des franges vulnérables de la population ? C'est d'ailleurs parce que ces aspects ne sont pas tenus à distance de notre réflexion que notre travail s'attachera aux contraintes que rencontre le travail parental de ces personnes, formulées sous les termes de « condition parentale » dans une troisième partie.

Un autre élément renforce encore nos interrogations concernant la politique publique et cet attrait pour le sujet. Si l'on regarde du côté du budget alloué à la politique de la parentalité en 2012, lequel avoisine les 300 millions d'euros, nous sommes alors tentés de penser que nous ne sommes pas face à la construction d'une politique « marginale¹⁵ ».

À noter de plus que cette dotation est seulement celle que supporte la branche famille de la sécurité sociale. Or, l'appel massif à la parentalité, d'ailleurs perceptible dans le débat public, déborde du périmètre de la seule politique familiale pilotée par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF). Au contraire, le soutien à la parentalité devient le lieu de préoccupations interministérielles, de dispositifs et d'actions largement partenariaux.

À ces égards, le soutien à la parentalité n'est pas assimilable à une politique sectorielle. Cette hypothèse pose *a minima* la question des processus d'intégration d'une politique familiale au sein d'autres politiques publiques et de façon réciproque, celle des mécanismes d'intégration de segments de politiques publiques hétéroclites au sein de politiques familiales plus classiques. À ces bricolages politiques correspondent des

¹⁵ Le soutien à la parentalité recouvre les six dispositifs de la branche famille : Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), Lieux d'accueil enfants parents (LAEP), Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), Points info familles (PIF), médiation, espaces de rencontre touchant plus d'un million de bénéficiaires pour un coût approchant les 150 millions d'euros en 2012. À ces dispositifs s'adjoint une approche plus large de l'aide à la parentalité intégrant l'action des centres sociaux, des travailleuses familiales et des actions vacances dirigées vers les familles, soit un budget global de 300 millions d'euros.

débats d'idées que notre recherche souhaite en partie éclairer (Jobert, 1994). C'est à cet effet que nous appréhenderons les controverses qui agitent la fabrique du soutien à la parentalité, en étant attentif aux formes de regroupement qu'elle suscite (Latour, 2006).

2. Considérations liées aux terrains : choix et approches

Qu'il s'agisse d'observer l'élaboration politique du soutien à la parentalité ou d'observer des pratiques visant à soutenir la parentalité, l'activité engage à imaginer une diversité de focales à même de rendre compte d'une partie de l'objet étudié. Quels terrains pénétrer ? Quels prismes d'observation et d'analyse choisir ? Autrement dit, comment s'opère la sélection des scènes fécondes pour éclairer la recherche ?

Cette question du « que regarder » constitue en outre un prisme d'accroche méthodologique qui nous conduit à dégager et à répondre à bien d'autres interrogations.

La localité du terrain de recherche

Nous avons souhaité inscrire cette recherche sur un territoire, d'une part, parce que la mise en œuvre de politiques publiques s'ancre de plus en plus au sein de dynamiques territoriales et de projets de développement locaux, d'autre part parce que procéder ainsi répond d'une volonté d'octroyer une certaine primauté au terrain. Notre démarche rendra compte de façon plus précise des choix gouvernant le protocole d'enquête, mais précisons dès à présent que les acteurs étudiés le sont moins pour eux-mêmes que parce que l'abord de ces questions de « parentalité » et de soutien à la parentalité sur ce territoire nous mène à eux. C'est donc pour une part essentielle l'existence de traces, de bribes de relations, de synergies entre la plupart des personnes enquêtées qui nous pousse dans un premier temps à leur rencontre.

L'enquête est, de plus, menée à Marseille et préciser ceci permet dès lors de présenter d'autres aspects pour lesquels il importait de circonscrire localement le terrain de la recherche. En effet, sur le plan méthodologique, une des exigences au fondement de toute entreprise ethnographique réside dans l'ancrage de l'enquête dans un terrain délimité dans le temps et distribué dans l'espace, cela pour en saisir les particularités et

les aspérités (Baszanger & Dodier, 1997, p. 41). Concernant le territoire de ce terrain, les discours abondent tant sur la « cosmopolite », que sur l'« incivile » Marseille. Nous ne nous attacherons pas à éclairer une controverse qui, depuis les années 1980, participe à ce que la ville phocéenne jouisse d'une identité pacificatrice, forte de son métissage culturel (Gastaut, 2003). Néanmoins, les incivilités et la violence étant fortement associées, au moins dans le débat public, aux « carences de l'autorité parentale », il nous intéressait de voir comment ce lien de causalité, tenu pour évident dans les discours publics, était traité sur un territoire stigmatisé par ce que Manuel Boucher décrit comme des formes de turbulences urbaines. Lors de nos investigations exploratoires, nous avons par exemple assisté à plusieurs manifestations publiques, pour la plupart des « rencontres » et journées d'étude et d'échange sur le thème de la parentalité, témoignant bien ainsi de la constitution d'une problématique nouvelle pour le politique. Lors d'une journée organisée par l'Union nationale des associations familiales (UNAF) et son antenne départementale des Bouches-du-Rhône à Marseille, une élue en charge de la question familiale et porte-parole du maire contemporain de la période, Jean-Claude Gaudin, ouvre la journée avec ces mots :

« Cette journée d'échange sur le soutien à la parentalité doit permettre à chacun d'exposer les questions qui lui font problème [...] aujourd'hui on parle de parentalités atypiques. En quoi certaines parentalités seraient atypiques ? Pourquoi se met-on d'ailleurs à parler de « parentalité » et non plus de « familles » ? [...] Les nouvelles parentalités ont des conséquences sur la vie sociale et dès lors elles deviennent question publique. Nous avons, nous élus, à renforcer la prévention éducative. Surtout lorsque l'on sait que certains parents sont vite dépassés, surtout quand ils vivent dans des environnements peu propices à l'autorité. Et on sait aussi que ceci est d'autant plus vrai dans les familles issues de l'immigration, c'est pourquoi Monsieur Gaudin a mis en place le plan « mieux vivre ensemble¹⁶ ».

Reprenant une série de termes très en vogue dans le champ de l'action socio-éducative – « prévention éducative », « parents dépassés », « autorité », « immigration » – ce

¹⁶ Discours d'ouverture des rencontres régionales de la parentalité en PACA sur le thème : « L'autorité parentale : une affaire privée ou publique ? », Marseille, 6 novembre 2011.

témoignage nous laisse ainsi entrevoir la « parentalité » comme un cadre fédérateur possible de traitement de questions qui tourmentent les acteurs socio-éducatifs, mais également ceux en charge des questions relatives à la politique de la ville ou encore à la prévention de la délinquance.

Ensuite, parce que la « parentalité » des personnes se joue avant tout au sein de configurations socio-économiques¹⁷, il nous apparaissait à cet égard fécond d'éclairer le travail parental de personnes vivant dans des poches d'extrême précarité du territoire marseillais.

Une étude récente conduite par l'INSEE¹⁸ montre en effet que sur les huit grands schémas de cohérence territoriale, Marseille est celui où le revenu médian par unité de consommation est le plus faible, soit 17 000 € par an. Par ailleurs, 29,2 % de ses habitants vivent sous le seuil de bas revenu (environ 950 € par unité de consommation et par mois en 2009), avec des inégalités de revenu très marquées en raison du niveau particulièrement bas des revenus les plus faibles – la moitié des foyers fiscaux sont non imposés. L'étude met aussi en lumière la plus forte proportion de familles monoparentales : 33,1 % des familles concernent majoritairement des femmes, le plus souvent inactives ou au chômage. Ces quelques données ne peuvent que conforter notre choix d'enquêter à Marseille, *a fortiori* au sein des quatre arrondissements nord de la ville, qui drainent une population plutôt désavantagée en termes socio-économiques par rapport à l'ensemble des territoires marseillais.

Par exemple, une étude conduite par l'Observatoire régional de la santé atteste du fait que la part de demandeurs d'emploi âgés de moins de 25 ans est plus élevée dans les arrondissements nord que dans le reste de la ville, de même que celle des personnes âgées de 15 ans et plus sans diplôme. En ce qui concerne le chômage de longue durée, les 15^{ème} et 16^{ème} arrondissements nord montrent là-aussi un pourcentage nettement supérieur.

¹⁷ Cet argument est discuté par Boris Cyrulnik au cours d'une émission France Inter, « Attachement et instinct maternel », septembre 2013.

¹⁸ Nous faisons ici référence à l'enquête conduite par Junel Bernard, Sébastien Chéron, Jacques Pougnaud,. Précarité, vieillissement, déplacements... de nombreux défis à relever, INSEE Provence-Alpes-Côte d'Azur, publiée en novembre 2011 dans *Analyse n°13*.

On note d'ailleurs que les personnes rencontrées mobilisent pour expliquer leurs postures professionnelles ou encore parentales, selon les acteurs étudiés, voire les aspects considérés, une topicalité Marseillaise, confortant ainsi notre postulat de la localité de l'action :

« C'est souvent des familles, attendez, je vais vous dire, 43 % des femmes mères ici¹⁹ n'ont aucun diplôme, même pas un CAP, rien du tout. C'est pour dire, elles ont un niveau très faible et une grande majorité ne maîtrise pas la langue française. Elles sont venues en France parce que le mari travaillait ici, elles ne sortent quasiment pas de chez elles parce qu'elles ne savent pas prendre le bus. À Marseille, on est dans un monde un peu particulier sociologiquement, ces quartiers nord de Marseille c'est un petit peu à part²⁰ ».

Néanmoins, si la majeure partie du travail empirique est menée à Marseille, l'entreprise ethnographique conduite au sein du Comité national de soutien à la parentalité s'est, elle, déroulée à Paris au sein même de la Direction générale de la cohésion sociale, il en va de même pour le suivi de l'expérimentation sociale « action éducative familiale », qui recoupe des situations, des acteurs et des lieux géographiquement éclatés (Marseille, Château-Chinon, Avranches...).

Autour des négociations de l'entrée dans le terrain du chercheur

« Il est essentiel de s'attacher et de regarder du côté du rapport au terrain du chercheur. S'intéresser à ces questions revient à procéder à « l'examen des conditions sociales, matérielles et intellectuelles dans lesquelles l'enquête sociologique est produite » (Beaud & Weber, 1997, p. 15).

Concernant nos terrains relatifs à l'élaboration de la politique nationale, nous sommes reçue entre 2010 et 2012 au sein du Comité national de soutien à la parentalité en tant que professionnelle engagée dans l'action, représentant une institution, l'Agence

¹⁹ Sont ici désignés les territoires nord de la ville de Marseille.

²⁰ Entretien avec une Conseillère d'information et d'orientation, juillet 2012.

nationale de lutte contre l'illettrisme²¹. Néanmoins, à la posture de « chargée de mission illettrisme » missionnée pour produire un éclairage sur certaines dimensions du soutien à la parentalité, s'adjoint celle de la chercheuse en sciences sociales en quête d'éclairer les enjeux portés par l'institutionnalisation de cette politique publique. Ce double ancrage, s'il interroge, n'est pas dépourvu d'intérêt et participe pleinement de notre positionnement théorique.

D'abord, il nous invite à ne pas embrasser une logique de « dénonciation », visant la remise en cause du travail des acteurs rencontrés. Il s'agit au contraire de rendre compte du travail d'élaboration politico-administratif qui préexiste à la politique publique, de suivre les arguments des acteurs qui y concourent, sans « révéler » des éléments de nature à dévaloriser l'institution de coordination encore jeune. Pour autant, notre faible familiarité avec l'institution n'était pas non plus propice à ce que soient considérées comme allant de soi les scènes observées. Plus que d'une logique de distanciation, ce travail privilégie une approche de l'intérieur et mobilise la mise à plat de chroniques d'activité (réflexions, débats, travaux entre lesquels se partagent les acteurs au sein de cette instance).

En ce sens, nos observations, auxquelles vient s'ajouter le suivi de courriels, d'écritures collaboratives, d'amendements de documents de travail, tentent de montrer en détail comment la structuration de cette politique publique procède de tâtonnements, d'hésitations et de clivages, pour devenir des orientations « à la fois fragiles et finales » comme le montre Bruno Latour à propos de la fabrique du droit (2002, p. 9).

Deuxième point, participer à cette entreprise de définition d'une politique publique au sein d'un lieu de pouvoir permet de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'action publique et les acteurs qui la construisent sont réflexifs. Or, si « la réflexivité est un terme piégé qui revêt une signification intéressante lorsqu'il s'applique aux acteurs et aux objets, et qui prend un sens délétère lorsqu'il fait office de vertu épistémologique protégeant le sociologue de toute infraction à l'objectivité » (Latour, 2006, p. 50), son emploi apparaît

²¹ Depuis 2000, l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) s'inscrit au sein du paysage institutionnel français et fédère autant qu'elle impulse des actions de lutte contre l'illettrisme en privilégiant trois grands domaines que sont la prévention, l'insertion et l'évolution professionnelle.

heuristique pour désigner à la fois le sens que les acteurs donnent eux-mêmes à leur action, en agissant au gré de situations et de fins intelligibles (Quéré, 1987) et les questions qu'ils se posent, compte tenu de l'instabilité et de la géométrie variable de leur cadre d'intervention.

On observe à cet égard que certaines questions sont, en de nombreux points, communes aux praticiens de l'intervention sociale et aux sociologues, et cela même lorsque l'on considère plus largement les nombreuses manifestations, auxquelles nous avons participé, sur le thème de la parentalité. D'où le constat, déjà énoncé par Luc Boltanski, d'un « perfectionnement extraordinaire de l'intelligence des gouvernants, de l'intelligence de la gouvernance », d'une part liée à la fécondité des sciences sociales et en particulier des thèses de la réflexion critique, perçues par les acteurs de l'action publique comme « un nécessaire pas de côté », d'autre part, liée à la crise de l'université, laquelle a inévitablement conduit à peupler les administrations publiques et cabinets d'expertise d'acteurs originellement promis à la sphère scientifique (Boltanski, 2011).

L'entrée sur ces terrains n'a donc pas été négociée puisque justifiée par une activité professionnelle dans le champ. Toutefois, il a fallu, par moments, réitérer auprès de nos employeurs l'intérêt que nous avons à suivre ces questions de près et non pas uniquement au travers d'une simple documentation, ne permettant pas, en outre, de décrire des situations prises dans des interactions. L'état d'une circulaire nous apprend certes des choses, mais ne nous offre pas à voir et penser son processus élaboratif au sein du Comité national de soutien à la parentalité.

En revanche, l'accès à d'autres terrains nécessite d'apporter des justifications, voire parfois de les étoffer, lorsque notre présence peut être entendue comme préjudiciable à la confidentialité propre à la relation d'écoute, au dépôt d'une parole sur des questions relevant, de plus, de l'intime.

Nous bénéficions cependant de certains cadres facilitateurs. En effet, peu de temps avant d'entreprendre ce travail de thèse, nous occupions pour quelques semaines un poste de « chargée de projet parentalité » au sein d'un centre social. Ce précédent statut professionnel nous a ainsi permis de pouvoir mener des observations au sein de dispositifs d'écoute et de parole inscrits dans le cadres des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), mais également de tisser des liens avec des

familles des quartiers sud de Marseille qui nous ont ensuite reçue dans le cadre d'entretiens. À noter d'ailleurs que certains questionnements, pistes d'investigation et pistes analytiques étaient suggérés par les échanges que nous avons eus avec des parents à cette période marquant le début de la thèse. Il faut en effet souligner que les actions de « soutien à la parentalité » constituent *a minima* et selon des processus différents, des espaces où peuvent dans certains cas, s'exprimer les questions, les incertitudes, voire les difficultés des parents.

C'est en les écoutant dans ces espaces que nous avons souhaité prolonger leur discours et leur avons demandé de poursuivre leurs réflexions dans le cadre d'entretiens à leur domicile. À cet égard, les questions que soulève la forme particulière pour l'enquêteur et pour les interviewés de l'investigation au domicile mobiliseront aussi notre réflexion. Enfin, et même si ce vecteur tend à rester marginal dans le cadre de l'enquête, il est arrivé que l'on s'appuie sur notre entourage personnel pour, par exemple, accéder au cœur d'une relation d'accompagnement, bien souvent protégée, tant elle déborde des cadres, même flous, qui la prescrivent.

3. Construction d'une posture ethnographique

Présenter d'un « bloc » et dès à présent la démarche ethnographique élaborée tout au long de ce travail revêtirait un certain anachronisme, tant celle-ci s'est élaborée « chemin faisant ». Aussi, c'est « chemin faisant » que nous souhaitons restituer l'équipement méthodologique qui oriente et structure la recherche. C'est également le souci de ne pas « alourdir » le texte et de laisser le terrain offrir son propre déroulé, selon ses propres temporalités, qui explique que nous n'ayons toujours point présenté chacune des scènes enquêtées, ceci viendra en son temps, en présentant le travail sur chacun des dispositifs. Néanmoins, consciente du guidage nécessaire au lecteur, il s'agit d'amorcer ici une première réflexion sur la démarche ethnographique empruntée autour des enjeux que portent l'observation et la description ethnographiques.

En premier lieu, l'ethnographie permet d'appréhender « l'action dans son caractère incertain, inachevé, réversible, de saisir des acteurs pluriels, ambivalents, pris dans des dilemmes » (Strauss A., 1992, p. 173). Or, il s'avère que c'est bien le caractère inachevé et incertain d'une politique publique qui nous occupe dans ce travail.

Posture scientifique, encore marginale en France à côté de la production d'entretiens qualitatifs et d'enquêtes statistiques, l'observation ethnographique ne peut être considérée comme une seule activité du regard. Elle coïncide au contraire avec tout un ensemble de procédures – regarder, écouter, amasser, vivre avec – permettant de comprendre une situation donnée.

3.1. Observer l'interaction

Nous nous sommes principalement attachée à ancrer nos observations dans des interactions, au sein de séquences concrètes d'activités, inscrivant dès lors notre recherche dans un cadre théorique empruntant aux prolongements de la sociologie interactionniste et à la sociologie pragmatique. Ouverte à ce qui n'est pas codifiable au moment de l'enquête, l'observation, nécessairement participante, ne répond pas à des règles précises mais passe au contraire par un processus d'apprentissage progressif (Baszanger & Dodier, 1997, p. 39). Les difficultés auxquelles elle expose le chercheur s'apparentent en bien des points aux difficultés de la vie quotidienne : comment se comporter en tant que chargée de mission sur une scène de sa vie professionnelle ? Comment échanger avec un groupe de parents déjà établi ? Comment répondre aux pistes de réflexion lancées par une professionnelle de la parentalité ? Dans ces exercices, il est évidemment question de présentation de soi. Les interrogations qui surgissent nous invitent à nous rapprocher des travaux et des apports fournis par la sociologie interactionniste d'Erwin Goffman, d'une part pour clarifier nos positions, d'autre part pour se saisir des clefs d'intelligibilité permettant d'établir un monde commun entre le chercheur et les groupes étudiés. Telle était notre ambition sur chacune des scènes enquêtées. Si nous avons, sur la plupart de nos terrains, eu une place indigène lors des premières interactions ou des premières séquences d'observation, nous avons tenté,

comme professionnelle ou comme parent, de nous ajuster aux enquêtés pour nous insérer au mieux au sein des regroupements qu'ils formaient et pour se rapprocher des régimes de justification qu'ils mobilisaient. Sans prétendre échapper au processus de catégorisation du chercheur, notre expérience nous a montré que cette intégration s'acquiert d'une part dans la durée, d'autre part à travers une appropriation, certes toujours relative, des problématiques et des questions émiques aux acteurs étudiés.

Au-delà d'une appropriation de leurs questions, il s'agit aussi d'accéder à la compréhension des jeux relationnels des acteurs enquêtés : entrer dans le groupe et prêter attention aux attentes et aux projections de rôle des personnes observées. Cela moins pour trouver le registre d'une relation d'empathie que pour accéder au final – *via* les relations tissées – à une expérience, elle-même constitutive d'un instrument privilégié de l'observation engagée (Baszanger & Dodier, 1997, p. 44).

Par exemple, nous avons investi les groupes de parole en qualité de parent. Plus qu'une participation active nous préservant des biais traditionnels de l'enquête, sur lesquels nous reviendrons, nous avons pu saisir par notre présence répétée des détails que seule notre entrée dans le groupe était en capacité de mettre au jour : observer comment le professionnel animant le groupe peut conférer de la valeur à certaines paroles plus qu'à d'autres ; partir à la quête de solutions éprouvées par d'autres en exposant « à chaud » un épisode de notre intimité survenu à notre enfant seulement quelques heures plus tôt ; se sentir marginalisée par le groupe...

Cette position renvoie au processus de « prendre le rôle de l'autre ». Ce n'est qu'à cette condition que le rôle du chercheur évolue en cours de travail et que l'observation devient de plus en plus participante en « tant qu'elle constitue un accès progressif aux savoirs pertinents et partagés » (Piette, 1996, p. 71). Ce n'est qu'à cette condition encore qu'elle devient d'abord une forme de socialisation (*ibidem*).

3.2. S'inscrire dans une posture de socialisation réfléchie

La posture de socialisation que nous décrivons ne désarme en rien le chercheur d'une distance critique, nécessaire à l'analyse. Au contraire, elle est une condition qui permet à un mouvement de balancier de s'opérer, cela de façon fluide, sans forcément que nous en décidions à un moment donné de l'observation ou de l'analyse. De plus, cette position nous évite de tomber dans une posture contradictoire qui consisterait à compartimenter strictement les activités ou les rôles qui nous occupent.

Ainsi, sur certains terrains, la personne du chercheur se confond dans un même temps avec celle du parent en proie à de nombreux questionnements ; sur d'autres, elle embrasse aussi celle de chargée de mission ou de consultant. Ce positionnement, s'il s'est élaboré en cohérence avec notre ancrage initial, marqué par une double activité, procède également d'un souci de « rééquilibrage épistémologique » entre une recherche du « dévoilement des apparences » et une recherche exclusive de compréhension du visible dans les pratiques des acteurs. Il s'agit de « pouvoir jouer alternativement des deux registres, l'explication par le « derrière » et la compréhension du « devant » » (Corcuff, 2009, p. 238). Notre posture ethnographique ne rompt cependant pas avec un paradigme interprétatif puisque nos observations et nos descriptions procèdent aussi de questionnements initiaux, eux-mêmes ancrés dans un régime interprétatif. Une ethnographie purement descriptive serait en ce sens incomplète. Le travail sociologique repose aussi sur un travail de dépassement de la construction des données (Soulet, 2011), mis en route « chemin faisant » comme le dit Howard Becker, lequel oriente d'ailleurs aussi la quête de nouvelles données (Becker, 2004). En effet, les comptes-rendus des acteurs peuvent laisser apparaître des traces au sens moins visible, et de ce fait soumises à la traduction du sociologue. Là réside d'ailleurs aussi tout le travail d'imagination sociologique et la mise à plat de la tâche de conceptualisation.

3.3. *Rendre compte de détails particuliers*

Ensuite, observer et décrire s'attachent dans ce travail au « détail particulier » défini par Albert Piette comme « l'indice, nécessaire dans une situation sociale, de la présence d'hommes ordinaires, si l'on veut d'êtres humains » (Piette, 1996, p. 10), que seul le registre ethnographique est à même de produire. Notre démarche est notamment parcourue par deux types de considérations propres à toute entreprise d'ethnographie de l'action.

La première de ces considérations concerne les différentes modalités d'observation pratiquées, la seconde, corollaire de la première, s'attache au traitement méthodologique et théorique des « détails contingents », « non significatifs », « insignifiants », « irréductibles à la logique socioculturelle de la vie sociale » (Piette, 1996), pourtant présents dans toute situation d'interaction. L'auteur, à qui l'on doit cette théorie du détail, justifie cette position au principe que : « c'est précisément la découverte des détails particuliers, non connectés à cette logique qui constitue l'indice nécessaire à la compréhension des hommes ordinaires, pris dans des situations ordinaires » (1996, p. 10).

Pour poursuivre cette ethnographie de l'action, il faut donc s'attacher aux glissements d'attention, aux conversations annexes, interactions secondaires ou objets habituellement considérés comme moins pertinents en cela qu'ils sont annexes à la recherche et débordent du cadre observé. Or, ce sont ces éléments « non typiques » ou « non convergents » qui viennent marquer le mode mineur d'une situation donnée et traduisent ce qu'Albert Piette, toujours, nomme « effet d'humanité » : « Nous avons caractérisé le mode mineur de la réalité comme ce qui est précisément concédé aux individus en tant qu'ils sont humains, c'est-à-dire, toujours pris par la distraction, l'inattention, le regard latéral et l'engagement minimal repérables par des détails particuliers [...] C'est bien cette référence à l'effet d'humanité qui doit nous aider à maintenir l'observation focalisée sur les détails particuliers, même s'il est important de redire que l'humanité n'est pas réductible à la présence de détails particuliers et qu'inversement celui-ci peut contenir d'autres effets que celui d'humanité » (1996, p. 147).

Ce qu'Albert Piette nomme détail non significatif renvoie à la méthode du cas négatif mis en exergue par Erwin Goffman lorsqu'il montre que la pratique ne peut s'apprécier comme une application de type mécaniste ou encore de type stratégique, tant les pratiques résultent aussi d'un sens pratique. « Du coup, le cadre est décrit comme une syntaxe pratique vulnérable, la prise en compte de cette vulnérabilité permet d'éviter tout conflit, tout déterminisme structurel. Ça permet donc d'éviter l'un des pièges que peut rencontrer l'ethnographie : mettre de côté les cas qui ne rentrent pas dans la théorie censée informer de façon générale le social²² ». Notre démarche d'investigation et de traitement des données produites s'appuie sur ces fondements. En accordant une primauté à l'usage et au sens pratique de la règle, elle s'oppose fermement aux démarches qui consistent à déduire des pratiques à partir d'un contexte.

On souligne néanmoins que ce positionnement interpelle le processus d'écriture, alors impacté par le caractère heuristique d'une description à la fois simple et brute, s'attachant à des aspects factuels. Ce type descriptif peut dans un premier temps apparaître efficace pour « tout recueillir ». En effet, il nous semble pertinent à ces égards de noter en amont ou pendant l'observation ce qui ne peut que plus difficilement et partiellement être restitué après : mots clefs, descriptions minutieuses, repérage des systèmes de références indigènes. De plus, ces premières descriptions dénuées de tout commentaire interprétatif sur l'observation et dans l'observation sont un bon vecteur pour aider ensuite le lecteur à pénétrer une situation. Elles sont par exemple efficaces pour décrire les espaces habités des personnes enquêtées, regard permettant la visualisation et la concrétisation d'une scène. Plus que celui qui a entendu, l'ethnographe est donc celui qui rend compte, à la manière d'un témoin au sens premier du terme, de tous les éléments qu'il a pu retenir en les traduisant sous forme d'énoncés, essayant de faire jaillir, à l'aune parfois d'un déclic photographique, des modalités de la vie sociale encore peu étudiées (Piette, 1996, p. 149).

Par exemple, nous avons d'ores et déjà précisé que les conditions matérielles d'existence des parents enquêtés gagnent dans notre recherche à être examinées, notamment parce

²² Propos retranscrits suite à l'intervention de Edouard Gardella à la journée d'études *Tracés*, ENS Lyon, 10 novembre 2006 « Proposition d'introduction à l'analyse des cadres de Erving Goffman ».

que l'on sait qu'elles participent à contraindre l'exercice de leur travail parental. Pour ce faire, nous verrons que l'observation de leurs pratiques alimentaires (tant du point de vue des temporalités qu'elles engagent, que des pratiques de consommation qu'elles génèrent) nous éclairent cependant davantage sur leur travail parental que ne saurait le faire la considération de catégories socio-professionnelles. En revanche, porter le regard sur un coupon permettant de retirer une fois par semaine un colis alimentaire, être attentif à la rencontre fortuite d'une voisine dans le quartier proposant d'échanger un carton de légumes contre deux euros, sont autant de détails qui gagnent à être minutieusement décrits parce qu'ils sont des indicateurs, certes partiels, mais suffisamment féconds pour éclairer le cadre de vie au sein duquel se déploie le travail parental des personnes enquêtées.

Cet argument constitue par ailleurs un élément de réponse à la question de la tension entre observation à vide et observation armée (Beaud & Weber, 1997, p. 41), question dont on sait qu'elle interroge par ailleurs fortement la démarche ethnographique.

3.4. Mettre en lumière des identités plurielles

Cette position nous conduit ainsi à dégager un espace d'enquêtes et d'interprétations au sein duquel les acteurs sont appréhendés dans le cours d'actions concrètes, autrement que sous le seul angle de leur appartenance à une entité collective ou, plus largement, d'une position acquise dans un espace social déjà constitué. Cela pour dire que l'ethnographie à laquelle nos travaux empruntent n'omet pas ces déterminations à distance mais ne leur octroie pas systématiquement un statut plus pertinent pour l'analyse (Baszanger & Dodier, 1997).

À l'opposé donc d'une vision qui appréhenderait les comportements des acteurs étudiés comme unifiés par des dispositions communes ou encore intangibles, la focalisation sur le détail pour laquelle nous optons atteste du fait qu'un même individu affronte en une journée des situations connectées à des ordres de grandeurs différents (Boltanski, 1994).

Une situation observée au départ de notre enquête atteste de la variation de ces connexions.

Nous sommes reçue dans une réunion visant à défendre l'obtention d'un financement privé pour une action de soutien à la parentalité. La personne qui nous accueille est directrice d'une agence Caisse d'Épargne. Profane du champ de l'action sociale, cette personne explique vouloir participer à la réunion, d'une part parce que « la Caisse d'Épargne sera de plus en plus sollicitée sur ces questions », d'autre part, parce que la problématique du soutien des parents face aux enjeux scolaires l'interpelle personnellement, au motif que l'« on est tous parent et que c'est difficile ». Au cours de cette réunion – consistant à exposer le principe d'actions visant à accompagner et à outiller des parents à faible capital scolaire – cette personne s'emploiera à répéter qu'il s'agit d'aider les parents les plus en difficulté, de façon à « leur mettre un pied à l'étrier ». Bien que maîtrisant très peu les enjeux exposés au cours de la réunion par les acteurs de terrain en présence, cette personne développe une approche que l'on pourrait qualifier d'empathique, voire de compassionnelle. Puis vient le temps du déjeuner, temps de concertation informel au cours duquel elle évoque les difficultés qu'elle connaît avec son équipe. Parmi ces difficultés, se hisse en premier lieu celle de l'interférence de la vie privée avec la vie professionnelle. La directrice d'agence insiste alors sur l'une de ses exigences, concernant particulièrement les femmes qu'elle emploie, laquelle requiert que la vie privée s'arrête là où commence la vie professionnelle, faute de quoi il en découlerait de « mauvais *reporting* », soit une perte de rentabilité s'agissant du nombre de clients rencontrés et des produits vendus. Pour donner corps à son argumentation, elle mobilise la situation d'une employée, dont la fille est atteinte d'une maladie génétique et qui, à ce motif, demande de travailler à temps partiel. La dite employée nous est décrite comme irrégulière au travail du fait d'empêchements et d'un manque évident d'investissement efficace.

Ce que l'on observe ci-après le récit de cette situation, c'est qu'il n'est plus question pour la personne qui en rend compte, alors dans ce contexte, d'appréhender le travail parental à l'aune d'un registre compassionnel, tel que ces problématiques la préoccupaient pourtant peu d'heures en amont lors de la réunion précédant ces échanges.

Ces observations menées presque à la marge de nos terrains de recherche, nous confortent dans l'idée que si s'exprime une variété de rôles, ou encore des registres différents au sein d'une même séquence d'action, alors les comportements ne procèdent ainsi pas de déterminations homogènes ou encore unifiées par des dispositions structurelles de classe, de culture ou de genre.

En ce sens, la part de conscience et de réflexivité ne serait alors pas la même selon les situations. Dans un cas, notre interlocutrice s'épanche sur les difficultés de la condition parentale dans le contexte d'une situation de mécénat, dans l'autre elle décrit des tracasseries professionnelles qu'elle impute à l'identité maternelle d'une de ses employées. Selon les situations, les régimes d'action activés divergent (Corcuff, 1998, p. 3). C'est d'ailleurs parce que les acteurs puisent dans une diversité de logiques d'action (amoureux un jour, violent le lendemain), constitutives de notre expérience ordinaire du monde social, que les identités sont considérées comme plurielles (Corcuff, 1998).

3.5. Tendre vers une ethnographie combinatoire permettant notamment d'observer le « populaire »

Alors que l'ethnographie intégrative propose à ses lecteurs la confrontation à des individus sensiblement différents, l'ethnographie combinatoire vers laquelle nous tendons offre l'explicitation de ce qui est présent de fait en nous tous, quoique non nécessairement activé du fait des occasions limitées que nous offrent nos engagements situés (Baszanger & Dodier, 1997, p. 57).

Cette approche permet en outre de dégager un mode d'altérité que Nicolas Dodier qualifie d'« altérité pragmatique » *via* la possibilité pour le lecteur de se confronter à des descriptions retraçant l'existence d'individus partageant avec lui, et entre eux, « un fonds commun de ressources hétérogènes » et occupant, le cas échéant, des « positions actantielles variées ».

Cette posture nous offre de plus une grammaire pertinente pour décrire le travail parental des gens ordinaires. En effet, les sciences sociales s'éprouvent à saisir le « bon registre » qui leur permet de penser ce qu'elles appellent le « populaire » (Soulet, 2011), bien que cette catégorie souffre d'une partielle désuétude en partie, tant elle accueille sous sa « bannière » des trajectoires biographiques éloignées ou marquées par une forte hétérogénéité. Cela dit, on ne peut toutefois penser que les classes populaires aient disparu tant « les gens ordinaires, avec leur vie de tous les jours, leur emploi, leur vie privée, leur souci autour de l'avenir des enfants, leurs débrouillardises au jour le jour, existent toujours » (*ibidem*).

La posture ethnographique décrite couplée au terreau empirique, à partir duquel progresse la réflexion, nous amène à infléchir les cadres analytiques du « populaire ». Nous justifierons cette dernière idée en mobilisant brièvement l'exemple de la recherche d'adéquation significative, tentation à laquelle se heurte toute démarche descriptive.

D'abord, les personnes enquêtées ne témoignent pas d'une identité collective nous permettant de situer une cohérence des modes de vie. Au contraire, nous sommes frappée par l'hétérogénéité des monographies produites. Certaines trajectoires sont marquées par un parcours migratoire récent, d'autres par une migration plus ancienne ou d'autres par une installation depuis plusieurs générations dans un même quartier. Certaines des personnes rencontrées ont un emploi, d'autres sont en fin de droits, certaines sont des mères vivant une nouvelle conjugalité ou encore un père dans une situation de monoparentalité... Les trajectoires se distinguent à l'aune de la pluralité des attachements d'une personne.

Lorsque nous enquêtons auprès de parents de « milieux populaires » ou encore « d'existence populaire », le risque consiste à ne voir leurs pratiques éducatives qu'au travers un relativisme culturel. Par relativisme culturel, il faut en fait entendre la manifestation d'un rapport de fascination que les intellectuels tendent à développer avec le peuple – comme entité qui se distingue de par son altérité. Altérité qui dès lors fait figure de catégorie analytique visant à compenser une lecture au contraire ethnocentriste de classe (Grignon & Passeron, 1989, p. 33). Pour ce faire, les approches sociologiques décrivent souvent une oscillation entre populisme et misérabilisme, ce

dernier mettant l'accent sur les aspects dominés d'une culture populaire. Lorsque l'on observe les pratiques de ces personnes, nous sommes pourtant soumis à rechercher ce que Jean-Pierre Olivier de Sardan nomme une adéquation significative, imputant donc certaines actions à l'émicité projetée autour des comportements de ces familles.

Dans ce cas, le recours à une description du mode mineur de la réalité de l'action telle que nous l'avons au préalable exposée et définie, c'est-à-dire une description des détails apparemment non significatifs – aux yeux des acteurs eux-mêmes – permet de rendre compte de la pluralité, de la complexité de l'engagement d'une personne dans une action donnée et ainsi de son humanité (Piette, 1996, p. 148). La description du détail permet donc de ne pas aborder le travail parental qu'à travers le prisme d'une culture « populaire » ou des « conditions d'existence figées » communes, plus supposées qu'identifiées. En ce sens, nos descriptions invitent à la rigueur, bien qu'il soit par exemple séduisant de penser que, si les parents enquêtés laissent leurs enfants sortir dans le quartier, c'est parce qu'ils considèrent que l'acte éducatif est la compétence d'un collectif d'adultes. À cet égard, plusieurs observations permettent de dégager que les activités des enfants sont souvent limitées par un faible espace habitable que les femmes souhaitent de plus très bien tenu, limitant de surcroît la présence des enfants. On a là un exemple qui montre bien que le recours à une sociologie du détail peut permettre de mettre à distance les préconceptions consistant à « affubler les autochtones des vêtements qu'on leur trouve seyants » (De Sardan, 2008, p. 11).

Pour autant, on souhaite rendre compte du travail parental – et des conditions au sein desquelles il se déploie – de personnes en manque de représentation dans les travaux de sociologie de la famille. Personnes qui se caractérisent par leur ancrage au sein de configurations qui contribuent à affaiblir leur capacité de réflexivité (des positions culturellement et matériellement dominées) et présentant des conditions de vie réduisant l'espace des possibles (Schwartz, 1989).

3.6. Constituer une thèse sous forme d'une « jurisprudence ethnographique »

En portant une attention constante au mode mineur décrit, notre démarche contribue aussi à nous parer face aux dangers d'une interprétation qui attribuerait un poids sociologique fonctionnel à la distance au rôle.

On partage avec Albert Piette, que le statut de l'observation déborde bien du cadre d'une méthode pour constituer tant une pratique qu'une posture de recherche au cœur de la construction du dispositif sociologique à étudier. Or, la construction de notre objet de recherche participe de notre posture et justifie pour une part que la thèse prenne la forme d'une « jurisprudence ethnographique » (Baszanger & Dodier, 1997) du soutien à la parentalité.

Développée par Nicolas Dodier, la notion de *jurisprudence ethnographique* semble féconde dans la mesure où l'accumulation et le traitement successif de « cas » de « soutien à la parentalité » font apercevoir des formes d'activité et des figures d'articulation nouvelles à partir d'un matériau empirique issu de sources variées.

La thèse agrège ainsi une série de cas d'étude particuliers qu'il s'agit « d'analyser comme combinaison entre différentes logiques d'action qui coexistent dans les terrains considérés, au même titre que celles qui coexistent, comme nous l'avons énoncé, à l'intérieur des personnes ou lors de leurs rencontres. L'accumulation et le traitement des cas s'apparentent à une jurisprudence ethnographique qui s'enrichit progressivement d'exemples nouveaux pour faire apparaître des formes d'activités et des figures d'articulation nouvelles » (Baszanger & Dodier, 1997, p. 51).

La notion de jurisprudence ethnographique vient donc qualifier notre démarche de « terrain », qui consiste à *circuler d'un cas à un autre, impliquant pour le chercheur de se placer dans des situations d'engagement hétérogènes au sein de chantiers distincts les uns des autres*, mais laissant cependant entrevoir des logiques d'action parfois proches. Ce type d'ethnographie combinatoire vise en outre à produire un inventaire des pratiques et des sens possibles en matière de soutien à la parentalité. Mais la notion de jurisprudence ethnographique engage aussi des formes de construction pour la thèse. La

construction de notre propos s'écarte en effet des formes classiques de cet exercice. À cet égard, les premiers chapitres ne proposent pas un état de l'art sur la question du « soutien à la parentalité » et de son traitement sociologique mais s'appuient sur la production empirique de cas d'étude permettant de penser l'élaboration institutionnelle et le développement de la politique nationale de soutien à la fonction parentale.

Enfin, cette pratique de l'ethnographie combinatoire répond à la critique soulevée par Jean-Paul Payet à propos de la cécité dont peut faire preuve l'ethnographie face aux éléments extérieurs et aux questionnements mobilisant le chercheur. Certes, le travail du chercheur ethnographe suppose une culture théorique intégrée, parce qu'il se construit dans le cours de l'action, tant la mémorisation des choses observées repose sur des opérations de « sélection et de mise en forme mentale préalables à l'enquête avant d'être mises en forme écrite » (Payet, 2005, p. 174). Pour autant, la démarche ethnographique oscille bien entre les deux pôles justement décrits par Florence Weber et Stéphane Beaud dans leur ouvrage *Guide de l'enquête de terrain* et ne saurait être réduite à une simple démarche de vérification d'hypothèses.

Bien au contraire, on montre ici comment ce type d'ethnographie participe à multiplier les prismes d'observations et d'analyses, et permet d'explorer la fabrique politique du soutien à la parentalité mais également l'espace de sa mise en œuvre dans sa complexité (Soulet, 2011, p. 80).

Le travail de thèse se déploie selon trois niveaux d'observation et d'analyse.

La première partie de ce travail vise à retracer les arguments à l'aune desquels s'élabore la fabrique de la politique de la parentalité en France. Plutôt que de considérer sa genèse au sein de mouvements socio-démographiques et politiques s'échafaudant sur un temps long, nous avons choisi de nous attacher, selon une approche ethnographique, aux réflexions et aux tâtonnements marquant les scènes de travail des acteurs publics (administratifs et politiques) participant à la construction de la politique publique de soutien à la parentalité. Après avoir rappelé quelques interrogations caractérisant le champ des politiques familiales françaises (chapitre 1), nous nous engagerons dans le suivi de l'institutionnalisation de la politique de soutien aux parents au sein du Comité national de soutien à la parentalité (chapitre 2). Le suivi de cette élaboration politique

nous conforte dans le choix de nous attacher par ailleurs aux instruments d'action publique qu'engage celle-ci (chapitre 3).

Dans une deuxième partie, il s'agira ensuite, à partir d'une enquête ethnographique conduite au sein de quatre dispositifs distincts se prévalant d'une ambition de soutien à la parentalité, de *décrire le déroulement concret de l'accompagnement des parents tel qu'il est généré et pratiqué par ces dispositifs*. Si la description de dispositifs tend à devenir rapidement caduque, il s'agit bien de décrire quelles sont les pratiques au centre de ceux-ci, pour *in fine* dégager ce qu'elles traduisent et produisent pour l'espace du soutien à la parentalité. Penser la mise en œuvre de la politique de soutien à la parentalité, en considérant son périmètre élargi, nous conduit à ce que l'enquête et le travail de production de données se déploient au sein de dispositifs bien distincts : actions éducatives familiales (chapitre 1), groupe de parole (chapitre 2), stages parentaux (chapitre 3) et placement à domicile (chapitre 4). À partir de ces quatre cas d'étude, nous mettrons en perspective les logiques structurant, ou au contraire morcelant, l'espace du soutien à la parentalité en France (chapitre 5).

Dans une troisième partie, l'analyse se centrera sur le travail parental de personnes particulièrement exposées aux risques sociaux. Pensant qu'assurer un travail parental c'est aussi – voire principalement – arbitrer, on souhaite porter le regard sur des conditions d'existence pouvant limiter ces arbitrages (chapitre 1). Ce dernier pan du travail de thèse vise en outre à *éclairer la condition parentale de personnes concernées, au sens de « pris », du fait d'une adhésion volontaire, ou au contraire d'une injonction, dans des dispositifs de soutien à la parentalité* (chapitre 2).

Première partie

La fabrique politique du « soutien à la parentalité »

CHAPITRE 1

Le « soutien à la parentalité » au sein des politiques familiales

Ayant défini la problématique et le statut de la recherche, il s'agit encore de baliser notre propos en proposant un rapide, mais nécessaire, aperçu de l'inscription du « soutien à la parentalité » au sein de l'action familiale en France.

Parce que le « soutien à la parentalité » est *a priori* identifié comme une politique familiale, il convient de repérer quelques tournants majeurs ayant marqué le champ de l'action familiale en France, notamment pour pointer, dès à présent, quelques questions qui agitent la réflexion de ceux qui s'essaient à l'observation de la politique de soutien aux parents. Parmi ces questions, nous en retenons trois dans ce chapitre : autour de quels thèmes ou de quelles interrogations se structurent les politiques familiales précédant la politique publique de « soutien à la parentalité » ?

Quels sont les regroupements d'acteurs qui contribuent à définir et à impulser les politiques familiales en France ?

Enfin, la politique de « soutien à la parentalité » peut-elle constituer une éventuelle « charnière » pour mieux articuler action familiale et action sociale²³ ?

²³ Le tournant social des politiques familiales est largement amorcé, voire entériné. Cependant, on postule ici du fait que le soutien à la parentalité offre une logique de cumul en ce sens qu'elle permet de ne pas exiger des politiques familiales un choix entre idéologie familialiste et idéologie socialiste.

1. Le soutien à la parentalité : une « thématique charnière »

Dans son ouvrage de synthèse sur les politiques familiales contemporaines (2006), Julien Damon consacre un développement au « soutien à la parentalité ». Le « soutien à la parentalité » y est présenté comme un néologisme recouvrant le sens de soutien à la fonction parentale. La notion de soutien et d'accompagnement à la fonction parentale apparaît pour la première fois dans la lettre circulaire 152 du 6 juin 1997 pour les orientations de l'action sociale 1997-2000 (Sas-Barondeau, 2012).

D'abord, lorsque l'on pose, au sens commun, la question des leviers pouvant soutenir la fonction parentale, c'est presque naturellement que l'on pense à l'ensemble des mesures et des prestations qui permettent de concilier la vie familiale avec l'ensemble des contraintes auxquelles elle s'articule. Parmi ces contraintes figure en premier lieu celle que représente le temps de travail : « la conciliation vie familiale/vie professionnelle est devenue le *leitmotiv* de l'énoncé des objectifs d'une politique familiale moderne » (Damon, 2006, p. 34).

Claude Martin entrevoit également la question de l'articulation entre vie privée et vie professionnelle comme une question cruciale et souligne qu'elle est cependant fortement régulée « par les décisions des instances européennes » (Martin, 2003, p. 103).

Ensuite, à côté de cette polarisation de l'action familiale en direction des parents de jeunes enfants, les Caisses d'allocations familiales (CAF) ont développé *une mission de conseil et d'accompagnement des parents et des enfants face aux transformations qui affectent la famille relationnelle* : « ce nouvel essor de l'action sociale en faveur des familles, financé par les CAF et les collectivités locales, a permis le soutien à des innovations juridico-institutionnelles comme la médiation familiale (visant à apaiser les conflits en cas de séparation), le soutien scolaire, les réseaux d'écoute des parents, les lieux d'accueil parents/enfants, les points d'information famille » (Damon, 2006, p. 35).

La Convention d'objectifs et de gestion (COG) pour la période 2013-2017 intègre d'ailleurs ces différents pans dans la définition des priorités à poursuivre pour l'action familiale par le gouvernement et le conseil d'administration de la CNAF.

« La Branche a vocation à accompagner l'ensemble des familles ayant des enfants, dans toute leur diversité, par une offre de service combinant le versement des prestations et la mise en œuvre de dispositifs d'action familiale. Elle a aussi vocation à préparer l'avenir, par l'investissement dans la jeunesse, le soutien aux parents dans leur rôle de parent et le développement d'une offre d'accueil collectif et individuel de la petite enfance permettant une meilleure conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Dans un contexte de crise qui fragilise les familles, il s'agit également de prendre part à la réponse de l'ensemble des institutions publiques à l'urgence sociale et de porter une attention particulière aux familles vulnérables. [...] Pour aider concrètement les parents dans l'exercice de leur fonction de parent, les signataires ont souhaité reconnaître l'apport du soutien à la parentalité en l'instituant en politique publique à part entière. Les crédits consacrés à ces services seront doublés afin de permettre qu'une offre de service « parentalité » maille progressivement l'ensemble du territoire et réponde aux nouvelles attentes des parents: portail Internet dédié, lieux d'écoute et d'échange, accompagnement des parents dans le cadre de la périnatalité ou pour le soutien scolaire de leurs enfants, aide au départ en vacances des familles. Une attention particulière sera portée à un développement significatif des services de médiation familiale pour accompagner les familles qui font face à la séparation des parents ou souhaitent l'éviter²⁴».

Ainsi, les nouvelles orientations des CAF se distinguent très nettement d'une seule intention de compenser les charges que représentent l'enfant, et recouvrent une diversité d'initiatives prenant la forme *d'instruments innovants*.

²⁴ Convention d'objectifs et de gestion 2013-2017, p.1-2.

Dans ce contexte, nous faisons l'hypothèse que la politique de « soutien à la parentalité » peut représenter une « charnière » permettant d'articuler aux enjeux à l'origine de la constitution de l'action familiale, ceux que recouvre une palette d'actions ciblées.

Dans une note d'analyse sur les dépenses d'action sociale de la CNAF en 2000, Marie-Thérèse Escande relève déjà que l'une des trois finalités de l'action sociale et familiale concerne le « renforcement des liens familiaux et (la) prévention des exclusions touchant les familles par l'accompagnement des familles en risque de marginalisation ou qui se heurtent à des difficultés de vie passagères²⁵ ». A partir de cet extrait, nous pouvons envisager la dimension « charnière » que revêt l'accompagnement des parents ou le « soutien à la parentalité ».

En effet, on relève dans les deux textes institutionnels cités (LC de juin 1997 et COG 2013-2017) l'introduction de la notion de « difficultés de vie passagères », ou encore la référence à des moments de crise particuliers comme celui que représente pour la famille la fin de la vie conjugale. Ainsi, on voit se tisser, au sein du régime de l'accompagnement des parents, la possibilité de tricoter une action familiale qui corresponde à une politique de service aux familles incarnant bien l'idéal universel qui fonde l'action familiale avec une action plus ciblée qui corresponde, elle, aux besoins spécifiques des familles, que ceux-ci concernent un désordre « passager » ou un état de « vulnérabilité ».

De ce constat, se renforce alors l'hypothèse de la fabrique d'une politique familiale « charnière » à même d'intégrer, au sein de l'action familiale, les besoins des populations les plus « vulnérables ».

Toutefois, il semble pertinent à ce stade de notre réflexion de clarifier les enjeux parcourus par l'action familiale.

²⁵Lettre-circulaire n° 152 du 6 juin 1997.

2. L'évolution des politiques familiales

2.1. Aider à faire face aux charges matérielles des parents

La genèse des politiques familiales puise au début du XIXe siècle dans une histoire de la prise en charge sanitaire de l'enfance malheureuse, elle-même enchevêtrée dans une préoccupation croissante pour l'enfant – être vulnérable qu'il s'agit de protéger. Les premiers textes législatifs organisant la protection de l'enfance (Loi Roussel) promeuvent une logique assistancielle dont vont s'inspirer les politiques familiales à leur genèse. Par exemple, en 1913, une loi prévoit une assistance aux pères de famille de quatre enfants ou plus n'ayant pas des moyens suffisants, actant ainsi qu'il n'est plus de la seule responsabilité des familles de subvenir à l'éducation (ici matérielle) de leurs enfants et justifiant dès lors l'institutionnalisation d'un regard de la sphère publique sur les affaires privées.

À cette *logique assistancielle*, s'adjoint une *logique assurantielle* dont on inscrit l'origine au Second Empire. Cette forme assurantielle des politiques familiales s'organise en référence à une appartenance professionnelle et vise à compenser les charges familiales des pères de famille les plus modestes. Le supplément de traitement est une émanation directe de cette logique, et sera d'ailleurs généralisé dans la fonction publique après la seconde guerre mondiale. Dans cette veine, le patronat développe des modulations de la rémunération des ouvriers en fonction des besoins de leurs familles. S'il s'agit d'une initiative philanthropique et morale pour l'époque, il faut voir dans ces mesures les premiers moyens de contrôle rentable dans la mesure où ces sursalaires permettent de ne pas augmenter le seuil de rémunération des ouvriers et de stabiliser le salariat des entreprises (Damon, 2006). Après la première guerre mondiale, les sursalaires se généralisent et des caisses de compensations patronales apparaissent pour les mutualiser. Elles sont les ancêtres des Caisses d'allocations familiales. La loi du 11 mars 1932 rend ensuite ces cotisations obligatoires.

Créées en 1938 les Allocations familiales prévoient l'octroi d'une prime maternelle pour encourager les mères à rester près de leurs enfants. Cette politique se renforce sous le

régime de Vichy qui tend à faire de la famille un pilier de l'État. L'allocation de salaire unique remplace la prime de mère au foyer pour tous les ménages ayant un seul salaire. L'intrusion de la sphère publique au sein des familles est un processus progressif que vont aussi légitimer les craintes emportées par les deux conflits mondiaux. En outre, le « natalisme » est d'abord perçu comme un moyen d'atténuer les effets de ces derniers. « En France, un des principaux fondements de la politique familiale, dès la fin du XIXe siècle, est la visée nataliste. Face à la crainte d'une prochaine guerre, pour assurer également une puissance économique et politique, notamment dans le cadre de la colonisation, les principaux penseurs et décideurs politiques estimaient nécessaire que les familles soient nombreuses. Par une politique familiale adaptée, il s'agissait ainsi de les soutenir pour qu'elles fissent le plus d'enfants possible » (Séraphin, 2010, p. 6).

L'action sociale de la branche Famille s'est construite par étapes successives. À la suite des « extensions sociales » – c'est-à-dire des premiers suppléments familiaux – de 1932 à 1945, l'incitation est faite par les pouvoirs publics aux caisses de compensations à développer leur action sociale. En 1945, le régime général de la Sécurité sociale prévoit en effet d'assurer et de soutenir les salariés du secteur privé. L'action sociale familiale constitue alors une originalité du système français de Sécurité sociale. Au fil du temps, les rapports tutélaires entre les organismes privés que sont les Caisses d'allocations familiales et les pouvoirs publics vont se renforcer, conduisant l'action sociale familiale à assurer des missions de service public. De 1945 à 1966, c'est la consécration et le déploiement de l'action sanitaire et sociale des CAF et – avec la création des prestations de service en 1970 – un fort soutien au développement des équipements et des services de voisinage. Dans les décennies 1980-1990, l'action sociale des CAF affirme sa vocation familiale et la priorité donnée aux enfants. En 1987, un arrêté ministériel actualise le « programme cadre d'action sociale familiale des caisses d'allocations familiales ». Le qualificatif de « familiale » est ainsi officiellement substitué à celui de « sanitaire ». L'arrêté confirme la double vocation des CAF à soutenir la création des services et établissements sociaux à caractère collectif d'une part, à aider les familles par des aides financières individualisées d'autre part. Il précise, en outre, que les caisses sont tenues d'exercer leur action dans le cadre des orientations générales et priorités définies par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF).

2.2. Le tournant social et la question du ciblage

Les années 1970 marquent une rupture, avec un *tournant social* donné à la politique familiale. C'est à cette période que naît le *premier mouvement de ciblage des politiques familiales*, avec notamment la création d'aides spécifiques sous conditions de ressources. Au système de protection sociale universel s'adjoint ainsi un système différencié de politiques ciblées. On souligne que les questions que pose à l'époque cette association au sein des politiques familiales constituent des interrogations actualisées, vivement critiquées par les mouvements familiaux et par leur bouclier, l'Union nationale des associations familiales (UNAF). Elles posent en outre la question de la pérennité du système de protection familiale face aux nouveaux impératifs de la question sociale, et pourraient plus largement poser la question de la redéfinition de notre système de protection sociale.

Dans les années 1970, la spécialisation des politiques familiales ne s'attache pas à la question de l'exclusion, mais davantage aux nouvelles configurations familiales comme la monoparentalité, ou encore aux familles confrontées aux situations de handicap. Les questions relatives à la pauvreté et à l'exclusion doivent la genèse de leur inscription au sein des politiques familiales aux politiques sociales développées outre-Atlantique (Damon, 2006), traces que l'on retrouve en France au sein des travaux préparatoires au sixième Plan : « elle ne peut plus avoir pour seule vocation de réparer, corriger, compenser les défaillances de la société... Elle doit être préventive et promotionnelle, être l'instrument d'une plus grande solidarité. Et la famille, cadre traditionnel par excellence, est pourtant le mieux adapté et le plus nécessaire pour aider à surmonter certaines des contradictions fondamentales de notre société » (Documents préparatoires au sixième Plan, op. cit. Ancelin, 2002, p. 12).

Ce mouvement de spécialisation relève néanmoins d'une conception idéologique de la redistribution qui s'écarte de celle qui prévalait jusqu'alors. En effet, le ciblage des populations les plus démunies obéit à une conception verticale de la redistribution corrélée aux différences de niveaux de revenus et non plus à une conception horizontale, alors relative aux charges familiales. Par spécialisation et ciblage, il faut aussi discerner l'effort d'adaptation d'une part et l'effort de sélectivité d'autre part.

Ainsi, le système de protection sociale conjugue des prestations anciennes déterminées par les situations familiales et les revenus sur lesquels elles reposent, et des prestations familiales nouvelles, ciblées, concernant par exemple le logement, le handicap ou couvrant encore des besoins relatifs à la garde d'enfant et indirectement au travail des mères de famille. D'un système universel, les politiques familiales tendent vers un système mixte combinant à l'universalisme des prestations les plus anciennes, des politiques éparpillées relevant, elles, de la nécessité de cibler les familles les plus en difficulté : « la nature universelle des politiques familiales est battue en brèche par l'impératif de lutter contre de « nouveaux » problèmes sociaux » (Damon, 2006, p. 25).

Une telle orientation ne peut par ailleurs se départir d'une analyse tributaire des exigences budgétaires. Au cours des années 1980, la situation économique demeure tendue et le système de protection sociale est remis en question. Les huitième, neuvième et dixième Plans traduisent les préoccupations démographiques liées notamment au non renouvellement des générations et celles relatives au chômage, à la pauvreté et l'exclusion. La politique familiale est « tiraillée » entre sa vocation générale et traditionnelle de compensation des charges familiales et celle de compensation de l'insuffisance des revenus (Ancelin, 2002). L'arrivée des socialistes au pouvoir en 1981 marque l'affirmation de l'action sociale dans sa vocation familiale et la priorité donnée aux enfants. L'année 1985 est le point d'orgue de ce tournant social. L'action sociale est réaffirmée comme devant être centrée sur la famille et l'enfant : « elle constitue l'un des volets essentiels de la politique familiale du pays²⁶ ». Ouverte à toutes les familles, elle prend des mesures spécifiques en direction des familles et des enfants les moins favorisés mais « elle ne doit être ni assistantielle, ni ségrégative, ni confondue avec l'aide sociale²⁷ ».

Néanmoins, cette conception verticale de la redistribution n'abolit pas complètement le système redistributif horizontal, et les politiques familiales relevant d'une préoccupation démographique – et en ce sens corrélées au nombre d'enfants – ne disparaissent pas pour autant. Le quotient familial en est une manifestation.

²⁶Circulaire CNAF du 2 mars 1981.

²⁷*Ibidem*.

Cette socialisation des politiques familiales, intimement liée à la réémergence de la question sociale et à la crise des ressources qu'elle induit, génère de plus en plus une crise des outils pour les institutions chargées d'assurer la mise en œuvre des politiques familiales. À cet égard, l'une de nos hypothèses tient en l'idée que le « soutien à la parentalité » constitue un élément de réponse à cette crise des outils, notamment au regard de la souplesse, de la polysémie de prise en charge intrinsèque à la notion d'accompagnement des familles qu'il promeut.

Enfin, pour la période contemporaine, il semble que ce soit désormais des catégories d'individus exposés à des handicaps sociaux de diverses natures que les Caisses d'allocations familiales doivent gérer. En ce sens, les CAF ont déjà la charge des personnes éligibles aux minima sociaux. On peut d'ailleurs penser que l'action des CAF risque de plus en plus de se tourner vers une fonction sociale de soutien à la vie privée des individus : non seulement à ceux et celles qui vivent en famille, mais aussi à ceux et à celles qui, à tel ou tel moment de leur vie, sont exclus de cette vie familiale – les jeunes rejetés de chez leurs parents ou partis volontairement, les adultes qui se retrouvent sans domicile. De ces situations singulières, pour lesquelles les personnes sont amenées à se raconter, dépend une ouverture de droits, laquelle ne correspond plus seulement aux critères objectifs de la charge d'enfants. Ainsi d'une option familialiste, les politiques familiales glissent vers une option sélective de ciblage et plus dernièrement vers la reconnaissance de situations socialement défavorisées (Commaille & Martin, 1998, p. 115).

On peut, compte-tenu de ce dernier virage de l'action familiale, imaginer que de nouveaux acteurs participent à l'élaboration et à la mise en œuvre de celle-ci. Cette hypothèse formulée, il convient de préciser quels sont les acteurs « traditionnels » de l'action familiale.

3. Une diversité d'acteurs

L'État

L'État, au titre de financeur, occupe la première place sur la scène des politiques familiales. C'est en effet au gouvernement qu'il appartient de fixer les taux de cotisations sociales et le montant des prestations. À noter que depuis 1991, la Contribution sociale généralisée (CSG) tend à compenser la réduction des cotisations patronales sur les bas salaires. L'État est également l'ordonnateur de la politique fiscale, laquelle prend le pas sur la part la CSG, se substituant progressivement aux employeurs dans le financement des politiques familiales (Damon, 2006, p. 53).

Les Caisses d'allocations familiales

Les Caisses d'allocations familiales (CAF), les caisses de la mutualité sociale agricole et les caisses d'assurances maladie (compétentes en matière de dépenses liées à la maternité) sont des acteurs essentiels des politiques familiales. Organismes de droit privé, les caisses d'allocations familiales assurent néanmoins une mission de service public régie par le code de la Sécurité sociale. Le réseau que forment l'ensemble des CAF et la caisse nationale des allocations familiales (CNAF) forment la « branche Famille » de la Sécurité sociale dont dépendent notamment les « Allocations familiales ». La branche Famille est en charge des prestations légales et de l'action sociale familiale : les CAF gèrent les aides en faveur des familles mais aussi en faveur du logement et de la lutte contre la précarité. Dans le cadre fixé par la réglementation, la branche Famille est gérée par la Caisse nationale des allocations familiales et l'ensemble des caisses d'allocations familiales sous l'autorité de conseils d'administration, représentant les partenaires sociaux et familiaux et sous le contrôle de l'État. L'ordonnance du 24 avril 1996 précise la chaîne des responsabilités entre le Parlement, le Gouvernement, la CNAF et les CAF : l'État détermine les missions de la branche, les prestations qu'elle sert, ses ressources et approuve les délibérations des conseils d'administration. Les relations entre l'État et la CNAF sont contractualisées par la signature d'une Convention d'objectifs et de gestion (COG), valable pour une période donnée. Ces Conventions d'objectifs et de gestion sont des outils de politiques publiques qui affichent les ambitions fortes que poursuivent au sein d'un même engagement l'État et la branche Famille de la Sécurité sociale.

D'ailleurs cet engagement se traduit aussi par la tutelle interministérielle dont dépend la CNAF, assurée par le ministre du Travail, de la solidarité et de la fonction publique conjointement avec le ministre de la Santé, des sports et le ministre du Budget et sous la direction de la Sécurité sociale. Les CAF ont chacune un conseil d'administration qui définit la politique de chaque organisme en référence aux orientations nationales.

L'UNAF et les associations familiales

Ensuite, les associations sont des opérateurs de la mise en œuvre des politiques familiales mais *participent également à leur définition et contribuent à la promotion des questions familiales*. Sur la base de l'ethnographie conduite au sein du Comité national de soutien à la parentalité, nous verrons que se dégage le rôle majeur joué par l'Union nationale des associations familiales (UNAF) dans la définition de l'agenda politique des problèmes familiaux. L'UNAF, association loi 1901, représente officiellement depuis l'ordonnance du 3 mars 1945, auprès des pouvoirs publics, l'ensemble des familles françaises et des familles étrangères vivant en France. Toutefois, les familles sont aussi diversifiées que le sont les individus, tant du point de vue de leurs origines que de leurs statuts socio-professionnels et de leur composition. Or, il n'est pas certain que les familles des milieux populaires soient le plus représentées, voire qu'elles le soient²⁸. Mais cette interrogation portée sur la représentativité de l'ensemble des familles françaises par les mouvements familiaux n'épargne cependant pas d'autres façons de « faire famille » et ne se limite pas à la question de l'appartenance sociale²⁹. Regroupée en fédérations, l'UNAF compte parmi ses adhérents des membres actifs, soit les cent Unions départementales des associations familiales (UDAF), huit mouvements familiaux nationaux « généralistes » et vingt mouvements « à recrutement spécifique » (agissant sur des domaines particuliers de la politique familiale : éducation, formation, action sociale, familles monoparentales....), ainsi que des membres associés, soit trente-huit groupements nationaux à but familial agréés par l'UNAF. Au niveau départemental, les UDAF gèrent différents services et prestations (tutelles aux majeurs protégés, tutelles aux prestations sociales, conseil en économie familiale, médiation familiale...)

²⁸ Cette remarque est soulevée par Martine Sas-Barondeau dans son travail de doctorat. Elle constitue pour nous une interrogation similaire dans la mesure où la dernière partie du travail de thèse s'attache à produire une monographie de la parentalité en milieux populaires.

²⁹ À titre d'exemple, l'UNAF ne reconnaît pas l'Association des parents et futurs parents gays et lesbiens.

dont l'État leur confie la charge. L'UNAF reçoit des financements prélevés sur les cotisations familiales et est, à ce titre, au premier rang des groupements qui reçoivent, par délégation de pouvoirs publics, une compétence dans la formulation et la réalisation des politiques familiales. Elle est d'ailleurs interpellée pour avis dans le cadre des projets de loi ayant trait au financement de la sécurité sociale, au titre des dépenses imputées à la branche famille de celle-ci.

Les collectivités territoriales et locales

Conséquence d'une décentralisation continue des politiques familiales, viennent ensuite les collectivités territoriales, avec pour chef de file le département responsable de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) et de la Protection maternelle infantile (PMI). Les départements ont « un rôle de premier plan pour ce qui concerne l'assistance aux familles et aux enfants en difficulté » (Damon, 2006, p. 55). Les villes ont, quant à elles, une prérogative en matière d'accueils collectifs de la petite enfance, mais aussi de périscolaire.

L'Europe

L'Europe est l'autre direction vers laquelle tend la décentralisation et compte parmi les *acteurs montants* en matière de politiques familiales : « ainsi, rappelons qu'après le Conseil européen des 8 et 9 mars 2007, il a été créé l'*Alliance européenne des familles* qui vise, avant tout, l'échange des expertises et des expériences entre les pays membres. En 2009, la Commission a créé et financé une Plateforme des familles (*Family platform*) qui regroupe des chercheurs et quelques associations afin d'imaginer pour les années à venir les meilleurs *scenarii* de politiques publiques qui répondent au bien-être des familles. Nous pouvons également citer dans la dimension européenne les décisions de la Cour européenne des Droits de l'Homme qui, par des condamnations auxquelles les États membres du Conseil de l'Europe doivent se conformer, influencent fortement les législations nationales, la conformité en question impliquant parfois des réformes législatives » (Séraphin, 2010, p. 13). Les politiques familiales, à l'instar des politiques éducatives, représentent une opportunité pour instituer des normes. Elles permettent à l'Europe d'être le pourvoyeur de questionnements et d'idées. À cet égard, le rapport sur « La parentalité positive en Europe » ou encore celui plus récent du Centre d'analyse stratégique « Aider les parents à être parents », attestent du fait que des initiatives de

soutien à la parentalité fleurissent ailleurs en Europe et qu'elles constituent une expertise mobilisable et transférable pour la conception et la mise en œuvre de notre politique nationale.

Des experts

Dans le cadre de notre recherche, nous avons observé la mobilisation de nombreux experts, qui, en menant une réflexion et une analyse sur les aspects de la vie familiale, participent finalement à dire ce dont la famille a besoin. Les Conférences de la famille³⁰, le Haut Conseil à la famille³¹ ou encore le Comité national de soutien à la parentalité (dont nous explorerons plus loin quelques-unes des scènes de travail) sont des lieux où sont débattues les orientations à choisir et où s'élaborent, pour une part importante, les politiques familiales. En ce sens, ces lieux sont des espaces de mise en sens des politiques familiales, articulant le rapport global/sectoriel décrit par les travaux de Pierre Müller, et constituent des acteurs qui participent à la définition des politiques familiales en France. Or, les observations que nous avons menées au sein du Comité national de soutien à la parentalité montrent que ce sont très souvent les mêmes experts, les mêmes personnalités qui collaborent au sein de ces espaces de travail de l'action publique. En résulte inexorablement de ce fait un « enfermement » du référentiel de la politique spécifique qui nous occupe. Comme le souligne justement Martine Sas-Barondeau, la participation à l'une de ces instances ouvre un droit à statuer dans d'autres commissions. Le risque étant alors de voir se répéter les mêmes analyses, appelant dès lors des résultats semblables aux précédents, pour *in fine* aboutir à une tautologie ne pouvant, finalement, accueillir l'expression de points de vue considérablement divergents.

³⁰ Annoncée par le Président François Mitterrand à la fin de l'année 1981, la première conférence de la famille s'est tenue l'année suivante et s'est régulièrement réunie depuis. On notera cependant que le principe d'une rencontre entre les différents acteurs de la politique familiale n'a été inscrit dans la loi qu'en 1994 (loi du 25 juillet 1994 relative à la famille) : « le gouvernement organise chaque année une conférence nationale de la famille à laquelle il convie le mouvement familial et les organismes qualifiés ». Au-delà de l'obligation posée par le législateur, ce rendez-vous est l'occasion pour les pouvoirs publics de présenter les grandes orientations et l'état d'avancement de la politique familiale du gouvernement. La conférence de la famille réunit, outre le Premier ministre et les ministres intéressés, l'ensemble des associations du mouvement familial - regroupées dans l'UNAF - les organismes de protection sociale, les partenaires sociaux, les élus et les représentants de collectivités territoriales et des personnalités qualifiées.

³¹ Le Haut conseil de la population et de la famille (HCPF) est un organisme consultatif chargé d'éclairer le président de la République et le gouvernement sur les problèmes démographiques et sur leurs conséquences à moyen et long termes dans les domaines de la fécondité, du vieillissement et des mouvements migratoires, ainsi que sur les questions relatives à la famille.

4. La politique de soutien à la parentalité : un potentiel de connectivité fort

Dans la perspective historique qu'il dresse des enjeux de la question familiale et du traitement qu'elle reçoit, Gilles Séraphin souligne la transversalité de la politique familiale, rappelant qu'elle n'est pas qu'une politique de prestations ou de modes de garde de la petite enfance, mais qu'elle est aussi une politique de logement, de santé, d'éducation, de transport, d'aménagement du territoire (Séraphin, 2013).

Partageant cette analyse, nous avons présenté dans notre introduction quels sont nos terrains de recherche ; nous considérons que les centres sociaux sont un relais, un lieu de mise en œuvre important de l'aide à la parentalité, mais qu'ils n'en constituent pas un espace exclusif. En effet, il faut également observer, aux marges de l'espace associatif, l'espace scolaire ou encore l'espace judiciaire comme des espaces actuels du soutien à la fonction parentale, dont nous pensons qu'il n'est pas l'apanage de l'action familiale et de l'action sociale. De la même façon, l'aide à la fonction parentale déborde sur l'ensemble de l'action de la branche Famille de la Sécurité sociale : « l'appui à la parentalité nécessite une approche transversale car elle innerve l'ensemble des différents secteurs de l'action sociale des CAF³² ». *On fait l'hypothèse qu'elle constitue une catégorie d'action qui « innerve » l'ensemble des politiques publiques en lien avec la famille.*

Le soutien à la parentalité engage ensuite *une révolution des outils*, dont on peut penser qu'elle permette d'intégrer au sein d'un même modèle les questions proprement familiales à l'instar de l'indissolubilité de la filiation : « le concept de « parentalité » est devenu le support d'un nouveau modèle d'action publique visant à accompagner les familles dans leur rôle de parent. Il s'inscrit dans le cadre prévu par la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 laquelle précise les devoirs des États et des adultes vis-à-vis de l'enfant. Elle prévoit notamment le droit de l'enfant à maintenir des relations avec ses deux parents en cas de séparation. En privilégiant l'intérêt de l'enfant, l'action publique passe du concept d'indissolubilité du mariage à

³² Lettre circulaire n° 2009-077

celui d'indissolubilité de la filiation³³ » et s'empare des questions débordant du périmètre traditionnel du versant social des politiques familiales.

Le soutien à la parentalité devient donc une approche, un cadre analytique en lui-même pour penser le déploiement d'autres politiques publiques. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que le soutien à la parentalité rende encore plus dense et complexe le maillage des politiques familiales qui, bien qu'anciennement coordonnées à d'autres segments d'action publique – logement, handicap – interpénètrent désormais les politiques éducatives, les politiques de « cohésion sociale » mais également les politiques de prévention et de lutte contre la délinquance.

Ce potentiel de connectivité, s'il est propice à de nombreuses collaborations interministérielles et partenariales, comme nous le verrons dans le chapitre qui suit, engage cependant une complexification des politiques familiales et par conséquent leur lecture. D'ailleurs, dans une visée prospective, François de Singly revient sur l'impossibilité de voir un jour les politiques familiales se simplifier, notamment parce que celles-ci s'adaptent à la diversification des modes et des formes de la vie familiale, mais également parce qu'elles s'assignent un objectif de réduction des inégalités.

5. Examen d'un soutien à la fonction parentale ordinaire d'une CAF de province

À l'instar de l'ensemble des politiques familiales, l'étendue et la densité de la politique de « soutien à la parentalité » s'appréhende aussi par la pluralité de ses instruments : équipement de structure, prestations familiales, dispositifs d'accompagnement des parents.

Nous nous sommes procuré le rapport d'activité de l'année 2013 d'une Caisse d'allocations familiales de province, de sorte à identifier les grands axes d'intervention

³³ *Ibidem*

en matière de soutien à la fonction parentale. A noter que la population couverte par le ressort de cette Caisse d'allocations familiales compte 414 959 habitants³⁴. Parmi celle-ci figurent 67 622 allocataires, soit 187 767 personnes, c'est-à-dire 42,5 % de la population qui bénéficie directement ou indirectement des prestations.

Trois des axes d'intervention de cette Caisse d'allocations familiales participent d'une définition non restrictive de l'aide à la parentalité, même si un seul d'entre eux est expressément désigné par la dénomination « soutenir la fonction parentale ».

Concernant le premier volet « Aider à concilier vie familiale, vie professionnelle et vie sociale », on compte presque 2 500 places de crèche, 271 structures financées, 45 contrats enfance jeunesse, ce qui représente plus de 21,4 millions d'euros d'aides au fonctionnement et à l'investissement. À côté de celui-ci, un volet « Soutenir la fonction parentale » vise 30 470 familles bénéficiaires d'allocations familiales, 16 417 familles bénéficiaires de l'allocation de rentrée scolaire et 4 833 familles bénéficiaires du complément familial. S'ajoutent à ce dernier volet 14 actions financées dans le cadre du Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), un service de médiation familiale, 27 lieux d'accueil parents/enfant et 55 contrats locaux d'accompagnement à la scolarité. Enfin pour « Accompagner les familles dans leurs relations avec l'environnement et le cadre de vie », la Caisse d'allocations familiales en question dépense plus de 81 millions d'euros en aides au logement, finance 18 centres sociaux et 8 espaces de vie.

De cet état des lieux, dont on insiste sur son seul statut d'exemple visant à éclairer ce que recouvre le périmètre de l'action de soutien à la parentalité pris dans une acception large, se dégage une variété des canaux et des dispositions contribuant à soutenir la fonction parentale. L'examen des dossiers soumis à la Commission des aides collectives de cette même Caisse d'allocations familiales pour l'année 2013 atteste par ailleurs du fait que le « soutien à la parentalité » fait l'objet de demandes variées : aide financière à l'investissement pour un centre social, agrément d'animation collective pour la prise en charge d'enfants sur le temps périscolaire pour un centre social, demande de subvention

³⁴ Source INSEE, recensement 2009.

dans le cadre du Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement aux parents (REAAP), aide financière à l'investissement Multi-accueil...

Il s'agit aussi de contribuer à soutenir les parents, d'une part en aménageant des services, d'autre part en développant une offre diversifiée d'accompagnement au sein de dispositifs d'appui à la parentalité : Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), Points info famille (PIF), médiation familiale, Lieux d'accueil enfants-parents (LAEP) et espaces de rencontre, ainsi que le soutien aux départs en vacances familiales. Considérant que les conditions d'exercice du rôle de parents ont fortement évolué, le soutien à la parentalité devient une priorité affichée du gouvernement et de la branche Famille. Afin de structurer cette politique, un Comité national de soutien à la parentalité est mis en place en novembre 2010. C'est au sein de cette instance que nous avons suivi le processus élaboratif de la politique publique dont nous souhaitons rendre compte dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 2

Les orientations hétérogènes de la politique de « soutien à la parentalité ». Ethnographie de l'élaboration d'une politique publique au sein du Comité national de soutien à la parentalité

« L'État lui-même est de plus en plus différencié. Il apparaît comme un enchevêtrement d'agences, d'organisations, de règles flexibles, de négociations avec des acteurs de plus en plus nombreux. L'action publique se caractérise par du bricolage, de l'enchevêtrement de réseaux, de l'aléatoire, une multiplication d'acteurs, des finalités multiples, de l'hétérogénéité, de la transversalité des problèmes, des changements d'échelles des territoires de référence. La capacité de direction est mise en cause par les processus d'intégration européenne.[...] Plus largement, la multiplication des acteurs et des instruments de coordination dans un nombre toujours plus élevé de secteurs a fait émerger un paradigme de « la nouvelle gouvernance négociée », au sein de laquelle les politiques publiques sont moins hiérarchisées, moins organisées dans des secteurs délimités ou structurés par des groupes d'intérêt puissants [...] » (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 23).

Rapports, textes législatifs et dispositifs institutionnels contribuent à construire un appareillage normatif autour du fait parental. Dans un article d'octobre 2013, le journal *Le Monde* revient sur l'institutionnalisation de cette politique et la compare à celle qu'a connue la politique de la petite enfance dans les années 1990 : « c'est une politique publique qui est en train de se structurer, comme l'accueil de la petite enfance il y a 20 ans³⁵ ».

Lorsque l'on s'attache à cette fabrique politique du « soutien à la parentalité », on observe qu'elle se construit par la juxtaposition de diverses politiques ministérielles

³⁵ « Le Gouvernement double les crédits des politiques de soutien à la parentalité », *Le Monde*, 29 octobre 2013.

préexistantes, impliquant une délimitation complexe de son périmètre d'action et la dispersion de ses objectifs, tendant à emprunter la forme d'une « nébuleuse » (Boucher, 2010). En ce sens, Claude Martin, dans sa contribution au travail mené par le Centre d'analyse stratégique (CAS) en 2012, évoque les contours « élastiques » d'une politique publique « émergente » (Martin, 2012). Déjà en 2009, la Cour des comptes pointait le manque de lisibilité et de cohérence des actions de soutien à la parentalité³⁶. C'est d'ailleurs dans le dessein de pallier au « saupoudrage de financements » et d'affermir cette tentative d'institutionnalisation qu'un Comité national de soutien à la parentalité est mis en place en novembre 2010.

1. Le Comité national de soutien à la parentalité : un organe de gouvernance instituant

1.1. Une composition interministérielle et partenariale

Institution de coordination, ce comité réunit donc l'ensemble des acteurs institutionnels, mais aussi associatifs, scientifiques, etc. concernés par la thématique. Il a pour mission de contribuer à la conception, à la mise en œuvre et au suivi de la politique et des mesures de soutien à la parentalité définies par l'État et les organismes de la branche Famille de la sécurité sociale :

« Le Comité national de soutien à la parentalité, placé auprès du ministre chargé de la famille, a pour mission d'aider à la définition, à la mise en œuvre et au suivi de la politique et des mesures de soutien à la parentalité, développés par l'État ou ses établissements publics, par les collectivités territoriales ou leurs établissements publics, par les organismes de sécurité sociale de la branche famille, et les organismes privés, dans le cadre des dispositifs des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, des points info familles, du parrainage, de l'accompagnement à la scolarité et de la médiation familiale. Il est chargé de mettre en cohérence l'action de tous les acteurs et de veiller à la structuration et à

³⁶ « Les politiques de soutien à la parentalité », Rapport annuel de la Cour des Comptes, 2009.

l'articulation des différents dispositifs d'appui à la parentalité, dans l'objectif de favoriser l'efficacité et la lisibilité des actions menées auprès des familles. À cet effet, il apporte son concours à la définition, par les pouvoirs publics, des orientations relatives aux politiques et dispositifs d'accompagnement des parents. Il fixe le programme d'études des différents comités techniques spécifiques à chaque dispositif et les priorités d'action. Il met en œuvre une démarche d'évaluation, de communication et d'information sur ces sujets. Il peut être consulté par les ministres concernés sur toute question dans le domaine des politiques de soutien à la parentalité³⁷ ».

Signé par huit ministres ou secrétaires d'État, le décret n°2010-1308 du 2 novembre 2010 en prévoit la composition. Celle-ci est à la fois partenariale, avec une large représentation des associations actives sur ce champ et des collectivités locales, et interministérielle, avec la présence de près de dix administrations, de la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) et de la Caisse centrale de mutualité sociale agricole (CCMSA).

Ce comité se réunit le plus souvent dans les locaux du ministère des affaires sociales ou dans ceux de la Caisse nationale des allocations familiales. Le Comité se rassemble au moins une fois par an en séance plénière, sur convocation du directeur général de la cohésion sociale, son président, du directeur de la Caisse nationale des allocations familiales, son vice-président ou à la demande d'un tiers de ses membres. Il peut être convoqué dans des conditions similaires en formation restreinte. Sa composition est en ce cas fixée, dans la convocation, en fonction de l'ordre du jour. Le programme de travail annuel du comité est arrêté en séance plénière tandis que le suivi de sa mise en œuvre est assuré en formation restreinte. Il existe par ailleurs des groupes techniques en son sein directement chargés des travaux à engager, garants de la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs de soutien à la parentalité³⁸.

Ces rassemblements, qu'ils concernent la formation plénière, restreinte ou encore un groupe de travail technique du comité, prennent en général place sur une demi-journée.

³⁷ Article 1^{er} du décret n°2010-1308 du 2 novembre 2010.

³⁸ *Ibidem*

Le rassemblement du 10 novembre 2011 se tient dans les bureaux de la sous-direction de la cohésion sociale. La réunion, initialement prévue au 3 novembre, et décalée seulement quelques jours en amont – il faut noter là la flexibilité qu'exige la participation – est fixée à 9h30. Nous sommes sur place un peu avance, sans doute pour nous familiariser avec l'espace. À l'entrée du bâtiment, même rituel : portes tournantes vitrées, banque d'accueil à laquelle on laisse nos papiers d'identité et notre convocation en échange desquels on reçoit un *pass* permettant l'ouverture de panneaux et enfin l'accès aux ascenseurs qui desservent onze étages. Arrivés au 6^{ème} étage, c'est alors un vrai labyrinthe. Ceux qui y travaillent orientent d'ailleurs les visiteurs facilement et ne s'étonnent pas de les voir se perdre dans ces couloirs. Reste à rejoindre la salle Ramoff, deux orientations sont nécessaires. La salle trouvée, nous tapons à la porte et entrons dans la salle de réunion, qui compte à ce moment-là les seules organisatrices.

Nous ne faisons pas partie des invités d'honneur, personne ne se presse pour nous saluer. L'une des conseillères techniques de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) en charge du pôle parentalité, nous explique qu'en raison de la présence de deux personnes de notre structure, elle craint de ne pas pouvoir nous installer autour de la table et de n'avoir à nous proposer qu'une chaise derrière. Nous lui répondons que ce n'est pas un souci, puis nous retirons dans l'un des espaces d'attente.

Les gens arrivent au fur et à mesure dans la salle Ramoff, nous nous y dirigeons ensuite. Notre seconde entrée est accueillie par la chef du bureau « parentalité ». Elle nous invite à nous asseoir autour de la table ; y figure finalement un présentoir avec notre nom. Comme nous l'avons plusieurs fois remarqué, les gens se saluent de telle façon que l'on pourrait penser qu'ils se sont vus dans une autre instance la veille.

À notre place, comme à toutes les autres, un dossier cartonné bleu sur lequel figure l'en-tête « Comité National de Soutien à la Parentalité, jeudi 10 novembre 2011 ». En ouvrant le ruban qui le ferme, on trouve dans ce dossier plusieurs documents qui feront sans doute l'objet de notre attention lors de cette réunion. Ces dossiers conservent la même couleur au fil des réunions du comité. En première page, se

trouve un ordre du jour de la séance. Il est ainsi prévu ce jour de travailler différents axes : « développer et orienter le parrainage de proximité vers les enfants en situation de précarité », « améliorer l'évaluation des dispositifs de soutien à la parentalité », « élaborer une définition partagée de la parentalité et du soutien à la parentalité ».

Y figurent également le bilan des REAAP 2009, les résultats du questionnaire d'activité des associations et services de médiation familiale ainsi qu'un article du département prospective de la CNAF, « la médiation familiale : activités des services, usagers et effets sur la résolution des conflits ». Parce que nous sommes ce jour dans le cadre d'une réunion plénière, la directrice générale de la cohésion sociale ouvre la réunion avec ces mots :

« L'investissement de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) est important dans les travaux de ce comité car nous souhaitons faire de cette instance un véritable outil de coordination de la politique de soutien à la parentalité. La politique de soutien à la parentalité est une politique qui tient à cœur au ministère de la famille et particulièrement à la DGCS. Veiller au bien être des familles est le premier objectif du soutien à la parentalité. La famille peut montrer des signes de bien être mais aussi des signes de précarité. Le soutien à la parentalité souhaite en amont prévenir les risques qui touchent la famille et souhaite participer au développement harmonieux de la relation parent/enfant. Le bien-être des enfants et des familles est un objectif en soi et en vue de la cohésion sociale. C'est pourquoi la politique de soutien à la parentalité se voit réaffirmée même dans un contexte de rationalisation des dépenses publiques, la politique de soutien à la parentalité est un élément structurant de la politique familiale ».

Au cours de sa première année, le Comité va ainsi se réunir selon les différentes modalités que sa mise en place prévoit, à dix reprises, avec pour visée majeure de clarifier le périmètre des actions de soutien à la parentalité. C'est bien en ce sens que les membres du Comité se donnent pour mission de produire un état des lieux des initiatives se réclamant du champ, et s'engagent à partir des questions qui marquent le terrain et ses pratiques dans un processus de définition institutionnelle.

Or, c'est bien la question essentielle du processus *de définition, voire des définitions apportées au soutien à la parentalité, qui nous occupe* dans le suivi de cette élaboration politique. Considérer ce processus permet en outre de considérer celle de l'élaboration, même indirecte, d'une définition de la parentalité à l'œuvre, voire d'un modèle d'une « bonne parentalité ». Nous verrons ainsi comment ce processus de définition laisse apparaître des points de rencontre, de controverse, voire de clivage qui marquent la réunion d'acteurs jusqu'alors autonomes du soutien à la parentalité ; il s'agit à partir de là de dégager et *comprendre les éléments constitutifs d'un discours public en formation*.

La conduite d'une enquête de type ethnographique menée au sein de cette institution de coordination, à l'instar des précisions apportées dans l'introduction de la thèse, permet d'observer comment s'institutionnalise, à l'aune de ses lignes de forces et de ses régimes de justification, la politique de la parentalité.

Si l'on cherche avant tout à explorer le sens octroyé au soutien à la parentalité, il s'agit cependant de considérer un processus d'élaboration politique contemporain, sans gommer le poids et la spécificité des instruments qu'il emprunte. C'est dans ce dessein que nous nous attacherons aux notions de référentiels, de contrepartie, ou encore d'évaluation. Ces perspectives nous conduisent de plus à interroger un éventuel « changement » de paradigme au sein des politiques publiques – avec toutes les précautions dont il convient de se garder lorsque l'on parle de changement –. Il est d'ailleurs probable que l'on soit au contraire confronté à un simple réagencement de référentiels existants.

Enfin, il s'agit aussi d'envisager ce que le référentiel en cours de définition du « soutien à la parentalité » implique et tend à générer pour le « travail parental³⁹ », aspects sur lesquels nous nous étendrons plus particulièrement dans la dernière partie de la thèse.

³⁹ On mobilise la notion de « travail parental » telle que la définissent Anne Verjus et Marie Vogel, c'est-à-dire : « considérable en termes de tâches pratiques (occupation matérielle) et de charge mentale (préoccupation, disponibilité), le travail parental engage la définition de soi comme parent, père ou mère, et la perpétuation « réussie » de soi – c'est-à-dire son prolongement à travers un enfant voué à n'être ni tout à fait le même, ni tout à fait un autre ». Cité dans « Le travail parental : un travail comme un autre ? », *Informations sociales*, n°154, 2009, p. 4-6.

1.2. Engager un processus de définition

Ce n'est qu'en novembre 2011, soit une année après la première réunion du Comité national de soutien à la parentalité⁴⁰, que les acteurs en charge de la structuration de cette politique parviennent à établir une définition partagée de la « parentalité » qui « désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale : matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant⁴¹ ».

En revanche, la définition du « soutien à la parentalité » est encore à l'état embryonnaire. Un avis provisoire est néanmoins adopté pour définir les bases fondamentales de cette politique publique : « les principes inscrits dans la charte REAAP sont réaffirmés comme éléments constitutifs fondamentaux du soutien à la parentalité. En particulier, le soutien à la parentalité ne peut être qu'universaliste, fondé sur les initiatives locales, dans une relation de reconnaissance et de confiance dans le parent et à l'aide d'une mise en réseau des parents, des professionnels et des élus⁴² ». La volonté d'élaborer deux définitions communes de la « parentalité » et du « soutien à la

⁴⁰ Le Comité national de soutien à la parentalité est présidé par le ministre chargé de la famille. Le président de la Caisse nationale des allocations familiales en est le vice-président. Il comprend, en outre, trente-cinq membres répartis comme suit : sept membres représentant l'État : le directeur général de la cohésion sociale ; le directeur de la protection judiciaire de la jeunesse ; le directeur général de l'enseignement scolaire ; le directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté ; le chef du service de l'accès au droit et à la justice et de l'aide aux victimes ; le secrétaire général du comité interministériel de prévention de la délinquance ; le secrétaire général du comité interministériel des villes ; un représentant de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, désigné par celle-ci ; un représentant de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, désigné par celle-ci ; un représentant du Conseil supérieur du travail social, désigné par celui-ci ; le directeur de la Caisse nationale d'allocations familiales ; le directeur de la Caisse centrale de la mutualité sociale agricole ; quatre représentants des collectivités territoriales : deux représentants de l'Assemblée des départements de France, désignés par celle-ci ; deux représentants de l'Association des maires de France, désignés par celle-ci ; dix-neuf membres représentant les associations désignés par arrêté du ministre chargé de la famille à raison de leurs compétences dans le domaine du soutien à la parentalité, *Art.D.141-10 du décret no 2010-1308 du 2 novembre 2010 portant création du Comité national de soutien à la parentalité.*

⁴¹ Avis du Comité national de soutien à la parentalité, novembre 2011.

⁴² Avis du Comité national de soutien à la parentalité, novembre 2011.

parentalité » répond à la nécessité, pour les acteurs représentés, d'avoir une vue plus précise de l'offre publique existante à destination des parents. Il ne s'agit pas, ainsi, d'unifier ou de lisser les différents dispositifs mais bien d'identifier, à partir de ceux-ci, des axes communs, complémentaires ou divergents et *in fine* s'entendre sur une délimitation précise de leur objet de travail pour fonder une perspective commune du « soutien à la parentalité ».

Avant d'atteindre éventuellement cet objectif, la politique naissante doit avant toute chose se montrer capable de ménager les ambitions des représentants des différents référentiels de politiques publiques mobilisés par le Comité.

1.3. Le référentiel : une vision de ce que doit être le contenu d'une politique publique

Si toute politique publique correspond d'abord à une opération de découpage du réel à partir de laquelle sont identifiés et formulés le contenu des problèmes à traiter ou encore la nature des publics concernés (les deux pouvant d'ailleurs se recouper) (Jobert, 2004, p. 4), l'émergence d'un référentiel ne peut pour autant se réduire à une tentative de résolution de problèmes.

Au contraire, l'élaboration d'un référentiel participe de la construction de cadres d'interprétation du monde (Müller, 2000, p. 189) et constitue un ensemble de croyances de valeurs et de techniques qui structurent la scène des politiques publiques (Jobert, 1998, p. 41). La notion de « référentiel » nous paraît féconde dans la mesure où elle permet de concilier l'expression des contraintes structurelles et le résultat du travail sur le sens effectué par les acteurs, mais aussi parce qu'elle s'inscrit dans une analyse cognitive des politiques publiques qui nous semble cohérente avec l'entreprise ethnographique gouvernant la production empirique. C'est notamment à travers ce prisme que les « acteurs agissent, définissent des stratégies, effectuent des choix, mobilisent des ressources, bref sont « libres » dans le cadre de structures d'ordre global sur lesquelles ils n'ont que marginalement la possibilité d'agir » (Müller, 2000, p. 193).

C'est donc aussi la question du statut du politique dans les sociétés complexes qui est posée ici. On partage avec Bruno Jobert l'idée que cette confrontation entre les intérêts ne se fait pas, dans la réalité, dans un contexte « fluide » - d'un point de vue cognitif et

normatif - mais renvoie à des situations « d'hyperchoix », *c'est-à-dire de choix entre des options qui ne relèvent pas du même espace de sens*. Concernant la politique de la parentalité, nous verrons que la visée de bien être des parents ne s'inscrit pas dans le même espace de sens que celle de la responsabilisation parentale, visée dont il faut de plus souligner la polysémie.

On fait aussi l'hypothèse que le soutien à la parentalité est une politique qui peut relever d'univers incommensurables. Le Comité national constitue un lieu où se rencontrent des valeurs, des normes et des demandes exprimant des intérêts différents ; il a de ce fait la tâche de dégager un espace de sens à même de dépasser, jusqu'à un certain point, la situation d'hyperchoix en délimitant des valeurs, des normes et des relations causales qui s'imposent comme un cadre cognitif et normatif pour les acteurs. En ce sens, le Comité joue bien le rôle d'un médiateur qui agence les différents référentiels que mobilise la structuration de cette politique publique. La montée en puissance d'un référentiel pour la politique de la parentalité va constituer une forme d'encadrement de l'action des acteurs au sein de l'instance de coordination, mais bien plus largement encore. Concernant les membres du Comité, l'imposition d'un référentiel après négociations constitue une contrainte dans la mesure où elle infléchit leur perception du monde vécu et disqualifie leurs anciennes visions du monde. Cette production coïncide, aussi, avec un processus intellectuel marqué par un affrontement d'idées et d'identités professionnelles par des clivages portant sur la détermination des personnes concernées. Ainsi, lorsque l'on parle de « parents », selon quels critères les définir, voire les regrouper ?

La parentalité au sens de l'« être parent » constitue à l'instar des « jeunes », des « personnes âgées » ou encore des « assurés sociaux », des non groupes, et il s'agit dès lors encore davantage pour la politique de soutien à la parentalité de constituer des espaces de sens au sein desquels regrouper ou appréhender ces publics. De plus, parce qu'elle tend à se « sectorialiser » du fait de son institutionnalisation, *la politique de soutien à la parentalité nourrit un de ses grands paradoxes : combiner l'absence de sectorialité de la plupart des problèmes liés à la parentalité à l'effort de sectorialisation d'une politique publique en quête de légitimité.*

Un œil attentif sera porté aux critères de choix à partir desquels les approches, voire les conceptions du soutien à la parentalité sont hiérarchisées et associées au sein d'un référentiel. Il faut de plus considérer que l'émergence de nouveaux cadres cognitifs et normatifs constitue la trace d'une transformation des politiques publiques qu'elle mobilise pour se construire. Dès lors, la description de ces agencements peut laisser poindre en toile de fond la question de l'articulation entre le changement de la politique étudiée et un changement plus global qu'il s'agira d'interroger.

2. La parentalité au prisme de la « réussite éducative »

Le premier référentiel que nous invite à explorer notre démarche ethnographique est celui de la politique de la réussite éducative. À noter que, pour ce faire, nous nous attacherons moins à la politique qu'à la notion de réussite éducative, car plus qu'une seule politique, la réussite éducative comme la coéducation tendent à devenir des paradigmes fondateurs pour les autres politiques publiques, qu'il s'agisse de celle de la cohésion sociale ou des politiques familiales.

La notion de « réussite éducative » devient en France une notion de « sens commun » pour un certain nombre d'acteurs éducatifs. Pourtant, il n'existe pas à ce jour de définition précise permettant de balayer « tout » ce qu'engage la notion. Le « tout » ici volontairement choisi renvoie en outre à la « connotation globalisante » des termes. En effet, la « réussite éducative » engage, comme le précise Dominique Glasman, une pluralité de dimensions, au sens où la réussite coïncide avec le fait d'être « bien dans sa peau, avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d'une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire » (Glasman, 2007, p. 5), sans cependant atténuer le poids de la réussite scolaire, tant celle-ci impacte ces différentes dimensions.

Dans ce même article, qu'il consacre au sens de la réussite éducative, Dominique Glasman rappelle également que comme *processus*, la « réussite éducative » c'est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre, par ses parents, son

entourage, ou des professionnels, pour permettre à l'enfant ou l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni. Or, nous pouvons penser que le remplacement de la notion de « réussite scolaire » par celle, plus novatrice et ambitieuse de « réussite éducative » permet de creuser et d'affermir le rôle ou en tous cas le poids du rôle des parents dans ce processus.

En effet, la réussite éducative n'a de cesse de se tourner vers les parents, auxquels elle octroie une place de plus en plus centrale, en promouvant la nécessité d'établir des relations familles/école de qualité comme en atteste une circulaire du 15 octobre 2013 :

« Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur. Les travaux du Comité national de soutien à la parentalité et ceux menés dans le cadre de la conférence nationale de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale des 11 et 12 décembre 2012 ont confirmé que la question scolaire est également à la croisée de considérations relevant de plusieurs secteurs de l'action publique. La scolarité de leurs enfants et les relations qu'ils entretiennent avec l'École sont au cœur des préoccupations des parents. Leur participation à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles. L'approfondissement du dialogue avec les équipes éducatives, fondé sur le respect mutuel, contribue également à la qualité du climat scolaire et à la promotion de la coéducation ». Plus loin, cette même circulaire mentionne parmi les trois leviers d'action qu'elle distingue : « développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux ».

À maints égards, le référentiel de la réussite éducative apparaît structurant dans la construction de la politique de soutien à la parentalité. S'il permet *d'externaliser la question éducative vers les parents, en ouvrant le pas à la recherche de leurs potentialités non exprimées* - et nous y reviendrons longuement - il permet par ailleurs d'inscrire la

question éducative au sein d'autres politiques publiques, mobilisant des acteurs autres que ceux que mobilise l'école traditionnellement.

De plus, le référentiel de la politique de la « réussite éducative » vient offrir des voies de mise en œuvre de l'ouverture du référentiel scolaire vers les parents et participe pleinement à la fabrique d'une parentalité scolaire qui, parce qu'elle tend à devenir essentialisante, pose question.

Le syntagme « parent d'élève » apparaît aujourd'hui comme une évidence, comme le montrent de récentes études statistiques concluant que l'accompagnement de la scolarité de ses enfants – tant du point de vue de la scolarité et des apprentissages que des relations avec les professionnels – est justement vécu comme le tout premier lot des préoccupations parentales⁴³. Cet état de fait correspond à une construction très contemporaine que l'on peut notamment lire dans la politique volontariste menée à partir de 1981 par le ministère de l'Éducation nationale⁴⁴, avec la consécration du parent comme premier partenaire de l'école, puis avec la diffusion du principe de coéducation, qui exige que les parents soient eux-mêmes outillés dans leur rôle d'accompagnement à la scolarité⁴⁵.

En ce sens la ministre déléguée à la famille, Dominique Bertinotti, justifie en 2013 le développement de la coéducation en évoquant les chantiers avec l'Éducation nationale, notamment celui de la préscolarisation, avec, par exemple, le dispositif des classes passerelles.

⁴³ C'est en effet ce que montrent d'une part l'étude conduite par Christiane Crépin, « Le rôle de parent. Attentes et besoins des familles : actions innovantes dans les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents », *Dossier d'études* n°144, d'autre part un sondage réalisé par l'institut TNS Sofres à la demande du Secrétariat d'État à la famille, « Les difficultés et les attentes des parents », novembre 2011.

⁴⁴ La Loi d'Orientation de 1989 précise dans son titre : "les parents d'élèves membres à part entière de la communauté éducative [...] sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire. Leur droit à l'information et à l'expression doit être absolument respecté...". Le code de l'Éducation du 13 juillet 2000 rappelle ces points (art.L.111.-4 et BO spécial du 13 juillet 2000). La circulaire du 3 mai 2001 précise le cadre de l'intervention des parents et les obligations des directeurs d'école et des chefs d'établissement à cet égard (BO n° 19, 10 mai 2001). Le rôle et la place des parents à l'école sont également confortés dans la Circulaire ministérielle n° 2006-137 du 25-8-2006 publiée au BO n°31 du 31 août 2006.

⁴⁵ Les actions éducatives familiales, démarche de soutien à la parentalité, à laquelle nous nous attacherons par la suite, visent par exemple à rapprocher les parents de l'école en les dotant de codes, notamment du code écrit, leur permettant un accès plus facile à l'institution, leur offrant une meilleure visibilité de ce qui s'y fait et de ce qui s'y joue. Il est donc institué qu'un meilleur accompagnement des parents peut influencer sur la réussite scolaire. Or, aucun travail de recherche n'avalise cette hypothèse. Bernard Lahire s'est penché sur la question sans conclure à une réelle corrélation permettant d'établir le postulat. Dans leur ouvrage, plusieurs fois cité, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès décrivent un processus de schématisation de l'enjeu là où les dimensions les plus controversées de ces enjeux trouvent finalement leur place au sein de groupes relativement techniques.

Cette orientation pérenne de l'École vers les parents cherche notamment à répondre à la crise profonde que connaît déjà l'institution, désarmée face à l'impact croissant des déterminismes sociaux sur les trajectoires scolaires. Elle repose sur la mise en mouvement d'un grand nombre d'acteurs socio-éducatifs qu'elle mobilise pour réfléchir aux conditions de réussite et cherche à potentialiser l'intérêt qu'ont tous les parents pour les trajectoires scolaires de leurs enfants.

2.1. Lier parentalité et accompagnement à la scolarité : la construction d'une évidence

Face, d'une part, à la mesure croissante du défi que doit affronter l'École et, d'autre part, à l'ouverture de celle-ci comme nous venons de l'évoquer succinctement, la problématique de la parentalité s'est peu à peu affirmée comme une ressource fondamentale. Parmi les dispositifs qui marquent cette externalisation de questions *a priori* « scolaires » vers les parents, celui des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) est sans doute le plus marquant. Créé en 2000, ce dispositif « recouvre les actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Il s'adresse aussi aux parents de façon à les accompagner dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Il contribue à l'égalité des chances et à la prévention de l'échec scolaire⁴⁶ ». D'autres dispositifs plus récents marquent l'explicitation toujours plus forte de ce lien : ainsi par exemple le dispositif « La mallette des parents⁴⁷ » ou encore la circulaire « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration⁴⁸ » tentent

⁴⁶ Circulaire interministérielle n°2011-220 du 8 juin 2011 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2011-2012.

⁴⁷ La mallette des parents est un dispositif de « soutien à la parentalité » qui « vise à faciliter le dialogue avec les parents, pour les aider à comprendre les enjeux de la scolarité de leurs enfants. Elle propose aux équipes éducatives un ensemble d'outils pour organiser des débats avec les parents. Elle est déclinée à trois moments-clés de la scolarité : au CP, où les élèves apprennent à lire, en 6e, pour accompagner leur arrivée au collège et en 3e, pour parler d'orientation. Ce dispositif s'appuie sur le principe de coéducation » (Éduscol, 2013).

⁴⁸ L'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » vise « à favoriser l'intégration des parents d'élèves, immigrés ou étrangers hors Union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant. Elles s'adressent à des parents qui ne bénéficient pas des prestations offertes par le ministère de l'Immigration dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration (CAI). Les formations ont pour objectif de permettre : l'acquisition de la maîtrise du français (alphabétisation, apprentissage ou perfectionnement) par un enseignement de français langue seconde ; la présentation des principes de la République et de ses valeurs ; une meilleure connaissance

d'outiller des parents à faible capital scolaire, de sorte à juguler le poids des inégalités et à maximiser les chances de réussite scolaire de leurs enfants. La manne de financements que représentent ces différents dispositifs permet aux acteurs de terrain, qui remplissent leurs cahiers des charges respectifs, de répondre à une demande sociale toujours plus forte en la matière, légitimant encore cette connexion entre les thématiques de la réussite scolaire et de la parentalité. L'antériorité et la densité du lien unissant soutien à la parentalité et accompagnement à la scolarité offrent ainsi une indéniable prééminence au référentiel scolaire, inclus dans celui de la réussite éducative dans le travail d'élaboration dont le Comité national de soutien à la parentalité a la charge.

La prégnance de la thématique scolaire se traduit tout d'abord par *la représentation majoritaire d'acteurs qui, au sein de la formation plénière du Comité, représentent soit directement l'Éducation nationale, soit des structures associatives expertes dans la mise en œuvre d'actions d'accompagnement à la scolarité, que l'on qualifie de « périphériques à l'école ».*

Outre une formation plénière et un Comité national restreint, trois comités techniques sont en charge de réaliser un travail de fond sur trois objets particuliers que sont la médiation familiale, le parrainage et la rencontre de trois dispositifs : les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), les Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) et les Points info familles (PIF). La mission de ces comités techniques consiste, d'une part, à assurer la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des dispositifs existants et, d'autre part, à alimenter la réflexion et à préparer les travaux du Comité national en proposant des pistes de clarification des actions de soutien à la parentalité.

Quoique les « Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents » (REAAP) et les « Points info familles » (PIF) ne concernent en fait que de façon très marginale la question scolaire, nous avons pourtant pu observer la centralité de la thématique dans les réflexions du Comité technique qui leur est dédié. Il diagnostique en effet principalement les réponses existantes en matière d'étayage des parents pour

de l'institution scolaire, des droits et devoirs des élèves et de leurs parents, ainsi que les modalités d'exercice de la parentalité pour donner aux parents les moyens d'aider leurs enfants au cours de leur scolarité » (Eduscol, 2013).

l'accompagnement à la scolarité des enfants. Ainsi, les premières séances de ce groupe de travail, en février et avril 2011, consistent d'abord à réviser la charte de l'accompagnement à la scolarité ainsi qu'à redéfinir la circulaire de mise en œuvre des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS). Encore une fois, la composition du comité explique au moins partiellement cette prégnance. Siègent habituellement lors des séances de travail : un chargé de mission auprès de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), un chargé de mission responsable du dispositif « la mallette des parents », un chargé de mission responsable de la circulaire « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », des chargés de mission de l'Agence nationale de la cohésion sociale et de l'égalité des chances en charge de l'élaboration et de la mise en œuvre des « Programmes de réussite éducative » (PRE).

Enfin, le groupe de travail auditionne ponctuellement, et ce au titre d'experts, d'autres acteurs de « terrain » de la « réussite éducative », comme par exemple un responsable de la mise en œuvre d'un Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) ou encore un représentant de l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV), structure bien ancrée dans le développement d'actions d'investissement social. Au-delà d'un impact fort sur le processus de définition qu'a engagé le Comité national, le poids financier que représente ce type d'actions constitue un dernier éclairage sur l'interpénétration des politiques de la réussite éducative et de « soutien à la parentalité ». Le Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), principalement financé par les Caisses d'allocations familiales (CAF) et les collectivités territoriales, représente ainsi le plus gros poste dans les crédits affectés à la parentalité par la branche Famille de la sécurité sociale (CNAF), soit 33,2 % de l'ensemble des dépenses⁴⁹. De plus, localement, un certain nombre de Caisses d'allocations familiales prévoient en ce sens une fusion de leurs financements CLAS et REAAP, recentrant de ce fait la question parentale autour des enjeux scolaires. Réciproquement, les injonctions scolaires à la mobilisation parentale tendent à faire du parent un acteur toujours plus central de la réussite scolaire, d'où une réorientation progressive du Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) soulignée par la circulaire de mise en œuvre du dispositif : « L'accent est mis pour la campagne 2010-2011 sur le soutien à la parentalité,

⁴⁹ Compte-rendu de la troisième réunion plénière du Comité national de soutien à la parentalité, décembre 2012.

afin d'offrir aux familles un accompagnement et des conseils dans le cadre du suivi de la scolarité de leur enfant et de les soutenir dans leur dialogue avec l'École⁵⁰ ».

2.2. Cibler des parents dans une visée d'égalité des chances

La définition provisoire du soutien à la parentalité retenue par le comité, et citée en introduction, affirme que « les principes inscrits dans la charte REAAP sont réaffirmés comme éléments constitutifs fondamentaux du soutien à la parentalité. En particulier, le soutien à la parentalité ne peut être qu'universaliste ». Pourtant, *cette question de l'universalisme ou du ciblage constitue un point de controverse particulièrement saillant de la politique de la parentalité.*

L'observation des actions mises en œuvre au sein des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), montre effectivement comment peut s'incarner la dimension universaliste du soutien aux parents. Cette mise en mouvement, pensée pour tous les parents, se réalise dans des actions du type de celles des universités populaires de parents, ou encore dans certains groupes de parole au sein desquels la réflexion et les questionnements sont avant tout introduits par les parents qui y participent. Ainsi, celui que nous avons pu observer⁵¹ et à partir duquel s'élaborera une partie de la réflexion dans la deuxième partie de la thèse, réunit des mères qui apprécient le travail de réflexion, de remise en question autour de leur propre parentalité, travail qu'elles mènent pour une majorité d'entre elles depuis plusieurs années avec une intervenante de l'École des parents et des éducateurs (EPE). L'accès libre à ces groupes, l'initiative laissée aux participantes s'agissant des thèmes abordés, ou encore les conditions sociales d'existence de ce « public », confirment bien l'ouverture du « soutien à la parentalité » à toutes les familles, nuancant ainsi la thèse d'une politique émergente qui ne poursuivrait qu'une seule logique d'investissement social à destination des publics précarisés.

⁵⁰Circulaire interministérielle n°2011-220 du 8 juin 2011 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2011-2012.

⁵¹ Le cadre établi est celui d'un groupe de parole « dans lequel chacun prend du temps pour se découvrir soi-même avec d'autres. Ces moments permettent d'accéder par la parole à un sens symbolique. L'histoire personnelle ou les situations vécues prennent ou reprennent sens par la mise en lien d'événements entre eux », Rapport d'activité de l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône, 2010.

Cependant, de par leur vocation à contribuer à « l'égalité des chances » et à prévenir « l'échec scolaire », on observe aussi que *les actions de soutien aux parents d'élèves visent le plus souvent ceux qui sont les moins outillés en termes de compétences scolaires*. Ainsi, l'évaluation nationale du dispositif du Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) pour l'année 2010 recense que 64 % des bénéficiaires du dispositif vivent en territoire urbain prioritaire, contre 21 % en territoire urbain non prioritaire. De la même façon, le Programme de réussite éducative (PRE), également recensé comme faisant partie de l'offre de soutien à la parentalité par le Comité national - et dont il faut rappeler qu'il est initié par la loi de cohésion sociale en 2005 - propose, certes une approche individuelle centrée sur l'enfant et sa famille, mais poursuit cependant une logique de ciblage en ne concernant que les territoires des quartiers populaires. Ces orientations sont pour parties justifiées par l'existence de fortes disparités, socialement déterminées, dans l'appréhension par les parents des parcours scolaires de leurs enfants, voire au constat d'un « malentendu » (Thin, 1998), voire d'un « différend » (Périer, 2005), entre les professionnels de l'éducation et « les parents des milieux populaires ». Aussi, sans renoncer à l'inscription de la politique de soutien à la parentalité dans le creuset universaliste des politiques familiales, le Comité cherche parallèlement à répondre à la nécessité de mettre en œuvre des moyens vers les parents qui en auraient le plus besoin et « [...] dont on sait qu'il faut aller les chercher pour qu'ils se sentent eux aussi concernés par ces actions, pour qu'ils se sentent légitimes à se prononcer sur leur expérience de parent, même marginalisés par des trajectoires accidentées ou encore par des difficultés matérielles, économiques ou sociales. Ce sont ces parents, ceux qui sont les plus isolés, qu'il s'agit en premier lieu de toucher lorsque l'on parle de soutien à la parentalité⁵² ». En ce sens, la récente note émise par le centre d'analyse stratégique souligne que « l'attention portée aux conditions facilitant l'accès à ces services se révèle déterminante⁵³ ».

Dans un compte-rendu de séance plénière, en décembre 2012, le représentant de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) indique que sa direction

⁵² Prise de parole du représentant de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, Comité national de soutien à la parentalité, février 2011.

⁵³ Centre d'analyse stratégique, 2012, *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Note d'analyse 277.

cherchera à développer davantage le soutien aux parents en 2013 par le biais de « référents académiques parents », et par une proposition de « référents parents » au niveau des Directions académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN), et insiste sur le fait que le caractère universel des actions ne doit pas occulter les parents les plus en difficulté.

Quoique de façon plus euphémisée, le Comité national affirme, dans l'avis provisoire lui servant de base, qu'il intègre aussi le régime des difficultés, des risques et des dysfonctionnements familiaux, à travers la notion de « moments charnières pour l'exercice de la parentalité, qui doivent faire l'objet d'une attention particulière⁵⁴ ». Euphémisée car parler de moments-charnières n'implique pas la prise en compte de « parents en difficulté » ou de groupes sociaux particuliers. Ce que nous percevons comme une hésitation semble en fait renvoyer à l'une des difficultés majeures que rencontrent les politiques partenariales : l'agrégation de modes d'action, de traditions de pensées différentes, sinon opposées. Elles traduisent en l'occurrence la tension qu'engage cette politique de soutien à la parentalité entre des politiques familiales universalistes et des politiques ciblées d'accompagnement à la scolarité. Cette tension n'est pas ténue et se lit clairement dans la question provocatrice d'un des membres du Comité national qui demande à l'assemblée : « qui parmi nous a des enfants scolarisés et qui parmi nous fréquente un CLAS ? ».

Cette dichotomie entre universalisme et ciblage produit une situation quasi-schizophrénique au sein du Comité, que traduit l'écart entre la définition universaliste du soutien à la parentalité produite en 2011 et les différents développements ultérieurs à propos de la nécessité de cibler les parents les moins outillés. Ce décalage, inhérent à la mise en place de politiques partenariales ou interministérielles, ne fait pas pour autant l'objet de tensions insurmontables au cours des séances de travail du Comité. L'imposition forte du référentiel scolaire et plus largement de celui de la réussite éducative dans la définition du « soutien à la parentalité » produit au contraire une situation de fort consensus, que peuvent expliquer plusieurs éléments. Très prosaïquement, il faut tout d'abord noter que le ciblage des actions permet d'embrasser les dimensions particulières que défendent la plupart des acteurs du Comité. Même

⁵⁴ Avis du Comité national de soutien à la parentalité, novembre 2011.

imparfaitement, il parvient par exemple à concilier des intérêts aussi distincts que l'intégration des parents migrants, représentés par la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC), et la survie des associations de parents vivant en milieu rural, représentés par la Caisse centrale de la mutualité sociale et agricole (CCMSA) au sein du Comité.

Cette euphémisation du paradoxe entre universalisme et ciblage est notamment autorisée par les capacités du référentiel scolaire à dépasser les clivages identitaires. En effet, les accointances qui regroupent les modes d'action *a priori* distincts des institutions familialistes et des actions de lutte contre les inégalités scolaires s'expliquent en outre par le partage d'une « éthique » commune. Celle-ci tient en premier lieu à l'universalisme que porte en lui-même le référentiel scolaire. En effet, la volonté d'outiller les parents suppose la reconnaissance des exigences adressées aux parents et des capacités d'action inégales de ceux-ci lorsqu'il s'agit de s'emparer des questions scolaires. Aussi, même les membres du comité qui défendent une posture universaliste sont prêts à partager l'idée d'une vulnérabilité de certains parents, illettrés par exemple, qu'il faut accompagner dans l'intérêt général de l'enfant.

Ensuite, l'appropriation de ces questions de « parentalité à accompagner » par l'Éducation nationale constitue un des leviers offrant la possibilité de conjuguer la diversité des référentiels d'action publique mobilisés autour de la parentalité. Le versant scolaire du « soutien à la parentalité » constitue en ce sens *le creuset à partir duquel peuvent ensuite s'ajuster d'autres volontés publiques de faire participer davantage certains parents dans l'éducation de leurs enfants.* Dès lors, la prégnance forte du référentiel scolaire dans la définition du référentiel du « soutien à la parentalité » pourrait être aussi lue comme une réponse à la nécessité de réduire les tendances centrifuges travaillant les systèmes d'action publique, par l'élaboration de normes partagées, la mise en place d'instances de coordination à l'instar du Comité national de soutien à la parentalité ne suffisant pas à vaincre la segmentation des différents intérêts entre acteurs jusque-là autonomes sur un champ donné (Jobert & Müller, 1987).

Concernant encore les capacités d'adhésion du référentiel de la réussite éducative on observe que celui-ci permet même jusqu'à l'agrégation du référentiel des politiques

d'intégration. En ce sens, l'ancienne Direction de l'accueil, de l'immigration et de la citoyenneté (DAIC), aujourd'hui devenue la direction de l'accompagnement, de l'accueil des étrangers et de la nationalité (DAAEN) et son dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » proposent une réponse visant les familles étrangères et leurs attentes en matière de réussite scolaire. Or, s'il s'agit pour ce versant du soutien à la parentalité de favoriser une meilleure compréhension du fonctionnement de l'institution scolaire et des pratiques éducatives françaises, il s'agit plus largement d'« adapter » les pratiques éducatives de ces familles au fonctionnement et aux modèles normatifs de la société française. On voit ainsi comment le référentiel de la réussite éducative permet d'associer d'autres considérations à la politique de soutien à la parentalité.

3. La parentalité au prisme de la « prévention de la délinquance »

Malgré leur prépondérance, les représentants des politiques éducatives et familiales ne monopolisent pas pour autant les capacités de définition du référentiel hétéroclite du soutien à la parentalité. En effet, les acteurs œuvrant dans le champ de la prévention de la délinquance ont été perçus dès le départ par le Comité comme relevant pleinement de la politique de « soutien à la parentalité », compte tenu des dispositifs d'appel à la parentalité qu'ils pilotent.

Parmi ces dispositifs, est mis en place celui du Contrat de responsabilité parentale (CRP), d'ailleurs impulsé par la loi du 31 mars 2006 relative à l'égalité des chances. Établi par le Président du Conseil général, à sa propre initiative ou à l'initiative du maire, du chef d'établissement ou de l'inspecteur d'académie, il permet d'adresser un certain nombre de sanctions à l'égard de leurs parents. Dans cette logique, sont également créés en 2007 les Conseils pour les droits et devoirs des familles (CDDF). Présidé par le maire et composé de représentants de l'État, de la ville, de l'Éducation nationale et du secteur sanitaire et social, le Conseil est chargé d'envisager avec les familles, les moyens de prévenir et de protéger les enfants des dérives délinquantes. Dans les deux cas, on observe clairement la dimension partenariale de la nouvelle politique publique de

prévention de la délinquance⁵⁵ et notamment son lien avec les acteurs de l'Éducation nationale. Fondant sa judiciarisation, on note de plus que cette politique a dès le départ investi le champ de la parentalité. Dès 2009, la trente-troisième des « cinquante mesures pour prévenir la délinquance et aider les victimes », proposées par le Comité interministériel de prévention de la délinquance (CIPD), annonce d'ailleurs qu'un « Comité national de soutien à la parentalité sera créé par décret sous l'égide du secrétariat d'État à la famille et la solidarité et de ses services (Direction générale de la cohésion sociale) et rassemblera l'ensemble des acteurs concernés dont la CNAF⁵⁶ ». Dans l'optique de cet autre Comité, le « soutien à la parentalité » fait ainsi partie intégrante d'un dispositif sécuritaire.

Parallèlement, dans son effort pour agréger l'ensemble des politiques capables de concourir au « soutien à la parentalité », le Comité national de soutien à la parentalité intègre la prévention de la délinquance par la mention de « la sécurité et la tranquillité publique », parmi les différents objectifs fixés à l'occasion de l'état des lieux des dispositifs de soutien à la parentalité⁵⁷. Plus qu'une simple déclaration d'intention, cet objectif explicitement sécuritaire est porté par trois instances invitées à participer aux travaux du Comité : le Comité interministériel de prévention de la délinquance (CIPD), le Comité interministériel des villes (CIV) et la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). À l'inverse du référentiel de la « réussite éducative », l'intervention tardive des représentants de la Prévention de la délinquance connaît un accueil des plus froids. Lors de la première année des travaux du comité, l'Union nationale des associations familiales (UNAF) ne se contente pas d'insister sur cet ancrage universel au sein duquel doit s'inscrire la politique de soutien à la parentalité et dénonce la mise en place d'actions dirigées vers certains parents sous la bannière « aide aux parents ». Rappelons à cet égard que la France se caractérise par une politique familiale des plus explicites, notamment sous le joug d'un lobbying fort des mouvements familialistes que représentent l'UNAF et la CNAF (Chauvière, 2010).

⁵⁵ La « prévention de la délinquance », autre syntagme consacré, n'est devenue que très récemment une politique publique autonome. À l'instar de la politique de « soutien à la parentalité », la loi du 5 mars 2007 qui lui donne naissance en fait une politique partenariale qui lie deux champs *a priori* distincts de la protection de l'enfance et de la préservation de l'ordre public.

⁵⁶ Secrétariat général du Comité interministériel de prévention de la délinquance, *Quatre moyens d'action et cinquante mesures pour prévenir la délinquance et aider les victimes, 2010-2012*.

⁵⁷ Document de travail interne aux membres du Comité national de soutien à la parentalité, avril 2012.

Ainsi, l'UNAF dans sa contribution à la structuration de la politique familiale de « soutien à la parentalité » affiche une position critique vis-à-vis d'une politique ciblée et de ses dérives possibles : « [...] Avant ces dispositifs concernaient tous les parents, puis il y a eu une déviation comme souvent vers les parents en difficulté puis vers les parents de délinquants et bientôt... Madame Morano n'est pas pour des politiques familiales universalistes, elle défend des politiques ciblées toujours vers les mêmes et je ne discute pas des principes qui les gouvernent⁵⁸». Si la proximité éthique qui regroupe un ensemble d'acteurs hétérogènes a permis au comité de trouver un compromis sur la nécessité de cibler certains publics, cette prise de position laisse par contre peu de place au consensus. L'affirmation tardive des acteurs du référentiel sécuritaire va nous permettre d'observer, dans le mouvement, les formes de regroupement et de prises de position qu'engendre la tentative d'affirmation controversée de principes nouveaux au cœur du processus de définition de la parentalité.

3.1. Cibler des parents pour répondre aux « risques »

À partir d'avril 2012, les représentants de la prévention de la délinquance vont donner de la voix et brouiller le travail relativement serein d'agrégation des différentes politiques publiques, mené jusqu'alors par le Comité. En effet, à l'occasion de la formalisation d'un état des lieux des dispositifs à considérer et du recensement des objectifs qu'ils visent, la représentante du Secrétariat général du Comité interministériel de prévention de la délinquance (SG-CIPD) affirme que :

« Le soutien à la fonction parentale ne s'inscrit pas uniquement dans le cadre de la politique de la famille, c'est aussi un axe prioritaire de la prévention de la délinquance. Tous les dispositifs présentés permettent de soutenir d'amont en aval

⁵⁸ Prise de parole du représentant de l'UNAF, Comité national de soutien à la parentalité, février 2011.

la parentalité. Loin d'être source de confusion, ils doivent être complémentaires⁵⁹ ».

Consciente du contexte de réception de son discours, elle légitime l'intégration d'actions de nature coercitive au sein de la politique de soutien à la parentalité *par le caractère composite du référentiel en construction*. L'argument, théoriquement légitime en ce lieu qui accueille aussi les représentants de la politique de prévention de la délinquance, consiste à envisager le versant coercitif du soutien aux parents comme une suite (en aval) à donner lorsque les autres formes d'action ne suffisent pas à éviter la délinquance de mineurs. On perçoit à l'aune de cette appréhension dichotomique - en aval/en amont - du soutien à la parentalité, comment son référentiel se construit à *partir d'une lecture des risques que représente potentiellement le parent pour ses enfants*.

Le compte-rendu relatif à cette réunion du Comité sera par la suite amendé à la demande de la même représentante du Comité interministériel de prévention de la délinquance (CIPD). Ainsi la dernière diffusion intègre :

« [...] L'importance des dispositifs de prévention des risques qui permettent d'agir très en amont auprès des familles contribuent à anticiper les difficultés. C'est le cas des Conseils pour les droits et devoirs des familles (CDDF), encore trop souvent mal perçus, que les maires peuvent mettre en place en s'appuyant sur un partenariat local éclairé afin d'aider les familles démunies face à l'exercice de leur autorité parentale. Elle rappelle, une fois de plus, que cette instance restreinte de concertation ne s'assimile pas à un tribunal destiné à sanctionner les défaillances des parents mais qu'elle constitue bien un dispositif de soutien à la parentalité fondé sur l'action sociale et éducative, se traduisant par des conseils, des recommandations pour leur venir en aide et éviter de compromettre l'éducation du mineur, voire de mettre en danger l'enfant. À ce titre, le soutien à la fonction parentale ne s'inscrit pas uniquement dans le cadre de la politique de la famille, c'est un axe prioritaire de la prévention de la délinquance⁶⁰ ».

⁵⁹ Compte-rendu d'une séance de travail du 13 avril 2012 du Comité restreint de soutien à la parentalité, amendé en juillet 2012. Cet amendement est demandé par la représentante du Secrétariat général du Comité interministériel de prévention de la délinquance (SG-CIPD).

⁶⁰ Compte-rendu d'une séance de travail du 13 avril 2012 du Comité restreint de soutien à la parentalité, amendé en juillet 2012. Cet amendement est demandé par la représentante du Secrétariat général du Comité interministériel de prévention de la délinquance (SG-CIPD).

Cet amendement insiste tout d'abord sur la nature profondément partenariale de cette politique, qui s'émancipe du cadre de ses tutelles naturelles (ministères de l'Intérieur et de la Justice) pour embrasser notamment le champ socio-éducatif. Preuve de la compatibilité des différents référentiels, la terminologie mobilisée dans cette proposition d'amendement renvoie explicitement au partenaire désigné : « prévention de risques », « aider les familles démunies », « anticiper les difficultés ». L'action des Conseils pour les droits et devoirs des familles (CDDF) est ainsi censée intervenir « en amont » du soutien à la parentalité, à l'instar des REAAP. Cet effort de présentation cherche à rendre légitime l'intégration de ce type de dispositif dans la définition commune de la politique de « soutien à la parentalité ». Vigoureusement porté par Nadine Morano, alors secrétaire d'État à la famille, le Conseil pour les droits et devoirs des familles (CDDF) cherche justement, par le biais des maires, à lier prévention de la délinquance et actions socio-éducatives, et s'autodéfinit comme un « lieu de concertation et d'écoute pour les familles ». Notons néanmoins que ce travail est exclusivement dirigé vers les familles « ayant des difficultés à exercer leur autorité parentale⁶¹ ».

On observe ainsi un premier déplacement entre, par exemple, l'adhésion volontaire de parents à faible capital scolaire à une formation leur permettant de suivre la scolarité de leurs enfants, et la convocation de parents d'enfants à problèmes pour « envisager » collectivement l'exercice de leur autorité. Cette conception de la parentalité axée sur le risque, évoquée précédemment, est particulièrement explicite dans la suite d'une Lettre du Forum Français pour la sécurité urbaine qui présente le dispositif comme un ensemble de « moyens de prévenir et de protéger les enfants des dérives délinquantes ». Nous est alors délivrée la clé du dispositif : « lorsque les parents se désengagent, le maire a la possibilité de saisir le président du conseil général pour conclure un « Contrat de responsabilité parentale [...] Enfin, le conseil peut demander au juge des enfants une mise sous tutelle des allocations familiales en cas de démission manifeste des parents⁶² ». Ce dispositif accrédite ainsi la thèse d'une déresponsabilisation ou défaillance parentale justifiant un certain nombre de mesures à même de contraindre

⁶¹ Forum Sécurité urbaine, La Lettre n°33 Décembre 2007/Février 2008.

⁶² Forum Sécurité urbaine, La Lettre n°33 Décembre 2007/Février 2008.

cette fois les familles à mieux assumer leur rôle (Jésu, 2006). Grâce aux termes mobilisés dans leurs propres arènes, on saisit mieux la nature de ces actions de prévention des risques, qui reposent sur une définition partielle de la parentalité. La « démission des parents », autre syntagme consacré, appelle à une politique répressive - la communauté punit les manquements au travail parental - bien éloigné de l'entrée positive par l'accompagnement pour la maîtrise de compétences parentales que représentent les autres actions mobilisées par le Comité. L'hybridation terminologique qui marque la définition de l'action des Conseils pour les droits et devoirs des familles (CDDF) laisse apparaître *la capacité de la politique de prévention de la délinquance à prendre la forme d'une politique sociale, sans rien abandonner de sa logique répressive originelle et du processus de judiciarisation de la parentalité qu'elle induit.*

3.2. Responsabiliser les parents : le lieu d'un clivage

La présentation de ce point de vue n'a pas immédiatement prêté à polémique car, en amont de cette séance, il avait été décidé que les acteurs associatifs seraient écartés du Comité restreint où ces phrases ont été prononcées. Les associations membres du Comité national n'ont été sollicitées que dans un second temps afin « d'enrichir, au moyen de descriptions empiriques, les orientations dégagées ».

Les membres du comité technique REAAP-PIF-CLAS, déjà évoqué, se réunissent quelques jours plus tard, au cours du même mois d'avril 2012. Disposant alors du compte-rendu de la séance du 13 avril et de la proposition d'amendement attenante, ils ne vont pas tarder à faire connaître leur point de vue quant à l'intégration du référentiel de la politique de prévention de la délinquance dans ce travail collectif de définition de la parentalité. La réaction des porteurs des « valeurs familialistes », accusés de monopole, consiste dès lors à produire une définition par la négative de leur posture. Ce mouvement discursif de distinction se cristallise en premier lieu sur la question du risque. Dans le contexte d'une politique de vigilance, notamment marquée par le « principe de précaution », le concept du risque constitue une des pierres d'achoppement des politiques publiques contemporaines, largement occupées à le contenir (Chateauraynaud & Torny, 1999).

Quoique centrale dans le débat, la notion de risque fait l'objet d'un flottement, voire d'une certaine gêne parmi ses opposants, et en premier lieu l'UNAF : « que signifie répondre aux familles à risque ? On peut encore entendre parler de prévention du risque, mais pas de familles à risque ou encore de diagnostic du risque⁶³ ». La notion pour elle-même n'est ainsi pas remise en question par cet interlocuteur, qui s'oppose en fait à la désignation des familles comme responsables exclusifs du « risque social » que représente la délinquance juvénile. Par ailleurs, on comprend difficilement l'opposition faite entre « diagnostic » et « prévention » du risque. En effet, la mise en œuvre d'une politique publique de prévention passe mécaniquement par une étude des causes du risque à prévenir, et donc par la réalisation d'un diagnostic, dans sa plus stricte définition.

Les glissements sémantiques engendrés par les dimensions partenariales ou interministérielles de cette fabrique politique sont à l'origine d'un malaise qui se traduit par la nécessité ressentie par certains de redéfinir leur action. Ainsi, la gestion du « risque familial⁶⁴ » s'incarne notamment, pour les acteurs de la prévention de la délinquance, dans l'usage du concept protéiforme de « responsabilisation parentale ». La loi de mars 2006 cherche ainsi à responsabiliser les parents vis-à-vis de leurs manquements : « l'absentéisme scolaire et les troubles engendrés par des mineurs dans les établissements scolaires, ou de toute autre difficulté liée à une carence de l'autorité parentale ». Cet extrait donne tout d'abord à observer le regroupement net des risques représentés par la délinquance juvénile et l'absentéisme scolaire, et leur imputation aux seuls défauts du travail parental.

Si elle appartient de façon, certes minoritaire, au spectre notionnel du « soutien à la parentalité », cette appréhension de la parentalité dispose d'une capacité d'action très importante. Ainsi, les services de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ), qui interviennent dans 80 % des cas sur décisions judiciaires, comptent plus de

⁶³ Prise de parole de la représentante de l'UNAF, Comité national de soutien à la parentalité, avril 2012.

⁶⁴ On reprend ce concept à Franz Schultheis qui le développe dans « La contribution de la famille à la reproduction sociale : une affaire d'État », dans Jacques Commaille et François de Singly (sous la direction de), *La question familiale en Europe*, Paris, L'Harmattan. Le « risque familial » renvoie en outre à la mobilité des liens de conjugalité mais s'étend par ailleurs aux dysfonctionnements de la relation parent-enfant. Sur cette question, un groupe de sociologues de l'Université de Genève montre que le risque familial se double d'un risque social pour les catégories populaires.

10 000 professionnels chargés auprès de 100 000 jeunes au pénal de faire émerger dans les familles les ressources parentales, lorsque la « mobilisation parentale » préalable n'a pas pu se faire. Si la plupart des associations familiales, dont l'UNAF, n'occulte pas la visée d'ordre public de la politique de soutien à la parentalité, la visée de « responsabilisation parentale » qu'elles promeuvent n'engage en revanche pas de mesure administrative ou pénale. Leur définition de la « responsabilisation parentale » implique au contraire un travail à partir des compétences reconnues des parents. De la sorte, le principe de « responsabilisation parentale » ne peut être appréhendé par ces acteurs comme un instrument au service des lois de la prévention de la délinquance de 2007 et ainsi légitimement orienter la politique de soutien aux parents.

Au cours de la même séance du Comité restreint d'avril 2012, la représentante de la Caisse centrale de la mutualité sociale agricole (CCMSA) exprime plus clairement encore le malaise qu'implique la réunion de leurs actions avec celles que coordonne le Comité interministériel de prévention de la délinquance :

« On a fait une erreur avec ce comité, en mettant les réseaux associatifs et institutionnels ensemble, on a fait une confusion. Nous sommes des acteurs du soutien à la parentalité hors risques, et là nous sommes en train de normaliser et de dévier nos dispositifs de soutien à la parentalité. On mélange l'écoute des parents avec des objectifs de protection de l'enfance, de prévention de la violence ou encore de prévention de la délinquance⁶⁵ ».

On note que cette identification active à une définition du soutien à la parentalité « hors-risques » est le fruit direct de cette opposition frontale entre deux types de dispositifs. Est ainsi dénoncé le manque profond de cohérence entre les dispositifs que regroupe pourtant le Comité. En refusant d'aligner les actions qu'elle soutient sur un référentiel infléchi par les objectifs sécuritaires, elle discrédite l'objet-même des travaux du Comité, à savoir la production d'une définition partagée et opérationnelle du soutien à la parentalité. Comme précisé dans la publication du centre d'analyse stratégique déjà

⁶⁵ Prise de parole de la représentante de la Caisse centrale de la mutualité sociale agricole (CCMSA), Comité national de soutien à la parentalité, avril 2012.

citée, la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) n'est pas plus favorable à cette hétérodoxie : « le soutien à la parentalité se distingue des dispositifs de « responsabilisation parentale » qui ont pour objet d'inciter sinon d'obliger les parents à assumer leurs responsabilités éducatives. Des dispositifs de ce type sont conçus et mis en œuvre par le ministère de l'Intérieur comme des outils de prévention de la délinquance : les contrats de responsabilité parentale (CRP) et les Conseils des droits et devoirs des familles (CDDF)⁶⁶ ». Outre la question du risque, la prise de parole de la représentante de la Caisse centrale de la mutualité sociale agricole (CCMSA) met au jour une autre approche clivante de la parentalité, centrée sur la protection de l'enfance.

Alors que les actions des associations familiales considèrent le parent pour lui-même, pour l'accompagner dans les difficultés qu'il peut rencontrer ; les dispositifs de prévention de la délinquance n'appréhendent les parents qu'en fonction de l'intérêt de leurs enfants, et par effet d'entraînement, de la sécurité publique. Cette entrée par l'enfant est tout à fait explicite dans la suite de l'amendement proposé par la représentante du Comité interministériel de prévention de la délinquance : « La famille a pour mission de favoriser l'épanouissement de l'enfant, de le faire parvenir à son plein équilibre et de l'accompagner dans son parcours. Elle joue donc un rôle fondamental en matière de protection de l'enfance mais aussi de prévention des risques. En cas de difficultés et dans l'intérêt de l'enfant, il est de la responsabilité collective de la soutenir et de lui proposer des mesures d'accompagnement⁶⁷ ». Cet ancrage autour de l'intérêt de l'enfant ne constitue pas un quelconque virage, mais touche au cœur de la politique de « prévention de la délinquance ». Les réformes législatives de mars 2007⁶⁸ à l'origine de l'autonomie de cette politique publique lie les deux champs *a priori* distincts de la protection de l'enfance et de la préservation de l'ordre public.

Les modèles organisationnels d'anticipation et de gestion du risque reposent alors sur la nécessité de procéder à des dépistages « précoces » de carences parentales et sur la nécessité de promouvoir auprès de ces familles de nouvelles habiletés parentales

⁶⁶ Point de vue de Florence Lianos, sous-directrice de l'Enfance et de la Famille, Direction générale de la cohésion sociale, avec la collaboration de Véronique Delaunay-Guivarc'h, Responsable du pôle « Jeunesse, parentalité » de la Caisse nationale des allocations familiales.

⁶⁷Compte-rendu du Comité national restreint du 13 avril 2012, version amendée à la demande de la représentante du SG-CIPD, juillet 2012.

⁶⁸Loi n°2007-293 réformant la protection de l'enfance et loi n°2007-297 relative à la prévention de la délinquance.

(Boucher, 2011). Ainsi, *la notion de protection de l'enfant constitue un dénominateur commun à la prévention de la délinquance et à la politique familiale mais nie cependant la reconnaissance du parent comme partenaire ou ressource au profit de son contrôle.*

4. La parentalité au prisme de l'« intérêt supérieur de l'enfant »

Soulignons que la définition finalement retenue du « soutien à la parentalité » n'est autre qu'une définition originellement élaborée par l'un des groupes de travail de la Convention nationale des associations de la protection des enfants (CNAPE), auquel participaient plusieurs membres du Comité national restreint. Un relevé de décisions de novembre 2012 indique à cet égard que la définition arrêtée suscite le consensus notamment sur la finalité de la parentalité à savoir « l'intérêt supérieur de l'enfant ».

La prééminence subite de ce thème ainsi que son origine institutionnelle nous poussent à interroger la place qu'occupent l'enfant, sa protection et son intérêt dans la définition du référentiel de la politique de soutien à la parentalité. Toutefois, il est à noter que la notion d'intérêt de l'enfant ne recoupe pas celle, bien plus restrictive, de protection de l'enfant. Tandis que la dernière nous rappelle aux arguments relatifs à la notion de risque, développés précédemment, la première conçoit un enfant « porteur de droits ».

La reconnaissance institutionnelle d'un « enfant sujet de droit » date de 1992, année au cours de laquelle le Parlement européen proclame une Charte des droits de l'enfant. En 1996, l'Europe se dote d'une convention sur « le droit des enfants » et continue à se positionner dans le champ au moyen de stratégies, de programmes et de recommandations à l'instar de la recommandation émise par le Conseil des ministres européens réunis en décembre 2006 à Lisbonne et portant sur la promotion et la diffusion du concept de « parentalité positive⁶⁹ ».

⁶⁹ Le concept de parentalité positive est consacré dans le rapport faisant suite à la conférence des ministres européens chargés des affaires familiales, *Évolution de la parentalité : Enfants aujourd'hui, parents demain. La parentalité positive dans l'Europe contemporaine*, sous la direction de Mary Daly, décembre 2006.

4.1. Une proximité avec la « parentalité positive » de l'Europe

Les éléments de définition retenus par le Comité national de soutien à la parentalité entretiennent justement une grande proximité avec la définition associée à la « parentalité positive » par le Conseil de l'Europe⁷⁰. C'est d'ailleurs en partie en référence au contenu de cette recommandation que les membres du Comité national sont invités à réagir lors d'une séance de travail en septembre 2011.

Rappelons pour plus de clarté, avant d'examiner la teneur de cette recommandation, que la politique communautaire ne s'est pas pour l'heure emparée des questions de parentalité. Néanmoins, les normes éducatives sont un créneau prolifique à investir pour les politiques européennes, tant elles participent à la construction de valeurs transnationales. De plus, elles incarnent le volet social des politiques européennes au sein desquelles le droit des enfants tient une place importante (Garcia, 2011). L'Europe se positionne alors dans le champ des politiques sociales au moyen de détours et de stratégies extraordinaires.

Mary Daly, dans son chapitre contributif à la note émise par le Centre d'analyse stratégique (CAS)⁷¹, explique que :

« L'Union européenne encourage les États membres à coordonner leurs politiques et elle leur en donne les moyens : elle le fait notamment en proposant des modèles, des outils techniques (tels que des données ou des indicateurs) et en offrant des opportunités d'apprentissage, plutôt qu'en imposant le changement par le biais de moyens coercitifs. Lorsqu'elle est dirigiste, l'UE établit des directives, qui constituent des objectifs communs devant être suivis par les États membres. Ces directives nécessitent un niveau de consensus élevé parmi les États membres et sont donc rares, particulièrement dans le domaine des politiques sociales, qui relève de la compétence des États membres. Face à cette absence de politiques générales, l'UE a souvent tendance à traiter les questions de manière discursive, ce qui lui permet de disposer de précédents et d'outils variés. Elle peut en effet mettre

⁷⁰ Adoptée le 13 décembre 2006 relative aux politiques visant à soutenir la parentalité positive.

⁷¹ Centre d'analyse stratégique, 2012, « Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale », Note d'analyse 277, (Rapport coordonné par Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine, Centre d'analyse stratégique. En collaboration avec Claude Martin, CNRS).

en place des groupes de réflexion ou des observatoires, ou encore organiser des conférences ou favoriser l'apprentissage et la diffusion d'idées grâce à d'autres canaux (notamment des examens par les pairs dans le cadre de la Méthode ouverte de coordination sociale) » (2012, p. 92).

Le rapport européen auquel se réfère le Comité national de soutien à la parentalité constitue l'une des modalités d'expression et d'affirmation de l'Europe sur ces sujets. Parmi ses objectifs, il est écrit qu'il doit pouvoir servir à « élaborer les lignes directrices concernant la parentalité et les droits de l'enfant, applicables aux parents, aux professionnels, aux prestataires de services et à l'État » (2006, p. 8). Plus récemment, une « revue des pairs⁷² » est retenue par la commission européenne pour prolonger la réflexion et se prononcer sur ces questions de parentalité.

Les éléments contenus dans ces rapports permettent d'observer à la fois des éléments de langage et de définition, ainsi que des exemples très concrets d'actions mises en places dans différents pays de l'Union. En ce sens, ils constituent *des étalons pour la construction des politiques nationales*. D'ailleurs, l'avis portant cette fois non pas sur la définition de la parentalité, mais sur la définition de son soutien, s'appuie directement sur les caractéristiques relevées par la « revue des pairs » de la commission européenne.

Que l'on considère sa scolarité, sa protection, ses droits, ou son intérêt supérieur, il ressort *une hypercentralité de l'enfant* dans la définition de la politique de « soutien à la parentalité ».

Ce recentrage du soutien à la parentalité sur la notion d'« intérêt de l'enfant » s'explique en partie par le fait que *la notion constitue une orientation commune aux différentes approches de la parentalité et de son soutien*. On émet ensuite l'hypothèse qu'elle constitue un socle commun, une base « souple » à partir de laquelle peut se construire la politique de soutien à la parentalité. On partage en effet avec Michel Chauvière que « l'intérêt de l'enfant est une notion polymorphe, plastique et essentiellement non objectivable. Elle peut prendre toutes les formes, épouser toutes les époques, toutes les causes. Il ne reste

⁷²Nous faisons ici référence à Peer review "Building a coordinated strategy for parenting support" [*Élaborer une stratégie coordonnée pour une aide à la parentalité*], organisée par la Direction générale de la Cohésion sociale, à Paris, les 6 & 7 octobre 2011. Cette réunion a regroupé une dizaine de pays de l'Union.

finalement de l'intérêt de l'enfant que sa fonction d'équivalent général dans le discours » (Chauvière, 1982, p. 49). Ce qui nous intéresse pour notre affaire c'est d'abord de nous attacher à l'ambivalence que contient la notion, ensuite de montrer en quoi cette ambivalence lui permet de traverser l'ensemble des logiques du soutien à la parentalité et en cela structure sa construction politique.

Pour comprendre cette ambivalence, il faut remonter à la généalogie de la notion lors de son apparition sous la troisième république, lorsque s'impose l'idée d'un enfant qu'il faut protéger d'une indignité parentale (travail des enfants d'ouvriers). La notion d'intérêt de l'enfant fait suite à la considération de droits propres aux enfants et va permettre dès ce moment-là de rapprocher l'enfant en danger et donc à protéger, de l'enfant mis en danger et donc représentant un risque potentiel pour la société et dont il faut la protéger. Ainsi, c'est au nom de l'intérêt de l'enfant que l'État s'arroge, par exemple, le droit d'intervenir dans la sphère familiale en retirant l'autorité paternelle au père maltraitant. On voit dès ce moment émerger toute l'ambivalence du « concept même de protection de l'enfance en même temps qu'émerge la notion des droits de l'enfant » (Rollet, 2012, p. 9). Dans une période tout à fait contemporaine, la loi du 5 mars 2007 contient la même ambiguïté dans la mesure où elle lie deux champs qui sont la protection de l'enfance et la prévention de la délinquance.

Au sein du Comité national de soutien à la parentalité, on observe que la notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » rassemble d'une part, les tenants d'une approche universelle, pour lesquels l'intérêt de l'enfant entraîne à ce que la question familiale soit considérée au vu de l'évolution des formes de la vie familiale, sans perspective autre que le bien-être de la cellule familiale, ainsi que de l'enfant, et d'autre part les tenants d'une approche ciblée du soutien à la fonction parentale. Or, elle permet au sein de cette seconde approche de lier ceux pour qui il incombe de cibler les enfants dont on sait qu'ils disposent de ressources familiales fragiles, cela dans une logique correctrice des inégalités ; ceux pour qui il incombe de protéger les enfants des carences, voire des violences éducatives de leur milieu familial, dans une logique de protection de l'enfance, et enfin, ceux pour qui il incombe de protéger la société des défaillances imputables aux lacunes de la fonction parentale.

Ainsi, la notion d'intérêt de l'enfant, parce qu'elle est souple, subjective et molle, permet bien de conjuguer au sein du soutien à la parentalité le régime universel avec un régime de prévention des risques. Au sein de ce régime de prévention, la notion de protection de l'enfance tient lieu de pivot entre des conceptions bien éloignées de l'aide à la parentalité.

En effet, s'il se présente comme déjà complexe de réunir les tenants d'une approche universaliste avec ceux d'une approche corrective des inégalités, il est très difficile de réunir des acteurs du soutien à la parentalité guidés par un désir de bienveillance des familles et des acteurs mus par une volonté de punir les manques éducatifs de parents jugés défaillants, que seul l'impératif de protection, en tant qu'argument autoritaire, peut permettre de viser en priorité.

Si la Caisse centrale de la mutualité agricole (CCMSA) et l'Union nationale des associations familiales (UNAF) pointent que l'objectif d'accompagnement ciblé sur une difficulté identifiée n'est pas celui d'origine des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement et parents (REAAP) et précisent ainsi que la notion de risque n'était pas à introduire dans les objectifs du soutien à la parentalité, plusieurs participants soulignent en revanche l'importance d'avoir une action de soutien à la parentalité spécifique pour des parents qui connaissent des difficultés particulièrement importantes avec leurs enfants. La représentante du Secrétariat général du comité interministériel de prévention de la délinquance (SG-CIPD) souligne :

« La famille a pour mission de favoriser l'épanouissement de l'enfant, de le faire parvenir à son plein équilibre et de l'accompagner dans son parcours. Elle joue donc un rôle fondamental en matière de protection de l'enfance mais aussi de prévention des risques. En cas de difficultés et dans l'intérêt de l'enfant, il est de la responsabilité collective de la soutenir et de lui proposer des mesures d'accompagnement⁷³ ».

⁷³ Compte-rendu du Comité national restreint du 13 avril 2012, version amendée à la demande de la représentante du SG-CIPD, juillet 2012.

De plus, l'intentionnalité de ces deux notions reste ambivalente parce qu'elle oscille entre la valorisation de l'enfance et, à l'intérieur de ce périmètre d'action, celui plus réduit de sa protection *via* des mesures de prévention. Or, comme on peut le lire dans cet avis amendé par la représentante du Secrétariat général du comité interministériel de prévention de la délinquance (SGCIPD), les discours ces dernières années sur la déviance juvénile semblent l'emporter sur les discours de l'enfance à protéger.

Par ailleurs, la notion de protection de l'enfant accueille des points de controverse similaires à ceux qu'agrège l'élaboration politique du soutien à la parentalité, en cela que son ventre mou en accueille les mêmes oppositions. Par exemple, la protection et le soutien en question sont des notions polysémiques, dans la mesure où elles s'adressent à tous, mais visent néanmoins à atteindre les « milieux populaires », en ce sens qu'ils sont au moins pressentis comme des milieux qui s'inscrivent à la marge des pratiques éducatives des couches moyennes et supérieures. D'ailleurs une approche historique pourrait éclairer ces aspects. Aux prémices de l'État providentiel en matière de politique familiale, sous la Troisième République, le ministre de l'Intérieur, Waldeck-Rousseau, exprimait, face au Sénat non pas des craintes de stigmatiser des groupes sociaux particuliers à l'instar de ce que l'Union nationale des associations familiales (UNAF) dénonce aujourd'hui, mais ses craintes de substituer l'État aux droits légitimes de la famille : « il ne faut pas que l'on puisse dire que la société se substitue violemment aux droits naturels et légitimes de la famille » (débat au Sénat de mai 1883). Si des lois, comme celle de 1889, sont finalement adoptées c'est qu'il est évident que sont concernées les familles populaires, dont les conduites irrégulières sont fréquemment dénoncées. « Il s'agit alors non seulement de protéger les enfants, mais aussi la société, en prévenant le crime et la marginalité auxquels la débauche de leurs parents risque d'entraîner les enfants » (Battagliola, 2000, p. 145). Ainsi, l'intervention au nom de l'« intérêt de l'enfant » au sein des familles se justifie parce qu'elle procède d'une logique socio-sanitaire de ciblage et vise le maintien de l'ordre social. Au contraire, aujourd'hui, l'intervention au nom de l'« intérêt de l'enfant » vient précisément masquer une ambition de ciblage qui n'est pas moindre comme le rappellent les propos d'une élue à l'Éducation de la ville de Marseille retranscrits dès les premières pages de la thèse.

Toutefois, la valorisation de l'enfance n'est pas non plus ténue. Elle est même manifeste et explicite dans les préconisations dégagées dans le rapport sur la « parentalité positive » en Europe, laissant également poindre un doute sur qui de l'enfant ou du parent la politique d'aide à la parentalité souhaite effectivement soutenir. À cet égard, le rapport sur la « parentalité positive » précise qu'« une bonne parentalité profite à la fois aux enfants et aux parents, [et] que la parentalité ne peut être définie comme positive que si elle s'exerce pour le bénéfice mutuel de chacun » (2006, p. 9). Cette notion d'intérêt de l'enfant coïncide avec l'idée d'une transformation du parent. L'approche psychologique et psychanalytique de la parentalité a en ce sens bien montré que la parentalité s'acquiert et induit inévitablement une transformation personnelle en parent. On peut ainsi lire dans un ouvrage de Bruno Bettelheim, intitulé *Pour être des parents acceptables (A Good Enough Parent)*, un encouragement du psychologue de l'enfance au développement de postures intellectuelles : « élever un enfant est une entreprise créative, un art plutôt qu'une science » et c'est bien à partir de ce faisceau d'idée que se construit le concept de « parentalité positive ».

Plus loin dans le rapport européen, « la parentalité positive » fait l'objet d'un examen plus approfondi. On y apprend qu'elle se mesure à l'aune de quatre caractères principaux que sont : la « réalité et l'authenticité des parents » ; la « sensibilité des parents » ; la « synchronie et la pratique de la contingence opérante répétée » ; « la qualité affective des échanges ». Chacun de ces caractères est ensuite précisé et justifié au moyen d'emprunts à la psychologie et à la psychanalyse. On lit par exemple que « l'idée maîtresse du principe de réalité et d'authenticité des parents est d'aller au-delà de la notion d'attachement largement décrite dans les ouvrages de psychologie infantile pour se pencher davantage sur la compréhension qu'ont les parents de leur rôle dans le développement de l'enfant ». Les capacités réflexives des parents sont encouragées : « la sensibilité est la capacité parentale à percevoir et à interpréter les signaux et les intentions de l'enfant, d'y répondre rapidement et de manière appropriée. Cette qualité permet ainsi à l'enfant de reconnaître qu'il est un agent efficace pouvant, au moins partiellement, déterminer ses expériences ». *Des postures physiques y sont décrites* : « les parents satisfont les besoins de base mais ils facilitent également les contingences entre les actions de l'enfant et les effets sur le milieu par la manipulation d'objets et une large variété d'interactions sociales (parler, sourire, contact oculaire, tenir, prendre,

ajustement postural, caresses, câlins, etc.) qui gratifient l'enfant. La sensibilité parentale ne peut être définie indépendamment de l'enfant ». *La manifestation des sentiments y est également normée* : « la qualité affective des échanges doit nécessairement passer par « la chaleur affective » c'est-à-dire « une attitude positive manifestée à l'enfant par des caresses, le fait de le serrer dans ses bras, de lui donner des baisers, d'adopter un ton de voix et des verbalisations manifestant la tendresse⁷⁴ ».

4.2. Une définition ambivalente de la parentalité

Constitutives et garantes à la fois de l'exercice d'une « parentalité positive », ces postures nourrissent le modèle d'une « bonne parentalité », dont on souligne qu'il suppose qu'il y en ait une négative. Cette caractérisation précise des comportements à adopter auprès de l'enfant emporte une *recomposition des normes parentales* que ne pénètre que difficilement le travail parental des personnes appartenant aux franges vulnérables de la population. Nous examinerons ces aspects en détails dans la dernière partie de la thèse, néanmoins, il nous apparaît essentiel de dégager dès à présent quelques pistes s'agissant de la définition de la parentalité qu'engage le processus de définition de la politique de la parentalité.

Les définitions des cadres relationnels parent/enfant qu'elle propose, comme celles émanant du rapport qui nous occupe, se réfèrent à une *vision qualitative et puero-centrée de l'éducation*. Or, on rejoint Sandrine Garcia dans l'idée que l'éducation est d'abord une affaire de système de valeurs et de conditions d'existence et qu'en ce sens un modèle éducatif donné ne peut se voir comme applicable en dehors de toutes considérations des fins visées et des ressources de ceux qui le mettent en œuvre. En ce sens, *la diffusion de ce modèle revient à nier les limites et les contraintes que rencontre le travail éducatif des familles vulnérables* (Garcia, 2011, p. 17).

Les postures parentales encouragées portent en outre une « glorification » du rapport à l'enfant et conduisent à penser que ces exigences viennent fragiliser le travail parental en cela qu'elles le complexifient. Cette redéfinition du travail parental est d'ailleurs très

⁷⁴ La parentalité positive dans l'Europe contemporaine, 2006, p. 24-28.

bien décrite par François de Singly dans son ouvrage « Comment aider l'enfant à devenir lui-même ? ». Il montre comment une approche de l'éducation centrée d'une part sur la singularité de l'enfant, d'autre part sur la conception d'un enfant sujet de droit, tend aujourd'hui à prévaloir. En empruntant la métaphore du voyage, l'auteur y explique qu'il ne suffit pas aujourd'hui pour un parent d'endosser un style éducatif proche d'un voyage organisé.

Au contraire, le métier de parent exige de devenir un très bon voyageur, en capacité de proposer à son enfant un voyage « à la carte » : « le nouveau métier de parent consiste à proposer des voyages, à vérifier les voyages entrepris, à être disponible en cas de problème [...] Les voyages au sens d'accompagnement à proposer se sont multipliés. Les voyages en famille ne sont plus qu'une partie de l'expérience vers laquelle accompagner son enfant » (2009, p. 29). Ce changement de voyage éducatif décrit par l'auteur constitue un nouveau référentiel que l'on retrouve tant dans nos observations, que dans les préconisations émises dans le rapport européen. En effet, le référentiel « psychologique » et européen de la bonne parentalité s'attache à ces deux dimensions que sont la singularité et les droits de l'enfant. L'accent éducatif doit être placé sur la considération de l'enfant dans toutes ses dimensions de façon à l'aider à devenir lui-même.

Or, cette redéfinition du travail parental, explorée par le Comité national de soutien à la parentalité revêt une ambivalence forte autour de la conception de l'enfant. En effet, tandis que le référentiel de la « parentalité positive » se veut un guide pour le parent en quête d'accompagner le développement personnel et identitaire de son enfant, le référentiel sécuritaire du « soutien à la parentalité » s'occupe au contraire des limites à imposer à l'enfant. Ainsi, la normalisation du travail parental s'effectue autour de la singularité de l'enfant et de l'unicité de la relation éducative à mettre en place. À cet égard, une relation d'équité proximale entre parent et enfant est valorisée, relation au sein de laquelle la place fondamentale est laissée à l'expérimentation. Elle s'oppose aux notions d'obéissance, d'autorité et d'imposition de limites. Pourtant, ce sont à ces notions que se réfère le référentiel sécuritaire du « soutien à la parentalité », en insistant sur la verticalité du rapport parent/enfant et sur l'existence d'une distance franche nécessaire au jeu de rôles identitaires éducatifs bien distincts, et sans quoi ces parents seraient laxistes, et donc défailants.

En ce sens, les référentiels que tente d'agrèger la politique nationale de soutien à la parentalité se heurtent à des *conceptions antinomiques de l'enfant et de l'acte éducatif*, qui réunies au sein d'un même référentiel, contribuent à produire *une définition ambivalente de la parentalité et du travail qu'elle engage*.

4.3. Une politique qui permet l'expression politique d'un gouvernement

Ensuite, la parentalité est un concept ajuridique au sens où le droit reconnaît seulement la notion d'autorité parentale. De plus, il faut souligner que les nombreuses initiatives de soutien à la parentalité, que tente de coordonner ce Comité, reposent sur des bases réglementaires souples, en d'autres termes ces politiques publiques reposent uniquement sur l'existence de circulaires et de décrets.

Au paradigme de la *responsabilisation parentale* largement relayé par Nadine Morano, puis par la secrétaire d'État à la famille, Claude Greffe, succède en 2013, lors d'une séance plénière du Comité national de soutien à la parentalité, celui de la *potentialisation des ressources dont auraient besoin les parents*. Ainsi, lors d'une réunion plénière du Comité en octobre 2013, la ministre en charge de la famille, Dominique Bertinotti - et membre du gouvernement Ayrault - affiche une opposition non dissimulée suite à l'intervention d'une adjointe de la ville de Nice en charge de représenter le dispositif du Conseil des droits et devoirs des familles :

« Moi, ça me fait peur votre Conseil des droits et devoirs des familles. Dans ce cas, on pourrait justifier l'existence de conseil de droits et devoirs des salariés. Je pense qu'il n'y a pas de droits et de devoirs spécifiques pour les parents. Il y a la loi et il y a l'exercice de la parentalité, mais pas de droits et devoirs dans la mesure où chaque famille se donne des objectifs différents et des ambitions différentes. Des fois, ce sont ces ambitions qui rendent d'ailleurs difficile l'exercice de la parentalité. Je préfère cent fois une réflexion sur les conditions d'existence des parents que sur la « restauration de l'autorité parentale ». Lorsque l'on s'attache à la famille, on n'a pas à dire ce qui est bien ou ce qui ne l'est pas, c'est une affaire privée, on a à réfléchir pour donner les meilleures conditions possibles de

l'exercice de la parentalité. On peut même ensemble, ici, avoir des avis différents sur l'exercice de la parentalité mais ce n'est pas l'affaire des pouvoirs publics⁷⁵ ».

On voit ainsi comment la politique de la parentalité constitue un espace d'expression de l'idéologie d'un gouvernement. Ce discours traduit en effet une *situation d'évolution du contexte de sens*, au sein de laquelle le maintien sur une position d'affirmation et de défense du principe d'une « responsabilisation parentale » implique à la fin de l'année 2013 des coûts de plus en plus importants. « Enfin, dans un contexte politique où prévalent les grands flous idéologiques et où la différenciation des discours et des programmes s'avère de plus en plus difficile, on peut considérer que c'est aujourd'hui par les instruments d'action publique que se stabilisent les représentations communes sur les enjeux sociaux » (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 35).

Face à l'affirmation et à la consolidation de valeurs, le référentiel sécuritaire de prévention de la délinquance peine à s'imposer légitimement. On observe en ce sens que le maintien sur le contexte de sens antérieur exige la mobilisation « d'arguments d'autorité ». Ainsi la représentante du Conseil des droits et devoirs des familles (CDDF) s'appuie sur les conclusions du rapport évaluatif de ce même dispositif pour favoriser l'adhésion des autres membres. Or, cette adhésion faisait l'objet de débats mais relevait, néanmoins jusqu'alors, de l'évidence. En ce sens, les dernières scènes du Comité observées montrent que l'évidence peut changer de camp et qu'un référentiel agrégé peut être remis en question et soumis à devoir démontrer de façon assez subite sa validité. Cette remise en cause, si elle procède d'une prise de parole de la ministre, est par ailleurs portée par d'autres manifestations. En effet, d'ostensibles soupirs se font entendre lors des interventions de l'élue de la ville de Nice, et des chuchotements scandant « Estrosi c'est fini » viennent également marquer ce que l'on décrit comme une partielle mais néanmoins perceptible réorientation politique de la conception de la politique de la parentalité. Comme nous l'avons précisé en amont, la base réglementaire souple des dispositifs de soutien à la parentalité comme celle de la mise en œuvre de cette instance de coordination n'écarte pas l'hypothèse de profonds bouleversements pour l'avenir.

⁷⁵Prise de parole de la Ministre alors en charge de la Famille, Dominique Bertinotti, réunion plénière du Comité national de soutien à la parentalité, octobre 2013.

On peut ainsi penser que les nouvelles orientations politiques de l'année 2013 contribuent à réduire les espaces d'achoppement identitaires parmi les acteurs en présence. Nos dernières observations attestent d'une relative mais néanmoins existante inflexion de la notion de « responsabilisation parentale », qui ne peut que conforter les acteurs hors risque du soutien à la parentalité. Un représentant du directeur de cabinet ministériel surenchérit en fin de séance plénière avec ces mots :

« La politique de soutien à la parentalité va devenir de plus en plus forte au sein des politiques familiales, et dans ce sens le rapport du Centre d'analyse stratégique « Aider les parents à être parent » aide à définir des axes vers lesquels s'orienter. La diversité des situations familiales, les multiples attentes des parents, le fait de vouloir être aidé dans sa fonction de parent, sont des éléments de plus en plus importants à prendre en compte et la ministre souhaite définitivement sortir d'une logique de stigmatisation des familles, on sait que plus de 99 % d'entre elles sont dans l'optique de faire au mieux pour leurs enfants⁷⁶ ».

La fin d'année 2013 coïncide également avec la consécration de la Caisse nationale des allocations familiales comme chef de file de la politique de la parentalité, qui jusqu'alors partageait ce pilotage avec la Direction générale de la cohésion sociale. Cette évolution laisse penser qu'en se structurant, le soutien à la parentalité aura vocation à s'inscrire encore plus dans l'offre globale de service de la branche Famille. En ce sens, le soutien à la parentalité pourrait intégrer le paiement des prestations versées par les Caisses d'allocations familiales avec les offres de l'action sociale familiale en matière d'équipements et de services aux familles. Cette orientation pose une nouvelle fois *la question essentielle de l'intégration des besoins de publics spécifiques dans le cadre d'une relation de service qui prend en considération les situations de vie de tous les parents, proposant dès lors des services de soutien à la parentalité génériques et d'autres plus spécifiques*, à l'instar des dispositifs de soutien à la parentalité scolaire.

⁷⁶Prise de parole du représentant du Directeur de cabinet de Dominique Bertinotti, réunion plénière du Comité national de soutien à la parentalité, octobre 2013.

Cela étant posé, si la politique de la parentalité risque de se désolidariser du référentiel sécuritaire, au moins dans l'agenda politique défini pour une courte période, les formulations du soutien à la parentalité continuent à produire une logique de stigmatisation. En effet, il est soulevé en séance que le soutien à la parentalité ne peut s'assimiler à la construction d'une offre de service dirigé vers un parent consommateur. Sont en ce sens dénoncées les dérives possibles d'une politique qui ne ferait que proposer des services vers ceux qui en auraient le plus besoin.

Cette interrogation portée par la représentante de la Confédération syndicale des familles (CSF) et questionnant *a priori* le statut des parents au sein de cette politique publique montre comment le soutien à la parentalité distingue par essence les parents. Parmi l'ensemble des parents il y a ceux que l'on souhaite atteindre et pour qui la politique de la parentalité représente une porte pour l'action sociale. On souhaite ouvrir ces parents à autre chose. On va leur proposer des dispositifs d'écoute, mais également leur proposer des dispositifs plus spécifiques, parfois à tendance corrective voire coercitive, qui ne concerne en réalité pas tous les autres parents. Si cette approche du soutien à la fonction parentale s'inscrit dans une perspective, somme toute modeste, de réduction des inégalités, dont nous avons déjà discuté, on souligne que poser la question en ces termes porte le risque de stigmatiser les parents de milieux populaires, notamment parce que ce sont ceux qui tendent à consommer des « services » de soutien à la parentalité spécifiques, à l'instar d'un service socio-culturel de proximité, sans qu'ils ne soient à l'initiative de celui-ci.

Suivre les controverses qui marquent l'existence du Comité national de soutien à la parentalité nous invite dans un second temps à interroger la fabrique de la politique de la parentalité à travers le prisme des instruments⁷⁷ qu'elle engage. À l'opposé d'une approche fonctionnaliste et déparée de considérations techniques, notre approche consiste au contraire à considérer « l'ensemble des problèmes posés par le choix et l'usage des outils, des techniques, des moyens d'opérer qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale » (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 12).

⁷⁷Nous retenons comme définition d'un « instrument » celle que développe Patrick Le Galès : « dispositif à la fois technique et social, un instrument organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des significations et des représentations dont il est porteur » (2004, p. 238).

Il s'agit de comprendre les arguments qui poussent à retenir tel instrument plutôt que tel autre, mais plus encore d'envisager les effets produits par ces choix dans la mesure où « les instruments à l'œuvre ne sont pas des dispositifs neutres, (et) produisent des effets spécifiques indépendants des objectifs poursuivis et qui structurent, selon leurs logiques propres, l'action publique » (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 29).

CHAPITRE 3

Orientations et axes méthodologiques de la politique de « soutien à la parentalité ». Une approche par instrumentation

La sociologie se penche finalement peu sur l'étude des instruments fins et difficilement visibles de l'action publique ; et lorsque la sociologie politique se concentre sur les institutions de pouvoir, comme celle qui nous occupe, elle se retourne sur les conditions du mouvement social (Touraine, 1965) saisies à travers les acteurs, leurs stratégies, leurs raisons d'agir. Pourtant, les instruments se sont considérablement complexifiés, engendrant inévitablement des effets sur le comportement des acteurs, et il faut en ce sens considérer la multiplication des objets participant à l'action au sein de cette technicisation du politique. D'ailleurs, la proposition de Bruno Latour ou Michel Callon nous incite à penser les instruments d'action publique comme des acteurs à part entière de la fabrique du soutien à la parentalité tant ces derniers incorporent de plus en plus de travail humain.

Notre approche se donne également pour objectif de comprendre comment un instrument comme le Comité national de soutien à la parentalité participe à formater l'action publique en direction des parents. On partage la thèse de Dominique Lorrain selon laquelle les « pilotes invisibles » de l'action publique gouvernent l'action collective au-delà des seuls objectifs qu'affiche une politique publique. Qu'il s'agisse de sa composition, de son histoire, ou encore des rapports sociaux qu'elle véhicule et des visions de la parentalité qu'elle institue, *la mise en place d'une instance de coordination infléchit la construction de la politique publique à laquelle elle s'attaque*. De la même manière, l'impératif d'évaluer et la prégnance de l'expérimentation sociale dans le champ socio-éducatif constituent plus que des instruments, des *points de passage obligés* et participent à ce que Michel Callon a nommé l'étape de « problématisation » qui permet à des acteurs hétérogènes de se retrouver sur des questions qu'ils acceptent de travailler en commun.

1. Le Comité national de soutien à la parentalité : une instance qui interroge

Lors de sa création par la délégation interministérielle à la famille en 2010, sous l'égide de la ministre Nadine Morano, nombreux sont les acteurs choisis pour être des membres de droit à afficher une position critique vis-à-vis d'une instance, dont on a précédemment observé qu'elle peut être, et cela à juste titre, considérée comme un bras armé de la prévention et de la lutte contre la délinquance. Ces orientations controversées finalement mises à distance par le politique à la fin de l'année 2013, plusieurs membres du Comité national s'interrogent néanmoins sur la pertinence pour la politique de soutien à la parentalité d'être dotée d'un tel instrument. Ces doutes se cristallisent notamment autour des limites que rencontre le Comité à produire une stratégie d'ensemble reposant sur la définition de nouveaux objectifs de travail.

L'Union nationale des associations familiales (UNAF) interroge ainsi la capacité du Comité s'engager dans de nouvelles missions : « pour nous, le Comité manque d'initiatives pour donner du souffle et de l'impulsion à ces politiques ». La question ici posée renvoie à la nécessité de préciser l'activité d'une instance dont on ne sait finalement s'il lui incombe de définir et d'impulser ou au contraire de se limiter à coordonner les actions de soutien à la parentalité.

1.1. Un espace de médiation, une activité de traduction

Connecter des acteurs et des politiques publiques éparses

Si on partage l'idée avec Pierre Lascoumes et Patrick le Galès qu'un instrument d'action publique est en lui-même *producteur d'une représentation spécifique de l'enjeu qu'il traite* (2004, p. 32) alors le Comité national de soutien à la parentalité répond d'abord à la nécessité de regrouper, plus qu'une diversité d'acteurs, des segments d'actions publics *a priori* disjoints. On rappelle ainsi que l'instance de coordination mobilise des acteurs de la Direction générale de la cohésion sociale, de la Direction générale de l'enseignement scolaire, de la Caisse nationale des allocations familiales, de réseaux œuvrant dans le champ de l'éducation populaire, ou encore de ceux de la ville ou de la justice.

La relation interpersonnelle comme régime explicatif de collaborations

L'observation de cette mise en synergie d'acteurs hétérogènes montre comment les possibilités d'expression, voire d'affirmation de logiques attenantes au soutien à la parentalité ne sont pas liées à l'occupation d'une position hiérarchique dominante au sein du réseau, mais plus à des connexions interpersonnelles souvent préétablies entre des membres de droit présents dans cette instance. D'abord, les relations que nous observons dans ce cadre montrent qu'il n'est pas rare qu'une personne chemine au cours de son parcours professionnel d'une institution à une autre ou encore d'un réseau associatif à l'autre. Une observation, même à la marge, des trajectoires biographiques de quelques-uns des membres du Comité montre que ce régime interpersonnel de fonctionnement est notamment rendu possible d'une part par la mobilité de ces professionnels, d'autre part, par le fait que ces derniers se retrouvent dans d'autres instances de concertation, du type des « comités de pilotage » qui essaient dans l'action publique. On observe dès lors que ce niveau d'interconnaissance, voire de familiarité entre les membres du Comité introduit une *subjectivation de relations a priori professionnelles à même de soulever des questions de fond*.

À noter que les mobilités professionnelles observées tendent cependant à conserver une étanchéité entre deux types de trajectoires, voire deux types de regroupements. Des acteurs passent soit d'une institution à l'autre, par exemple d'un poste de sous-direction de la cohésion sociale à celui de la direction de l'agence nationale du service civique, pendant que d'autres cheminent de la tête d'un réseau associatif à un autre. Or, et cela sans établir de dichotomie entre ces deux types de professionnels, on remarque qu'ils forment deux types de regroupements avec d'un côté des acteurs certes spécialistes de l'action publique mais profanes de l'action en direction des familles, et de l'autre des acteurs spécialistes de l'« éducation populaire » et de la prise en charge des familles représentant des partenaires associatifs en charge de faire vivre sur le terrain les actions de soutien à la parentalité.

Respectivement agis par des considérations techniques et par des considérations relationnelles ou qualitatives de prise en charge, ces deux types d'acteurs entrevoient dans la politique d'aide à la parentalité des leviers bien distincts. Par exemple, les représentants du ministère de la Justice qui interviennent au titre de la prévention de la

délinquance, pointent le manque de liaison avec les familles et cherche des mesures incitatives de collaboration (au sein de l'action judiciaire) avec les familles ; les réseaux associatifs posent la question de l'attractivité et de la souplesse de leur offre de proximité en direction des parents.

L'espace que représente le Comité national permet à ces visions du soutien à la parentalité de se confronter.

On note par exemple que l'activité du Comité tend à être empreinte du militantisme des acteurs associatifs, initialement issus du champ de l'éducation populaire et dont le cœur de métier correspond à l'origine à une prise en charge opérationnelle des publics vulnérabilisés. Ce militantisme, s'il ne s'étend pas à l'ensemble des membres du Comité contribue à traverser la réflexion collective du groupe de travail et devient l'objet d'apprentissages mutuels qui nourrissent la politique de soutien à la parentalité des différentes dimensions du débat, de négociations et de compromis et permettent finalement d'aboutir à des solutions plus robustes en cela qu'elles deviennent partagées. Ainsi, à l'opposition entre experts et profanes de la relation aux familles, entre considérations politiques et stratégiques et considérations sociales, se substituent des argumentaires mêlant des considérations de nature différente. En ce sens la controverse permet de concevoir et d'éprouver des projets et des solutions qui intègrent une pluralité de points de vue, de demandes et d'attentes. (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 55). « Parce qu'elles mettent en forme un triple inventaire, celui des acteurs, des problèmes et des solutions, les controverses constituent un très efficace dispositif d'exploration des états du monde possibles lorsque, du fait des incertitudes, ceux-ci ne sont pas connus. Elles favorisent l'enrichissement et la transformation des projets et des enjeux initiaux, permettant simultanément la reformulation des problèmes, la mise en discussion des options techniques et, plus largement, la redéfinition des objectifs poursuivis. Cette exploration, qui vise à prendre la mesure des débordements non cadrés, constitue également un processus d'apprentissage collectif » (*Ibidem*, p. 55).

Une activité de traduction comme source d'apprentissages collectifs

La reformulation des problèmes qui préexiste aux processus d'apprentissages collectifs ne peut faire l'économie d'une activité de traduction essentielle. En effet, l'enjeu n'est pas seulement d'échanger, de s'exprimer ou de réagir aux propositions des uns et des autres comme nous l'avons fait apparaître dans chapitre précédent, mais de *construire un monde commun au soutien à la parentalité*. En ce sens le Comité devient *un espace d'élucidation de sens*.

Le régime de relation interpersonnelle qui prévaut entre les membres du Comité national permet de soulever des questions de fond, de favoriser des orientations, mais il faut cependant se garder d'une analyse qui surinvestirait le facteur « réseau ». *La dimension proprement argumentative des échanges avec l'assemblée reste fondamentale*. L'Union nationale des associations familiales (UNAF), qui compte un pôle de recherche, apparaît alors aussi comme une ressource intellectuelle forte pour les pilotes de la politique de la parentalité. Ses « entrées », entendues comme ses bons rapports avec les cabinets ministériels lui offrent en outre une bonne connaissance des arguments qui ont une chance de trouver une oreille attentive dans cette instance⁷⁸.

Ensuite, nous relevons que ce travail d'argumentation nourrit un processus d'apprentissage collectif que semble bien éclairer le *concept de traduction* tel que le développent dans leurs travaux Michel Callon ou encore Bruno Latour. Récemment repris pour décrire comment s'opère la recherche confinée, il est décortiqué en trois étapes successives que sont la réduction du macrosome au microsomes, la mise en place d'un travail collectif explorant des objets simplifiés et enfin le retour à la réalité et la mise à l'épreuve des connaissances constituées lors de la deuxième étape. *Suivre cette*

⁷⁸ Dans un récent ouvrage : « Argumenter dans un champ de forces. Essai de balistique sociologique », Francis Chateauraynaud déplace en ce sens l'objet de l'étude des controverses vers l'argument lui-même qui, à l'instar des « énoncés » décrits précédemment, sont doués d'une capacité d'action forte, partiellement indépendante de leurs auteurs : « certains énoncés atteignent en effet un degré suffisant de visibilité pour modifier les catégories et les représentations communes ». Il propose ensuite de considérer le travail de sélection des arguments opéré par les acteurs mobilisés autour d'une cause. Dans la ligne d'une sociologie de l'acteur-réseau, il refuse d'envisager ce travail comme le fruit d'un simple calcul rationnel, mais propose de le redéfinir comme résultant de « l'activation du bon espace de calcul à partir de l'exploration et de la sélection des liens les plus porteurs dans un processus d'enrôlement ». Ce travail de sélection des arguments implique une série d'épreuves argumentatives, au cours desquelles ils seront contestés, amendés, appuyés, prouvés, etc. » (2011, p.15).

Le travail de définition et de clarification de la politique de la parentalité commandité aux membres du Comité national de soutien à la parentalité constitue justement le lieu du travail argumentatif décrit par Chateauraynaud.

activité de traduction nous permet de mieux comprendre comment s'opèrent les processus d'apprentissages collectifs au sein du Comité national de soutien à la parentalité.

Le premier temps consiste à recenser les initiatives existantes en matière de soutien à la parentalité et à produire un état des lieux permettant de mieux clarifier les objectifs et les finalités du soutien de cette branche de l'action en direction des familles. Cette collecte d'information s'opère au moyen de ce qui est nommé « remontée d'informations », activité qui renvoie en outre à une visée évaluative sur laquelle nous nous entretiendrons. Or, ces remontées d'informations et leur partage constituent des temps d'apprentissage pour les professionnels en présence. En effet, les états des lieux produits servent ensuite de supports à la discussion et permettent à tous d'atteindre un même niveau de connaissance. D'une part sur l'offre disponible en matière d'aide à la parentalité, d'autre part concernant la fréquentation des dispositifs, les besoins et les attentes exprimées par les parents qui les fréquentent ou encore s'agissant des problématiques rencontrées par ceux-ci. Ce sont aussi des cas concrets qui sont exposés le plus souvent par des acteurs en charge de donner corps sur le terrain aux dispositifs de soutien à la parentalité. Ces « remontées d'information » et la production de ces états des lieux permettent de créer plus qu'un espace de sens un milieu d'interconnaissance *via* l'abord d'une réalité plus simple, du moins plus manipulable au sens de moins abstraite.

Du macroscope de tout ce qui constitue le champ du soutien à la parentalité, sont extraites des études de cas significatives donnant à voir comment peut s'articuler et se penser l'aide aux familles. Ce mouvement est décrit sous forme de métaphores successives par Michel Callon au sujet de la recherche confinée : « voilà le monde traduit dans le laboratoire, ramené à une taille qui permet les manipulations. Le rapport de force a été inversé. On avait des milliers de tourbillons, des bataillons d'air froid entrant en collision avec des régiments d'air chaud, des courants marins changeant soudainement de trajectoires, des volcans interposant leurs nuées ardentes entre le soleil et la terre ; par la grâce de capteurs fidèles qui envoient minute après minute des mesures qui couvrent la surface du globe, par la grâce de modèles chargés sur des batteries de superordinateurs, de simulations mathématiques capables d'intégrer des centaines de variables, mais aussi de photographies prises par des satellites qui transforment l'atmosphère en un champ de bataille, on a maintenant des prévisions

météorologiques qui tiennent sur des listings crachés par les ordinateurs, et cela pour chaque point du globe et pour une durée de quarante-huit heures » (2001, p. 79).

Ces états des lieux servent certes à décrire, mais au-delà à comparer les stratégies mises en œuvre par les différents segments d'action publique représentés. Ils sont les supports d'une activité de comparaison, et représentent une invitation à parler et à penser pour l'ensemble du collectif en charge d'institutionnaliser le soutien à la parentalité. À noter que ce collectif en charge de structurer la politique publique est certes constitué par ses membres institutionnels et associatifs de droit, mais également par d'autres acteurs scientifiques ou de terrain, mais encore par des états des lieux, des expérimentations, des apports de la recherche, des emprunts conceptuels, de sortes que ce collectif revête les atours d'un système d'intelligence distribuée.

1.2. À la recherche d'un régime de scientificité

Emprunts conceptuels

Cette activité de laboratoire⁷⁹, passe aussi par des *emprunts conceptuels*, *traces des traductions successives décrites permettant à la politique publique de s'élaborer en s'éprouvant.*

Ainsi, le soin porté à la sémantique se manifeste par exemple par l'élaboration de lexiques. Le questionnaire relatif aux dispositifs REAAP est retouché, avec la production d'un lexique visant à la meilleure compréhension des informations à collecter.

Ce souci de clarification de l'objet va de pair avec un soin particulier porté aux différents concepts abordés lors de ces temps de travail. L'emploi de certains concepts soulève ainsi de vives interrogations. C'est le cas notamment du concept de « normes » dont l'emploi, pourtant diffus, suscite au cours d'une séance de travail de longs débats. Ainsi l'Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés non lucratifs sanitaires et sociaux (UNIOPSS) discute de l'emploi du terme et particulièrement des repères auxquels il tend à se rattacher :

⁷⁹ C'est cette activité de laboratoire qui caractérise le passage du « grand monde du soutien à la parentalité » au petit microcosme de celui-ci. Les initiatives de soutien aux parents y sont recensées, mais aussi simplifiées, catégorisées, redéfinies.

« La « norme », telle qu'évoquée dans l'étude de la CNAF, désigne-t-elle la norme sociologique ? A-t-elle une vocation opérationnelle ? Si oui, alors il émet des réserves au regard du respect des normes de chacun. Par ailleurs ceux qui « soutiennent » les parents ont également leurs propres normes. L'évaluation des normes de ceux qui sont en posture de soutien est-elle envisagée dans ce programme ? ».

Le concept de « non-recours », dont on souligne qu'il constitue un objet de recherche relativement récent, tend à se diffuser dans le champ des politiques publiques et apparaît fréquemment sur les scènes du Comité national. La Caisse centrale de la mutualité agricole (CCMSA) introduit le concept, qui, selon elle, doit nécessairement redéfinir la question de l'évaluation du soutien à la parentalité. Il est en effet fait état, lors des réunions du Comité, que certaines actions de soutien à la parentalité tendent par exemple à ne pas accueillir les parents qu'elles visent pourtant. Aussi, une évaluation des dispositifs de soutien à la parentalité devrait pour les acteurs en présence intégrer la notion de « non recours » des familles. On voit ainsi comment la diffusion, certes très partielle, des apports de la recherche – même somme toute assez récents – viennent (ré)interroger la conduite de l'action et viennent remettre en question et ajuster les fondements de celle-ci. On observe aussi lors des réunions du Comité que la présentation de travaux de recherche et d'expertise constitue des supports de discussion, lesquels occupent une place de choix. À titre d'exemple, la présentation d'une étude intitulée « Le rôle des parents. Attentes et besoins des familles : Actions innovantes dans les Réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents⁸⁰ » menée par la Direction des études statistiques et de la recherche de la CNAF, ouvre une séance plénière du comité ; des acteurs locaux en charge de l'animation d'un REAAP sont par ailleurs invités à présenter les travaux issus d'une recherche-action⁸¹. Ensuite, des scientifiques sont à plusieurs reprises invités à investir un rôle de « grand témoin » et ainsi à dégager des échanges les éléments les plus pertinents et les plus structurants pour la politique à construire.

⁸⁰ Caisse nationale des allocations familiales, 2011, *Le rôle de parent. Attentes et besoins des familles : actions innovantes dans les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents*, Dossier d'études N°144.

⁸¹ Recherche-action commanditée conjointement par l'agglomération du Grand Dijon et la CAF de la Côte d'Or et réalisée par l'Institut régional supérieur du travail éducatif et social de Bourgogne.

Les emprunts conceptuels décrits et plus généralement cette tension permanente vers un régime de scientificité viennent traduire *la volonté qu'a l'action publique de se constituer en pôle d'innovation et de recherche*. C'est d'ailleurs poursuivant cette visée, que la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) et la Direction générale de la cohésion sociale co-organisent pendant plusieurs mois en 2011 un colloque sur la parentalité.

De plus, il est bien perceptible que les acteurs en charge de structurer la politique publique ont un capital réflexif et cognitif notable sur la question de l'accompagnement des familles et se font volontiers le relais des apports de la sociologie critique et des mises en garde auxquelles elle invite, concernant par exemple les modalités de participation des parents.

Cependant une majorité d'entre eux, extérieurs à la recherche et au monde universitaire, mobilisent un bagage notionnel sans en avoir une pleine maîtrise. Si l'emploi de concepts est censé performer l'existant, en ce sens que ces octrois permettent de se distancier du sens commun. On observe que les termes de « normes », de « non droit » ou même de « parentalité atypique » bien qu'émiques aux sciences sociales, tendent à souffrir d'une faible opérativité dans ce cadre. Par exemple, le concept de « parentalité » répond plus d'un usage didactique pour les acteurs de ces séquences politico-administratives (effort pour fournir une définition partagée, voir ce qu'il recoupe, etc.), qu'il n'engendre une réelle transformation de l'action menée.

L'auto-exhortation à l'adoption d'une méthodologie et au souci de l'évaluation

On observe une tendance semblable concernant le recours constant, voire topoïque, au terme de « méthodologie » dont la définition des objets et des enjeux constitue le passage obligé du régime scientifique et des horizons évaluatifs vers lesquels tendent les membres du Comité lorsqu'ils discutent des points essentiels de l'évaluation. Pour autant, *cet emprunt aux sciences sociales ne se réfère à aucun cadre théorique sinon très aporétique, et ne leur offre guère les conditions de production d'un discours scientifique*.

La question de l'évaluation des dispositifs de soutien à la parentalité est au cœur du régime scientifique sur lequel souhaite s'appuyer le travail du Comité national. Ainsi, le

deuxième axe de travail du Comité dès l'année 2011 consiste à « améliorer l'évaluation des dispositifs de soutien à la parentalité ». Pour ce faire, les différents groupes techniques du Comité, présentés dans le deuxième chapitre, travaillent à l'amélioration des outils de remontées d'information, et concourent par ailleurs à la réalisation de bilans relatifs à chaque dispositif. Parmi ces travaux, on peut citer un projet d'évaluation spécifique au dispositif de la médiation familiale. Confié au groupe technique en charge de cette question, sa méthodologie fait ensuite l'objet d'une présentation lors d'une séance de travail du Comité national restreint. Ce travail concernant la remontée d'informations est pensé comme pouvant être élargi à d'autres dispositifs. On note ainsi comment le paradigme de la « bonne pratique » essaime aussi dans le travail d'ingénierie politique.

De façon à mieux préciser comment *l'évaluation s'incarne comme un instrument générateur pour la fabrique de la politique de la parentalité*, on souhaite s'attacher à *l'expérimentation sociale*.

1.3. Focus sur l'expérimentation sociale comme forme de mise en sens et forme de tâtonnement

Un des instruments prisé de cette politique est l'expérimentation sociale qui s'impose plus largement comme un modèle d'action publique innovant, car sans cesse renouvelé à l'exemple des vastes programmes sociaux étudiés par Esther Duflo (lutte contre la pauvreté, le sida, le paludisme...). À l'arrivée de Martin Hirsch au Haut secrétariat aux solidarités actives contre la pauvreté en 2007, le recours à l'expérimentation tend à se généraliser en direction de la jeunesse, de l'éducation, particulièrement lorsqu'il s'agit de lutter contre un déterminant supposé de l'exclusion sociale. Elle présente *via* sa dimension évaluative au moins deux portées heuristiques, à la fois comme mode de déploiement de l'action publique et comme outil d'aide à la décision politique. La démarche expérimentale est pensée, non comme un nouvel et énième dispositif, mais comme un instrument en capacité d'enrichir l'existant, dont l'évaluation doit pouvoir attester de la production d'une valeur ajoutée.

Aussi, l'évaluation se construit-elle d'abord en intégrant les référentiels et les faiblesses des expériences passées ou contemporaines, et inscrit l'action publique dans une visée performative. Il faut entendre par « visée performative » une forte injonction à l'innovation qui constitue un régime de justification particulièrement explicite de la démarche. Elle se place ainsi au centre de sa définition : « c'est une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à petite échelle, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets et mise en œuvre dans des conditions qui permettent d'en évaluer les résultats, dans l'optique d'une généralisation si ces résultats s'avèrent probants ». (Les Rencontres de l'expérimentation sociale, Grenoble, novembre 2007). En résulte inexorablement une forme inachevée parce qu'en montrant pourquoi les formes d'intervention antérieures n'ont pas été suffisantes, elle pointe avant tout ce qu'il reste à dépasser pour améliorer une situation donnée.

L'expérimentation sociale à laquelle nous souhaitons nous attacher dans ce chapitre fait partie intégrante des démarches et dispositifs considérés par les travaux du Comité national de soutien à la parentalité.

Le Haut-commissariat aux solidarités actives contre la pauvreté⁸² lance en 2008 l'expérimentation action éducative familiale (AEF), mise en œuvre par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme et dont un des fondements tient en l'hypothèse d'une relation directe entre le suivi de la scolarité par les parents et la réussite scolaire des enfants⁸³. Pensée comme un instrument du soutien à la parentalité dans son versant scolaire, elle vise la réduction des facteurs de risque et la promotion des facteurs de protection dans la sphère familiale, tout en confortant les parents, même vulnérabilisés, dans un rôle de premiers acteurs de la réussite éducative de leurs enfants (Boisson, 2010, p. 34).

⁸² Aujourd'hui devenu Ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative.

⁸³ Les personnes en situation préoccupante face à l'écrit représentent en France 9 % de la population (INSEE, 2012). Parmi ces personnes, on suppose un nombre important de parents et grands-parents. De ces situations de fragilité transpirent des risques potentiels : exclusion sociale et professionnelle des adultes, échec scolaire de leurs enfants qui, par ricochet, ne peuvent bénéficier d'un étayage parental en matière d'accompagnement vers la culture écrite et d'accompagnement scolaire. Pour tenter de faire face à ces constats, prend forme, en 2008, l'expérimentation sociale « Actions éducatives familiales ». Sa mise en place intervient dans le contexte d'une centralité croissante de la problématique du soutien aux familles et du renforcement, voire du développement des compétences parentales.

Les différents rapports évaluatifs produits en 2010 attestent d'effets positifs et d'impacts, notamment en matière de parentalité ; nous reviendrons dans un chapitre consacré dans la deuxième partie de la thèse aux pratiques d'accompagnement des parents développées dans ce cadre ; toutefois ces rapports ne donnent lieu en revanche à aucune généralisation du programme. À défaut de ligne propre de financement permettant de généraliser les AEF, on parle alors de « démarche AEF », démarche qui permet en outre de réinterroger la fabrique du soutien à la parentalité à l'aune de la problématique de l'illettrisme. En ce sens, l'expérimentation doit attester de la pertinence d'un modèle de politique publique, mais plus loin doit servir à la diffusion de pratiques en étant incitative et force de proposition.

L'expérimentation doit, *via* l'évaluation qu'elle engage, s'inscrire dans un régime de prescription au sein duquel nous distinguons réflexions fécondes, nouvelles hypothèses, mises en exergue d'incertitudes et rapport d'évaluation.

Autant les différentes traductions qui sont faites d'une question enrichissent les espaces de raisonnement de sorte que s'élabore une diversité de sources possibles pour l'action publique ; autant les préconisations émises, les référentiels terminaux sont-ils directement contraints par un cadre éminemment restreint de registres d'action, engendrant ainsi une déperdition de sens à travers les dernières traductions qui sont faites de la question. Ce dernier présente finalement des résultats expérimentaux qui peuvent réduire une réalité complexe à des analyses monocausales mais qui sont amenés à nourrir un panel de bonnes pratiques, modélisation que cherche à établir *in fine* toute tentative expérimentale. Le temps court de l'expérimentation couplé aux attentes des politiques empêchent souvent de laisser apparaître l'innovation là où elle se situe finalement. Les solutions apportées doivent, de plus, être en mesure d'être rapidement adoptées et appliquées par les acteurs. Cette schématisation des relations causales, des enjeux que porte la situation (Lascoumes & Le Galès, 2004) procède d'une ambition paradoxale : d'une part, *la volonté de démontrer et ainsi de contraindre l'analyse à une certaine rigueur scientifique*. D'autre part, *la nécessité d'arriver assez rapidement à des bilans positifs, de façon à prouver la pertinence de l'action*. Deux ans après le début du protocole expérimental, l'expérimentation actions éducatives familiales examinée par le

Comité national de soutien à la parentalité ne déroge pas à cette tentative de modélisation.

L'expérimentation s'est ainsi dotée d'un cadre national de référence, étalon visant à dégager les caractéristiques pertinentes d'un programme ou d'une action pour produire une inflexion sur les situations d'illettrisme d'adultes parents. Elle s'accompagne également d'un cahier des charges et de fiches ressources, outils ayant vocation à alimenter les dispositifs de « droit commun » des principes d'action expérimentés. C'est ainsi que certaines questions peu fertiles quant au développement futur du projet et des suites à donner à l'expérimentation sont évacuées. Par exemple, les difficultés éprouvées par les parents pour rentrer dans une dynamique de formation, compte tenu des contraintes temporelles qui sont les leurs, sont peu soulignées puisque le fait même d'être « parent » figure comme un des postulats à la base de l'engagement dans le dispositif.

L'expérimentation et son évaluation revêtent ainsi une certaine souplesse permettant de contourner lorsque cela arrange, et dans une certaine mesure, une rigueur propre au raisonnement scientifique. Enfin, il se dégage de cette analyse que l'évaluation en elle-même est un instrument qui « induit aussi une problématisation particulière d'une situation donnée, d'un enjeu, hiérarchisant les variables et pouvant même aller jusqu'à induire un système explicatif » (Lascombes & Le Galès, 2004, p. 33).

2. Une construction politique qui favorise l'entrée de nouveaux acteurs

Le suivi de l'expérimentation actions éducatives familiales, cas d'étude à partir duquel nous nous sommes attachée aux enjeux que revêt l'évaluation, laisse par ailleurs poindre comment la politique nationale de soutien à la parentalité participe à intégrer dans les réseaux de politiques publiques de nouveaux acteurs collectifs tels que les fondations. Or, en modifiant la cartographie des acteurs en présence dans le déploiement de la politique publique, on fait l'hypothèse que l'expérimentation participe à en modifier l'orientation et donc le résultat. Concrètement, ces agencements favorisent *de nouvelles*

problématisations et normes d'action publique au sein desquelles la cause des femmes et des enfants occupe une place particulière. Nos observations nous conduisent à interroger les formes de réorientations de la politique de soutien à la parentalité comme contreparties de l'entrée de ces acteurs dans le champ des politiques publiques.

2.1. Les Fondations, un acteur flou dans la conduite d'une politique publique

En 1995, le président Chirac lançait déjà un appel à la solidarité des entreprises. Aujourd'hui, le plafonnement des dépenses publiques, sur une toile de fond de crise économique et sociale, impactant durablement l'action éducative et sociale, en appelle à un renouveau de la philanthropie. Émerge progressivement un nouveau type de mécénat, souvent qualifié de « solidarité », s'attachant particulièrement à la lutte contre les exclusions ou encore contre la précarité. D'un mécénat à dimension culturelle, on glisse ainsi vers des actions philanthropiques plus visibles (Gobin, 1987), en tous cas à visée plus « sociale », configurations par ailleurs induites par un arsenal législatif et fiscal permettant particulièrement ces agencements⁸⁴. Dès lors, on observe que « l'engagement dans des actions d'intérêt public prend ainsi le pas sur le mécénat de prestige » (Barraux, 2010) et s'inscrit favorablement en soutien dans le champ de l'éducation.

L'entrée de la Fondation AREVA dans le cadre du programme action éducative familiale est une manifestation ostensible de ces transformations. Ce nouvel acteur sera celui autour duquel l'action va par la suite se polariser, pour se redéfinir. Il s'agit de dégager comment ces répertoires d'action peuvent infléchir la construction d'un programme national de soutien à la parentalité.

L'introduction d'une terminologie indigène à l'action sociale

De façon à « séduire » les décideurs - à savoir les membres en charge de la communication du groupe AREVA - puis le conseil d'administration de la Fondation, les

⁸⁴ Ces agencements entraînent une réduction d'impôt de 60 % des sommes versées dans la limite de 0,5 % de chiffre d'affaire pour les structures mécènes.

acteurs au cœur du programme de l'expérimentation ont à « inventer » de nouveaux arguments, correspondant mieux aux exigences d'une entreprise :

« Il faut qu'on reformate la présentation globale de l'accompagnement à l'essaimage en insistant sur les points suivants : « Nous sommes dans une démarche qui s'apparente à une démarche qualité (le monde de l'entreprise et particulièrement AREVA y est sensible) en rappelant qu'il s'agit d'accompagner la montée en compétence d'une organisation pour qu'elle puisse à terme satisfaire aux exigences d'un cahier des charges, ici le cadre national de références. Il faudrait, je pense, lui dire que nous utiliserons la grille d'auto diagnostic qui nous permettra d'accompagner la montée en qualité. Il faudra, dans la présentation globale, insister sur ce qui est l'essentiel et notamment sur les impacts prévisionnels et éviter pour illustrer d'utiliser tout ce qui peut être porteurs de représentations justifiées ou pas (les ateliers cuisines, les groupes de parole...)»⁸⁵ ».

On retrouve les termes de « montée en qualité », « démarche qualité », et la volonté de rendre plus ténus et invisibles certains pans de l'action, parce qu'ils correspondent moins aux exigences philanthropiques de la Fondation.

Le document de cadrage réalisé à destination du groupe AREVA intègre d'autres éléments de terminologie indigènes à la conduite de l'action sociale :

« Pour qu'il y ait un réel développement de ce programme, il faut que sur chaque action il y ait une véritable évaluation de l'efficacité, des comparaisons, une mutualisation. C'est ainsi qu'à l'issue d'une première année, on pourra optimiser le *process* permettant le développement du programme dans les prochaines années à une échelle plus importante⁸⁶ ».

On note que l'emploi du mot *process* ne correspond au mieux qu'au terme de « processus » et ne recouvre que peu de sens dans ce cadre, si ce n'est de renvoyer plus

⁸⁵Échange de mail du 24 avril 2012 (mail interne à l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, membre de droit du Comité national de soutien à la parentalité).

⁸⁶« Comment faciliter l'essaimage d'une démarche éprouvée ? Par un appui à la formalisation de l'évaluation et le transfert de pratiques de qualité », p. 5, Accompagnement du développement d'un programme national, document ANLCI pour AREVA, mai 2012.

explicitement au monde de l'entreprise. Ce premier échange de courriels, interne au sein du groupement d'intérêt public (ANLCI), montre par ailleurs que la question des « impacts » et « effets prévisionnels » de l'action doit dépasser l'incertitude d'une démarche prospective pour venir d'emblée affirmer au contraire l'efficacité du programme. On peut donc souligner là un rapport infléchi à l'évaluation de ce type d'action publique⁸⁷.

Ces éléments de langage sont de premières contreparties qui attestent de la souplesse d'un projet au profit de son attractivité. Cependant, la suite donnée à cet essaimage offre à voir que plus que de la souplesse, le projet peut même se redéfinir à l'aune d'une nouvelle problématisation.

Les principes du cadre national de référence identifient les parents comme « cible directe » de l'action expérimentale puisqu'il s'agit bien, en développant une action qui leur est destinée, de les soutenir dans l'exercice de leur travail parental :

« Une « action éducative familiale » vise la réussite des enfants et la mobilisation de leurs parents sur les apprentissages ; [...] Elle s'inscrit dans une démarche d'accès à la maîtrise des savoirs de base pour des adultes-parents, composée d'actions de formation ou d'actions qui ont pour objectifs d'y conduire⁸⁸ ».

Or, la volonté du groupe AREVA est bien d'intervenir dans le champ de l'illettrisme, comme mentionné dans l'extrait du dossier de presse⁸⁹, mais également de participer à la cause des enfants. Les enfants étant une catégorie de l'action publique qui interpelle particulièrement, parce qu'elle présente une force d'attraction vis-à-vis d'un panel étendu d'acteurs collectifs. Aussi, la condition posée par la Fondation est celle d'une réorientation de l'action au profit des enfants.

Une nouvelle problématisation est alors mise en avant : le parent qui « peut être en situation d'illettrisme » (seulement) devient la cible indirecte de l'action. L'enfant, quant

⁸⁷On peut se reporter à ce sujet à l'article que nous avons écrit, POTHET Jessica, « Évaluation et innovations des politiques publiques – Une expérimentation visant à soutenir la parentalité » in *La pression évaluatrice. Quelle place pour les plus faibles ? Revue Diversité Ville-Ecole-Intégration*, N° 169 - juillet 2012.

⁸⁸« La démarche des Actions Educatives Familiales, De quoi parle-t-on ? », p. 2

⁸⁹Dossier de Presse de la Fondation Areva, juin 2012.

à lui, devient le premier destinataire de l'action. Les extraits du document réalisés par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme à l'attention du groupe AREVA sont à ce propos éclairants :

« La démarche des *actions éducatives et familiales* (AEF) s'adresse à des enfants dont les parents peuvent être en situation d'illettrisme⁹⁰ ».

« Des enfants qui bénéficient directement d'une action ou qui récoltent les effets d'une action conduite en direction de leurs parents. Et des parents en situation d'illettrisme⁹¹ ».

« On cherche à s'appuyer sur des actions existantes à destination des enfants et qui nécessitent une implication de leurs parents. On profite de cet espace et de ce temps privilégié pour établir un climat de confiance avec les parents à qui on peut éventuellement proposer une autre action pour transformer la mobilisation en action⁹² ».

On voit bien, dans ces trois extraits du document de cadrage du programme soutenu par la Fondation AREVA, comment d'une action de « soutien à la parentalité », on passe à une action centrée sur l'enfant. Une telle réorientation nous renvoie à l'un des grands paradoxes pointé dans le chapitre précédent, à savoir que le soutien à la parentalité oscille entre une volonté de s'attacher tantôt aux enfants, tantôt à leurs parents. On observe ensuite comment des profanes participent à infléchir le développement de l'action publique en priorisant certaines causes.

Une mise en œuvre de l'action qui ne craint pas les inégalités territoriales

Autre manifestation de cet ajustement de l'action publique, la Fondation AREVA pose comme seule condition originelle à son soutien, celui de la localisation des actions soutenues. En effet, ces actions doivent être situées dans un bassin de vie/d'emploi du groupe AREVA. Cet argument répond de deux raisons principales : d'une part que ces actions puissent profiter aux familles de salariés peu qualifiés, c'est-à-dire projetés comme potentiellement concernées par ces problématiques, d'autre part que la mise en

⁹⁰« La démarche des Actions Educatives Familiales, De quoi parle-t-on ? », p. 2

⁹¹« La démarche des Actions Educatives Familiales, De qui parle-t-on ? », p. 2

⁹²« La démarche des Actions Educatives Familiales, comment agit-on ? », p. 2 Accompagnement du développement d'un programme national, document ANLCI pour AREVA, mai 2012

œuvre de ces actions puisse éventuellement compter sur la participation d'autres salariés du groupe au titre d'action de solidarité, gage d'une « entreprise citoyenne ». Le maillage territorial du programme ne coïncide pas de ce fait avec un diagnostic de besoins qui interrogerait la présence de ressources déjà disponibles sur un territoire.

2.2. Le modèle qui s'en dégage et ses conséquences

Les trois points dégagés, éléments les plus sensibles des situations produites par un tel partenariat, suggèrent plusieurs questions relatives au déploiement de l'action publique en matière d'aide à la parentalité. Ils conduisent en effet à interroger la place de la philanthropie contemporaine en se focalisant sur ce qu'elle introduit comme situations qui, par elles-mêmes, posent la question des « *contreparties* » au sein de cette fabrique politique. En outre, *les organisations philanthropes deviendraient-elles des institutions en capacité de produire des idées et des normes d'action au sein de champs complexes à l'instar du soutien à la parentalité ou plus généralement des politiques éducatives ?*

Les éléments répertoriés rendent compte de la capacité qu'a une fondation, comme celle du groupe AREVA, non pas à établir, mais au moins à participer à la visibilité médiatique d'une problématique publique. En pénétrant dans ce programme, AREVA soutient à la fois la lutte contre l'illettrisme, la parentalité précaire et oriente l'action de sorte qu'elle place en son centre l'enfant et non plus son parent. Il en résulte une perte de lisibilité du programme au profit de sa « visibilité ». Le groupe construit l'enfant comme toute première catégorie de l'intérêt général. Or, cette hiérarchisation des causes, notamment celle de l'enfant, parce qu'elle recouvre un potentiel de communication plus large sur le caractère altruiste du groupe, laisse bien supposer qu'un groupe, non expert en politique publique, est à même de produire des idées infléchissant la conduite d'une action de soutien à la parentalité. On est bien face à des stratégies d'investissement, pondérées par des processus de potentialisation médiatique qui rencontrent ici le déploiement de politiques publiques.

Un autre aspect au centre de notre analyse sur la construction politique du soutien à la parentalité consiste à appréhender comment l'arrivée de tels acteurs réitère certaines

controverses dégagées comme tourmentant l'élaboration politique du soutien à la parentalité.

En effet, les fondations s'engagent sur des causes bien visibles et participent d'un mouvement plus général de lutte contre les exclusions, ainsi elles font du soutien à la parentalité une politique sociale voire d'insertion en considérant des aspects économiques dans la prise en charge des publics qu'elles cautionnent.

Ensuite, on voit comment cette politique publique encore tâtonnante n'identifie pas toujours bien ces cibles : l'enfant ? Le parent ? La famille ?

On a là l'exemple d'un programme national qui peut être dévoyé de ses premières ambitions de soutien aux parents au profit d'une réorientation de l'action en direction des enfants. Le cas du soutien à la parentalité scolaire, largement présent sur les scènes du Comité national, illustre bien cette double tension à savoir celle de l'universalisme ou du ciblage et de l'enfant ou du parent.

De plus, la philanthropie inscrit le soutien à la parentalité dans le creuset des politiques sociales et comporte au-delà le risque certain de construire de nouvelles conceptions de l'action politique à vertu « sociale », en cela qu'elle leur affecte une dimension caritative. Ces situations montrent bien que la nature du lien de réciprocité qui détermine les formes de contrepartie n'est pas déterminée *a priori*, que ce soit par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme ou par la Fondation AREVA. De surcroît, la notion de contrepartie au sein des politiques publiques gagne à être appréhendée au sein d'une vision plus largement néo-libérale des politiques sociales. La contrepartie se tisse ainsi au sein d'une première rupture, celle de la croyance en un système assurantiel de protection sociale à la faveur d'un régime basé sur l'existence de droits conditionnels, mais également dans une seconde rupture avec une logique d'investissement social aux mains d'acteurs publics, forme majeure de contrepartie que ce cas d'étude met en lumière. Or, l'intervention des entreprises mécènes impacte la mise en œuvre de l'action publique, mais également la conception même des politiques sociales, désormais en proie au caritatif et au visible, managées par des profanes – ces actions sont bien souvent mises en œuvre sur le terrain par des bénévoles – et perdent de ce fait les attributs du droit commun. On observe notamment des disparités territoriales et un affaiblissement en conséquence du « droit commun ». Ainsi, l'implantation géographique, laissée au choix du groupe AREVA, implique déjà des ajustements entre

experts et philanthropes. Les enjeux glissent vers des stratégies d'investissement, visant à concilier les pans économiques et éthiques.

Plus qu'un employeur, AREVA doit apparaître sur ses bassins d'emploi comme un acteur de proximité, c'est-à-dire proche des citoyens. Silvère Piquet et Jean-Michel Tobelem soulignent à juste titre que « Le souci de réalisme et d'efficacité des actions de bien commun conduit donc à concentrer les actions sur l'environnement direct, sur la dimension locale : régions, villes, quartiers. Ces actions locales sont inspirées par un souci d'efficacité, c'est-à-dire par l'amélioration de l'environnement immédiat de l'entreprise. » (Piquet & Tobelem, 2006, p. 54). Le mécénat apparaît dans ce cas comme un médiateur capable d'infléchir la problématisation du versant « social » de la politique de soutien à la parentalité, en activant des répertoires d'action tels que la visibilité d'un programme, sa proximité, sa rentabilité.

Conclusion de la première partie

Une recomposition de l'action publique

Le dernier cas examiné décrivant l'entrée de la fondation AREVA dans le développement d'un programme de rayonnement national ne représente à l'évidence qu'un élément constitutif de la fabrique politique du soutien à la parentalité. Cependant il ne constitue pas pour autant un cas isolé dans la recomposition des normes d'action publique.

En effet, de récentes observations nous permettent de dresser un parallèle non moins éloquent dans le paysage très proche de la politique de la réussite éducative, comme nous l'avons vu « annexée » par le soutien à la parentalité. Le 21 janvier 2014, George Pau-Langevin, alors ministre déléguée chargée de la réussite éducative, présente un cadre national de principes et d'actions pour prévenir l'illettrisme. On sait que ce problème public fédère, historiquement, de nombreux acteurs : l'éducation nationale, les autres ministères impliqués dans la réussite éducative, les collectivités territoriales ou autres acteurs publics concernés et les partenaires qui agissent dans le cadre d'une politique globale au service des enfants, de la petite enfance à l'adolescence, nous avons pu chemin faisant « découvrir » que l'élaboration d'un tel cadre de référence tend davantage aujourd'hui à mobiliser plus de « partenaires » que d'« acteurs publics concernés ». Cela pour souligner que sont présents pour l'élaboration du cadre national de principes et d'actions pour prévenir l'illettrisme et favoriser la réussite éducative, soit dans les instances de décision des politiques publiques, les représentants des fondations alors que manquent lors de ces décisions des acteurs pourtant incontournables lorsque l'on parle de « famille » à l'instar de la Caisse nationale d'allocations familiales. La nécessité de dispenser des services à moindre coût conduit donc à un effacement des frontières, qu'il s'agit de souligner, entre les secteurs lucratifs et non lucratifs. On peut à la suite penser que l'impératif de visibilité, sinon de publicité des acteurs privés risque de favoriser le développement de programmes ciblés concernant la politique publique qui nous préoccupe.

Ainsi, les instruments d'action publique que nous observons intègrent de nouvelles formes de gouvernance au sein desquelles la puissance publique n'a plus le monopole. Les données produites montrent que la politique de soutien à la parentalité constitue un levier pour le développement de ces nouvelles formes de gouvernance. Cette politique aux contours encore flous mobilise un nombre très important d'acteurs : professionnels de l'action sociale et médico-psychologique, bénévoles, acteurs institutionnels variés, acteurs associatifs et financeurs (Boucher, 2011, p. 420) ; elle dessine ainsi de nouvelles cartographies de l'action publique qui traduisent un *changement de paradigme concernant les formes d'élaboration des politiques publiques*. Or à ces formes d'élaboration correspondent des inflexions concernant le sens et les visées de l'action publique en direction des parents.

Des inflexions dans l'action publique en direction des parents

Le tableau qui suit fait ressortir les caractéristiques des deux modèles d'organisation conceptuelle du soutien aux parents que nous dégagons et que nous allons expliciter :

Logique d'action	Acteurs	Vision	Enfant	Parent	Visées
Universelle	Acteurs publics, Pilote CNAF	Social-démocrate	Porteur de droits	A accompagner, à encourager	« Potentialisation » des ressources à destination des parents
Ciblée	Acteurs publics et Acteurs privés	Plus libérale	À protéger ou dont on doit protéger la société	Instrument transversal à d'autres politiques publiques	« Potentialisation » des parents suivant une logique de responsabilisation

Potentialiser les ressources ou potentialiser les parents

Dans son élaboration en cours, la politique de soutien à la parentalité offre à voir combien il s'agit d'investir dans le « capital humain » dans un contexte de

transformation des sociétés qui engage les politiques publiques dans un effort de rationalisation des risques sociaux qui leur sont associés. L'observation de cette élaboration politique pointe tant les tentations que les limites de la redéfinition de la politique familiale. Les objectifs pluriels de la politique familiale oscillent en permanence entre d'un côté une ambition de « défamilialiser » les fonctions de protection et de concentrer les efforts sur la parentalité des franges les plus vulnérables et donc potentiellement les plus à risques, et de l'autre côté une ambition de mettre en place des politiques qui soutiennent toutes les familles, comme le font notamment les politiques familiales des régimes sociaux-démocrates des pays scandinaves. Ces modèles envisagent la famille comme institution clef de la société et reposent entièrement sur des dispositions universelles — et non pas ciblées — prises par l'État pour aider les familles. Ils tentent d'assurer une meilleure qualité ainsi qu'une meilleure uniformité des services proposés à la population. En d'autres termes *ces modèles sont mus par une visée de « potentialisation » des ressources à disposition des parents et de la famille, alors que les stratégies de ciblage que nous avons observées visent au contraire la « potentialisation » des parents eux-mêmes*. Il en résulte la définition d'une parentalité complexe, comme nous l'avons dégagé dans le second chapitre de la thèse, et qui entretient de plus des liens étroits avec le paradigme de la responsabilisation.

Si selon sa logique universelle, le soutien à la parentalité cherche à « potentialiser » des ressources à destination de tous les parents, c'est-à-dire à les diversifier, à mieux les adapter aux besoins des familles, à les rendre plus visibles et plus accessibles, il demeure que certains des référentiels agrégés par la politique de soutien à la parentalité contribuent à produire des définitions du soutien à la parentalité qui s'appuient sur le parent en le considérant comme le premier responsable de la parentalité qu'il met en œuvre.

L'exemple du référentiel scolaire éclaire cet aspect. D'abord, la définition d'une « parentalité scolaire » répond d'une logique de besoin. Cette logique permet d'opérer un glissement entre d'une part la volonté de fournir davantage de supports aux familles pour que celles-ci s'emparent de l'accompagnement scolaire et de l'autre celle d'utiliser le support que représente la famille pour la « réussite éducative », modifiant ainsi la place de l'acteur « famille » dans la recomposition des normes d'action publique. En

d'autres termes les risques attribués aux situations dans lesquelles les parents et les enfants se trouvent ne sont pas interprétés seulement par les effets qu'ils ont sur leur propre trajectoire, mais le sont aussi en référence à une conception particulière de ce que doit être la société : « Les enfants sont "à risque" parce que potentiellement *en danger* (de connaître tous les problèmes anticipés), mais aussi potentiellement *dangereux* pour l'ordre social si les problèmes anticipés (par exemple le décrochage scolaire, des comportements violents ou asociaux...) en font des déviants ou des marginaux » (Dandurand & Kempeneers, 2001, p. 141).

Ainsi le modèle organisé selon une logique de ciblage des parents, soit par une logique de prévention en tant que réponse aux nouveaux risques sociaux, fait de la parentalité un instrument de contrôle social au service d'une certaine vision de la société.

Responsabilité parentale vs solidarité sociale

La politique de soutien à la parentalité constitue de ce fait une politique qui substitue au principe de la solidarité d'une société envers ses membres celui d'une responsabilité des personnes envers la société et traduit bien l'effectivité de la logique de redistribution des responsabilités et des risques entre individus et société (Soulet, 2005, p. 87). La parentalité constitue un levier indéniable pour le paradigme de la responsabilisation dans la mesure où elle coïncide avec une *potentialisation de l'individu*, un *renvoi permanent de celui-ci à ses propres ressources*, à celles dont il dispose comme à celles non explorées et donc à développer. Dans cette mesure, la politique de soutien aux parents constitue un avatar de la transition qui s'opère entre un modèle solidariste du risque et une conception au contraire responsabiliste de celui-ci.

Une politique qui sous-estime les contraintes qui pèsent sur les personnes

Ensuite, la politique de la parentalité inscrit l'action sociale dans une logique de *capability* (Sen, 1993), et attribue aux parents la possibilité de construire des capacités de subjectivation devenues indispensables à la réalisation de soi comme parent. Elle tisse par ailleurs des liens étroits avec le paradigme en vogue de *l'empowerment*, lequel, à l'instar de celui de la psychologisation du social, tend à évacuer le poids des processus sociaux en leur substituant des explications toujours plus individuelles, plaçant le focus sur les horizons capacitaires des personnes à la gestion d'eux-mêmes. Selon cette

lecture, les inégalités procèdent davantage de singularités que d'identités héritées, alors même que l'on sait que la capacité à s'individuer nécessite la présence de supports pour se tenir de l'intérieur pourtant inégalement distribués (Castel, 2003). Dès lors, la fécondité de la politique de la parentalité peut aussi se comprendre d'abord dans sa capacité à entériner l'individu comme « principe d'unité de l'organisation sociale » alors même qu'elle concerne une entité collective – la famille – ; ensuite dans la lecture des inégalités et de leur intégration dans l'action publique.

Sous la bannière « parentalité », toucher de nombreux champs de la vie sociale

Enfin, à cette lecture des inégalités vient s'ajouter qu'à la catégorie de « parent » ne répond aucune catégorie de besoin identifiable. S'il en résulte pour la politique publique en construction une faible capacité de sectorialisation venant nuire à son institutionnalisation, ce flou permet par ailleurs à l'action publique de s'émanciper d'une lecture du besoin pour privilégier une lecture au prisme des ressources disponibles. En ce sens, les logiques du soutien à la parentalité se rencontrent au sein du paradigme de la potentialisation mais divergent au point de laisser émerger *une politique fragmentée, notamment parce qu'elle déborde des premières visées familialistes* dans lesquelles l'avaient initialement inscrite les tâtonnements des actions de terrain. Reprenons l'exemple de l'absentéisme scolaire et de son traitement, préoccupations qui débordent des cadres d'une politique familiale. Par les référentiels qu'elle tente d'articuler, la politique de soutien à la parentalité participe d'un effort de construction et de transformation de normes qui génère en son sein des contradictions pour l'action publique. Gardons en tête le principe de responsabilisation des parents, présenté comme étant le lieu d'un clivage sur les scènes du Comité national de soutien à la parentalité. Si la dimension universaliste du soutien à la parentalité s'apparente dans ses ambitions à une logique de responsabilité solidaire, les dimensions préventives et ciblées de celle-ci renvoient plutôt à une solidarité responsable (Bec & Procacci, 2003). D'où la cristallisation, au sein de la définition et de l'institutionnalisation de la politique publique, de *conflits de normes* que notre travail s'est attaché à mettre en lumière. Un autre pan de celui-ci vise à mettre au jour la mise en œuvre de ces normes au sein de dispositifs ancrés de l'action publique. Aussi, la deuxième partie de la thèse examinera les pratiques de soutien s'exprimant dans quatre dispositifs se réclamant du soutien à la parentalité.

Deuxième partie :

Des formes de mises en œuvre hétérogènes de la politique de « soutien à la parentalité ».

Enquête dans quatre dispositifs

L'un des objectifs de cette recherche réside aussi dans le développement d'une approche pragmatique du soutien à la fonction parentale, interrogeant les notions de formation aux savoirs de base, d'écoute, de responsabilisation parentale et d'accompagnement comme pratiques ordinaires du travail socio-éducatif.

La logique endogène de la pratique constituera notre prisme d'analyse pour aborder quatre modalités du soutien à la parentalité. Il s'agira de s'attacher au comment de l'agir des acteurs, aux processus d'organisation, aux situations d'interaction, aux processus de négociation de ces situations. En définitive à *l'opérativité du soutien apporté aux familles*.

En cohérence avec la démarche qui gouverne la première partie de la thèse, il s'agit d'aborder ces dispositifs de soutien à la parentalité dans leur matérialité, c'est-à-dire de considérer tant leurs propriétés physiques que leurs catégories d'action ou les formats qu'ils véhiculent (Lorrain, 2004, p. 164). On partage l'idée que le rôle des instruments et des dispositifs est aussi décisif que le sont les intentions et qu'ils infléchissent considérablement chaque dispositif d'aide à la parentalité.

Ecrire et interpréter l'ordre endogène de quelques instruments du soutien à la fonction parentale constitue l'objet privilégié de cette partie de la thèse. Un œil attentif sera porté à la *relation d'accompagnement*, catégorie émique transversale aux différents cas étudiés. Ceci qu'elle soit très ponctuelle ou prolongée, choisie, ou « doucement » prescrite, voire imposée. Quelles sont les pratiques, les ressources, et les contraintes animant ce cadre relationnel ? Tels sont les prismes choisis pour penser le déploiement d'une catégorie de l'agir des politiques publiques.

En 2011, année au cours de laquelle commence notre travail de recherche, nombreux sont les dispositifs ou actions à se prévaloir d'une dimension d'aide à la parentalité, d'où d'ailleurs notre intérêt pour une politique publique dont on peut imaginer qu'elle soit en essor. Cette tendance connaît de plus une évolution à la hausse si l'on considère l'état actuel du « soutien à la parentalité » en France. La définition d'un champ d'observation pertinent pour penser les pratiques développées dans le cadre d'une action de « soutien » aux parents reste cependant une entreprise délicate. Sans vouloir tendre vers une vaine exhaustivité, quel périmètre considérer et quels instruments regarder ?

Nos premières observations, constitutives d'une approche préliminaire, et conduites lors d'une immersion de deux mois dans un centre social, confirment dès le départ l'existence d'un fort éclectisme s'agissant des pratiques à destination des « parents ». Qu'il s'agisse de mieux les informer, de mieux les outiller (face à l'école et ses stratégies, face à l'adolescence, face à l'emploi), ou de mieux les valoriser, les initiatives prises à leur intention embrassent la notion d'« accompagnement ». C'est donc autour de cette catégorie, partagée par les acteurs professionnels étudiés, que s'articulent les scènes relatives à l'enquête.

Les descriptions empiriques au centre de cette partie rendent compte de quatre types d'action mobilisant « un accompagnement » des parents :

Le premier cas étudié nous offre à penser un instrument presque à la marge du soutien à la parentalité : *la formation de base à visée parentale*. Cette formation s'inscrit dans une démarche nationale, celle des « actions éducatives familiales », laquelle vise à accroître la parentalité scolaire des personnes.

Le deuxième cas étudié invite à porter l'attention sur *des dispositifs d'écoute visant à accroître la confiance des parents dans leurs compétences parentales*. Cette première ambition nous apparaît comme un « incontournable » du soutien à la parentalité dans la mesure où, généralement portée par un Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), elle en constitue un des instruments emblématiques. Les REAAP, impulsés en 1999, sont, à cet égard, une mesure pionnière dans l'institutionnalisation de ce domaine d'action publique ; nous y reviendrons.

Ensuite, nous avons vu dans la première partie de la thèse que le soutien à la parentalité entretient des liens étroits avec la sphère scolaire – tant l'accompagnement à la scolarité devient prescriptif pour le travail parental – mais qu'il entretient également avec les politiques sécuritaires de prévention de la délinquance. À ce titre, nous avons *porté le regard du côté d'un dispositif de judiciarisation de la fonction parentale articulant aux enjeux scolaires une préoccupation sécuritaire : les stages parentaux*.

Enfin, postulant que *l'accompagnement des parents peut aller jusqu'à une gestion de l'intime*, nous avons souhaité porter le regard sur un dispositif de l'aide sociale à l'enfance : le Placement à domicile tel qu'il est appréhendé dans le cadre d'une Maison d'enfants à caractère social (MECS).

L'ensemble de ces cas nous amène dès lors à considérer *un périmètre d'action plus étendu que celui que recouvre la Caisse nationale d'allocations familiales*, aujourd'hui désignée pilote de la politique d'aide à la parentalité en France, pour englober des dynamiques d'accompagnement des parents qui relèvent des politiques éducatives, des politiques de prévention, et par ailleurs des politiques de protection de l'enfance. Ce choix s'appuie sur deux arguments principaux. D'une part, l'ambivalence inhérente au soutien aux parents ne peut s'analyser exclusivement à travers l'examen du soutien à la parentalité comme politique uniquement familiale. D'autre part, *nos travaux ne souhaitent point gommer le caractère polysémique du soutien aux parents* ; la description empirique des pratiques et cadres relationnels observés vise à considérer la diversité des approches et des logiques du soutien aux parents.

CHAPITRE 1

De la « formation de base » au soutien d'une « parentalité scolaire » : les actions éducatives familiales

Les personnes en situation préoccupante face à l'écrit⁹³ représentent en France 12 % de la population (INSEE, 2005). Parmi ces personnes, on suppose un nombre important de parents et grands-parents⁹⁴. De ces situations de fragilité transpirent des risques potentiels : exclusion sociale et professionnelle des adultes, échec scolaire de leurs enfants qui, par ricochet, ne peuvent bénéficier d'un étayage parental en matière d'accompagnement vers la culture écrite. Pour tenter de faire face à ces constats, prend forme, en 2008, l'expérimentation sociale « actions éducatives familiales », que nous avons présentée au cours de la première partie.

Le Haut-commissariat aux solidarités actives contre la pauvreté⁹⁵ a lancé cette expérimentation, dont la coordination est assurée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). L'expérimentation donne lieu à un essaimage sur le territoire national à compter de septembre 2011, on parle à cet effet de la « démarche action éducative familiale ». Ce type de programme se retrouve au Canada, où les programmes d'alphabétisation familiale développés sont pensés comme une « démarche qui soutient le parent ou l'adulte significatif dans son rôle de premier éducateur de l'enfant en contribuant au développement de ses littéracies culturelles, scolaires et communautaires » (Letouzé, 2005, p. 2).

Les travaux s'attachant au soutien à la parentalité se sont, à notre connaissance, peu portés sur les instruments de ce soutien lorsqu'ils émanent du champ de la formation.

Or, le travail de thèse s'est élaboré en articulation avec une activité de chargée de mission « lutte contre l'illettrisme », comme le permettent aujourd'hui les contrats CIFRE.

⁹³ Une personne est dite en situation préoccupante face à l'écrit si elle ne parvient pas à lire un texte simple et à le comprendre correctement, ou si elle ne parvient pas à écrire pour transmettre des informations simples (INSEE, 2005).

⁹⁴ L'enquête Information et Vie Quotidienne prévue pour l'année 2012 devrait en revanche pouvoir mesurer la part de parents parmi les personnes en situation préoccupante face à l'écrit.

⁹⁵ Aujourd'hui devenu Secrétariat d'Etat à la jeunesse et à la vie associative.

Aussi, cet ancrage, dont nous avons déjà discuté s'agissant des postures méthodologiques qu'il a participé à forger, nous permet de plus d'accéder à des terrains d'enquête particuliers en cela qu'ils concernent *a priori* et de façon non tacite un public ciblé. Le suivi, dans le cadre de nos pratiques professionnelles, de programmes d'éducation familiale articulant « soutien à la parentalité » et formation aux compétences et savoirs de base⁹⁶ nous permet dès lors de décrire et de réfléchir aux modalités d'un soutien porté à des parents en situation de fragilité face à l'écrit ou encore à « faible capital scolaire », soutien qui vise par ailleurs à potentialiser la « parentalité scolaire » de ces personnes.

À cette fin, on décrira les visées, la forme et le contenu des actions considérées pour montrer comment la démarche des actions éducatives familiales participe à ce que ces parents développent de nouveaux supports à même de soutenir leur « travail parental ». On s'attachera pour ce faire aux pratiques professionnelles au centre des cadres relationnels mis en œuvre.

Il faut ensuite souligner qu'à la différence des autres dispositifs observés, la démarche des actions éducatives familiales rassemble des actions parfois hétérogènes et présente une méthodologie d'action à destination des familles, qui, loin de nous être étrangère, procède au contraire de réflexions auxquelles nous avons été associée, que nous avons même contribué à orienter. Cette familiarité avec le cas d'étude considéré implique des méthodes d'investigation particulières. Au-delà des rouages de l'observation participante et d'une immersion quotidienne incognito s'agissant de la coordination de ce projet, nos descriptions s'appuient sur un corpus documentaire construit sur quatre années d'expérimentation et d'essaimage de ces actions. Il en va de même s'agissant de notre participation à des temps de travail relatifs au « pilotage » des actions observées. Le recours à l'observation de scènes de formation reste en revanche beaucoup plus limité et circonscrit (douze séances d'observation de deux heures trente). Cela notamment parce que les dimensions pédagogiques de mise en œuvre de l'action ne constituent pas le cœur de métier de notre activité de chargée de mission lutte contre l'illettrisme.

⁹⁶ Les savoirs de base renvoient aux capacités de lire, écrire, compter, se situer et agir dans son environnement. En cela, la formation vise à garantir l'autonomie intellectuelle de la personne.

1. Définition des cadres d'inscription et d'intervention

Le projet « actions éducatives familiales » s'appuie sur l'observation de pratiques de terrain existantes dans le champ de la formation pour adultes, et consiste à « lier des actions de formation pour des adultes qui ne maîtrisent pas les compétences de base avec l'entrée en scolarité de leurs enfants lors des périodes charnières de leur parcours scolaire » (ANLCI, 2008). Bien qu'hétérogènes, celles-ci présentent néanmoins des invariants, tant s'agissant des contenus travaillés avec les parents, que des « principes d'intervention » mobilisés à leur destination.

Le projet repose d'autre part « sur un droit à l'éducation pour tous, tout au long de la vie » et vise à « prévenir l'illettrisme⁹⁷, mais au-delà à prévenir l'exclusion scolaire, sociale et citoyenne des populations les plus fragiles » (*ibidem*). Les actions éducatives familiales souhaitent créer les conditions d'une familiarisation avec l'école pour les parents qui n'y sont pas à l'aise et qui ne maîtrisent pas ce que leurs enfants y découvrent. Leur objectif est de participer à réduire le poids des inégalités sur les parcours scolaires de leurs enfants.

1.1. Une approche ciblant la parentalité scolaire

Concrètement une action éducative familiale est une action menée avec des adultes qui sont aussi parents et pour qui la non-maîtrise des savoirs et compétences de base - parler, lire, écrire, calculer se repérer - rend difficile l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants, les contacts avec l'école, l'accès à des équipements éducatifs, culturels, l'exercice de la parentalité dans toutes ses dimensions.

En 2013, cette démarche est reprise par le Ministère de l'Éducation nationale, et intégrée dans différentes circulaires qui contribuent ainsi à l'institutionnaliser dans le but de mieux prendre en considération l'élève et son environnement. Les actions

⁹⁷ L'illettrisme « qualifie la situation de personnes de plus de seize ans, qui bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et à comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et / ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples ». L'analphabétisme correspond également à une faiblesse de capacité de traitement de l'écrit, dont la spécificité majeure réside dans l'absence de scolarisation. Cette distinction établie, on sait que former les parents en situation d'analphabétisme participe à prévenir les situations d'illettrisme de leurs enfants.

éducatives familiales représentent alors un instrument incitant les acteurs de l'Éducation nationale à s'engager dans une démarche volontariste en direction des parents, sans cependant associer des moyens budgétaires relatifs à la mise en œuvre d'actions spécifiques. La circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013 portant sur les relations École - Parents « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » mentionne que :

« Pour prolonger les actions visant à familiariser les parents avec le fonctionnement et les enjeux de l'école, les projets d'école et d'établissement peuvent prendre appui sur les dispositifs partenariaux de soutien à la parentalité (actions éducatives familiales pour lutter contre l'illettrisme, ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration, réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, programmes de réussite éducative, etc.). Ils peuvent également mettre à profit les manifestations sociales, culturelles et sportives organisées sur le territoire pour aller à la rencontre des parents qui n'osent pas franchir le seuil de l'école ».

Extraits de la Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013

« Relations École – Parents, Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires »

« Améliorer les résultats du système éducatif pour les élèves et pour le pays et rebâtir une École juste pour tous et exigeante pour chacun, qui soit un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement, sont des objectifs au cœur du projet de refondation de l'École.

Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur.

Les travaux du Comité national de soutien à la parentalité et ceux menés dans le cadre de la conférence nationale de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale des 11 et 12 décembre 2012 ont confirmé que la question scolaire est également à la croisée de considérations relevant de plusieurs secteurs de l'action publique.

La scolarité de leurs enfants et les relations qu'ils entretiennent avec l'École sont au cœur des préoccupations des parents. Leur participation à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, en particulier des plus fragiles. L'approfondissement du dialogue avec les équipes éducatives, fondé sur le respect mutuel, contribue également à la qualité du climat scolaire et à la promotion de la coéducation.

Pour renforcer la coopération entre l'école et les parents, trois leviers d'actions sont à privilégier :

- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents, déjà affirmés et précisés par les circulaires du ministère de l'éducation nationale n° 2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école et n° 2012-119 du 31 juillet 2012 relative à l'information des parents ;

- construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ;

- développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux. »

[...]

« Les équipes éducatives veillent à inviter les parents, de manière régulière et non uniquement en cas de difficultés, à des rencontres individuelles pour leur permettre d'accompagner la scolarité de leur enfant. Lorsque des difficultés apparaissent, ces mêmes équipes mettent en place un travail étroit avec les parents, en s'appuyant, si nécessaire, sur les professionnels compétents au sein de l'établissement ainsi que sur les partenaires de l'école. »

[...]

« Les parents sont régulièrement informés sur l'organisation et le fonctionnement de l'école par les rencontres institutionnelles prévues aux articles D. 111-1 et D. 111-2 du code de l'éducation. En complément, des réunions sur toute autre thématique spécifique répondant aux préoccupations des familles pourront être organisées. Pour animer les débats avec les parents, les équipes éducatives peuvent s'appuyer sur les outils développés dans le cadre des dispositifs existants, comme les actions éducatives familiales, la mallette des parents, les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ou les contrats locaux d'accompagnement scolaire, etc. »

[...]

« L'aménagement des « espaces parents », lieux principalement dédiés aux rencontres individuelles ou collectives, facilite la participation des familles, les échanges et la convivialité. Ces rencontres sont organisées avec l'aide de l'établissement, à l'initiative des parents ou de leurs représentants, dans le respect des valeurs de la République et notamment des principes de neutralité et de laïcité. Des actions et projets collectifs, en lien avec le projet d'école ou d'établissement, peuvent être proposés dans ces espaces par les parents d'élèves, leurs représentants et leurs associations, les équipes éducatives ou des partenaires de l'École. »

[...]

« Pour prolonger les actions visant à familiariser les parents avec le fonctionnement et les enjeux de l'école, les projets d'école et d'établissement peuvent prendre appui sur les dispositifs partenariaux de soutien à la parentalité (actions éducatives familiales pour lutter contre l'illettrisme, ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration, réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, programmes de réussite éducative, etc.). Ils peuvent également mettre à profit les manifestations sociales, culturelles et sportives organisées sur le territoire pour aller à la rencontre des parents qui n'osent pas franchir le seuil de l'école. »

[...]

« Afin de favoriser le lien entre les familles et les établissements, des activités sont organisées régulièrement concernant la parentalité. Elles sont facilitées par l'existence d'espaces parents et prennent appui sur l'ensemble des acteurs et partenaires territoriaux du système éducatif, en veillant à valoriser les compétences des parents. »

[...]

« Le développement des partenariats, en particulier avec les associations, est de nature à favoriser le croisement des regards et des savoirs des professionnels et des parents. Les « groupes de pairs » développés dans le cadre du dispositif expérimenté notamment par ATD Quart Monde et par les universités populaires de parents (UPP) avec le concours d'universitaires, en constituent un exemple qu'il convient de souligner. »

[...]

« Pour garantir la réussite de tous, l'École se construit avec la participation des parents. Cet objectif requiert une approche globale de l'élève dans son environnement et se fonde sur un projet partagé avec l'ensemble de la communauté éducative et de ses partenaires. La prise en compte des attentes et des difficultés des parents est un facteur important de leur implication. Elle nécessite une démarche volontariste dans leur direction. »

Précédemment, la circulaire de rentrée scolaire 2012 fait également référence à la démarche des actions éducatives familiales dans son paragraphe « Mieux associer les parents à la réussite scolaire et éducative » :

« Conduites en partenariat avec l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), les actions éducatives familiales (AEF) seront développées, en faveur des parents en situation d'illettrisme ou de grande fragilité linguistique. Lancé en janvier 2013, leur déploiement dans 50 départements devra permettre à ces adultes de se rapprocher de l'écrit, d'acquérir des compétences de base et de changer leur regard sur l'École, tandis qu'il offrira dans le même temps à leurs enfants la possibilité de prendre confiance en eux et de se sentir soutenus et accompagnés dans leur travail scolaire ».

Cette dernière circulaire indique par ailleurs que :

« Les travaux du Comité national de soutien à la parentalité et ceux menés dans le cadre de la conférence nationale de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale des 11 et 12 décembre 2012 ont confirmé que la question scolaire est également à la croisée de considérations relevant de plusieurs secteurs de l'action publique. ». Dans cette mesure, un des trois leviers pour renforcer la coopération entre l'école et les parents, consiste à « développer des actions d'accompagnement

à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux ».

En outre, la démarche des actions éducatives familiales fait ainsi partie des dispositifs à partir desquels s'élabore la réflexion du Comité national de soutien à la parentalité. On note cependant que l'incitation au développement de cette démarche ne repose cependant sur aucun crédit spécifique.

Comme on ne saurait rendre compte de l'ensemble des actions constitutives de la démarche action éducative familiale, on s'attachera ici spécifiquement à l'une d'entre elles : la « Formation de Base à Visée Parentale ». D'une part parce que son inscription pérenne depuis 2008 dans le paysage des actions éducatives contribue à sa forme relativement aboutie, d'autre part parce que nos travaux de Master nous avaient déjà conduite sur ce terrain d'investigation. Développée à Marseille, elle présente la particularité de recevoir une forte population migrante en situation de français langue étrangère.

1.2. Déroulement et objectifs

Cette action est dispensée quotidiennement, tout au long d'une année scolaire, par une formatrice français langue étrangère (FLE), au sein de groupes scolaires. Aux alentours de quatorze heures, une quinzaine de parents, majoritairement des femmes, rejoignent la salle de classe. Après un bref retour sur les derniers contenus abordés, la formatrice se livre à un tour de table individualisé, donnant lieu à une prise de contact peu formelle, voire familière. Ce n'est qu'une vingtaine de minutes plus tard que l'atelier de formation débute autour d'un thème prédéfini. Les ateliers de formation, d'une durée de deux heures trente environ, se déroulent sur les mêmes horaires que ceux de l'école (14h - 16h20) et s'interrompent le mercredi et lors des congés scolaires. Bien que des temps individualisés soient prévus pour permettre une différenciation pédagogique de manière à répondre à des niveaux parfois très hétérogènes, l'essentiel des avancées se construit de façon collective.

Les compétences « parler », « lire », « écrire », « compter » représentent un premier objet d'apprentissage correspondant aux « outils de maîtrise de la langue » et de « maîtrise du code écrit ». Elles sont travaillées au moyen de « cours académiques » débutant par une phase d'oralisation suivie d'une phase de lecture et d'écriture.

Axé sur la connaissance du système scolaire et de ses enjeux, un second objet d'apprentissage consiste à familiariser ces parents avec le fonctionnement de l'institution. Par exemple, un volet de formation sur l'orientation fait l'objet de sept séances au cours desquelles sont abordées des thématiques telles que : « Le système scolaire, les cycles, la scolarité », « Filières et métiers » ou encore « L'orientation et mes enfants ». La formatrice insiste alors sur la notion de « construction d'un « parcours scolaire », renseigne sur les procédures à suivre ou sur les acteurs « ressources » à rencontrer. Ces ateliers requièrent de plus l'intervention d'une conseillère d'orientation. Y sont privilégiés les échanges oraux partant des connaissances et représentations des parents ainsi que de leurs questionnements auxquels les formatrices apportent alors des réponses, à partir de cas concrets.

1.3. Un cadre facilitateur

Le cadre spatio-temporel de ces ateliers, tout d'abord, est central car constitutif d'un premier préalable à l'adhésion des parents au projet de formation. En effet, l'action se déroule dans des établissements scolaires, à proximité du lieu d'habitation des familles, ceci dans les mêmes créneaux que ceux des enfants scolarisés en maternelle et à l'école primaire. Cette concomitance a une double ambition. D'une part, permettre à ces parents de côtoyer, de l'intérieur, ce qui leur apparaissait autrefois comme une institution lointaine. Cela se traduit par une déconstruction des représentations réciproques parents / enseignants, ce dont attestent les comptes-rendus des personnes interrogées, sur laquelle nous reviendrons. De plus, la proximité géographique écarte les fortes contraintes budgétaires auxquelles la plupart de ces personnes sont confrontées. Mariama, une mère participant à une action éducative familiale, explique ainsi que le coût des transports serait un frein à sa participation à ce type d'action. Elle évoque qu'elle a déjà consenti ce sacrifice mais qu'aujourd'hui, la distance au lieu de formation

constituerait pour elle un obstacle dans la mesure où elle tente d'épargner pour pouvoir scolariser sa fille dans un collège privé. D'autre part, l'heure choisie permet de dégager ces mères des problématiques liées à la garde des enfants, du moins de ceux qui sont scolarisés. Ces deux « conditions » apparaissent comme de premiers « préalables » favorisant l'adhésion des publics à un programme de formation à visée parentale. On souligne justement que l'intervention à destination des parents tient *compte des réalités et des contraintes dans lesquelles se déploie justement le travail parental*.

1.4. Un besoin de « familiarité »

Au-delà du cadre facilitateur décrit (proximité du lieu, adaptation des horaires), les formatrices que nous avons suivies évoquent le « besoin de familiarité » que réclame l'adhésion des parents à la mise en œuvre d'une telle action.

Nos observations nous ont d'abord conduite à penser ce « besoin de familiarité » énoncé à travers le prisme de la relation qui se crée au fil des semaines d'une année scolaire entre le professionnel en charge d'animer l'atelier de formation et les parents y participant. Par exemple, nombreux sont les parents à considérer l'animatrice de l'atelier comme une « maîtresse » et qui l'interpellent d'ailleurs par ce terme. Or, si le facteur relationnel marque fortement une part de la présence, régulière, des parents, on comprend toutefois que la « familiarité » déborde d'un régime interpersonnel de connaissance et se construit en premier lieu à partir de l'histoire d'une école sur un territoire donné. Les professionnels interrogés expliquent en ce sens que c'est bien l'histoire singulière d'une école avec un quartier qui, au départ, structure ou au contraire empêche la « mise en marche » d'une action de ce type.

La directrice de l'école maternelle accueillant l'action explique :

« Nous sur l'école on fait un gros travail au niveau des familles car nous nous sommes aperçus que c'était par là qu'il fallait commencer, que les gamins travaillaient pour eux mais à cet âge pas vraiment ; ils travaillaient pour faire plaisir aux parents. Les familles étaient souvent démunies, ne savaient pas quoi faire d'une évaluation, n'osaient pas venir aux réunions parce qu'elles avaient peur

de ne pas tout comprendre, n'arrivaient pas à déchiffrer les mots sur les portes (à savoir « il y a une sortie, pas de cantine, pique-nique », etc.). La première action mise en place c'était un cours d'alphabétisation. Pendant dix ans, c'était une action de bénévoles. Ensuite, il y a eu des projets « éduc nat » comme « Ouvrir l'école aux parents pour favoriser l'intégration ». Donc ces cours « école des parents » existent toujours et sont assurés par deux enseignants, deux fois par semaine le soir. Mais on s'est aperçu que ça ne suffisait pas, qu'il fallait aussi avoir une vision plus positive de sa fonction de parent, il faut aider à ce que ces gens se sentent à la fois investis et capables. Nous avons travaillé autour de la fonction parentale, nous avons travaillé avec l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône, « Pause café » un lieu d'échange entre les familles (surtout entre les mamans, pères peu présents), on évoque tous les problèmes que l'on peut rencontrer à l'école. Pendant des années - mais faute de crédit ça s'est arrêté - une psychologue venait une fois par mois, les parents à la demande pouvaient avoir un entretien individuel avec elle. [...] Le fait qu'il y ait tous ces projets permet aux familles de parler plus facilement. Aux réunions de rentrée nous avons beaucoup de monde, aux sorties scolaires beaucoup d'accompagnateurs ».

Certes sous-tendue par un impératif de « co-éducation », comme nous l'avons dégagé de notre ethnographie du Comité national de soutien à la parentalité, l'ouverture d'une école aux parents semble se construire sur une période longue et ne se décide pas en dehors de l'histoire, voire de la mémoire d'un groupe scolaire et de ses acteurs. Loin de nuancer le poids du régime interpersonnel de connaissance entre professionnels de l'action socio-éducative et parents, la mise en place d'aide à la parentalité nécessite de considérer les relations plus anciennes des parents avec le milieu scolaire qu'ils côtoient.

Néanmoins, l'importance du régime interpersonnel de connaissance se manifeste notamment par la disponibilité du formateur en charge d'animer les ateliers. Ainsi, il s'agit pour le professionnel d'être présent lors des temps dédiés à la formation et à ce qui relève de la coordination de l'action, mais au préalable de mettre en place des « zones de contact ». Une des formatrices enquêtées revient sur ces aspects sans lesquels rien ne semble possible. Suggérer l'envie, l'expression d'un besoin, puis l'adhésion des parents à ces ateliers engage une redéfinition de l'ingénierie de formation. En effet, une

action éducative familiale suppose d'articuler aux compétences « traditionnelles » du formateur aux savoirs de base, celles d'un intervenant social en capacité d'accompagner la parentalité. Une des formatrices rencontrées insiste sur la nécessité de mettre en place des « zones de contact » au sein d'un établissement scolaire. Cela suppose pour les formatrices d'être présentes en appui aux enseignants lors des temps d'accueil. Il s'agit pour elles de « se montrer » et de trouver sur un temps très limité des propositions concrètes qui viennent répondre à un besoin particulier, souvent non exprimé. Or, on observe que *l'établissement de cette zone de contact ou de rencontre avec les parents constitue la clef de voûte de l'action éducative familiale* ; elle représente la première marche de la mobilisation des parents.

Parmi les « outils » d'accroche testés figure celui du « jeu ». Ce choix porté sur le jeu se justifie au regard de l'entrée non discriminante d'entrée des parents dans la sphère scolaire et semble en ce sens répondre mieux que le livre au besoin de familiarité. Il s'agit par exemple de mettre en place des ateliers de fabrication de jeux, ou encore des prêts de jeux à l'instar de la formule, plus courante, du prêt de livres. Le jeu devient ainsi un objet transitionnel entre l'école et la famille. Il emporte la diffusion de nouvelles pratiques au sein des familles et densifie les relations école famille. Les parents deviennent les organisateurs de ces prêts, ils participent à la fabrique de nouveaux jeux et mettent en œuvre des temps d'activité dans les classes de maternelle en concertation avec le travail des équipes éducatives. La reconnaissance de cette capacité contribue ensuite à infléchir certaines postures parentales. Les séances des ateliers que nous avons observées montrent par ailleurs qu'il en résulte pour les parents un gain de confiance lié à la place que l'on occupe dans un groupe. Ces mères apprécient la possibilité qui leur est ainsi donnée de pouvoir exprimer leur créativité, leurs idées. Elles endossent de plus ce qu'elles perçoivent comme un rôle d'auxiliaire éducatif : « On apprend et d'un autre côté on apprend à nos enfants à apprendre », perspective sur laquelle nous reviendrons longuement tant *l'octroi et la reconnaissance de cette place apparaît contributive du soutien porté à la parentalité*.

1.5. Un positionnement éthico-professionnel : la « parité d'estime »

Structurant la démarche « action éducative familiale », et garant de la place accordée aux parents, le principe de « parité d'estime » implique :

« Un travail collectif associant parents et professionnels [...] pour réfléchir et proposer ensemble des réponses à des questions : « Comment retrouver et transmettre le goût et le sens d'apprendre à ses enfants ? », « Comment mieux les accompagner vers la réussite scolaire ? » et pour permettre à ces parents de prendre toute leur place à l'école et dans la société⁹⁸ ».

Entendant partir de ce que ces personnes sont, les actions éducatives familiales insistent sur la dimension coopérative par laquelle doit passer l'implication des parents. Est mise au centre la nécessité pour les individus de percevoir le sens de leur présence au sein de l'action de formation de base à visée parentale. « Construire ensemble » et « marcher avec » sont ainsi les principes d'action des actions éducatives familiales. D'ailleurs, le rapport faisant suite à la phase expérimentale de cette démarche souligne la pertinence et l'opérativité de cette méthodologie d'action à destination des parents :

« La clé de cette méthodologie AEF est donc le positionnement paritaire de tous les acteurs, pour que chacune des parties prenantes (formateur/intervenant/parents) puisse se mettre à la place de l'autre et apprendre de ses expériences dans le but ultime d'arriver à des propositions partagées pour améliorer la réussite scolaire des enfants⁹⁹ ».

1.6. Un outil : le « cahier de vie »

Un des outils mobilisés dans le cadre de cette action est particulièrement éclairant tant sur le fond que la forme de l'approche. Au cours d'une année scolaire, les parents sont invités à investir un espace personnel et écrit : le « cahier de vie ». La directrice du

⁹⁸ Evaluation produite par le cabinet Euréval à propos des actions éducatives familiales.

⁹⁹ Synthèse évaluative produite par le cabinet Euréval à propos des actions éducatives familiales, 2010, p. 7

centre de formation intervenant dans le cadre de l'action éducative familiale observée revient sur le potentiel de ce cahier :

« Le cahier de vie, c'est un outil que nous avons travaillé dans le cadre du *family learning*, qui permet déjà à ces parents de pouvoir construire un support, c'est à dire une histoire de vie, d'où vient-on ? On raconte déjà au travers de cet outil, qu'elles fabriquent, qu'elles décorent, qu'elles peignent, l'appropriation de : « je n'arrive pas sur le territoire où je suis né, voilà mon histoire, je me l'approprie et je la projette dans l'avenir. Je projette cette histoire d'hier aujourd'hui, maintenant, » donc en illustrant, en racontant quel est le pays d'origine, sa famille aujourd'hui présente sur le territoire, avec tant d'enfants, sa propre histoire. C'est un temps d'appropriation qui est rarement consacré à ces femmes, d'écoute, d'échanges, de partage dans un groupe d'histoires communes et singulières. C'est un moment qui permet à ces femmes qui, parfois, n'ont jamais eu le temps de se pencher sur... parce que c'est pas possible de quitter ses racines, son origine, et de voir, de construire ailleurs, dans une culture différente, avec, effectivement, des difficultés supplémentaires de par la non-maîtrise de la langue, et d'investir comme ça, déjà, des volontés d'apprentissage qui nécessitent beaucoup d'énergie pour un adulte et dans des conditions qui sont souvent très difficiles. Ce temps de parole... bon, le cahier de vie n'est qu'un outil d'expression d'une parole qui s'est jamais ouverte ou questionnée sur ces femmes qui la plupart à l'époque n'avaient pas été scolarisées dans leur pays d'origine, c'était simplement de pouvoir identifier le parcours réalisé, dans le trajet, dans le voyage : d'où je suis, d'où je viens, localiser le pays d'où je viens sur une mappemonde, pouvoir en parler, pouvoir dire aussi que c'est pas facile, c'est dur... »

Bien qu'il semble conçu pour des migrants en situation de français langue étrangère de bas niveau, ce cahier sert aussi aux parents en situation d'illettrisme. Il est un objet témoin d'une transition, d'un chemin parcouru, dont les personnes souhaitent souvent garder une trace, confiée par ailleurs une formatrice. Il constitue de plus une « ressource » pour soutenir la construction de « supports » pour ces parents. La conception de cet outil répond à des principes d'intervention qui placent les parents au

cœur de la démarche, cherchant tout d'abord à prendre en compte le vécu des personnes.

1.7. Des supports pour soutenir le « travail parental »

Tout au long de nos observations, on remarque d'abord que les parents ne sont pas invités à abandonner leurs pratiques, mais à les « conscientiser », à développer ce que l'on pourrait nommer un « retour réflexif » sur ces dernières. Or, les entretiens que nous avons eus avec ces personnes nous conduisent à souligner que la réflexivité n'est pas une habitude acquise, ni un exercice facile pour des personnes, le plus souvent ancrées dans l'urgence ou la lassitude du quotidien. À l'opposé d'une injonction, la démarche qui leur est proposée se construit contre les discours normalisateurs. La responsable du centre de formation insiste sur ce point :

« Bon, on met des moyens à disposition des parents pour permettre d'accompagner les enfants sur le soutien scolaire, sur l'aménagement du temps [...] permettant d'avoir des espaces, pour les femmes qui souhaitent se former tout au long de la vie, qui sont appropriés, dans lesquels elles sentent qu'effectivement, un espace d'échanges, un lieu de formation... l'injonction m'est insupportable ! L'injonction à l'autre... de dire, voilà, on leur donne les outils d'un bon parent, ça, ça me heurte un petit peu... L'outil d'injonction, le livret du bon parent ... »

L'utilisation du cahier de vie permet à cet effet de « consigner » mais aussi, en aval, de prendre conscience de « ce qui a changé chez moi et chez les autres », de « ce qui a changé dans ma famille », de « ce que j'ose faire avec mon enfant », de « ce que je fais à la maison », de « ce que ma famille observe et me dit ». Cette démarche permet enfin d'ancrer les savoirs, et de porter la réflexion sur le « sens » des apprentissages et rend ainsi possible la création de nouveaux supports.

Ainsi Djehnaba, une mère participant à l'atelier, raconte ce que permet le travail qu'elle effectue autour du jeu, et de façon presque anecdotique s'entretient sur ce qui a pu évoluer chez elle :

« Avec Virginie on joue beaucoup, ça m'aide beaucoup parce que je joue avec des journaux, je plastifie et maintenant je joue avec les enfants à la maison avec ces jeux [...] ça m'aide beaucoup, pour manger j'ai fait avec Virginie des sets de table plastifiés pour les enfants avec l'alphabet. Avant je ne joue pas avec les enfants, maintenant on joue. J'ai même montré à mon frère. Maintenant on joue avec les cousins. Je dis à tout le monde que je fais cet atelier à Bougainville. Avant mon fils pleurait beaucoup à table, maintenant depuis que j'ai fabriqué les sets avec l'alphabet, les animaux, il mange tranquille. Il ne verse plus son assiette. Il mange bien. Avant la nuit je raconte des histoires, avant jamais je ne faisais ça. Et puis c'est économique, c'est moi qui fabrique à l'atelier. C'est vraiment bien, l'an prochain je viens encore. Je viens avec les gâteaux, les goûters, en plus Amande elle est très gentille. Même mon fils de 10 ans il est content que je vienne. Ca nous donne un coup de main pour apprendre l'alphabet, les formes... Il y a même des mamies dans notre groupe. On fait de tout on apprend ce qui peut être dangereux dans la cuisine, on fait tout en fait et moi avant je ne connais pas ça. »

Danilo Martuccelli a développé la *notion de support* dans le sens de l'ensemble des soutiens qui semblent tenir l'individu face au monde. L'auteur définit ces supports comme autant de soutiens « matériels ou symboliques, proches ou lointains, conscients ou inconscients, activement structurés ou passivement subis, toujours réels dans leurs effets » (Martuccelli, 2002, p. 64). Son emploi paraît fécond pour penser les moyens précédemment décrits. En effet, examiner l'exercice de la parentalité à l'aune de ces supports amène notamment à s'interroger sur les ressources dont disposent les individus pour remplir leurs rôles. Parmi ces supports réside notamment la capacité à écrire, lire, transmettre des informations simples portant sur la vie quotidienne, comprendre le système scolaire, si opaque soit-il en France. L'apprentissage du code écrit avec ces parents est prégnant tant sa maîtrise conditionne le déploiement de leur travail parental sur les scènes de l'accompagnement scolaire et du suivi de la scolarité.

Sa maîtrise permet en outre à ces derniers de *développer de nouveaux supports à même de les aider à tenir leur rôle dans une série de configurations, par exemple, de se tenir face à l'école et ses exigences, ou du moins de se reconnaître la légitimité à le faire*. On peut

penser que ces supports permettent finalement aux parents de s'inscrire dans une individuation plus positive. Ils sont crédités d'une nouvelle image d'eux-mêmes relevant, semble-t-il, de la prise en considération de leurs particularités : le fait d'avoir connu un parcours migratoire, et d'être un parent en formation qui, même s'il maîtrise peu les codes scolaires, néanmoins s'y intéresse. Ainsi les supports construits *via* ce type d'approche se déclinent d'abord en termes de compétences face à l'écrit, engendrant ensuite une « requalification symbolique ». Le terme est employé par Matthias Millet et Daniel Thin, pour rendre compte de la restauration d'une sorte d'estime personnelle, nécessitant à la fois une inflexion dans le rapport que l'on entretient à soi, mais également à l'image que l'on renvoie à autrui.

Une mère participant à l'atelier est désireuse de raconter qu'elle a, à la demande de la directrice de la maternelle, présenté les jeux fabriqués aux classes de petite section. Une autre surenchérit en expliquant qu'elle a pu présenter les jeux faits par le groupe aux classes de CP. On peut d'ailleurs souligner en guise de parenthèse que l'on perçoit aisément que l'enjeu diffère entre le fait de présenter ces jeux à des élèves de maternelle et à ceux de l'école primaire, en ce sens que la difficulté de cet exercice de présentation croît avec le niveau de la classe concernée par celui-ci. Dépourvues de capital scolaire, ces mères peinent à se sentir légitimes mêmes auprès des enfants à partir de l'instant où ceux-ci deviennent des élèves.

« La première fois c'était un peu dur, j'avais pas le courage pour les présenter mais elle m'a encouragée Amande, elle m'a dit : « Vas-y Zineb, tu vas y arriver. On a pris des photos, c'était bien. Mais moi je n'ai pas fait le CP. Alors que toi [en interpellant une autre participante à l'atelier] c'est la directrice qui t'a demandé de le faire avec les CP ».

Ce à quoi la seconde répond :

« Oui et je l'ai aussi fait pendant le Coup de pouce de mon fils. En fait il va au Coup de pouce et j'ai ramené des jeux à son groupe. Mon fils était très content, ça lui a fait plaisir. Et puis ce sont des jeux qui aident à apprendre, donc c'est bien de les montrer même aux CP ».

L'action décrite rassemble de fait des ressources. Pour être mobilisables par les individus, et devenir des supports, ces ressources doivent tendre à recouvrir des qualités « contradictoires » (Blandin, 2009) : être sécurisantes tout en favorisant l'autonomie, protéger tout en incitant les acteurs « parents » à la prise de risques. Or, il semble que les principes d'intervention mis en œuvre dans le cadre de la démarche action éducative familiale soient à même de remplir ces conditions. Si les parents sont invités à entrer dans l'école pour travailler autour du jeu, de la fabrication, de l'organisation de prêt, support qui leur est plus accessible et familier que ne l'est le support écrit, ils sont néanmoins encouragés à aller vers des pratiques qui leur sont encore moins familières et qui en cela constituent une prise de risque non négligeable.

Ensuite, le soutien octroyé à ces parents passe aussi par la tâche qui leur est confiée. Delphine, une mère participant à l'atelier aime s'investir dans le prêt de jeux. Son fils est scolarisé en Toute Petite section et elle explique aussi comment cette place progressivement acquise dans l'école peut l'aider à accompagner son fils dans une familiarisation concomitante à la sienne de l'univers de l'école.

« Je ne travaille pas mais je préfère que mon enfant soit à l'école pour voir d'autres choses que juste moi tout le temps, c'est une évidence. J'ai eu connaissance de ce que faisait Virginie grâce à des affiches, des flyers, puis il y a eu je crois une réunion de présentation de l'atelier. Dans l'atelier on crée des jeux pour apprendre en fonction du programme de la classe des tout petits. Cela nous permet [sous-entendu « les parents »] de savoir ce qui se passe dans la classe, de mieux comprendre ce que les enfants apprennent. Par l'intermédiaire de Virginie on arrive à savoir ce qui se passe dans la classe, deux mamans une fois par semaine restent une demi-heure dans la classe. Fabriquer des jeux nous permet d'avoir des supports pour apprendre, jeux qui n'existent pas forcément dans le commerce, qui propose plutôt des « jouets ». Par exemple, les enfants ont lu Boucle d'Or et à partir de ce livre on a fait des jeux sur les ordres de grandeur. Et puis faire ce prêt de jeu c'est un peu comme un travail on réfléchit ensemble à des façons de simplifier le prêt pour les parents. Je crois que quinze familles ont participé cette année au prêt pour la classe de toute petite section. »

2. Une posture compréhensive au cœur des pratiques professionnelles

Le contenu et les principes d'intervention structurant l'action nous invitent à considérer plus finement la question des pratiques et des postures professionnelles mises en œuvre dans le cadre de ce soutien ciblé d'aide à la parentalité, dont on peut d'ores et déjà souligner que, s'il vise initialement à infléchir la parentalité scolaire, il permet, au-delà, à des parents d'accéder à des situations « inédites » comme celle de personne référente d'un prêt de jeux au sein d'une école maternelle.

2.1. Repenser les catégories d'action

Les individus usent du contrôle de soi et possèdent un répertoire de pratiques figuratives au sein duquel l'évitement apparaît comme le procédé le plus sûr pour prévenir le danger. La peur de « perdre la face », mais aussi le souci de « sauver » celle de l'enseignant amèneraient donc certains parents à éviter l'école, contournant ainsi les risques représentés par les rencontres et échanges avec les acteurs éducatifs (Thin, 2001 ; Périer, 2005). Les intervenants, professionnels, formateurs, acteurs des « actions éducatives familiales » sont conscients des stratégies et des représentations qui nourrissent ces rapports. Ils sont ainsi amenés à réinterroger leurs pratiques professionnelles de façon à mieux « accrocher », « aborder » les parents appréhendés comme « ayant besoin » de l'étayage proposé par les « actions éducatives familiales », pour ensuite les accompagner de façon pertinente. Adopter des stratégies d'intervention fondées sur « la parité d'estime », la valorisation de la personne - sans verser dans la condescendance - renvoie à des postures, des compétences, des gestes professionnels spécifiques qui ne s'improvisent pas.

Concernant d'abord la sollicitation de ces parents, une formatrice engagée dans l'expérimentation explique que la nature de la proposition faite aux parents, mais

également la façon de la formuler, joue sur leur adhésion. Cette personne revient sur les arguments empruntés pour mobiliser ces parents vers un atelier de formation.

Elle s'adresse aux parents en ces termes :

« [...] Ça nous intéresserait d'avoir votre avis sur la question : pourquoi est-ce difficile pour certains parents d'aller à l'école de leurs enfants ? De participer aux réunions ? De rencontrer les enseignants ? D'aider à faire les devoirs... ? ».

Ensuite le cadre dans lequel s'inscrit la proposition émanant du formateur ou de l'enseignant interroge, cette fois, la familiarité cette fois du lieu avec les parents. Nos observations nous amènent en effet à relever que la fréquentation assidue des parents et leur accrochage avec les ateliers sont efficaces lorsque les établissements qui accueillent une action éducative familiale établissent cette proposition parmi un ensemble d'autres en direction des parents. Ainsi, nous avons souligné dans un paragraphe précédent que l'école maternelle Extérieure située dans le quartier marseillais de Bougainville propose une action éducative familiale mais également des groupes de parole mensuels, des sorties familles ; elle recueille du matériel de puériculture pour les familles les plus en difficulté.

En ce sens, l'adhésion des parents se nourrit aussi de l'histoire d'une école avec les parents, en particulier de l'ouverture de celle-ci à ces derniers. C'est ce terreau qui participe à construire un sentiment de familiarité réciproque entre parents et acteurs de la communauté éducative. Nos observations montrent comment un sentiment de familiarité avec le lieu, avec les personnes et avec l'objet de la proposition – en l'occurrence la fabrication de jeux éducatifs comme première accroche – se double d'un sentiment de proximité.

Ainsi, un atelier similaire, proposé de surcroît par la même formatrice sur un territoire rencontrant *a priori* des difficultés moindres mais sur lequel les relations de confiance avec l'école sont beaucoup moins construites, peine à mobiliser les parents qui la fréquentent.

2.2 Casser les stéréotypes pour éviter une proposition palliative

Qu'il s'agisse d'une entrée détournée autour du jeu ou de la sollicitation des parents pour s'exprimer sur certaines questions liées à leur travail parental, il s'agit d'éviter une proposition « palliative » visant à simplement répondre à des déficits, qu'ils soient relatifs aux difficultés des parents ou des enfants. Au contraire, les *parents sont eux-mêmes appréhendés comme des personnes ressources permettant de mieux comprendre les stratégies d'évitement*, voire l'invisibilité de certains autres parents. Les professionnels engagés dans la démarche des actions éducatives familiales sont donc invités à développer une posture critique face aux lectures déficitaires des problématiques des publics attendus.

Il s'agit donc pour ces professionnels de dépasser la dimension andragogique pour poursuivre une réflexion revisitant et « analysant » des représentations construites *a priori* sur le public accueilli. Les « jeunes », les « personnes analphabètes », les « gens du voyage » – « catégories cibles » de ce type d'action – véhiculent une somme de représentations contribuant à légitimer l'intervention, mais stigmatisant « suffisamment » ces personnes pour ne pas réussir à les mobiliser. Cette recherche d'une autre posture est également soulevée les travaux de Laura Cardia-Vonèche et Benoît Bastard à partir de leur recherche sur les lieux d'accueil parents-enfants.

« Les intervenants des lieux d'accueil enfants-parents effacent leurs identités professionnelles d'origine (ils sont psychologues ou travailleurs sociaux) pour les fondre dans des fonctions nouvelles d'accueillant au profil professionnel encore flou. Pour eux, l'intérêt est moins de créer de nouveaux métiers que de participer à une entreprise innovante qui stigmatise moins et s'écarte d'un modèle hiérarchique – aussi bien entre intervenants que dans la relation aux usagers » (Cardia-Vonèche & *al.*, 2005, p. 116).

2.3 Développer une capacité d'écoute

Nos observations montrent que ce travail de déconstruction des cadres d'intervention classiques de la formation pour adultes s'opère notamment à la faveur d'une « écoute active » vers laquelle tendent les professionnels enquêtés. L'exemple mobilisé par une formatrice pour développer cet argument est, à cet égard, éclairant. Celle-ci revient sur les propos d'une personne hésitante en début de formation : « Je n'ai pas besoin d'apprendre à lire ou à écrire ! Mon mari le fait très bien ! ». À partir de ces éléments de discours, la formatrice explique alors qu'il est indispensable d'entendre ces déclarations et de les admettre mais, au-delà, de montrer qu'elles sont comprises parce qu'elles prennent justement du sens dans le « parcours » de la personne qui les tient. Pour notre interlocutrice, le temps semble être une arme plus forte que l'obligation ou la persuasion. Le postulat alimentant cette posture repose en effet sur l'idée que c'est de chacun que naît la nécessité d'adhérer à un projet.

Pour autant, cette même formatrice recourt à ce qu'elle nomme des « stratégies pratiques », que le discours d'une des mères interrogées reconnaît comme pertinentes. Najla, une mère ayant participé à ces ateliers de formation, revient sur l'attention dont elle a fait l'objet. Le fait que l'enseignante et la formatrice l'aient chacune sollicitée a fortement pesé dans ce qu'elle perçoit comme une prise de risque : « Elles ont été deux à penser à moi, c'est pour ça que j'ai pensé que j'en étais capable ». Ainsi, les sollicitations croisées, émanant d'interlocuteurs différents (un enseignant et un travailleur social par exemple), facilitent parfois l'adhésion de parents hésitants. On retrouve dans ce discours une traduction de la dichotomie sécurisation/prise de risque ; conflictualité permettant, toujours selon Martucelli, au support de se réaliser. Les inflexions dans les pratiques professionnelles sont nombreuses.

2.4. De l'ingénierie de formation au travail social

La réflexion est donc sensiblement portée sur la relation intervenants/usagers s'agissant tant de l'abord des publics comme nous venons de le décrire, que de leur accompagnement.

L'une des formatrices rencontrées, Amélie, explique que :

« La posture du formateur doit se doubler du rôle d'accompagnateur. Cela a des incidences très concrètes : l'acte de formation – accompagnement – ne peut se contenir dans le cadre classique des séances en salle. Le formateur-accompagnateur doit parfois accompagner physiquement une personne à un rendez-vous, l'aider à prendre le téléphone pour régler un problème, l'aider à résoudre un problème de transport... »

Cet engagement dépasse donc le seuil de la formation aux savoirs de base. Plusieurs fois, on a observé des formatrices aider à remplir des dossiers permettant l'ouverture de droits sociaux, ou encore se rendre au collège avec les parents. Poursuivant la construction d'une relation de qualité entre parents et intervenants, dix « commandements » permettant de mieux avancer vers « un objectif commun » sont dégagés. Parmi eux, on retrouve plusieurs idées formalisées en ces termes : « être à l'écoute », « avoir un regard positif sur les gens » ou encore « accepter de se remettre en question ». Ces postures et pratiques sont ensuite amenées à être auto-évaluées au moyen de grilles élaborées à cet effet. Ces outils témoignent aussi de l'ambition de professionnaliser toujours plus des acteurs dont le champ de compétences tend parfois à s'étendre vers celui du travail social. La flexibilité de la réponse des formateurs semble être à ces égards le levier de cette professionnalisation. Ces ajustements de l'offre à la diversité des bénéficiaires s'accompagnent d'une considération plus aigüe de leurs perceptions subjectives et font écho à la perspective hologrammatique décrite par Edgar Morin. Celle-ci suppose un élargissement du regard qui permettrait de prendre en compte une diversité de champs et ainsi de mieux « voir » la personne, mieux « comprendre » quels sont les enjeux qui l'animent, de façon à mieux l'« accompagner ».

Là où l'on peut s'attendre à voir des travailleurs sociaux intervenir, les formatrices se chargent de questions qui initialement dépassent leurs champs de compétences. Il leur revient ainsi de réfléchir aux conditions de captation des publics précaires, d'assurer une permanence ; il leur est en ce sens demandé *de faire évoluer leurs compétences, de les accroître toujours davantage.*

À cet égard, Roland Raymond montre d'ailleurs, au travers d'une analyse fine de la notion de « dispositif » que la rhétorique de « l'évolution des compétences » des acteurs devient un paradigme de la recomposition de l'action publique (Raymond, 2008).

3. Des inflexions à même de générer de nouvelles pratiques familiales

Au centre des visées des actions éducatives familiales, se situe la question des pratiques quotidiennes des parents en situation préoccupante face à l'écrit. Il s'agit ainsi de relever ce que le soutien ciblé apporté peut modifier dans les trajectoires biographiques des parents rencontrés lors des ateliers de formation ou dans le cadre des entretiens leur faisant suite.

Nous précisons que nos interrogations portent principalement sur le rapport à l'école de ces personnes. Cette focalisation est somme toute logique car l'appui « parental » proposé relève précisément d'une formation aux savoirs de base conjuguée à un étayage sur ce que requiert l'accompagnement scolaire.

3.1 Un gain d'autonomie

Toutes les mères rencontrées décrivent de nouvelles façons de vivre. Leurs témoignages s'attachent à décrire cette autonomie nouvelle et ses déclinaisons pratiques. Zakia, 41 ans, mère de trois enfants âgés de 16, 12 et 5 ans revient, au cours de notre entretien, sur son manque d'autonomie passé, sur les contraintes que cela supposait pour elle, mais aussi pour ses enfants. Plusieurs mois en amont, elle n'était alors pas en mesure d'entreprendre seule des activités que l'on pourrait qualifier de « tournées vers l'extérieur ». Tout ce qui sortait du cadre familial, voire du domicile faisait l'objet d'une appréhension en termes de risques, qui plaçait souvent Zakia sous la dépendance de ses enfants aînés. Elle décrit, par exemple, l'aide apportée par ses enfants dans

l'organisation des rendez-vous médicaux. Elle retient de ce type d'organisation familiale un autre risque : une adultisation de ses enfants qu'elle regrette. Aujourd'hui, elle exprime ce qu'elle s'autorise à entreprendre seule après plusieurs mois de participation à ce programme de formation :

« Je peux lire des choses pour savoir où il faut aller, parler avec des gens, regarder le cahier de mes enfants, lire et écrire ça change des choses, maintenant, je me sens courageuse, je peux faire des choses pour aller chez le docteur ou lire des choses dans les magasins ».

Une autonomie et des dispositions nouvelles façonnent donc désormais les tâches marquant le quotidien de cette mère. « Regarder le cahier des enfants » est une expression reprise par une très large majorité des femmes rencontrées. Rien d'étonnant au vu des problématiques abordées dans le cadre de cette formation. Toutefois, nous pouvons observer du côté de ce que ces parents soulignent en réponse à la question : « qu'est-ce que cette action a changé dans votre rapport à l'école, à la scolarité de votre enfant ? » Cette inflexion dans le rapport à l'école impacte plusieurs dimensions de cette relation, illustrant d'ailleurs la complexité de la problématique, et la multiplicité des configurations au sein desquelles elle se joue.

3.2. Une aisance dans l'espace scolaire

D'abord, ces personnes rendent compte d'une déconstruction des représentations qu'elles avaient de l'école –et de la sphère scolaire en général, expression désignant tant l'institution que l'ensemble des acteurs en son sein. Certains parents, comme Halima, imputent directement cette déconstruction à leur présence dans l'institution et, conscients de ce que cela leur a permis de dépasser, formulent la nécessité d'ouvrir de la sorte l'école aux familles :

« Ça m'a permis, à moi, d'avoir confiance en moi déjà, parce que l'école c'était l'institution de l'école du coup maintenant l'école, je sais pas... en fait d'y être

rentrée ça fait beaucoup de bien. Ce serait bien que les parents entrent dans l'école ».

Son discours mobilise davantage les représentations associées à « l'institution » que celles attachées aux enseignants. D'autres personnes expliquent que c'est justement le fait de côtoyer des enseignants au quotidien, d'avoir une meilleure représentation de leur métier, de leurs arbitrages et, finalement, de ces personnes, qui amène à déconstruire un sentiment d'étrangeté partagé par de nombreux parents.

Halima exprime une asymétrie de statut qu'elle a longtemps projetée dans sa relation aux enseignants :

« Maintenant, les enseignants je les vois plus comme Monsieur et Madame tout le monde, avant c'était l'institut avec son bac+5 et euh je les voyais pas, comment dire, je les voyais à un niveau supérieur. »

La réciproque est également observable. Il semble en effet que l'entrée de ces parents dans l'enceinte des écoles ait également apporté aux acteurs scolaires une meilleure perception des problématiques auxquelles sont confrontées ces familles.

Au-delà de la déconstruction de représentations enchevêtrées à l'école, ces parents font part d'une meilleure compréhension du fonctionnement, du rythme et des enjeux scolaires, mais également d'une nouvelle légitimité à s'intéresser à ces questions et à regarder de près ce que font leurs enfants. Jamais scolarisée, Nouria considérait que ce que ses enfants faisaient à l'école ne la concernait pas. Aborder ces sujets contribuait à la disqualifier auprès de ses enfants. Aussi, tout ce qui relevait du domaine scolaire incombait à son mari, lui-même peu scolarisé mais maîtrisant néanmoins le code écrit. Lorsqu'elle s'entretient sur ce que la « formation de base à visée parentale » lui a permis, elle explique :

« Ça m'a donné des connaissances et surtout je sais maintenant que même quand on ne lit pas, on n'écrit pas, on a le droit de savoir ce que font nos enfants, on a le droit de s'intéresser à ça. Avant je disais juste « fais tes devoirs » mais je regardais

rien parce que je pensais que comme je ne savais pas, je n'avais le droit de rien, maintenant j'ai l'habitude de regarder les cahiers des enfants, en tous cas des petits tous les soirs ».

D'autres discours rendent compte de ces transformations dans le rapport au suivi de la scolarité des enfants, qui, même peu accessible, s'inscrit désormais dans un champ légitime. Camelia fournit une autre illustration des transformations affectant le partage des tâches parentales. Elle en retire une fierté non dissimulée :

« Avant la formation je connais rien il y a des choses difficiles et je connais pas ce que c'est les devoirs à la maison, tout le temps je lui dis qu'il faut attendre son père parce que c'est son père ... son père il travaille et quand il rentre il va regarder si c'est comme ça ou comme ça... Après que j'aie commencé la formation maintenant j'arrive à aider mes enfants oui, oui j'arrive à aider mes enfants avant je sais pas... Ils arrivaient et ils me disent « maman signe là ! », et je signe ».

3.3. Vers un surinvestissement scolaire ?

Ces nouvelles « compétences parentales » s'accompagnent, chez certaines des personnes rencontrées, de pratiques de *surinvestissement scolaire*, au sens où ce qui a trait à la chose scolaire semble gouverner l'ensemble de l'organisation de la vie familiale. Les tâches scolaires absorbent alors parfois la quasi-totalité du temps périscolaire, comme en témoignent les propos de Fatima, mère de trois enfants, dont elle a la charge exclusive ; la réussite scolaire de ses enfants est une de ses priorités et est à l'origine de son adhésion à la « formation de base à visée parentale ». Elle s'entretient sur les stratégies qu'elle parvient à développer pour aider ses enfants lors des temps de devoirs :

« Je la ramenais chez une dame venue de l'Algérie et qui avait fait ses études ici à l'université, maintenant elle est partie à Paris pour faire professeur d'anglais, elle aussi elle m'a aidée pour ma fille de 8 ans qui avait des problèmes surtout pour lire, apprendre, bien se tenir dans la classe. Surtout pour la conjugaison, les verbes,

elle aime pas ça ! Depuis le début cette dame a su faire un peu avec elle, alors tous les jours je la ramène chez cette dame et tous les jours, je me dis : « j'y vais c'est pas grave, y' a le bus, y' a le métro j'y vais ! » et je porte son cartable car elle est trop fatiguée... ».

On ignore cependant si ces comportements sont directement liés à l'outillage dispensé dans le cadre de la formation de base à visée parentale, et ainsi fruit d'une conscientisation qui aurait également pour effet de produire une « urgence scolaire ». *Urgence scolaire qui a, notamment dans le cas évoqué, pour effet de structurer l'ensemble des temporalités de la famille.* Ce constat, rencontré chez plusieurs des parents enquêtés, fait écho aux travaux de Dominique Glasman. Cette absorption du temps des enfants au profit du scolaire comporte cependant le risque de « faire oublier la place à ménager au temps pour ne rien faire, dont on peut considérer qu'il est essentiel dans la construction psychique d'un enfant ou d'un adolescent » (Glasman, 2005, p. 186).

De plus, cette question du surinvestissement scolaire est perceptible chez certaines mères dès la scolarisation des plus petits en maternelle. Céline choisit de scolariser son fils en toute petite section : « je ne travaille pas mais préfère que mon enfant soit à l'école pour voir d'autres choses que juste moi tout le temps, c'était une évidence. »

Si cette mère, comme d'autres, participe aux ateliers de formation, c'est avant tout pour créer des jeux qui permettent à leurs enfants d'apprendre. Ainsi, ce qui est apprécié c'est la forme « scolaire » du jeu, cela avant ses aspects éducatifs plus larges. Il s'agit pour plusieurs mères de s'approprier les apprentissages de leurs enfants et mettre quelque part en pratique le principe d'une coéducation autour des premiers apprentissages. On remarque que le jeu constitue un support facilitateur en matière d'approche et d'accroche des parents éloignés de l'école, à condition d'être présenté comme un bon médiateur pour les apprentissages. En ce sens, il faut garder à l'esprit que pour les parents des milieux populaires, il n'y a aucune ambiguïté : leur préoccupation concernant leurs enfants reste les apprentissages et la réussite scolaire. Autrement dit, ce qui façonne, et dès la maternelle, leur relation à l'école et leurs projections concernant la scolarité de leurs enfants, ce sont la bonne compréhension des enseignements dispensés, le comportement scolaire de leurs enfants, voire le passage dans la classe supérieure.

3.4. D'autres effets difficilement mesurables

Les dynamiques imputables à ce type de soutien à la parentalité relèvent de deux dimensions principales : d'une part, celles qui concernent la dimension scolaire que nous venons de discuter et d'autre part, celles qui tiennent plus d'effets ricochets, que nous souhaitons souligner ici.

En premier lieu, l'écrit n'est plus un code dont ces personnes se tiennent à distance ; elles sont, par exemple, au moment de l'enquête –soit après une année scolaire de participation à l'atelier – en capacité de lire ou de raconter, même partiellement, des albums à leurs enfants. Ayant fréquenté l'espace d'un établissement scolaire comme nous l'avons plusieurs fois souligné, ces personnes témoignent d'une aisance avec un milieu dont elles se tenaient majoritairement à distance jusqu'alors. Elles peuvent rencontrer les « maîtresses » de leurs enfants, participer à la vie d'une école. Dans cette mesure, une action éducative familiale permet aux parents de s'engager dans l'expérience scolaire de leurs enfants.

Or, Dominique Glasman met en avant un lien, certes complexe, mais existant entre attitude favorable des parents et réussite scolaire : « aujourd'hui, les parents sont reconnus comme des agents actifs dans la scolarité des enfants. La façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte dans l'éducation et la réussite des élèves » (Glasman, 2005, p. 38). En ce sens, les enseignants insistent sur un recul fort de l'absentéisme de ces enfants ainsi que sur une fréquentation accrue des lieux culturels – des bibliothèques en particulier – par les familles.

Il apparaît ainsi pour certains parents que la participation à une activité de ce type entraîne d'autres pratiques. Valeria explique que le fait d'avoir côtoyé l'univers d'une école, d'avoir regardé de plus près ce qui plaisait aux enfants, lui a permis de transférer ces pratiques au sein même de sa famille :

« Avant, je n'achetais pas de livres à mes enfants, maintenant j'en ai beaucoup, c'est un budget, tous les mois j'en achète aux enfants, ils sont tous étiquetés, je leur apprends à les classer. Finalement ça a permis, comment dire ... de développer des

activités manuelles avec les enfants, on fait des puzzles, avant ça je n'aurais pas investi dans tout ça »

En second lieu, les actions éducatives familiales participent d'un *soutien à la parentalité ciblé*, dans la mesure où ces actions, comme l'ensemble de celles qui visent à soutenir la « parentalité scolaire » des personnes, s'adressent à des parents à faible capital scolaire. *Le ciblage s'effectue ainsi d'une part, au regard du public visé, d'autre part, concernant les contenus qu'empruntent ces actions de soutien à la parentalité.* Ces actions répondent d'un modèle de prévention secondaire et d'une logique émancipatrice reposant sur l'accompagnement et la valorisation des ressources des parents.

En effet, on observe qu'à partir de l'objet scolaire et d'une difficulté identifiée et circonscrite des parents – celle d'accompagner l'expérience scolaire de son enfant – se tisse un *accompagnement de type socio-éducatif amenant les parents vers la réalisation de nouveaux supports*, à même de faciliter, certes leur travail parental, mais qui, par ricochet participent à infléchir bien d'autres dimensions de leur existence.

Ensuite, cette action de soutien à la parentalité constitue une « aubaine » pour des acteurs scolaires enclins à travailler avec les familles et pour qui ces actions de soutien à la parentalité représentent une possibilité de disposer d'éléments factuels sur les situations familiales portées à la connaissance des formatrices engagées dans le projet. De ce rapprochement entre acteurs scolaires, résulte une prise en charge globale des familles au sein de l'école, qui rencontre parfois des oppositions et suscite la critique des personnels scolaires pour qui « mieux vaut privilégier l'élève parce que pour les parents c'est trop tard ! ». On observe aussi que ces acteurs de la réussite éducative et de la formation aux savoirs de base récupèrent en pratique un champ d'intervention, celui de la parentalité, questions pourtant éloignées de leur champ d'intervention initial. On souligne ainsi l'attractivité d'une problématique en vogue modelée au prisme des impératifs de l'accompagnement à la scolarité.

À partir du travail des compétences de base et de l'étayage scolaire des parents, s'opèrent des bouleversements inattendus et dont on insiste sur l'étendue. Certes la non-maîtrise du code écrit est pointée comme faisant obstacle aux difficultés d'adaptation scolaire des parents et de leurs enfants ; est ainsi considérée, à l'instar de ce qu'on repère dans une majorité d'actions de soutien à la parentalité, la dimension culturelle

imputable au travail parental. Toutefois, l'acculturation scolaire recherchée par ces actions passant par l'appréhension des compétences de base et des codes scolaires, on voit comment *une part de la réponse des actions éducatives familiales concerne justement le code écrit et les codes scolaires, mais comment une autre part s'attache, elle, à la restauration d'une estime de soi, d'une place tenue* par ces parents. À l'opposé d'une approche palliative, cette forme de soutien relève d'une approche centrée sur les conditions intellectuelles et morales au sein desquelles se joue aussi, mais pas seulement, la parentalité des personnes. Ce sont aussi parfois leurs conditions matérielles d'éducation qui sont considérées lorsque, par exemple, une directrice d'école engagée dans cette démarche tente de répondre aux besoins de logement, à une demande d'asile, ou autre demande tout azimut des parents, qui ne s'inscrivent pas dans le périmètre établi de l'action. Or, ces débordements de la relation d'aide apparaissent aussi comme une condition de la mise en place d'une relation de confiance entre professionnels et parents et nous renvoient, par ailleurs, aux traductions du paradigme de la responsabilisation. En effet, une directrice d'école explique ces débordements par sa responsabilité de personne, de citoyenne.

Enfin, ces débordements nous invitent à relativiser le caractère ciblé de ces actions visant *a priori* la parentalité scolaire des personnes tant la possibilité est aussi laissée à ces dernières d'exprimer leurs besoins, de les savoir considérés et parfois de les voir partiellement comblés. Ces cas d'étude offrent ainsi à penser comment le soutien à la parentalité, même lorsqu'il repose sur une mise en œuvre relevant d'objectifs précis et spécifiques, constitue néanmoins une entrée féconde pour travailler aux dimensions nombreuses, relevant de l'intimité des personnes.

CHAPITRE 2

Des groupes de parole pour promouvoir la fonction parentale. Des formulations hétérogènes de la parentalité et de son soutien

1. Dispositifs étudiés et négociations autour de l'entrée sur le terrain

Les trois dispositifs d'écoute et de parole auxquels nous nous attachons prennent place dans deux centres sociaux des territoires sud de la ville de Marseille et s'inscrivent dans le cadre des actions menées par le Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement aux parents des Bouches du Rhône (REAAP).

Pour nous extraire d'une seule position d'observateur, et répondre aux exigences de notre démarche ethnographique, nous avons, après toutefois nous être présentée en qualité de chercheur auprès des professionnels concernés, investi les dispositifs en tant parent.

« Dans cette perspective, l'observation nécessairement participante, ne ressemble plus à une errance dans un terrain choisi, arrêté ça et là par des informateurs et caractérisée par un balayage large du regard. Elle se présente comme une interaction proprement dite, disons une relation de face à face entre l'observateur et la (les) personne(s) observée(s) » (Piette, 1996, p. 68).

Ainsi, ces aspects de l'enquête sont le fruit d'une observation participante qui cette fois nous a conduite au fur et à mesure de l'enquête à déposer nos difficultés, nos interrogations de parent, dans un ensemblier à partir duquel se tissaient des échanges avec le groupe. L'activité de recherche se présente une nouvelle fois sur ce terrain comme un processus d'interaction, en appelant pour se construire dans la durée à une pratique du « sens commun » (Piette, 1996). Cette position de recherche progressivement acquise est, parce qu'elle dote l'observateur d'un rôle actif d'acteur,

celle qui nous paraît la plus à même de permettre d'accéder au sens de ces situations d'accompagnement des parents, à ce qui s'y joue, à ce qu'y engagent les différents acteurs pris dans ces situations, parents et professionnels. Ce glissement vers cette posture de recherche, fluide notamment dans l'un des groupes auquel nous avons participé pendant presque deux années¹⁰⁰, ne vient pas compromettre une capacité de distance critique, mais permet en revanche de rendre compte de pratiques en situation d'interaction.

Les éléments empiriques mobilisés dans ce chapitre résultent donc de la participation à trois groupes de parole distincts. Ensuite, il faut aussi restituer le fait que certains professionnels éprouvent une envie non dissimulée de s'impliquer dans notre travail de recherche, parce qu'ils sont eux-mêmes aux prises avec de nombreuses interrogations sur la « parentalité » et la condition parentale. Cette implication passe ainsi par le prêt d'ouvrages, de compte-rendus de lecture, d'essais de réflexion personnelle sur la question. On note de plus que très souvent ces professionnels mobilisent lors de nos entretiens des éléments personnels et intimes alors même qu'il s'agit, dans la demande, d'examiner leurs pratiques de soutien à la parentalité. C'est en effet très spontanément qu'ils reviennent sur les gestes, marques d'attention et styles éducatifs qu'ils privilégient auprès de leurs enfants, pour donner corps aux descriptions qu'ils livrent de ce que constitue, pour eux, le travail parental. Aussi, *on postule que toute approche sur et pour la parentalité se réfère d'abord à sa propre expérience de parent*, nous étayerons par la suite cette première idée.

Trois structures différentes portent les groupes de parole investis. « Re-pères » et « Aslya » sont des associations de rayonnement local, la troisième est une antenne de l'École des parents et des éducateurs, dont la portée est en revanche nationale. Ces trois associations ont en commun, outre l'animation de groupes de parole, de proposer des modules de formation « professionnalisants », et s'appuient par ailleurs toutes sur une approche clinique du sujet.

¹⁰⁰ Nous avons en effet eu la possibilité de participer au groupe d'écoute et de parole animé par l'École des parents et des éducateurs pendant presque deux années du fait d'une part de la pérennité de celle-ci, qui d'autre part mène une action dans la durée.

L'observation des éléments que mobilisent ces trois associations pour définir leur champ de compétence, nous renseigne sur le périmètre d'intervention de chacune, mais également sur les objectifs qu'elles poursuivent.

Extraits des éléments de définition des visées respectives des trois groupes d'écoute et de parole investis (documents des associations)

ASLYA vous propose des rencontres pour les parents, pour les grands-parents et pour les séniors animées par les psychologues de l'association. Vous trouverez une écoute bienveillante, des éléments pratiques et théoriques vous permettant de trouver vos propres réponses à travers des échanges avec d'autres parents et des professionnels.

Les Rencontres à Thème :

"Caprices, colères", comment faire face ? ; Les conflits dans la famille, les secrets de famille ; l'attachement, la séparation, l'entrée à la crèche, à l'école ; l'autorité ; familles recomposées, un équilibre à construire ; la place du père, Parent idéal, parent parfait ? Le "Mots en jeu": un groupe de parole pas comme les autres ; Un jeu pour se connaître, une manière ludique de parler de soi

L'Association « **RE-PÈRES**¹⁰¹ » a pour but :

De former, de soutenir et d'accompagner individuellement ou collectivement, toute personne ou groupe de personne à tout moment de la vie dans les domaines de :

- La conjugalité – parentalité
- La sexualité
- L'estime de soi

Elle a pour objectif de :

- Lutter contre toute forme de violence sociale et culturelle
- De favoriser le dialogue et la rencontre Homme-Femme
- De soutenir et d'accompagner la fonction parentale

Dans le respect des identités culturelles

Il va s'agir pour nous de travailler dans une approche clinique du sujet confrontée aux particularités, spécificités culturelles que nous devons connaître afin de mieux prendre en compte les paroles et les actes dans leur contexte : Manque de repères, où plutôt de moment d'hésitations entre deux abords culturels, dans un entre-deux qui fait vaciller sur ce qui fonde le père comme médiateur. Si cette fonction n'est plus incarnée dans un idéal social de père, si ceux que l'on dit « pères » ne sont plus reconnus comme le passage obligé, par où cela passe-t-il ? Et comment ça se passe ?

¹⁰¹ Le support de communication du groupe animé par l'association Re-Pères est fourni en annexe n°6

« **L'EPE 13** a pour objectif d'accompagner et de soutenir les parents, les couples dans leur évolution, leur vie quotidienne, les professionnels, dans leur projet, leurs pratiques, de créer des espaces d'échanges, de débats pour parents, les travailleurs sociaux, les éducateurs, les enseignants, les bénévoles d'association. [...] Sur les animations à thèmes, les objectifs cités sont les suivants : Créer des liens sociaux, renforcer la fonction parentale, renforcer la relation parent-enfant, créer une dynamique d'échanges entre parents, engager une réflexion sur la parentalité, faciliter l'accessibilité des espaces de paroles pour un public plus précarisé.

Les objectifs présentés, extraits de « brochures » ou de « plaquettes » de présentation de ces acteurs associatifs, s'inscrivent dans une communauté de sens relativement proches et répondent aux visées présidant à la mise en place des groupes de parole. Il s'agit en effet dans chacun des groupes observés de « mobiliser les compétences du groupe parental, de favoriser l'aide mutuelle entre les familles, le partage des pratiques et l'acquisition de savoirs faire par l'appartenance à un groupe ou à un réseau, le soutien des pairs¹⁰² ». *Pourtant, les observations conduites au sein de chaque groupe, témoignent pourtant de pratiques se référant à des formulations sensiblement différentes du soutien aux parents.*

1.1. Le « REAAP » pour cadre

Les groupes de parole observés s'appuient, nous l'avons dit, sur le cadre que proposent les REAAP, lieux de première émergence de la politique de la parentalité. Initié par l'État en 1999, ce cadre promeut des actions visant à conforter les compétences des parents et à valoriser leurs potentialités au moyen du dialogue et de l'échange. Les REAAP fédèrent aujourd'hui des actions relativement hétérogènes, mais redondantes : conférences-débats, groupes de parole ou d'échange, espaces ressources pour les parents (cafés des parents, maisons des parents, boutiques de la famille, etc.), groupes d'activités de parents (théâtre, écriture, etc.), groupes d'activités parents-enfants (ludothèques, sorties

¹⁰²Circulaire n° 99-153 du 9 mars 1999 relative aux réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.

familiales, etc.) ou encore groupes de réflexion ou de formation (« chantiers éducation », universités populaires de parents, etc.) (Delaunay-Guivarc'h, 2010, p. 42).

Nous avons vu, au cours de notre première partie, comment ce qui se joue dans ce dispositif contribue à définir un périmètre et des modes d'intervention de la politique nationale de soutien à la parentalité en France. Des professionnels – travailleurs sociaux, psychologues, etc. – interviennent parfois : « les REAAP sont en quelque sorte un idéal-type dans ces politiques d'accompagnement. Les autres politiques publiques s'en inspirent ou essaient d'y puiser une énergie qui permette de mieux impliquer les professionnels comme les parents » (Séraphin, 2013).

Gérard Neyrand, dans l'examen qu'il livre de la généalogie du dispositif, explique que cette émanation du gouvernement Jospin ne peut se réduire au fruit d'une logique étatique vertueuse cherchant à soutenir des parents fragilisés par un mouvement de désinstitutionalisation des liens familiaux, mais constitue notamment une réaction à la montée des discours et des incriminations sur l'incapacité des parents à tenir leur rôle (2013). Ces réseaux portent en effet comme objectif principal de mettre en relation des parents, de sorte à ce qu'ils puissent partager leur quotidien ordinaire de parents.

Parmi les groupes de parole auxquels nous avons participé, l'un d'eux repose sur implication visible des parents, nous sommes en revanche moins affirmative sur cette dimension s'agissant des deux autres actions observées. Nos observations visent justement à éclairer ces regroupements de parents, à comprendre à qui s'adressent ces groupes de parole, à appréhender les raisons de ceux qui les investissent. On souhaite aussi produire des éléments de réflexion sur les formes d'intervention et les pratiques qui s'y développent.

Enfin, les groupes de parole sont, certes, des lieux de prise en charge de la parentalité, mais constituent des espaces d'expression des attentes, des interrogations, voire des difficultés des parents. Cet aspect fera l'objet d'un examen et d'une analyse plus approfondis lorsque nous nous attacherons, dans la dernière partie de la thèse au travail parental des franges vulnérables de la population.

1.2. Des espaces de sociabilité accueillants

Les groupes de parole auxquels nous avons participé se tiennent dans des espaces de « sociabilité » des centres sociaux qui les abritent.

De façon à disposer d'un cadre agréable, propice au recueil de la parole d'autrui, les professionnels en charge de l'animation des groupes, et en amont, ceux des centres sociaux, s'attachent à mettre en scène l'espace.

Violaine, la conseillère conjugale et familiale animant le dispositif de l'École des parents et des éducateurs, accueille chaque participante, elle a au préalable préparé elle-même la salle, parce que la disposition des chaises ne lui convenait pas. Elle s'attache au détail, par exemple, ne sachant pas vraiment combien de personnes seront présentes à sa séance, elle enlève plusieurs chaises autour de la table pour ne pas créer une impression de vide. Ensuite, elle nettoie à nouveau la table et place les croissants dans des assiettes alors qu'ils avaient été laissés dans leur boîte d'origine.

Le soin porté à la matérialité du dispositif participe en effet de la qualité de l'accueil des personnes attendues, il répond aussi à la préoccupation de « bien-être », à laquelle prétend chacun des dispositifs. Les participants y sont d'ailleurs attentifs et sensibles.

Nous sommes finalement huit femmes autour de la table, chaleureusement accueillies par Sophie, la responsable du secteur Enfance Familles du centre. C'est la chandeleur, des crêpes, en plus du café, des biscuits et d'une brioche sont prévues sur la table qui nous accueille. La table va d'abord faire l'objet d'une redistribution. Claude (une participante) préfère une disposition « en cocon », avec des tables plus proches, qu'une disposition plus élargie et aérée en cercle.

Ces éléments, bien que relatifs à un cadre matériel, expliquent en partie aussi la présence des personnes dans le dispositif. Le terme de « cocon » emprunté pour décrire l'espace, traduit bien l'importance que revêt le fait de se « sentir bien ».

D'abord, ces temps viennent ponctuer le quotidien des gens, au sens où ils sont l'occasion d'un rendez-vous lorsque l'on n'en a en général aucun pour soi (cela quelle qu'en soit la raison : faiblesse du tissu relationnel, situation de mère au foyer...). C'est d'ailleurs aussi parfois cette faible habitude du rendez-vous qui explique le manque d'assiduité que connaissent certains dispositifs.

« Les gens ils sont dans l'ici et maintenant, ils sont dans leur quotidien, dans le ici et maintenant, je ne peux pas mieux dire... Je me suis posé cette question, à savoir : « est-ce qu'il faut appeler les femmes ? ». C'est-à-dire qu'on leur donne les dates à l'avance, mais ensuite faut-il les appeler la veille ou le jour même... Elles ne viennent pas pour plein de raisons : parce qu'elles ont un enfant qui est malade, parce qu'elles sont fatiguées, parce qu'elles ont des papiers à faire, qu'elles se mettent devant « Les feux de l'amour ». Même si au départ elles sont moteur, elles s'engagent, elles ne sont pas forcément au rendez-vous [...] par contre, lorsqu'une sortie « famille » est organisée par un centre social alors là en trente secondes tout le monde est à l'inscription. Les gens, ils sont dans la consommation et moi je comprends. Je comprends qu'ils soient dans la consommation et ça ne me choque pas. Je me sens un peu en porte-à-faux si tu veux. C'est en les sortant, en les détournant de leur lieux d'habitation, que l'on pourrait travailler de vraies questions par la parole, en sortant d'une salle on peut travailler de vrais contenus, il faut pour cela qu'elles puissent s'échapper de leurs difficultés et ici c'est pas évident¹⁰³ ».

L'idée de consommation au sens de consommer une activité, à l'instar d'un loisir, soulignée dans cet entretien, constitue une dimension centrale dans le fonctionnement d'une action. Elle coïncide avec l'idée de faire quelque chose pour soi, de se faire du bien avec, souvent, la possibilité de confier ses enfants en bas âge à une animatrice le temps de la participation au groupe. Ensuite, on observe que pour certains parents la participation aux « activités du centre » constitue une manière d'habiter l'espace, généralement un « quartier », et d'accéder à un espace de sociabilité. Parce que ces lieux peuvent être des espaces de vie, dans le prolongement de l'espace domestique, protégés par la présence bienveillante d'acteurs identifiés, certains parents, mais pas tous, et nous

¹⁰³ Entretien avec Sabine, conseillère conjugale et familiale de l'association Re-pères, septembre 2011.

y reviendrons aussi, viennent simplement y chercher un ancrage vers l'extérieur. Ces parents participent aux groupes de parole sur la parentalité mais par ailleurs à l'ensemble des autres actions que propose le centre social. Moins que l'objet, le type d'action, le contenu et les formes d'intervention, c'est avant tout le lieu qui peut attirer les participants. Les huit parents régulièrement côtoyés dans le groupe animé par l'association ASLYÀ fréquentent tous au moins un autre dispositif proposé par le centre social. Leurs enfants, quand ils sont encore jeunes, sont également des usagers de la structure. Monique, une des mères assidue dans la fréquentation de ce groupe sur la parentalité le vendredi matin, participe chaque semaine au « jeudi féminin », ainsi qu'au cours de relaxation le lundi.

Pour d'autres parents, en outre, la manière d'habiter l'espace ne contribue pas à déterminer leur participation à un groupe de parole sur la parentalité. En revanche, la connexion à une action sur la parentalité et le partage de pratiques éducatives viennent suggérer un sentiment d'« appartenir ». Les mères participant au groupe de parole animé par l'École des parents et des éducateurs parlent de « leur groupe » ou encore de « leur petit groupe », et nous faisons l'hypothèse qu'en partageant des pratiques éducatives proches, c'est à dire inscrites dans un même type d'orientations/stratégies éducatives, elles concourent à construire, au-delà d'un espace consacré à l'expression et à la mise en question de leur identité maternelle, comme nous le verrons, un regroupement de parents. Néanmoins, la recherche d'appartenance collective n'est relative qu'au seul groupe animé par l'École des parents et des éducateurs. Parmi les raisons expliquant la participation aux groupes de parole, le besoin de rompre avec des situations d'isolement s'exprime majoritairement auprès des parents rencontrés.

1.3. Rompre avec l'isolement

Un homme se présente au centre social vers 18h30. Il ne connaît pas le lieu et indique qu'il vient participer au groupe de parole que lui a conseillé la conseillère familiale CAF en charge de son dossier. C'est la première fois qu'il est « invité » à participer à ce type de dispositif. Étranger au lieu et inconnu de celles qui y interviennent, l'homme n'est néanmoins pas mal à l'aise. Il serre la main des deux

intervenantes ainsi qu'à moi-même et se présente en nous demandant de l'appeler « Billy ».

Il est alors pris en charge par l'une des deux responsables du groupe qui lui indique la salle dans laquelle se déroule le groupe de parole et lui explique par ailleurs que l'action a cette année du mal à mobiliser d'autres parents suite au décès accidentel d'une personne y participant l'année d'avant.

L'homme s'assoit dans la salle et explique qu'il a vivement besoin d'échanger parce qu'il se sent oppressé par sa condition de père dans un contexte de famille monoparentale, dont il a la charge. Ainsi, les intervenantes n'ont-elles pas encore pris place que la parole est prise.

L'une des deux intervenantes apporte de quoi partager une galette des rois et de quoi boire sur la table puis s'assoit en face de ce nouveau participant qui ne semble pas gêné par l'absence d'autres pères. En revanche, devant son flot de paroles, les intervenantes l'arrêtent pour exprimer que paradoxalement elles ne sont pas très à l'aise, notamment parce que la disposition qu'elles ont choisie sans y faire très attention ne se prête pas à un travail de parole en groupe. L'une d'elle lâche : « on dirait que vous êtes au tribunal, vous vous sentez bien, vous ? ». Les intervenantes en conviennent, la disposition n'est pas propice à créer une ambiance conviviale. L'homme réitère une nouvelle fois qu'il se sent bien, et que la disposition ne représente pour lui aucune gêne. La discussion se poursuit. C'est très nettement l'homme qui occupe la parole dans la discussion. Il est essentiellement là pour narrer son quotidien avec ses deux enfants, devenus adolescents, qu'il élève seul. Il décrit une solitude oppressante, une responsabilité éprouvante parfois difficilement supportable. Il est là parce qu'il cherche à rencontrer d'autres parents confrontés à des situations similaires et avec lesquels il pourrait partager ses questions. L'homme est très à l'aise avec la langue. La discussion pourrait s'apparenter à un échange entre pairs, puisque finalement les deux intervenantes mères d'adolescents elles aussi, expriment leurs propres ressentis.

Même doucement prescrite, la venue d'un parent peut être stimulée par le besoin de s'extraire d'un quotidien enclavé par un millefeuille de problématiques. Cette description témoigne du besoin qu'éprouvent des parents isolés à dire leurs difficultés à autrui. Leur participation au groupe est motivée par les questions qu'ils se posent et dont ils

espèrent quelque part qu'elles posent question à d'autres. Là réside bien un des moteurs de la recherche de collectif. Les parents rencontrés, *a fortiori* lorsqu'ils connaissent des situations de monoparentalité, sont avant tout à la recherche de pairs, perçus comme potentiellement susceptibles de les aider dans l'amélioration de leur relation avec leurs enfants puisqu'ils rencontrent les mêmes obstacles.

Animé par l'association Re-pères, ce groupe¹⁰⁴ poursuit une logique d'investissement social, les pères y participant appartiennent tous à des milieux populaires¹⁰⁵. Dans ce groupe, les participants font le bilan de leurs relations de conjoints et de pères. Il permet, selon eux, « de travailler sur soi-même » et de « se sentir moins seuls ». Les pères que nous rencontrons décrivent *une parentalité plus ou moins fraîchement désarmée par une succession d'évènements déplorés, souvent déclenchée par une rupture « subie » de leur conjugalité*. De nos observations et des discours recueillis se dégage l'idée que ces hommes viennent chercher dans cet espace un soutien moral :

« Madame Coste l'assistante sociale qui s'occupe de nous depuis que on est ici, elle m'a dit qu'il y a un endroit pour les papas, un groupe pour s'aider et parler entre gens qui élèvent leurs enfants seuls, et moi ça, ça me plaît parce que comme je t'ai dit j'ai beaucoup de copains malgaches, ou aussi de copains du travail mais pour confidents c'est pas ça... C'est pour un bon moment, c'est pas pour une ouverture d'esprit avec quelqu'un, c'est pas pour parler librement de ce qu'on pense, de ce qu'on a, de ce qu'on voudrait... »

Emmanuel Graton explique à partir d'observations menées dans un groupe de parole consacré aux pères séparés que « le délitement d'un modèle conjugal nécessite le remodelage d'un modèle masculin et paternel. Les références pour construire son lien à l'enfant ne peuvent être puisées dans le modèle hérité du père et du couple parental de l'intéressé. La reconstruction nécessite une déconstruction que les autres pères/pairs vont pouvoir étayer » (2012, p. 179).

¹⁰⁴ Les données produites à partir du groupe visant à aborder la « parentalité » « Entre pairs » mais aussi « Entre pères » ne sont que peu mobilisées, notamment parce que nos observations restent marginales, comparativement à celles menées dans les deux autres groupes. Cela notamment parce que le dispositif souffrait d'une très faible, voire d'une quasi absence de fréquentation.

¹⁰⁵ Les apports de la recherche s'accordent sur le fait que la pauvreté rend l'exercice du rôle paternel plus difficile parce qu'elle augmente leur détresse psychologique et les met à distance d'une possible valorisation associée à la fonction de père (Simons et al., 1990).

Les paternités décrites au sein de ce groupe s'inscrivent dans des contextes sociaux dégradés dans lesquels les fragilités du lien maternel emportent d'une part des inquiétudes et des formes d'auto-culpabilisation prononcées, et entraînent d'autre part une responsabilisation accrue des pères. Ainsi, certains craignent de ne pas remplir le rôle tel qu'ils projettent qu'une mère aurait pu le faire.

Ces doutes s'expriment notamment concernant la tenue de la maison ou encore la préparation des repas, déplore Billy : « Bien souvent le repas c'est pâtes, pâtes, pâtes et pâtes améliorées ». Et en même temps, l'existence de groupes destinés aux pères sert à la reconnaissance de la valeur paternelle qui émerge de situations décrites comme sacrificielles par les participants, comme le montrent d'ailleurs les travaux d'Agnès Martial sur les paternités solitaires (Martial, 2013).

2. Échanger et confronter des idées, se réassurer face au quotidien en discutant de lieux communs

Le partage d'expériences entre parents apparaît donc comme une ressource potentielle pour réassurer les familles face aux incertitudes qu'elles connaissent, tel est d'ailleurs l'argument dominant la « mise en mouvement des parents », originellement promue par le développement des REAAP.

2.1. S'observer

Lorsque l'on interroge les parents sur ce que leur apportent le groupe et ces formes d'intervention, les mères présentes s'accordent sur les bienfaits de ce temps : « c'est bien d'être renvoyée à soi-même, mais c'est super d'avoir ce temps pour dire et entendre même si au fond ce sont des choses que l'on sait », « moi je me suis surprise à expliquer à Grégory les conséquences de bien travailler à l'école parce qu'on a envie qu'ils y arrivent et j'ai revu une scène entre moi et ma mère, ma mère me disait la même chose et ça me passait au-dessus de la tête et là j'apprends à faire en sorte que lui comprenne parce que

je choisis d'autres mots... », « pour moi c'est une démarche thérapeutique, vu ce que je connais avec mon aîné ! (Rires) ¹⁰⁶».

À côté d'une prise en charge individuelle de la personne, largement plébiscitée par les politiques sociales actuelles, Catherine Sellenet nous dit que « le travail social a redécouvert les vertus d'un usage collectif de la parole en proposant à des parents des espaces de confrontation d'idées » (2004, p. 11). Dans les groupes observés, cette forme d'intervention collective s'appuie effectivement sur l'idée que le groupe peut justement servir de cadre pour devenir le support d'un processus d'apprentissage collectif. À partir de l'exposé des situations de chacun des participants, se déploient alors d'abord le constat de difficultés et de questions dans bien des cas partagées, ensuite l'existence de pratiques et de réponses, en revanche différentes et soumises à débat.

De sorte à définir un périmètre de réflexion et d'échanges, des thèmes, dont on sait qu'ils accaparent le plus fortement l'attention des parents, sont proposés. Nous avons assisté, au début de nos observations, à une séance portant par exemple sur la « Prévention des conduites à risque des adolescents et parentalité ». Notons que pour chaque séance, le mot « parentalité » apparaît forcément. L'intervenante de l'École des parents et des éducateurs le justifie en disant ceci : « on se place ici du côté des parents, non des professionnels de l'éducation, c'est bien parce que j'ai pensé à eux en écrivant cela que j'emploie le terme « parentalité » ». Le plus souvent, une séance articule donc sensibilisation - au sens d'apports théoriques relativement au thème décidé collectivement en amont¹⁰⁷ - débats à partir de ses propres expériences, questionnements entre pairs, mais aussi questions adressées à une professionnelle de la parentalité. *Les professionnelles rencontrées dans l'animation des REAAP sont des femmes, ayant en dernier lieu obtenu une qualification de conseillère conjugale et familiale, privilégiant une approche fondée sur les outils de la psychanalyse*¹⁰⁸.

Dans deux des actions observées, à savoir celles portées par les associations ASLYA et Re-pères, le renvoi aux disciplines de la psychologie et de la psychanalyse n'est pas

¹⁰⁶ Prises de parole des mères participant au groupe animé par l'École des parents et des éducateurs pour expliquer succinctement ce que leur participation au groupe peut leur apporter.

¹⁰⁷ Pour exemples : « L'intimité dans la famille », « Quelle autonomie pour l'enfant et à quel âge ? », « Trouver un équilibre aux besoins de l'enfant et des parents », sont des thèmes abordés lors de l'année 2010.

¹⁰⁸ On note que seule l'animatrice de l'association Aslya est psychologue clinicienne.

explicite. Seuls les apports de l'intervenante de l'École des parents et des éducateurs y font ostensiblement référence. Cela pour dire que ces apports « théoriques », couverts d'une vulgarisation des savoirs psychologiques et psychanalytiques, peuvent aussi figurer parmi les attentes des parents fréquentant ce type de dispositif. D'une façon générale, les parents espèrent de ces échanges de quoi enrichir leurs pratiques, et ces confrontations de points de vue avec leurs pairs sont perçues comme autant d'occasions, voire de moyens d'« avancer ».

2.2. Développer une réflexivité parentale, catalyser la prise de conscience

Décrire ses pratiques éducatives, pour mieux s'en distancier et réviser ses comportements en se détachant de l'émotion qu'ils engagent, constitue les pierres angulaires du travail d'introspection personnelle proposé dans les trois groupes.

« À partir de ce cas pratique, nous pouvons nous entendre dire des choses dans l'échange et donc prendre de la distance avec une situation difficile rencontrée avec l'un de ses enfants. Aujourd'hui il faut faire très attention à ne pas se couper. C'est un travail progressif, qui se développe tout au long de la séance. Ne partez pas de vos émotions, choisissez un évènement factuel, que l'on va revisiter pour voir si vous avez eu une attitude ajustée¹⁰⁹ ».

Le dispositif vise en effet à la conscientisation de ses comportements éducatifs, pensée justement comme permise d'une part, grâce au catalyseur que constitue le groupe, d'autre part, grâce aux éléments introduits par le tiers qu'est le professionnel. En ce sens, les parents sont invités, au contact de l'« autre », à appréhender autrement ce qu'il leur arrive ainsi qu'à développer des « résonances personnelles » à partir des contenus produits. Ce double prisme d'accroche et d'analyse vise le développement d'une réflexivité parentale : « on prend du temps pour se poser, ça fait écho, ça met en travail ». Pour autant, cet impératif de réflexivité adressé aux parents engage différents processus.

¹⁰⁹ Recommandation de Violaine l'animatrice. Elle pose ainsi le cadre du fonctionnement de la séance.

S'appuyant sur une littérature relative à la psychanalyse, l'animatrice propose un idéal-type du « bon parent ». Or, on observe que cette figure de la bonne parentalité n'est jamais remise en question par les parents des groupes, tant elle circule déjà par de multiples canaux. Une étude récemment conduite par Sarah Lecossais montre comment une série télévisée peut produire et diffuser ce type de références. Les caractéristiques du « bon parent » que l'auteur en dégage sont exactement celles que valorise explicitement l'École des parents et des éducateurs. Se conjuguent ainsi au sein de ce modèle, impératifs de communication, d'écoute, de tolérance, sentiments d'amour et de responsabilité, toujours ajustés par un travail de réflexivité, seul à même de garantir l'« authenticité du parent ». Les professionnelles de la parentalité, en promouvant certaines caractéristiques plus que d'autres, contribuent ainsi à dessiner les contours d'une bonne parentalité. Or, ces injonctions, voire ce modèle de parentalité, embrassant les préconisations d'une « parentalité positive » sur laquelle nous nous sommes précédemment étendue, pèse sur le travail parental, sans prise en compte la diversité et la complexité des situations familiales.

Cette critique est notamment formulée par Gérard Neyrand à propos du « parentalisme », lequel, en considérant le parent seulement comme porteur d'une fonction parentale d'éducation, fait cécité à la fois sur ses conditions d'existence, sur les contraintes de son environnement et sur les rapports sociaux dans lequel il est pris : « on en oublie que la parentalité constitue une dimension qui s'articule à d'autres chez un être humain, qui est défini à la fois comme désirant et clivé » (Neyrand, 2013, p. 55). De plus, ces règles tendent à ne pas être explicites au sens de « palpables » parce qu'elles renvoient plus à un savoir-être qu'à un savoir-faire, disqualifiant ceux qui ne les atteignent, sans être néanmoins certains qu'ils aient pu les percevoir. En ce sens, Benoît Bastard convient que : « les règles qui s'appliquent à l'exercice de la parentalité sont devenues sophistiquées et difficiles à assimiler, en même temps qu'elles sont devenues de plus en plus impératives » (2006, p. 7).

L'institution d'un travail parental dépourvu de normes à laquelle nous assistons dans les groupes observés, justifiée par le principe d'« unicité » de chaque enfant, revient tout particulièrement à *renvoyer les parents à leurs propres supports. L'injonction leur est adressée à mobiliser leurs capacités réflexives et dans un même temps à se mettre à distance, voire à abandonner leurs propres normes.* En partant des catégories de besoin

relatives à l'enfant, « besoin d'être entendu dans sa souffrance », « besoin d'être vu dans son unicité », les professionnels pensent extraire les parents de la chape normative qui pèse déjà sur eux, mais contribuent dans un même temps à imposer d'autres normes. Violaine insiste régulièrement sur l'importance de l'absence de jugement :

« Il vaut mieux encourager l'enfant quand ça va bien mais si son comportement est hors les cadres, il faut le lui signifier. Il faut lui signifier en utilisant des moyens fondés sur la raison. Il ne faut pas taire ce qui ne va pas. Dans nos éducations on a connu le jugement, or là, je vous invite à ne pas juger vos enfants ».

Les travaux de Catherine Sellenet, sur les groupes de parole, s'attachent au poids des formes et des normes d'intervention et tendent à opposer des pratiques qui se situeraient du côté de l'aide à celles qui, au contraire, se situeraient du côté de l'ordre et de la norme (Sellenet, 2004). Nos observations se soustraient à cette dichotomie en cela que les interventions observées revêtent, certes, des éléments normatifs se référant aux styles éducatifs compréhensifs basés sur une écoute active de la parole de l'enfant, mais visent dans un même temps à apporter une aide au parent. Toujours en ce sens, on observe, de plus, que c'est justement le fait de partager une même norme, *a fortiori* celle du professionnel de la parentalité, qui amène les parents à se sentir mieux.

Toutefois, il faut aussi penser que ces injonctions à l'« authenticité » peuvent venir fragiliser le travail parental des personnes, tant on sait qu'elles ne sont pas également disposées aux compétences réflexives et n'ont pas les mêmes capacités à l'introspection. De plus, pénétrer ce type de modèles normatifs n'est pas une épreuve anodine et suppose, au-delà des capacités réflexives, une *disponibilité mentale à l'acte éducatif dont on sait que les parents sont inégalement dotés, au regard des différentes contraintes pesant sur eux*. On insiste plus généralement sur le fait que les parents, en fonction de la place qu'ils occupent dans l'espace social, détiennent une certaine capacité à décrypter ce qui est attendu d'eux, et à s'y conformer (Bastard, 2002).

Une attente répandue au sein des groupes de parole consiste, de plus, à rompre avec la transmission d'un héritage éducatif. La rupture peut parfois être explicitement conseillée : « nous n'avons pas été des enfants écoutés, évitons de transmettre cet héritage nos enfants, c'est là que nos réflexions deviennent pertinentes¹¹⁰ ». Les

¹¹⁰ Prise de parole de Violaine, animatrice du groupe de parole de l'École des parents et des éducateurs

références des parents à l'éducation qu'ils ont reçue et à la nostalgie qu'elle peut susciter (même lorsqu'elle ne résonne pas en termes d'expériences heureuses) sont souvent invalidées. Finalement, il s'agit dans ces espaces d'élaborer et de négocier de nouvelles pratiques pour s'adapter aux exigences des contextes sociaux et moraux contemporains. Or, des études montrent que si les parents « bien structurés » et ayant déjà de bonnes relations avec leurs enfants y puisent quelques idées supplémentaires pour améliorer la qualité de leurs interventions, ceux qui sont en difficulté ne réussissent pas, ou réussissent en tous cas moins bien, à mettre en œuvre ces conseils. Le risque consiste alors à renforcer leur culpabilité de ne pas y arriver.

2.3. S'adapter

Une étude, réalisée en 2011 par un institut de sondage français, montre que d'une manière générale, les parents sont conscients de la difficulté à tenir leur rôle, compte tenu des contextes économiques et sociaux et des exigences formulées à leur égard. « Pour 56 % des répondants, la parentalité est vécue comme un rôle difficile à jouer, et ce, surtout dans les foyers les plus modestes, pour les femmes et pour les parents célibataires : les moins aisés sont en effet 25 % à juger l'exercice de ce rôle très difficile (pour seulement 13 % dans l'ensemble de la population). De même, les femmes font davantage part de leurs difficultés que les hommes (le rôle est jugé difficile pour 66% d'entre elles et « seulement » 44 % d'entre eux), ainsi que les parents élevant seuls leurs enfants (72 %). On note par ailleurs que le sentiment de difficulté tend à s'accroître avec l'âge des enfants : si seulement 8% des parents d'enfants de moins de 3 ans jugent leur rôle de parents très difficile, ils sont 17 % chez les parents d'adolescents de 16 à 18 ans¹¹¹ ».

Le rôle de parents interroge mais on observe que les interrogations divergent. Dans deux des trois groupes observés (ASLYA et Re-pères), les parents s'entretiennent principalement sur la difficulté à être parent compte tenu des exigences que requièrent

¹¹¹ Enquête réalisée par le département Stratégies d'Opinion de TNS Sofres pour le Secrétariat d'État à la famille, auprès d'un échantillon national de 800 parents, représentatif de l'ensemble de la population des parents d'enfants de 0 à 18 ans, interrogé du 4 au 8 novembre 2011 par téléphone. Méthode des quotas (sexe, âge, profession du chef de ménage PCS) et stratification par région et catégorie d'agglomération.

les parcours scolaires de leurs enfants : l'orientation, l'accompagnement scolaire. Revient également la question de la violence des jeunes, dont ils craignent qu'elle emporte d'une façon ou d'une autre leurs enfants. *Dans ces deux des groupes, des parents racontent comment l'« éducation » qu'ils tentent de donner est fragilisée. Il est question de violence, mais aussi d'autorité.* On relève que plus la difficulté témoignée est grande, plus l'empathie manifestée par les pairs est vive : « moi aussi je connais », « je suis d'accord avec vous », « on a les mêmes valeurs chez moi », « ma famille c'est comme la vôtre », « c'est difficile, je sais », « c'est comme ça ». Les participants des groupes de parole attendent des autres qu'ils livrent une intimité faisant écho à la leur. À cet égard, les groupes de parole, *via* le témoignage et la publicisation qu'ils supposent, permettent aux événements décrits de gagner en importance. Leur publicisation au sein du groupe leur confère une nouvelle dimension, c'est un peu comme si, pour certains parents, leur quotidien ou leurs épreuves, parfois douloureux, gagnaient en intérêt. De ce fait, c'est aussi la légitimité à dire de ces personnes qui est en jeu.

Sans s'étendre sur les différentes contraintes auxquelles doivent faire face les parents - tant ces aspects méritent un examen approfondi - qui viendront en troisième partie, les situations décrites témoignent d'un dépassement des parents. Il s'observe en effet que les modèles normatifs des parents rencontrés dans ces groupes tendent à être invalidés par les environnements au sein desquels évoluent leurs enfants. Conscients de ces écarts normatifs, les professionnels parlent, eux, d'une « perte de repères » :

« Il y a une espèce de grand écart entre ce que ces familles ont vécu et ce qu'on leur propose aujourd'hui comme modèle de parentalité. Par exemple, elles en veulent beaucoup à l'école à ce niveau-là, l'école c'est la liberté de parole, c'est la possibilité de pouvoir contredire un adulte, c'est apprendre à discuter avec les adultes. Et puis il y a aussi tous les programmes de prévention sur la sexualité. Je pense que les parents en veulent beaucoup à l'école d'aborder ces questions-là, et du coup ces familles n'ont plus confiance en leurs propres valeurs. Elles me demandent comment je fais, moi, avec mes propres enfants moi, alors j'insiste sur le fait que ce que je fais-moi, je le fais au regard de ce que je suis¹¹² ».

¹¹² Entretien avec Sabine, conseillère conjugale et familiale de l'association Re-pères.

Le respect est une notion qui souffre par exemple de ces écarts, tant elle s'impose pour les enfants comme également répartie entre les membres d'une famille, tandis que certains parents continuent à l'appréhender selon une déclinaison verticale, obéissant à une hiérarchie d'âge entre les membres de la famille. Il y a des parents dont on peut penser qu'ils viennent effectivement échanger pour comprendre et s'adapter à des codes et des domaines qu'ils maîtrisent peu. L'école, ce que l'on y fait et ce qu'elle attend d'eux, mais également les réseaux sociaux et l'usage que leurs enfants en font, nourrissent de vives interrogations et constituent des objets anxigènes. À défaut d'être en position de savoir, leur présence au sein de ce type de dispositif leur confère un attribut positif dans la mesure où elle ne les assujettit pas à une place de « passif ». Leur présence vient témoigner de leur volonté d'endosser au mieux un rôle complexe. Les parents rencontrés dans ces groupes n'hésitent ainsi pas à nous dire : « je suis ici parce que je veux mieux réussir avec mes enfants ». Catherine Sellenet met en exergue l'idée que pour certains parents, ces temps rassemblent aussi de par la possibilité qu'ils offrent aux parents de dire qui ils sont : « Surtout parmi les plus démunis, certains semblent saisir cette situation comme une occasion exceptionnelle qui leur est offerte de témoigner, de se faire entendre, de porter leur expérience de la sphère privée à la sphère publique ; une occasion de s'expliquer au sens le plus complet du terme, c'est-à-dire de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes et sur le monde et de rendre manifeste le point à l'intérieur de ce monde à partir duquel ils se voient eux-mêmes et voient le monde... » (2004, p. 53).

Cependant, il faut distinguer de ces formes d'adaptation recherchées par les parents eux-mêmes, des formes d'adaptation plus diffuses que visent les pratiques de soutien à la parentalité.

Les données produites dans ce cadre invitent à formuler l'hypothèse d'une mise en mouvement des parents par ailleurs agie par une ambition d'adaptation plus globale des personnes. Nous développerons cette idée en deux temps, considérant là encore deux niveaux d'adaptation recherchée.

Le premier niveau d'adaptation concerne l'acquisition de compétences relationnelles. Le fonctionnement du groupe d'écoute et de parole est régi par des règles explicites qui l'organisent : « il s'agit donc de venir ici pour « déposer une parole », « raconter des

choses très vives et très intimes, ce que peu de lieux permettent », y est favorisé « l'écoute et le non jugement ». Cet apprentissage à l'écoute s'accompagne d'ailleurs de l'appropriation par le groupe d'une terminologie spécifique : « parole déposée », « parole affirmée », « parole émulative », « parole dirigée ». Le cadre prend donc la vertu de l'exemplarité. *La situation d'apprentissage à l'écoute active et méthodique qu'il offre, doit permettre d'entrer dans le sentiment de l'enfant comme on entre dans celui de ses pairs. Ainsi, on relève que le dispositif d'écoute doit pouvoir servir de modèle et préfigure le style éducatif qui doit gouverner dans la famille.*

Ensuite, dans ces dispositifs, la parentalité constitue un axe du travail social empruntant une pédagogie du détour. Parce que la condition de parent est aussi celle qui confère un statut social aux participants rencontrés. Ainsi, si l'on regarde du côté des arguments justifiant un travail sur la parentalité pour l'association Re-pères, on peut lire :

« La question du chômage et de la société à deux vitesses est de plus en plus d'actualité. L'isolement, la perte des liens sociaux qui en découlent, sont des phénomènes qui touchent de nombreuses catégories de la population et de classes d'âge différentes.

Les conséquences du chômage concernent une frange significative des populations immigrées. Celles-ci subissent déjà une remise en cause culturelle profonde, entraînant une perte d'identité sociale. Le chômage des hommes, dans les systèmes familiaux fondés sur une séparation stricte des rôles entre homme et femme, engendre des problèmes de relation entre l'enfant et le père (voire une absence de relation), et *a fortiori* lorsque le travail de la mère est l'unique source de revenus : autoritarisme et violence, conflits à l'intérieur du couple, aboutissent parfois à des séparations et à des situations de monoparentalité : les enfants en sont les premières victimes. Nous sommes donc de plus en plus confrontés à des situations familiales complexes, peu structurantes pour les enfants issus de ces familles et qui ne sont plus superposables à leurs habitudes, à leurs coutumes du fait d'une rupture profonde dans ce qui fonde leurs propres repères.

Afin de mieux étayer notre pratique, nous proposons de travailler autour de deux thèmes qui nous semblent pertinents à questionner et à élaborer : la demande et la place du père¹¹³ ».

On relève donc que des situations de « chômage », « d'immigration », de « distance culturelle » viennent déterminer une action sur et pour la parentalité. Les pratiques développées dans le cadre d'un dispositif pourtant non ciblé, soit parcourant des visées universalistes de soutien à la parentalité, tendent ainsi à être conçues comme des « ficelles » pour essayer d'accompagner les parents face aux risques sociaux auxquelles s'exposent particulièrement leurs trajectoires.

En revanche, pour d'autres parents cette recherche d'« adaptation » recouvre d'autres besoins, notamment celui de nourrir une réflexion de fond sur l'éducation.

3. Un travail de guidance parentale : aller vers une fonction parentale optimale

« Chaque culture est dominée par un modèle maternel idéal qui peut varier selon les époques. Qu'elles en soient conscientes ou non, il pèse sur toutes les femmes. On peut l'accepter ou le contourner, le négocier ou le rejeter, mais c'est toujours par rapport à lui qu'on se détermine en dernière instance. » (Badinter, 2011, p. 139). Ce modèle tend de plus à connaître une inflation : « la maternité, plus que dans le passé, représente un travail à plein temps. On attend aujourd'hui des mères qu'elles consacrent autant de « soin » à deux enfants que jadis à six¹¹⁴ ».

¹¹³ Rapport d'activité 2011 de l'association Re-pères.

¹¹⁴ Op. Cit, Le Conflit, le femme et la mère p. 139 in Michelle Stanworth (éd.), Reproductive Technologies : Gender, Motherhood and Medecine, 1987, p. 14.

3.1. Mère : une compétence identitaire

Dans le groupe animé par l'École des parents et des éducateurs, les mères en présence forment un groupe assez homogène. Essentiellement des mères ne travaillant plus par choix, de façon à être davantage disponibles pour leurs enfants. Elles trouvent à travers cette participation au groupe une possibilité de partager leur vision qualitative de l'éducation, un lieu pour s'adonner à une forme d'intellectualisation du fait parental. Ces femmes, même physiquement, ont quelque chose de commun. Elles ne sont pas « sophistiquées », peu maquillées ; leurs vêtements pourraient être pour certaines empruntés à leurs plus grands enfants. Elles répondent au modèle de la femme mère. La plénitude maternelle s'organise autour de grossesses multiples puisque en moyenne elles ont trois enfants, puis d'une éducation compréhensive privilégiant un rapport proximal à l'enfant, se poursuivant à l'adolescence par un accompagnement bienveillant à l'autonomie et encourageant à l'expérience. Ces mères empruntent ainsi la voie d'un maternage intensif et témoignent au sein du groupe de leur épanouissement et de leur volonté de poursuivre un peu « coûte que coûte » celui de leur progéniture. Le groupe est l'occasion de valoriser leur identité maternelle prononcée et de répondre, à l'instar des parents observés dans les deux autres groupes, aux questions qui les tourmentent, à la différence sans doute qu'elles sont à la quête d'un idéal de la bonne mère, fortement intériorisé.

Plusieurs fois, lors d'une séance, Sandrine, une participante assidue depuis trois ans au groupe, parle de cette nécessaire « guidance parentale », face à la difficulté à tenir ce rôle, à favoriser l'activité de son conjoint, à trouver des activités familiales à partager, voire parfois à prendre les repas en commun. D'origine anglaise, ce terme « guidance parentale » désigne « l'information, le conseil et le soutien aux parents ». Nos observations dans ce groupe renvoient effectivement à des interventions de la part du professionnel de la parentalité oscillant entre informations et conseils. Elles laissent en effet apparaître que les frontières entre description, conseils et injonctions à faire, sont relativement poreuses, comme en attestent ces différentes propositions : « en faisant avec eux tu passes un message », « ce qui est important c'est de réfléchir ici à sa parentalité pour ensuite être spontané dans sa relation parents / enfants », « les enfants ont besoin de sécurité », « si tu dis à ton enfant : « comment ça va ? », tu ne lui dis rien.

Pour t'intéresser à lui, il faut lui dire : « comment tu vas ? », poser d'autres questions sur sa journée pour créer une émulation. ». La professionnelle insiste par ailleurs longuement sur « le comment » poser une question à son enfant, sur « le regard » qu'il est nécessaire de lui porter, sur « l'humilité » qu'il est nécessaire de développer – on retrouve bien là les normes dégagées dans le rapport sur la parentalité positive du conseil de l'Europe –. Ces conseils s'axent sur un appel à l'authenticité du parent compte tenu du principe d'unicité de chaque enfant. Plus que des pistes de réflexion, l'animatrice suggère des postures maternelles fécondes à adopter.

Dans ce groupe, les contenus dispensés visent une performativité du travail parental : « il faut que vous repartiez outillées », « je t'invite à faire... ». Les parents sont d'ailleurs en attente d'apports théoriques. Lors d'une séance sur « L'évolution psychique des adolescents », la professionnelle s'appuie tout le long de son propos sur un texte de Philippe Jeammet, puis mobilise ensuite deux autres auteurs, mais toujours de façon très succincte : Irène Théry, dont elle reprend l'idée du temps passé avec ses enfants comme vecteur de transmissions, Pierre Huer, qui met en garde contre une trop grande stimulation des enfants, notamment par les média. Ces apports visent à mettre les parents en mouvement à partir de savoirs construits. Ils viennent par ailleurs traduire un souci de professionnalisme, l'intervenante souhaitant légitimer la dimension subjective de ses contenus par des éléments théoriques.

L'observation de ce groupe d'écoute et de parole animé par l'École des parents et des éducateurs peut être particulièrement éclairante sur les outils qu'emprunte en pratique cette *montée en compétence du travail parental*.

Au cours des séances observées, les mères sont à chaque fois invitées à explorer une diversité de théories psychanalytiques, parmi lesquelles les théories de l'attachement occupent une place de choix. Lors d'une séance, l'intervenante mobilise l'expérience d'un coma éthylique et n'hésite pas à faire le lien entre cette situation présentant de « hauts risques » et « l'attachement précoce » comme facteur de vulnérabilité des enfants pouvant concourir à ces situations de danger. Elle explique que :

« Si la relation mère-enfant est instable à ses débuts, l'attachement dont l'enfant a tant besoin ne peut être satisfait, il en résulte une pathologie relationnelle à long terme. D'où la nécessité de prévenir tôt : la dépression des mères, la maltraitance¹¹⁵ ». Cette construction du « métier de parent » s'appuie sur un cadre magistral au sein duquel les références aux travaux des psychologues et psychanalystes prennent explicitement leur place : « La prévention c'est donc pour Philippe Jeammet fixer des règles, ne pas tout autoriser, guetter les signes du mal-être éventuel, contrôler les fréquentations, ne pas les laisser s'enfermer dans un comportement destructeur¹¹⁶ ».

L'intervenante poursuit en fournissant à la fois un cadre explicatif : « je vais vous éclairer par rapport à ces facteurs, vous montrer ce qui peut être à l'origine de ces conduites », ou encore « c'est très important pour votre connaissance », auquel elle adosse plusieurs pistes. Les adresses internet conseillées correspondent aux pages des ministères concernés par la politique de la parentalité, ou à celles d'associations de prévention. La mobilisation de ces savoirs s'inscrit de plus dans un cadre d'intervention scolaire. Par exemple, les participantes notent l'ensemble des contenus dans un cahier prévu à cet effet, parlent de « consignes » et lèvent la main pour prendre la parole avant qu'elle ne leur soit cédée. Le cadre est répété à plusieurs reprises par la professionnelle : « s'il vous plaît restez concentrées », « ne soyez pas distraites », « attendez qu'elle finisse, on ne se coupe pas », « c'est un exercice exigeant que de pouvoir nommer le besoin de son enfant ».

Ces mères souhaitent prétendre à la posture la plus ajustée possible auprès de leurs enfants. *Plus que de bons parents, la participation au groupe les enjoint à devenir de bons éducateurs¹¹⁷ pour tendre vers une fonction parentale optimale.* Leurs questionnements renvoient à un processus d'auto culpabilisation. Leur identité maternelle par exemple, est dite souvent concurrencée par leur identité d'épouse, ou encore par ce qu'il leur incombe de faire comme tâches domestiques. Le travail introspectif, très avancé, qui leur

¹¹⁵ Groupe de parole animé par une intervenante de l'École des parents et des éducateurs, REAAP des Bouches du Rhône, juin 2012.

¹¹⁶ Groupe de parole animé par une intervenante de l'École des parents et des éducateurs, REAAP des Bouches du Rhône, mars 2012.

¹¹⁷ D'ailleurs, l'intervenante définit à plusieurs reprises à l'occasion d'une séance non pas le métier de parent mais le métier d'éducateur.

est en retour proposé, constitue pour une part une réponse apportée à ces formes d'auto-culpabilisation dont on sait qu'elles sont notamment liées aux fortes prescriptions sociales pesant sur la maternité, compte tenu de la survalorisation de l'enfance et de la parentalité (Neyrand, 2004) : « j'ai peur de lui mettre beaucoup de pression mais je ne veux pas le laisser s'enfoncer », « j'ai peur de ne pas avoir assez de temps pour chaque enfant ». Ainsi, face à ces formes de culpabilisation, l'intervenante propose de « revisiter le besoin de chaque enfant » : « Est-ce que vous vous sentez la capacité de mettre de côté ce que vous vivez avec votre enfant pour revisiter le besoin de votre enfant ? L'idée c'est d'identifier le besoin qu'a votre enfant. Que vit-il à ce moment précis ? ». La professionnelle, en se référant d'une part aux besoins de l'enfant, d'autre part aux capacités des parents, considère respectivement une conception de l'enfance socialement située et les exigences éducatives qui lui sont associées. Cette conception d'un enfant porteur de droits jouit d'un fort consensus au sein du groupe animé par l'École des parents et des éducateurs, dont on souligne qu'il se caractérise par une forte cohésion de ses membres. Néanmoins, *ces exigences éducatives qui, consistent à se départir des préceptes et des normes pour tendre vers une communication toujours plus compréhensive avec l'enfant, viennent relativiser l'absence de normes éducatives et le principe d'unicité de l'enfant en cela qu'elles contribuent à fonder de nouveaux cadres pour le travail parental.* Il s'agit pour les parents de considérer l'acte éducatif comme une « œuvre d'art », pour reprendre à notre compte la métaphore de Catherine Sellenet (2004, p. 161).

3.2. Des professionnels travaillés par leur propre parentalité

Que la vie intime constitue un moteur ou soit mobilisée comme un outil, voire un étalon, au service de l'analyse des pratiques éducatives des parents, les professionnelles enquêtées y font ostensiblement référence dans nos entretiens, et dans l'animation qu'elles conduisent. Ce renvoi à l'intime, « dit » à l'enquêteur, se laisse également saisir en pratique. Il vient souvent en premier lieu expliquer le choix de ce travail autour de la parentalité :

« Bon, il y a eu une rupture familiale, donc il y a eu des bouleversements et ensuite j'ai décidé de reprendre et de faire ma troisième année et en même temps que j'ai fait ma formation de conseillère conjugale et familiale au planning. C'est quand même là que tout a démarré, voilà c'est-à-dire que bon voilà c'est quand même le militantisme, l'engagement politique, la cause des femmes... Mais je commençais moi personnellement à m'intéresser à la psychanalyse, et puis est arrivé aussi dans le temps avec la formation. Des psychanalystes sont intervenus, ils sont intervenus sur certains modules. La psychanalyse a soulevé la question du désir d'enfant, donc celle de l'IVG, celle de la procréation médicalement assistée et du coup c'est comme ça que j'en suis venue à m'intéresser aux questions, enfin à la question de la famille et du couple ».

Comme nous l'avons évoqué en introduction, les professionnelles rencontrées lors de nos investigations sur ces aspects-là de l'enquête éprouvent une envie de s'impliquer dans notre travail en cours. D'une part, parce que nous avons multiplié les observations au sein des groupes de parole qu'elles animent, mais aussi parce que la parentalité est une question qui personnellement les interroge. Si la question d'un travail sur l'intime est largement questionnée par les travaux de recherche, nos observations nous amènent à considérer sa réciproque. À savoir, il semble qu'un travail sur la parentalité d'autrui ne peut se faire qu'à l'aune de considérations intimes. On peut plus loin et faire l'hypothèse que c'est d'ailleurs ce qui est aussi attendu de ces professionnelles. Prenons l'exemple des « doula », professionnelles au service de la femme enceinte qui guident aussi les premiers pas des jeunes mères, l'essor de leurs pratiques est en effet éclairant au moins pour deux aspects du travail sur la parentalité. D'abord, on relève que ce n'est pas leur formation qui les prédispose à cet accompagnement. Elisabeth Badinter nous dit au sujet de la « doula » : « sa formation ? Essentiellement son expérience de mère complétée par des connaissances en physiologie de la grossesse, sur la naissance, sur le nouveau-né, l'allaitement, ect. Il s'agit avant tout du principe de la transmission de femme à femme, sur le partage de l'expérience et sur l'échange dans l'accompagnement. » (2011, p. 51). En ce sens, les professionnelles enquêtées mobilisent leur identité de parents de sorte à se situer dans une même démarche introspective : « C'est aussi important, je crois de dire que, professionnelle ou non, on est dans l'intimité traversée par des difficultés

similaires. Je crois que cet espace leur (sous-entendu aux mères) permet de prendre un peu de respiration ou de prendre un peu de recul ».

Ces dispositifs incarnent particulièrement la relation d'échange dans la mesure où, en mobilisant leur expérience de parent, les professionnelles se positionnent dans une même horizontalité avec les parents qu'elles accueillent. Ainsi, pour mieux se défaire de la posture de « celui qui sait », les professionnelles n'hésitent pas à partager les difficultés qu'elles connaissent. L'une d'elles revient sur son expérience, lorsque sa fille lycéenne, en proie à un choc psychologique assez lourd, a commencé à fumer quelques joints avec ses amis. Elle explique qu'elle ne s'est pas « braquée » mais le lui a interdit formellement. Plusieurs mois plus tard, sa fille lui envoyait un texto lui indiquant : « j'arrête tant qu'il est encore temps ». À partir de cet exemple, cette même professionnelle insiste encore : « il faut vraiment travailler cet encouragement existentiel qui reconnaît ce que votre enfant est au plus profond de lui, il ne suffit pas de lui dire qu'on est content, il faut lui demander s'il s'est senti encouragé. Et puis surtout tous les parents disent le faire, je sais bien qu'on essaie tous mais il faut à tout prix dégager votre enfant du phénomène de comparaison, cela même au sein d'une fratrie. Ça fait 15 ans que je fais ce travail avec mes propres enfants et c'est très compliqué, j'ai encore du mal à le faire ».

Cette observation nous renvoie à une question que soulève déjà Jacques Ion à propos du point d'ancrage de l'intervention sociale. En effet, si l'on admet que la finalité de l'action sociale réside dans un processus de resocialisation (Soulet, 2007), quels sont les ancrages du travailleur social si ce n'est sa propre expérience d'individuation pour accompagner cet autrui ? (Ion, 1998). Une hypothèse consiste alors à penser que celui-ci peut jouer un rôle de régulateur horizontal (Soulet, 2005, p. 100). Or, c'est ce que l'on retrouve à un autre niveau d'observation et ce que Gérard Neyrand décrit s'agissant de la relation d'échange promue par l'accompagnement à la parentalité, relation au sein de laquelle le professionnel n'est pas le donateur ou l'ordonnateur de la relation : « Comme si, dans l'application de certaines politiques publiques, professionnels et familles faisaient un « bout de chemin » ensemble... Il s'agit en effet d'une nouvelle façon d'envisager les relations entre des administrations, des associations, des individus et des familles, c'est-à-dire entre des professionnels et des « usagers » des services, fondée sur

un système d'échange et non pas d'assignation, d'éducation ou même d'aide unilatérale » (Neyrand, 2013).

Ensuite, l'exemple des « doula » certes atteste de la montée en charge de la question de la parentalité, mais par ailleurs des nouveaux créneaux de professionnalisation qu'elle offre. En effet, la mobilisation de ressources issues de l'expérience personnelle n'est pas exempte de la construction d'une expertise psychologique et savante sur la parentalité. Au contraire, cette acuité portée au fait parental nourrit de nouvelles compétences professionnelles. *Les structures que nous avons suivies dans l'animation des groupes de parole proposent à ces égards des formations professionnalisantes.*

Ainsi, l'antenne marseillaise de l'École des parents et des éducateurs décline un catalogue de formations conséquent, avec entre autres un volet sur le « partenariat éducatif avec les parents » visant à appréhender la complexité du fonctionnement des différentes structures familiales, à articuler la dimension éducative et l'action préventive, ou encore à mettre en place un partenariat éducatif avec les parents. Nos observations sont corroborées par l'existence d'un diplôme universitaire sur les adolescents difficiles. Mises au point par le professeur Philippe Jeammet¹¹⁸, personnalité d'ailleurs chargée du pré-rapport des états généraux de l'enfance tenus en juin 2010, ces formations proposées dans six villes de France, réunissent tous les professionnels de la jeunesse : des policiers aux enseignants, en passant par les infirmières scolaires, les magistrats et les assistants sociaux, et se fixent pour objectif : « de lutter contre l'incohérence des adultes face aux jeunes, d'en finir avec cette « non-autorité qui fait autorité » » (*Op. cité*, Marianne, juillet 2011).

Ces développements sur la professionnalisation amenés, il s'agit d'appréhender en quoi, à partir des pratiques décrites, fondées sur l'écoute et la parole, le soutien à la parentalité, lorsqu'il s'inscrit dans un espace d'accompagnement des parents comme celui des REAAP, c'est-à-dire lorsqu'il s'adresse à tous les parents, contribue néanmoins à les distinguer.

¹¹⁸ Philippe Jeammet est professeur émérite de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, président de l'École des parents et des Éducateurs Ile de France. Il se spécialise sur les troubles du comportement chez les jeunes. Philippe Jeammet a notamment mis en place un DU (diplôme d'université) « Adolescents difficiles, approche psychopathologique et éducative ».

3.3. Un soutien à la parentalité répondant à de seuls enjeux familiaux ?

D'abord, les groupes observés ne manifestent aucune mixité sociale. Chacun coïncide avec des regroupements de parents aux trajectoires biographiques relativement homogènes. Or, cette proximité entre les participants ne peut s'expliquer par la seule variable territoriale de l'espace habité par ces parents, puisque les trois actions prennent place au sein d'un même espace¹¹⁹, dans des centres sociaux accueillant par ailleurs un public mixte.

Ensuite, notre immersion au sein de ces trois groupes conduit à relever que les contenus et les visées des groupes d'écoute et de parole diffèrent selon que la constitution de cet espace serve à *travailler le lien social à partir du statut de parent, ou qu'ils soient les lieux d'une montée en compétence pour le travail parental*. Qu'entendons-nous par « montée en compétence » du travail parental ?

Dans son ouvrage *Comment aider l'enfant à devenir lui-même*, François de Singly, à partir de deux histoires différentes, *la chèvre de Monsieur Seguin* et *Une nuit, un chat* revient sur l'évolution que connaît le travail parental. Selon ses termes, l'éducation ne peut en 2013 se satisfaire d'un « voyage organisé » et requiert que ce dernier type cède le pas au « voyage à la carte ». Or, pour naviguer à vue, les exigences requises sont nombreuses et l'on s'entend sur le fait qu'elles emportent inévitablement avec elles une inflation du référentiel des compétences parentales : « Le nouveau métier de parent consiste à proposer des voyages, à vérifier les voyages entrepris, à être disponible en cas de problème. Le danger serait de croire les adultes en vacances, devant laisser les jeunes sans surveillance [...] Les parents savent que les voyages en famille ne constituent plus

¹¹⁹ Les quartiers sud de Marseille présentent, aux marges d'une certaine mixité sociale, des poches de précarité importantes. L'histoire éclaire des stratifications successives de populations au sein de cet espace. Il a accueilli au sortir de la seconde guerre mondiale un grand nombre d'immigrés juifs, puis au lendemain de l'indépendance de l'Algérie ceux provenant d'Algérie. Ce quartier prenait alors la forme d'un bidonville, qui s'est étendu plus tard vers la Soude. Aujourd'hui c'est un quartier partiellement rénové qui se substitue au bidonville des années 1950. Toutefois l'on s'interroge sur les intentions de cette réhabilitation. La réhabilitation du territoire est marquée par un fort contraste entre des logements de type résidentiels construits sur les hauteurs (Hauts de Mazargues) et des logements sociaux, construits dans le creux de cet espace. Cet aménagement urbain renforce l'enclavement et l'effet d'isolement, une photographie du territoire fait apparaître ces poches déshéritées, de surcroît en impasse au contact d'espaces plus riches occupés par les classes moyennes et moyennes supérieures. Cependant, cet espace jouxtant les calanques reste objet de convoitises et les habitants ont parfois le sentiment d'être poussés dehors par les institutions politiques au regard de logiques économiques d'urbanisation.

qu'une partie de l'expérience de leurs enfants. Aussi ont-ils à apprendre à se repérer dans toutes les offres qui se présentent à leurs enfants, à ne pas céder à l'affolement devant les risques de la navigation. » (2012, p. 27-29). De Singly analyse cette évolution à l'aune de trois types de déterminations. En premier lieu, l'avènement de la société du risque tend à mettre à mal le modèle de la transmission, ensuite l'offre d'une culture générationnelle vient concurrencer le poids du passé, enfin, l'injonction sociale et psychologique à devenir soi-même tient lieu de commandement impactant considérablement le voyage éducatif.

Nos observations montrent en outre que cette fragilisation, voire cette complexification du travail parental, s'exprime dans l'ensemble des groupes auxquels nous avons participé, qu'elle y apparaît partagée par les parents comme nous l'avons décrit, et que c'est bien à celle-ci que souhaitent peu ou prou répondre les groupes de parole et même plus largement l'ambition des REAAP. Cependant, si les actions mises en œuvre par ASLYA et Re-pères s'attachent, compte tenu du public qu'elles accueillent dans leurs groupes respectifs, à une vulnérabilité sociale de leurs usagers fragilisant leur condition parentale, c'est en revanche à la vulnérabilité psychique de l'enfant que s'intéresse l'action mise en œuvre par l'École des parents et des éducateurs. *On voit ainsi se construire des approches très différentes de la parentalité, même au sein de dispositifs à vocation généraliste.*

Dans le cas des groupes portés par les associations ASLYA et Re-pères, le travail sur la parentalité se tisse à partir des trajectoires biographiques des parents, dont la mise en paroles au sein d'un collectif de pairs est pensée comme permettant l'expression des difficultés et des troubles (celles qu'emportent les trajectoires migratoires, l'exclusion du marché de l'emploi ou encore la faible densité du tissu relationnel...) tant ils sont supposés entraver la bonne parentalité de ces derniers - ce qui est d'ailleurs vraisemblable, tant l'exercice de la parentalité s'articule à un ensemble plus vaste de rapports sociaux. Aussi, on observe que lorsqu'il s'agit d'un regroupement de parents soumis à différentes formes de désaffiliation, la prise en charge de la parentalité devient un attracteur pour capter un public avec lequel engager un travail de mise en confiance, de mise en récit de soi, pensé comme potentiellement générateur d'une revalorisation personnelle.

La description du premier accueil de Billy au sein du groupe d'écoute et de parole « Entre pères » rend compte de ces aspects. Nous avons déjà rencontré cet homme plus haut dans ce chapitre.

Quand ce nouveau participant se présente au centre social, il porte un bleu de travail et des chaussures de sécurité, il précise qu'il est livreur et qu'il travaille également de nuit, pour faire le plus d'heures possible. Ces précisions apportées avant les autres viennent probablement justifier sa tenue.

Après un premier tour de table au cours duquel l'homme se montre à l'aise et loquace pour parler de ses deux enfants - des adolescents qu'il élève seul, comme nous l'avions précisé plus en amont - ce qui interpelle les deux intervenantes, c'est l'origine malgache de ce père. Elles vont ainsi lui poser une série de questions relatives à ses origines ethniques. L'une d'elles, fondatrice de l'association Re-pères s'est effectivement, dans son parcours professionnel, intéressée à la question des processus migratoires, des représentations liées à l'immigration, de l'interculturalité. Du coup, il est proposé à ce nouveau participant de décrire les conditions de son installation en France, les rapports qu'il entretient avec la communauté malgache à Marseille. En retour, cette même intervenante évoque avec lui les spécificités qu'elle associe à la culture malgache, les difficultés que rencontrent les populations immigrées à Marseille, particulièrement lorsqu'ils sont en charge d'enfants.

À travers cette situation, on voit comment l'origine étrangère visible d'un parent nouvellement venu au sein d'un groupe de pères socialement homogène¹²⁰, participe à redéfinir l'action de soutien au prisme des difficultés liées à l'immigration et l'intégration, mais transpirant dans un même temps d'une *interrogation sur la capacité des parents à tenir leur rôle compte tenu de leurs conditions sociales d'existence. Cette approche de la parentalité correspond à une prise en charge sociale des personnes à partir de leur statut de parent et dote les groupes d'écoute et de parole d'une visée d'action sociale.*

¹²⁰Ce sont des pères en charge d'enfants au sein de foyers monoparentaux, cumulant des contrats de très courte durée dans le secteur des transports, du bâtiment, en outre des emplois correspondant à une faible qualification et à des revenus ne leur permettant pas d'être soutenus face à la densité de la vie domestique.

Dans le cas du groupe animé par L'École des parents et des éducateurs, l'accompagnement des parents se construit en revanche, au prisme de la diffusion des travaux sur le développement de l'enfant, et à partir de la considération du vécu et de l'expérience de celui-ci.

On souligne ainsi qu'à un même cadre d'intervention généraliste et universel de l'aide à la parentalité correspondent des formulations pourtant hétérogènes du soutien à la parentalité et par là de la parentalité elle-même, distinguant dès lors des catégories de publics accueillies.

En outre, *formulée à partir des catégories de besoin de l'enfant et des compétences interprétatives qu'elles requièrent pour l'adulte parent, comme nous l'avons longuement observé au sein de ce dernier groupe de parole, la question de la parentalité correspond à une formulation strictement éducative et familiale.* Dans ce cas, le REAAP sert alors de cadre à la mise en œuvre d'une action visant la famille et jouant en outre un rôle de médiateur des compétences à acquérir pour le « parent baroudeur ». Le groupe de parole s'assigne alors pour objectif de guider les parents vers une fonction parentale optimisée.

Néanmoins, les postures parentales encouragées dans ce cadre traduisent au moins deux choses. D'abord, les pratiques encouragées se justifient au prisme d'une « glorification » du rapport à l'enfant, et peuvent en ce sens venir fragiliser, parce qu'elles le complexifient, un travail parental déjà en proie à certaines limites, notamment temporelles.

Ensuite, le travail d'exploration et de réflexivité mis en œuvre vient certes répondre aux questions, voire aux difficultés des parents, mais contribue à prescrire, même doucement, de nouvelles normes : d'une part des normes affectives et relationnelles sur lesquelles nous nous sommes déjà entretenus, et d'autre part des normes relatives aux cadres au sein desquels la famille – bien que ses formes se diversifient – doit néanmoins s'inscrire pour tendre vers un idéal. La famille canonique, telle qu'elle émerge dans un dispositif d'écoute et de paroles, ne peut faire l'économie d'une analyse au prisme du remaniement des normes traditionnelles attachées à la parentalité qu'elle engage.

3.4. Réagencer des normes traditionnelles

Bien que la définition des places, des rôles et des fonctions de chacun n'aille plus forcément de soi aujourd'hui, que de nouvelles modalités du « faire famille » se superposent à d'autres (Descouture, 2010), et que l'éducation ne puisse plus vraiment se satisfaire d'un voyage organisé (Singly, 2012), il demeure que les modes de fonctionnement des nouvelles constellations familiales (Martial, 2005) ne semblent pas avoir acquis le statut de normes partagées notamment par des professionnels de la parentalité.

Bien que ce ne soit pas tant la dimension genrée du travail parental qui se situe au cœur de nos préoccupations, mais davantage les contraintes qui pèsent sur le travail éducatif des parents, on note que les politiques publiques se saisissent derrière le terme de « parentalité » du statut de parent au regard de leur appartenance genrée. En effet, alors que la « parentalité » sert aussi à neutraliser les différences de genres (Bastard & Cardia-Vonèche, 1995), la prise en charge des parents par les politiques publiques semble en revanche les réifier.

D'abord, la mise en place de groupes consacrés aux pères vise à valoriser l'investissement des pères tant les places parentales restent asymétriques, bien en deçà de l'apparente égalité à laquelle prétend le terme de parentalité (Bastard, 2005).

Ensuite, si l'on regarde du côté de la mise en place du groupe d'écoute et de parole réservé aux pères que nous avons investi, on relève que, contrairement aux deux autres groupes au sein desquels nous avons enquêté, seul celui-ci s'inscrit dans des créneaux horaires compatibles avec les temps professionnels. Le groupe fonctionne en effet au rythme d'une rencontre mensuelle, à raison de trois heures par séance. Les rencontres ont lieu le soir à partir de 19h00. On observe en revanche que les groupes accueillant des mères se réunissent lors de matinées. Ainsi, la prise en charge publique de la parentalité contribue à distinguer l'investissement des pères et des mères, considérant exclusivement les premiers comme des parents gagne-pain. Alors même que l'objet de ce groupe vise à interroger les nouvelles paternités, on souligne que sa seule mise en place continue à réagencer des normes de genre pourtant attachées à des formes de paternité traditionnelles au sein desquelles l'enfant et la vie domestique en général ne

peuvent occuper des temps réservés à la vie professionnelle, tandis qu'ils s'inscrivent encore en concurrence d'une activité professionnelle pour les mères.

On rejoint ainsi le constat que dressent Anne Verjus et Marie Vogel à propos de la division sexuelle des responsabilités domestiques soutenue par les politiques publiques, en ce sens que « la gestion de l'articulation entre travail et famille reste massivement entre les mains des mères » (Verjus & Vogel, 2009, p. 6).

Concernant le travail de guidance parentale orchestré au sein du groupe d'écoute et de parole qu'anime l'École des parents et des éducateurs, on observe que celui-ci valorise en filigrane un modèle dans lequel la parentalité continue à se conjuguer avec la conjugalité. L'animatrice s'entretient en ce sens fréquemment auprès des parents sur le poids des configurations familiales, dont elle explique qu'elles ont plus d'incidence sur le « bien-être des enfants », que ne peut en avoir le niveau d'éducation des parents. À ces avancées répétées, dont on ne peut que souligner le caractère hasardeux, s'ajoute lors d'une séance une mise en garde quant aux « ravages » que fait subir à la famille et plus précisément pour au « bien-être des enfants » une rupture de la conjugalité : « le divorce des parents joue un rôle considérable sur le « bien-être de l'enfant », les recompositions familiales aussi, dans la mesure où toutes ces morphologies sont vecteurs de conflits. ». La professionnelle nuance ensuite son propos avec l'idée que certains parents réussissent, même séparés, à mettre du « commun » autour de leur enfant. Des parents qu'elle désigne par : « des parents qui mêmes séparés tiennent la route ».

La vision à la fois qualitative et puero-centrée de l'éducation plébiscitée par cette approche de la parentalité emporte avec elle une conception disqualifiante des modes de faire famille se superposant au modèle de la famille traditionnelle. On relève ensuite que la notion de « bien-être de l'enfant » nourrit dans ce groupe d'autres conceptions naturalisantes de la famille :

« C'est bon d'avoir un père qui n'est pas trop loin pour mettre du tiers dans la relation mère enfant. De toute façon il peut y avoir des pères très maternants. C'est une histoire de vases communicants, souvent lorsque le père un rôle très maternel, vous occupez, Mesdames un rôle plus paternel ».

Alors que le travail de guidance parentale observé s'assigne un objectif clair de déconstruction (de représentations, de postures, de pratiques, du vécu...), celui-ci contribue toutefois à réagencer un ensemble de normes en référence à des définitions plus traditionnelles des rôles de père et mère. Nos analyses convergent ainsi avec celles de Coline Cardi dans la mesure où l'intervention sociale en matière de parentalité repose sur une « reproduction androcentrée qui tend à reproduire les rôles de sexe » (Cardi, 2010, p.35).

De ces investigations au sein de regroupements de parents, fondés sur l'écoute et la parole de l'autre, se dégagent donc plusieurs éléments. En premier lieu que les « autres » qui échangent au sein d'un même groupe ne sont peut-être pas tout à fait « autres » car partageant, au-delà des dispositions genrées et d'un rôle parental, un même bassin de vie, une communauté d'intérêts ou de difficultés. Ensuite, on relève encore que *ces dispositifs ont pour ambition certaine de faire du travail parental un travail éminemment réflexif. L'injonction est en ce sens adressée au parent d'être un acteur responsable, en capacité de déconstruire des normes éducatives héritées, mais également de se situer dans une norme admise. À ces fins, le partage d'une expérience entre pairs, constitue une ressource fondamentale du dépassement de soi et favorise des élaborations normatives (que celles-ci émanent de pairs, ou des apports d'un professionnel de la parentalité). Ces réagencements normatifs visent différents types d'adaptations des parents, notamment selon la position qu'ils occupent dans l'espace social : celles concernant des qualités relationnelles, mais également des adaptations visant à prévenir les risques sociaux auxquels sont exposées les familles les plus vulnérables.*

CHAPITRE 3

Pratiques de responsabilisation parentale dans le cadre d'un dispositif hybride de soutien à la parentalité : les stages parentaux

Les deux premiers dispositifs étudiés ne sont pas contractuels, dans la mesure où ceux-ci ne sont pas obligatoires pour les parents qui les fréquentent. Or, et nous l'avons précisé dès les premières pages de la thèse, c'est dans un espace d'action polysémique que notre recherche souhaite interroger les formes qu'emprunte le « soutien à la parentalité ».

A travers le dispositif des stages parentaux il s'agit de voir comment l'absentéisme scolaire, thématique qui suscite de fortes polarisations de la part des pouvoirs publics, peut être appréhendé comme imputable aux « ratés », aux manquements du travail parental, et peut justifier la « mobilisation » de parents au sein d'un dispositif « hybride ».

« Hybride », parce que ce dispositif local, ancré à Marseille, repose sur un partenariat Justice/Éducation nationale original, lequel coordonne l'action d'une hétérogénéité d'acteurs (institutionnels et associatifs), avec pour préoccupation de « raccrocher » à la scolarité des jeunes issus des poches d'extrême précarité du territoire marseillais¹²¹.

Il s'agit, en premier lieu, de produire un compte-rendu sur ce qu'il se fait à l'intérieur d'un dispositif lorsqu'il s'assigne pour objectif de rééduquer des parents tenus pour « défaillants » et dont on peut imaginer qu'il insuffle des idées et des déclinaisons, à une période où la « responsabilisation » des parents s'impose tant comme paradigme éducatif, que sécuritaire.

¹²¹ Le dispositif cible les territoires déjà pris en charge dans le cadre du Groupe local de traitement de la délinquance (GLTD) de Marseille. Sont ainsi majoritairement concernés par le dispositif les 13^{ème}, 14^{ème}, et 15^{ème} arrondissements de la ville.

La production d'un compte-rendu factuel sur ce type d'objet se heurte cependant au flou, entourant les discours, mais plus encore à celui entourant les pratiques et positions des acteurs professionnels intervenant dans ce cadre. Le consensus apparaît, à maints égards, fragile dans l'explication de ce qu'est censé faire agir et impulser un « stage parental ».

Une monographie du dispositif, mêlant à l'observation de stages *in situ*, des comités de pilotage qui les définissent et les orientent, des réunions de bilan ponctuant une année scolaire, des entretiens auprès des professionnels chargés de leur élaboration et de leur mise en œuvre, éclaire la construction et la mise en œuvre complexes de cette réponse publique.

Il s'agit d'une part de mettre en lumière quelques-uns des enjeux qui fondent l'argumentaire de cette approche du « soutien à la parentalité », d'autre part, et même principalement, de rendre compte du *cadre*¹²², de mises en scène scolaires, juridiques et familiales prenant place sur plusieurs scènes du tribunal de grande instance de Marseille. Nous verrons comment sans modifier le cadre légal de la « parentalité », le « soutien à la parentalité » permet néanmoins la fabrique, *in situ*, de pratiques judiciaires visant à responsabiliser des parents.

¹²² La notion renvoie ici à ce qui rend possible un certain type d'expérience. Il importe à cet égard de saisir les règles explicites mais aussi implicites opérant effectivement dans la conduite des acteurs et organisant l'interaction. Voir Ervin Goffman, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.

1. Action sociale et intervention policière : généalogie d'un dispositif « hybride »

Pour comprendre la construction de cette réponse publique, il faut d'abord revenir au contexte d'émergence de ces stages à Marseille.

1.1. L'absentéisme scolaire comme levier

Il est un fait avéré que la problématique de l'absentéisme scolaire interroge bien au-delà des murs de l'école. Elle s'inscrit plus largement au sein de la question du décrochage ou de la déscolarisation, elle-même aux prises de l'obligation scolaire et de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. On comprend aussi aisément que si l'absentéisme questionne autant, c'est notamment pour le « souci d'ordre public et les menaces que sont censées faire peser sur lui des élèves en errance » (Douat & Glasman, 2004, p. 14). Dominique Glasman, dans son récent propos introductif sur la déscolarisation, montre comment les discours et orientations politiques sur l'absentéisme scolaire se rapprochent progressivement et façon intensive à partir de 2002¹²³, du paradigme sécuritaire. La problématique et son traitement tendent, de ce fait, à mobiliser des acteurs institutionnels autres que ceux traditionnellement en charge des questions scolaires (*ibidem*, p. 16) de sorte que cette question, initialement éducative, s'externalise vers d'autres sphères institutionnelles¹²⁴. À cela s'ajoute aussi que l'opacité du phénomène permet presque « facilement » ou encore « trop rapidement » d'associer aux déclarations sur l'insécurité celles portant sur les difficultés, voire la démission des parents. La circulaire du 23 mars 2004¹²⁵ définit d'ailleurs l'absentéisme en ces termes : « L'absentéisme est un phénomène complexe qui prend ses racines dans un ensemble de difficultés d'ordre scolaire, mais aussi d'ordre social et familial [...] Il s'agit avant tout d'informer, de soutenir, mais aussi de responsabiliser les parents ».

¹²³ L'insécurité constitue déjà l'épicentre du débat politique de la campagne présidentielle de 2002. Dans ce contexte, si les absentéistes posent problème, c'est désormais avant tout parce qu'ils peuvent produire de l'insécurité pour les autres. Nicolas Sarkozy, alors ministre de l'intérieur s'empare de la question sans même que l'éducation nationale y soit associée. On assiste ainsi à une « déscolarisation » de l'absentéisme et à un renforcement des liens partenariaux Ecole /Police/Justice. Voir Étienne Douat, « La Construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, printemps 2007, n°31, p. 157.

¹²⁴ D. Glasman, E. Douat, « Qu'est-ce que la "déscolarisation" »..., *op. cit.*, p. 16.

¹²⁵ Ministère de l'Éducation nationale, circulaire du 23 mars 2004 « Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire », *Bulletin officiel*, n°14, 1^{er} avril 2004.

Un peu plus loin, cette circulaire indique que :

« Le module de soutien à la responsabilité parentale constitue l'un des éléments clés du processus engageant l'école, les institutions publiques, le monde associatif et la société civile en faveur de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire. L'objectif est d'assurer au plus vite le rétablissement de l'assiduité de l'enfant grâce à une mobilisation de sa famille. Ceci implique notamment de conseiller les parents sur la manière de créer les conditions concrètes de l'assiduité (par exemple, en valorisant l'école et ce que l'enfant y apprend, en portant intérêt aux activités de l'enfant à l'école, en surveillant ses horaires et son travail personnel...), mais aussi de les aider à prendre conscience de leurs compétences et des outils dont ils disposent pour soutenir l'enfant dans son assiduité scolaire ».

Extraits de la circulaire du 23 mars 2004 « Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire », *Bulletin officiel*, n°14, 1^{er} avril 2004

« Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

L'absentéisme est un phénomène complexe qui prend ses racines dans un ensemble de difficultés d'ordre scolaire, mais aussi d'ordre social et familial. Des jeunes s'éloignent ainsi de l'école et une fréquentation de plus en plus distendue s'installe. Les recteurs et les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, ont déjà pris des initiatives en mettant en place des dispositifs pour aider les écoles et établissements à mieux faire face aux problèmes d'absentéisme et y remédier. La mobilisation des établissements, grâce à l'engagement des personnels de direction et des équipes éducatives animées par les conseillers principaux d'éducation, a déjà permis, dans bien des cas, de mieux analyser ce phénomène et d'y apporter des réponses adaptées au contexte local.

[...]

Il s'agit avant tout d'informer, de soutenir, mais aussi de responsabiliser les parents. Le dispositif de sanction au regard du versement des prestations familiales, jugé inefficace et inéquitable, est supprimé par la loi du 2 janvier 2004 relative à l'accueil et à la protection de l'enfance, tandis que, parallèlement, la sanction pénale réprimant le manquement à l'obligation scolaire est renforcée avec la mise en place d'une contravention de 4ème classe, le montant maximum de l'amende s'élevant à 750 euros.

La présente circulaire a pour objet d'explicitier les nouvelles dispositions relatives au contrôle de l'assiduité scolaire et, en particulier, les modalités de prévention, de suivi et de traitement des absences dans le cadre défini par le décret n° 66-104 du 18 février 1966 modifié par le décret n° 2004-162 du 19 février 2004 en précisant le rôle imparti à chaque niveau de responsabilité. L'école et l'établissement du second degré assument en premier lieu le dépistage et le traitement des absences des élèves.

[...]

Le module de soutien à la responsabilité parentale

Le module de soutien à la responsabilité parentale constitue l'un des éléments clés du processus engageant l'école, les institutions publiques, le monde associatif et la société civile en faveur de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire. L'objectif est d'assurer au plus vite le rétablissement de l'assiduité de l'enfant grâce à une mobilisation de sa famille. Ceci implique notamment de conseiller les parents sur la manière de créer les conditions concrètes de l'assiduité (par exemple, en valorisant l'école et ce que l'enfant y apprend, en portant intérêt aux activités de l'enfant à l'école, en surveillant ses horaires et son travail personnel...), mais aussi de les aider à prendre conscience de leurs compétences et des outils dont ils disposent pour soutenir l'enfant dans son assiduité scolaire.

Le préfet de département confie à une ou plusieurs institutions représentées dans la commission départementale, en fonction des situations locales, le soin de mettre en place le module de soutien à la responsabilité parentale. L'institution désigne en son sein un responsable de l'animation du module qui doit avoir une expérience avérée du soutien à la parentalité et de l'animation de groupes.

L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, et la ou les institutions concernées concluent une convention relative à la mise en œuvre de ce module.

Vous trouverez, en annexes, des précisions sur l'organisation et le fonctionnement du module de soutien à la responsabilité parentale (annexe 1) et un modèle de convention entre l'inspecteur d'académie et l'institution concernée pour la mise en œuvre du module (annexe 2).

L'information et la mobilisation des familles dans un dialogue ouvert et constructif avec les équipes des écoles et des établissements, la recherche, d'abord par ces équipes, puis, le cas échéant, par l'inspecteur d'académie, de solutions pédagogiques et éducatives, la mobilisation de l'ensemble des partenaires constituent des éléments clés de la lutte en faveur de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire.

Le titre A.II de la circulaire n° 96-248 du 25 octobre 1996 relative à la surveillance des élèves et la circulaire n° 96-247 du 25 octobre 1996 relative à la prévention de l'absentéisme sont **abrogés**.

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire

Jean-Paul de GAUDEMAR

Les professionnels rencontrés dans le cadre de notre recherche attribuent un rôle décisif à cette circulaire, qui jette les bases d'une possible réflexion partenariale quant au traitement du phénomène d'absentéisme massif dont souffrent particulièrement les établissements du territoire nord marseillais. Pourtant, une lecture attentive de cette circulaire nous permet déjà de souligner que certains éléments retranscrits ici en italiques tendent à ne pas être pris en considération dans le dispositif au sein duquel nous avons enquêté. Ces éléments concernent d'une part, les lieux à proscrire pour le déroulé d'un module de responsabilisation parentale, d'autre part, l'idée qu'il peut être inefficace et stigmatisant de regrouper des parents d'un même quartier.

Annexe 1 de la circulaire du 23 mars 2004 « Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire », *Bulletin officiel*, n°14, 1^{er} avril 2004**MODULE DE SOUTIEN À LA RESPONSABILITÉ PARENTALE***Organisation et fonctionnement du module de soutien à la responsabilité parentale*

Il convient de distinguer l'opérateur (service social, organisme public, fédération ou association de parents d'élèves, association du mouvement familial, collectivité...) auquel la responsabilité est confiée par convention et le responsable de l'animation du module désigné en son sein (voir la convention type).

Ce responsable s'entoure d'intervenants qui ont une bonne connaissance du contexte départemental et dont les compétences en matière de soutien à la parentalité et d'animation de groupes sont reconnues. Un travailleur social ou, quand la démarche a été mise en place, un acteur de la veille éducative, est associé à ces travaux : il peut se rendre dans les familles et les accompagner après la première session du module pour faciliter le retour de l'enfant à l'école ou l'établissement.

Le responsable de l'animation du module invite les familles (père, mère ou personnes responsables de l'enfant) dont les coordonnées lui auront été communiquées par l'inspecteur d'académie, en précisant la date, le lieu et les modalités. Dans tous les cas, si les parents ont un domicile distinct, un courrier est adressé à chacun.

Chaque session du module s'adresse de préférence à plusieurs familles (six maximum), pour favoriser la réflexion, l'entraide, la dynamique de mobilisation collective.

Le responsable de l'animation du module évitera de réunir des familles d'un même quartier ou dont les enfants sont scolarisés dans le même établissement pour éviter les stigmatisations.

Si le nombre de familles pour lesquelles le module semble utile dans le département est peu élevé, il ne faut pas hésiter à recourir à une démarche individualisée.

Déroulement type d'un module

Le module se tient dans un lieu accessible et convivial. Les lieux qui pourraient entraîner une confusion (école, établissement scolaire, tribunal, etc.) sont à proscrire. Il se déroule à un moment compatible avec les contraintes des parents. Il est organisé en deux sessions :

Une première demi-journée :

- est consacrée à l'explication de la loi (notamment, qu'est-ce qu'être parent selon la loi, quel est le rôle de l'école selon la loi ?) et à la mobilisation des familles pour l'assiduité de leurs enfants ;
- valorise l'école, ses missions, ses valeurs ;
- suscite les échanges sur l'éducation entre les familles participantes ;
- présente les dispositifs et actions d'accompagnement des parents organisés localement dans le cadre du soutien à la parentalité (réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, accompagnement à la scolarité, veille éducative, médiation familiale...) ;
- prévoit à l'issue de la première session un accompagnement de chaque famille pour le retour en classe de son enfant.

Une deuxième demi-journée :

- placée un ou deux mois après permet la régulation et la mutualisation de ce qui a été entrepris par les parents.

Il faut ensuite attendre 2008 pour que cette réflexion conduise à un partenariat Justice/Éducation nationale mieux rodé et pouvant prendre appui sur des fonds financiers nécessaires pour « transformer l'essai » et dépasser le stade de déclarations d'intention. Ce n'est en effet qu'à partir de la création du Fonds interministériel de prévention contre la délinquance et suite à la réforme de 2007¹²⁶, que s'amorce concrètement le projet des stages parentaux. Projet, dont on souligne qu'il est impulsé aussi sous l'égide du Comité local de lutte contre la délinquance, déjà actif dans les quartiers nord de Marseille.

La genèse des stages parentaux s'inscrit ainsi dans un contexte de réforme du schéma de prévention de la délinquance par ailleurs concomitante à celle de la protection de l'enfance, comme nous l'avons souligné dans la première partie de la thèse. Elle tend à montrer comment l'essor, voire l'imposition, de la catégorie de « parentalité » dans le

¹²⁶ La loi du 5 mars 2007 crée de nouvelles possibilités d'interventions en direction des parents en élargissant le champ de la protection de l'enfance à la prévention de la délinquance. L'article L. 112-3 du code de l'action sociale et des familles précise ainsi : « la protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leur besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs. Elle comporte à cet effet un ensemble d'interventions en faveur de ceux-ci et de leurs parents »

champ de l'action publique (Chauvière, 2008) sont aussi liés à son aptitude à fédérer des thématiques (protéger la cohésion sociale et d'un autre côté, protéger les enfants des risques qu'ils encourent à ne pas aller à l'école), dont l'appréhension et le traitement étaient traditionnellement disjoints.

Ainsi, en réunissant au sein d'un même dispositif l'abord de questions éducatives, sociales et sécuritaires, le dispositif réitère la construction de l'absentéisme comme catégorie de l'échec parental. La perméabilité des frontières entre scolaire, familial et sécuritaire qu'il permet, nous invite à reprendre à notre compte la thèse d'une instrumentalisation toujours présente de la catégorie de « parentalité », alors détournée de sa dimension émancipatrice (Pioli, 2006).

1.2. Le cadre légal d'un traitement judiciaire

Le cadre légal des stages parentaux se réfère principalement à l'article 227-17 du code pénal lequel prévoit que : « *Le fait, par le père ou la mère, de se soustraire, sans motif légitime, à ses obligations légales au point de compromettre la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de son enfant mineur est puni de deux ans d'emprisonnement et de 30 000 euros d'amende* ». L'infraction prévue par le présent article est assimilée à un abandon de famille pour l'application du 3^o alinéa de l'article 373 du code civil. La loi n°2010-769 du 9 juillet 2010 inscrit la « peine » de stage de responsabilité parentale dans la liste des mesures alternatives aux poursuites, dont le contenu fixé par le décret n°2007-1388 du 26 septembre 2007 et son article R131-3561, prévoit de « rappeler au condamné les obligations juridiques, économiques, sociales et morales qu'implique l'éducation d'un enfant ».

On souligne cependant l'existence d'un vide juridique sur le droit des parents à imposer, à interdire. Aussi, se pose le problème, et qui n'est pas des moindres, de la définition juridique de la parentalité et de ce qui la compose.

À Marseille, le rappel de ces obligations se construit par la mutualisation des approches et des discours d'un ensemble de professionnels représentant des institutions pour une large majorité d'entre eux. On compte parmi les acteurs en charge du dispositif : le parquet du Procureur de la République (section de la famille et de la jeunesse), la Protection judiciaire de la jeunesse, l'Éducation nationale, le Service éducatif auprès du tribunal, les services du Conseil général, la cellule justice-ville de Marseille et deux associations¹²⁷ mandatées pour intervenir dans ce cadre¹²⁸. En amont, les stages parentaux mobilisent les services de police des territoires concernés, point qui suscite de premières contradictions.

L'impulsion de la mesure appartient aux établissements scolaires¹²⁹ qui adressent aux services de l'inspection académique une liste d'enfants repérés pour être des « cas d'absentéistes lourds »¹³⁰. Suite à ce repérage, est dressée une liste de familles considérées comme « défaillantes » au titre de l'absentéisme de leur enfant. C'est à partir de celle-ci que le procureur de la République peut ensuite mobiliser les services de police dans le dispositif. L'intervention « policière » en elle-même, mais davantage encore les formes qu'elle emprunte font l'objet de débats, témoins de *la constitution d'un espace de coopération conflictuel* (Geay, 2003), mais également d'un *dispositif en cours d'élaboration*.

¹²⁷ Les associations œuvrant dans le dispositif y sont présentes au titre de « ressources ». Il s'agit pour elles d'assurer un suivi des parents convoqués dans le cadre des stages. La première se situe dans le champ de la prévention de rue. La seconde mène un travail basé sur l'écriture de récits biographiques comme instruments d'une revalorisation sociale.

¹²⁸ Ces acteurs définissent l'action au sein de « comités de pilotage » et de « réunion de bilan », instruments visant également à affiner et performer le dispositif, ce sont également ceux qui animent les stages lors de leur déroulement en présence des familles.

¹²⁹ Ce sont au total treize collèges à Marseille, ainsi qu'un collège à Aubagne qui sont concernés.

¹³⁰ Il faut entendre par « absentéistes lourds » des enfants ayant pour certains plus de soixante demi-journées d'absence sur la période d'un trimestre.

1.3. Des approches antagonistes du « soutien »

Bien que le dispositif soit ancré dans une approche « sécuritaire » de la parentalité¹³¹, la sollicitation des services de police, comme moyen d'« accrocher » les familles ne suscite pas l'adhésion de tous les acteurs mobilisés. Au contraire, il est vivement exprimé par les acteurs éducatifs – travailleurs sociaux œuvrant dans l'association de prévention et acteurs scolaires – que cette procédure policière ne peut s'avérer que stigmatisante pour le vécu des familles convoquées :

« La première année, les parents qui étaient convoqués l'ont été de façon peut-être trop traumatique, c'est-à-dire la police a apporté les convocations à domicile. Pour des familles qui « ne posent pas problème » si je peux dire, au sens de la délinquance, voir les flics arriver chez eux, sonner, entrer, avec les voisins qui voient ça, c'est un peu ce qu'ils appellent « la honte ». Et les familles étaient très meurtries par cette présence et cette venue policières¹³² ».

Cette volonté de ne pas stigmatiser explique au moins pour une part, qu'il est une tâche complexe pour les chefs d'établissement de « dénoncer » des familles, sachant qu'elles auront à faire avec les services de police avant d'être la cible d'une entreprise de rééducation. D'où l'existence d'une certaine latence dans le déclenchement de la mesure. On sait aussi que les difficultés rencontrées par les acteurs scolaires expliquent également un manque à s'engager dans la lutte contre l'absentéisme pour *in fine* « récupérer des élèves ascolaires » ou « que l'on ne peut pas gérer », à l'instar de ce que montrent les travaux d'Etienne Douat¹³³. Il est aussi évoqué lors d'un comité de pilotage, qu'en « dénonçant » les acteurs scolaires s'exposent ensuite aux représailles des familles appréhendées. Cela revient aussi pour ces acteurs à publiciser le phénomène d'absentéisme en dehors des enceintes de l'école, à participer de son traitement finalement loin de la connaissance des situations des enfants scolarisés dans ces zones

¹³¹ Manuel Boucher, *art. cit.*, p. 84. L'auteur modélise trois approches de la parentalité. Parmi elle, l'approche « sécuritaire » vise à protéger la société, les parents y sont perçus comme démissionnaires et déviants ; cette approche poursuit de plus une logique de rééducation des parents.

¹³² Entretien avec la directrice du Centre d'information et d'orientation des 14^{ème}, 2^{ème} et 3^{ème} arrondissements de la ville, représentant l'éducation nationale, juillet 2012.

¹³³ Voir à ce sujet la thèse de doctorat d'Etienne Douat, *L'Absentéisme scolaire, une étude sociologique*, soutenue en 2005 à l'Université Paris 5.

de relégation urbaine¹³⁴, et à abandonner leur autorité sur la régulation de ces situations.

Néanmoins, la mobilisation et l'implication des acteurs représentant l'Éducation nationale au sein de ces stages reste soutenue. Un conseiller principal d'éducation d'un collège concerné par le dispositif, n'hésite par exemple pas à adopter une posture magistrale prononcée au sein de cette Maison de justice, outrepassant ainsi sa première mission de « rapporteur » des situations de terrain. Cette posture peut pour une part s'expliquer par des processus proches de ceux que Franck Bachelet met en lumière concernant la construction de « l'enfance en danger ». En effet, la (re)construction de la problématique de l'absentéisme dans une Maison de justice coïncide avec une opportunité, celle de la reconsidération et de la requalification (pénale, en outre) des situations professionnelles qu'ils connaissent dans leurs lieux de travail ordinaires, à savoir des espaces scolaires ghettoïsés. En cela, la (re)construction judiciaire de l'absentéisme offre aux acteurs de terrain l'accession à une position sociale plus valorisante. On note, par ailleurs, que lorsque nous interrogeons les acteurs scolaires sur le rôle qu'ils jouent dans cette judiciarisation de la parentalité, ceux-ci s'engouffrent dans un registre argumentatif centré d'une part sur le rappel à la loi, d'autre part sur les aspects techniques de leur intervention : rendre visible la population d'élèves absentéistes par établissement, proposer des pistes de travail aux chefs d'établissement par exemple.

Ces résistances à associer les services de police, sont par ailleurs accrues du côté des travailleurs sociaux missionnés sur le projet, *a fortiori* parce qu'ils agissent dans leurs pratiques ordinaires selon un principe de libre adhésion des jeunes et de leurs familles, prisme d'accroche antinomique avec une confrontation policière. Leur chef de service, responsable de la présence de l'association dans le dispositif amorce notre entretien par l'évocation de cette procédure les plaçant en porte à faux avec leur cœur de métier :

« Au niveau des équipes et notamment au niveau de la mienne ça été dur, ils n'ont pas compris que l'on puisse participer à ce genre de truc, je dis les choses comme elles étaient. Donc la procédure c'est d'abord rectorat, puis procureur, puis officier de police, et là vient la confrontation des parents aux officiers de police. Ce n'est

¹³⁴ Les résistances que connaît le dispositif présentent des analogies avec celles que rencontrent la mise en œuvre des contrats de responsabilité parentale, mais également les suspensions de prestations familiales prévues par la loi Ciotti sur l'absentéisme scolaire de septembre 2010 et abrogée en janvier 2013.

quand même pas notre champ habituel d'intervention, il faut le dire c'est quand même une procédure extrêmement stigmatisante [...] on a même les flics qui allaient dans les familles. Vous imaginez votre voisin de palier qui vous voit entre deux flics parce que vous êtes convoqués à un stage parental¹³⁵ ? »

Les questions de procédure constituent quelque part le point paroxystique à partir duquel s'expriment les identités professionnelles et les craintes de ceux qui redoutent finalement que la « normalité », à savoir l'assiduité scolaire soit obtenue, mais au prix de coûts exorbitants pour les familles. Bernard, le chargé de mission de la cellule Justice-Ville, que nous interpellons au cours d'un entretien sur ces postures insiste sur le poids des cultures professionnelles :

« Dans leur culture, on n'est pas sur la plainte. On ne nuit pas à ceux dont on a la charge, même si ils ont balancé des cailloux, des œufs... C'est comme faire porter plainte aux éducateurs ou autres, c'est des gens dont les métiers est de prendre soin et de sortir des difficultés un public, qui, même si c'est un public difficile, est leur public. Le grand ennemi, ça a toujours été la répression par rapport au travail social, l'ennemi c'est la justice. Y'a des représentations réciproques, pendant un moment l'éducation nationale, idem pour les travailleurs sociaux, c'était un repère de gauchiste, y'a dans le champ des travailleurs sociaux, des représentations qui sont très fortes hein, des uns et des autres [...]»¹³⁶.

S'exprime aussi le refus des acteurs éducatifs à ne pas s'« engouffrer » dans des pratiques qui viendraient les détourner de leur fonction éducative pour les enfermer dans un rôle de médiateurs entre les familles, la police et la justice.

Les personnels de l'éducation nationale et les travailleurs sociaux ne sont cependant pas les seuls à s'opposer à cette forme d'intervention policière dans le dispositif, au point que sa remise en question émane des services de police eux-mêmes, considérant lors des premiers stages cette tâche comme « indue ». Le pilote du projet explique :

¹³⁵Entretien avec le Directeur de l'ADDAP, janvier 2012.

¹³⁶Entretien avec Bernard, le chargé de mission de la Cellule Justice-Ville, pilote du projet, juillet 2012.

« On s'est bien aperçu que les policiers ne savaient pas ce que c'était le "stage parental", ils ne pensaient même pas que la non-présence, enfin que l'absentéisme, était un délit, et du coup ben, je caricature si je dis ça, on considérerait en gros que c'était une facétie de la justice¹³⁷ ».

Face à cette appréhension du dispositif par les services de police, le parquet opte pour une sensibilisation de ces derniers à la problématique de l'absentéisme et à ce que son opacité recouvre, prise sous l'angle des « manques du travail parental ».

Le guide d'entretien qui suit est destiné aux services de police, alors missionnés, lors des auditions des familles d'enfants faisant l'objet d'un signalement pour « absentéisme scolaire lourd ».

On constate que l'absentéisme et le décrochage scolaire sont présents dans la plupart des dossiers de mineurs délinquants. Il s'agit donc d'un clignotant important. Le stage parental proposé aux familles en tant qu'alternative aux poursuites, s'inscrit donc résolument dans une perspective de prévention de la délinquance.

Grille d'entretien utilisée par les services de police

Ce stage vise trois objectifs principaux : ramener les enfants vers l'école, responsabiliser les parents et leur offrir, le cas échéant, l'aide dont ils peuvent avoir besoin.

- Rappel du cadre procédural, dans lequel les parents sont entendus
- Identité, date de naissance, nationalité et adresse et téléphone des deux parents
- Lieu du domicile de l'enfant.
- Renseignements sur la fratrie
- Identité de l'enfant (date de naissance et non son âge) ainsi que la classe.
- Nom de l'établissement scolaire (collège ou école)

¹³⁷Entretien avec le chargé de mission de la Cellule Justice-Ville, pilote du projet, juillet 2012.

Madame, Monsieur

Votre enfant a fait l'objet d'un signalement au parquet du TGI de Marseille par l'inspection académique pour absentéisme lourd.

Il a été absent demi-journées.

À ce titre vous êtes passible de poursuite pénale du fait de ces absences :

Article 227-17 – Loi du 9 septembre 2002

«Le fait par le père et la mère [...] de se soustraire, sans motif légitime, à ses obligations légales au point de compromettre la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de son enfant est puni de deux ans d'emprisonnement et de 30 000 € d'amende ».

- Le saviez-vous ?
- Étiez-vous informé (e) de ces absences ?
- Savez-vous pourquoi votre enfant ne va pas à l'école ?
- Est-ce que votre enfant a des problèmes particuliers : de santé, de comportement, d'échec scolaire, de délinquance ... ?
- Que dit-il de ces absences ? Que fait-il pendant qu'il n'est pas à l'école ? Est-il souvent seul dans le quartier ?
- Fait-il déjà fait l'objet d'une prise en charge par l'aide sociale ? d'un suivi par un éducateur ?
- Avez-vous des contacts avec le collège (l'école) ? Connaissez-vous le nom du CPE (conseiller principal d'éducation) ou du chef d'établissement que fréquente votre enfant ? Connaissez-vous leur téléphone ?
- Qu'elle est votre profession et quels sont vos horaires de travail ?
- Qui s'occupe habituellement de lui à la maison ? (père, mère, frère, sœur ...personne)
- Accepte-t-il votre autorité ?
- Considérez-vous que vous êtes en difficulté avec lui ? Pensez-vous avoir besoin d'aide ? Connaissez-vous des associations, centres sociaux (ou autres...) susceptible de vous aider face à ce problème d'absentéisme) ?
- Souhaitez-vous ajouter quelque-chose ?

Le procureur de la république a décidé de ne pas vous renvoyer devant le tribunal correctionnel à condition que vous suiviez le stage parental d'une durée de trois heures qui se déroulera le .../.../... à 14 heures au Tribunal de Grande Instance de Marseille 6, rue Joseph Autran 13006 Marseille, pour lequel je vous remets la présente convocation.

Rappel, qu'en cas de non-présentation : risque de poursuites judiciaires, et rappel des peines encourues (citées ci-dessus), pour une véritable prise de conscience.

Relecture par les personnes auditionnées, date et signature.

1.4. Vers un consensus quant aux formes de convocation

De façon à atténuer la stigmatisation des familles, notamment dans leurs quartier, est mise en place une nouvelle procédure de convocation des parents : l'audition au commissariat. Cette audition vise à produire des éléments de nature à instruire la situation de l'enfant absentéiste, de ses parents et de la famille en amont du stage. Les rapports d'audition, que nous nous sommes procurés, prennent l'allure de fiches d'identité des parents convoqués, mais rendent également compte de premières justifications quant à la situation d'absentéisme reprochée comme en atteste l'extrait suivant :

« Je suis divorcé de ma femme depuis le 15/12/2010 et j'ai obtenu la garde de mes deux filles, Zahra âgée de bientôt 18 ans et Sonia âgée de 13 ans. Mon troisième enfant, Amine, âgé de 6 ans est scolarisé en classe de CP et vit avec ma deuxième compagne. Nous sommes ensemble mais nous n'habitons pas sous le même toit car mes filles ne veulent pas être sous l'autorité de ma compagne. Je n'exerce plus d'activité professionnelle depuis environ quatre mois suite à la fin de mon contrat. Je n'ai actuellement pas d'emploi et je touche 940 euros d'allocation chômage. Je reçois 88 euros d'allocations familiales pour Sonia et je perçois 370 euros d'APL pour un loyer de 388 euros. Sur l'absentéisme scolaire de Sonia, elle s'explique par

le fait que le collège où elle est scolarisée est assez loin de notre domicile et elle est obligée de prendre les transports en commun pour s'y rendre.

J'avais fait une demande pour le collège Vieux Port mais elle a été refusée par manque de places. J'ai constaté que régulièrement Sonia se plaignait de maux de ventre pour rester à la maison. J'ai essayé de savoir s'il se passait quelque chose à l'école pour expliquer qu'elle ne veuille pas y aller mais elle m'a répondu que tout allait bien. Je pense aussi que venant d'un village (Montluçon), elle a du mal à s'adapter au mode de vie des grandes villes comme Marseille (transport, langage violent, etc.).

Je suis disposé à différer à toutes convocations émanant du collège et je précise que je me suis rendu à plusieurs reprises aux divers rendez-vous fixés par l'école et l'assistante sociale. Je prends acte que vous me remettez une convocation pour effectuer un stage parental en date du 25/05/2012 à 14 heures au Tribunal d'instance¹³⁸ ».

Ces rapports d'audition sont aussi des sources permettant de caractériser les parents cibles du dispositif. Nous nous sommes procuré les rapports d'audition des 58 familles concernées par ces stages lors de l'année 2012, aussi ces éléments ne concernent que cet échantillon. Sur le plan de leur composition, les situations de monoparentalité caractérisent ces familles. En effet pour 76 % d'entre elles, les mères occupent seules une position de référent au sein de la famille, 17 % d'entre elles ont à leur tête des pères seuls et seulement 7 % d'entre elles reposent sur un couple parental. Ensuite, ces familles occupent des espaces habitables dégradés : 62 % de ces familles vivent dans des cités d'habitat social marseillaises, 16 % au sein de bribes de tissu urbain fait de petites habitations subsistant, entre voies ferrées et voies rapides, dans d'anciens quartiers ouvriers à l'abandon (parmi bâtiments industriels, terrains vagues et dépotoirs), 15 % au sein des quartiers très populaires d'immigration (Noailles, Belsunces) et 7 % dans des quartiers urbains continus.

¹³⁸ Extrait du rapport d'audition du 24 avril 2012 retranscrit par un agent de police judiciaire et constitutif d'un procès-verbal.

Ensuite, si l'on se réfère aux patronymes, les consonances maghrébine ou manouche de ceux-ci laissent entrevoir qu'une grande majorité d'entre elles 78 % sont issues d'une immigration, que nos données ne nous permettent en revanche pas de situer dans le temps. S'agissant des caractéristiques socioprofessionnelles des familles, celles-ci ne sont que partiellement portées à notre connaissance, mais au vu des situations renseignées nous pouvons avancer qu'une très large majorité d'entre elles ne vivent qu'au moyen des ressources redistributives octroyées par les Caisses d'allocations familiales. On compte également une part importante de parents percevant une allocation chômage, puis à la marge, quelques parents occupant un emploi dans le secteur des services, notamment dans le secteur des services directs aux particuliers. Cela pour préciser que *les stages parentaux s'adressent à des parents déjà en proie à la déstabilisation ; leur exclusion du marché du travail et leur isolement familial constituant des conditions incertaines de la déstabilisation*. De ce fait, la vulnérabilité des parents convoqués dans ce dispositif pose ainsi avec une acuité particulière la question des modalités de convocation et de réception, soit de traitement de ces personnes tant on sait que leur expérience avec la justice risque d'accentuer la stigmatisation dont elles tentent pourtant de se mettre à distance¹³⁹, mais nous développerons particulièrement ces aspects lors de la troisième partie de la thèse.

Le tableau qui suit vise à préciser dès à présent les situations familiales, sociales, et professionnelles des personnes convoquées au stage de mars 2012.

¹³⁹Voir à ce sujet les travaux de Isabelle Coutant, « Les audiences pour mineurs en Maison de justice : injonctions contradictoires, désarroi des familles », in Stéphane Tessier, Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires, ERES « Pratiques du champ social », 2009 p. 209-219.

Date entretien officier pj	Nom et date de naissance du représentant légal	Situation familiale	Situation professionnelle	Territoire habité	Etablissement concerné	Nb demi-journées abs	Classe ou âge de l'enfant concerné	Antécédents judiciaires dans la famille	Arguments énoncés par le représentant légal pour justifier les absences de l'enfant	Régulations envisagées par le représentant légal
23/02/12	GASTON Julie (mère) 27/10/71	Célibataire 3 enfants	Aucune activité professionnelle	13011 Marseille	Collège François Villon (13011)	34 (en 6 mois)	6ème (13 ans)	aucun	<i>Incompatibilité humeur avec professeurs</i>	<i>Non renseigné</i>
14/03/12	CAMPARINI Josée (Grand-mère) 08/10/52	Mariée	Salariée (agent technique éducatif)	13400 Aubagne	Collège Lakanal (Aubagne)	27 (en 2 mois)	13 ans 15 ans	Aucun Beau-père violent (1 an dont 6 mois de sursis) violences habituelles sur enfants	<i>Refus autorité, mal-être, mobilisation scolarité inexistante</i>	Dialogue (sans succès)
02/05/12	LA BRICE Sandrine (Mère) 26/11/83	Concubinage 2 enfants	Salariée (femme de chambre)	13002 Marseille	Collège Jean-Claude Izzo (Marseille)	<i>Non renseigné</i>	14 ans	Aucun	<i>Mauvaises fréquentations</i>	Courrier envoyé à IA, demande au collège interdiction de sortie, inscription souhaitée dans collège privé mais refusée (livret scolaire faisant état des pbs de discipline)
20/03/12	N'GUYEN Zen Zao (parents) 28/12/75	Mariés 2 enfants	Commerçant	13001 Marseille	Collège du Vieux Port (Marseille)	34 (en 6 mois)	13 ans	<i>Non renseigné</i>	<i>Parents ne parlant pas très bien le français, dupés par leur fils sur la présence des professeurs, annulation des cours.</i>	Inscription collège privé avec internat pour empêcher les sorties
28/03/12	EL KEFTI Mona (mère)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	13001 Marseille	Collège du Vieux Port (Marseille)	88 (en 7 mois)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	<i>Pas de réponse aux convocations</i>	<i>Non renseigné</i>
28/03/12	ARFAOUI Zineb (mère)	En instance de divorce 2 enfants	<i>Non renseigné</i>	13001 Marseille	Collège du Vieux Port (Marseille)	42 (en 6 mois)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	<i>Pas de réponse aux convocations</i>	<i>Non renseigné</i>
23/03/12	ALI Nouria (mère) 06/02/62	Mariée 2 enfants (14 et 7 ans)	Aucune	13001 Marseille	Collège du Vieux Port (Marseille)	62 (en 5 mois)	14 ans	<i>Non renseigné</i>	<i>Pas au courant de la plupart des absences. Problèmes médicaux en nov et janvier</i>	Dialogue
25/05/12	XANG XANG Chen (parents)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	13006 Marseille	Collège V Scotto	121 (en 7 mois)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>
16/05/12	SANCHEZ Edouard (père)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	13014 Marseille	Ecole élémentaire La Maurelette (13006 Marseille)	136 (en 4 mois) (deux enfants concernés)	CP et CE1	<i>Non renseigné</i>	<i>Hospitalisations, divers problèmes de santé</i>	<i>Non renseigné</i>
14/05/12	VILLADES Anne-Marie (mère) 31/07/52	Divorcée 9 enfants de 13 à 42 ans	Aucune activité aucun revenu (CAF 1450 €)	13013 Marseille	Collège Auguste Renoir Marseille 13 ^{ème}	71 (en 5 mois)	5ème	Aucun	<i>Enfant ingérable, désobéissant,</i>	Enfant a vu un juge et éducateur (en vain)

Date entretien officier pj	Nom et date de naissance du représentant légal	Situation familiale	Situation professionnelle	Territoire habité	Etablissement concerné	Nb demi-journées abs	Classe ou âge de l'enfant concerné	Antécédents judiciaires dans la famille	Arguments énoncés par le représentant légal pour justifier les absences de l'enfant	Régulations envisagées par le représentant légal
18/05/12	FERNANDEZ Aimée	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	13014 Marseille	Ecole élémentaire La Maurelette 13015 Marseille	105 (en 5 mois) pour la 1 ^{ère} fille de 12 ans 115 (en 5 mois) pour la 2 nd e fille de 7 ans	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	<i>Pas de réponse aux convocations</i>	<i>Non renseigné</i>
15/0512	FATOUI Amira 15/02/71	Séparée, 5 enfants de 18, 16, 12, 7 et 4 ans à charge	Aucune activité professionnelle et aucun revenu (CAF 1400 € mensuels)	13013 Marseille	Collège Auguste Renoir 13013 Marseille	51 (en 6 mois)	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	<i>Grève des avions lors des vacances puis enfant malade sans consultation médicale. L'enfant n'est pas allé à l'école sans que la mère soit informée</i>	Réprimandes
15/05/12	FEROUZ Nadia 08/01/69	Divorcée, 4 enfants de 17, 15, 12 et 3 ans, enceinte de son 5 ^{ème} enfant	Aucune activité professionnelle et aucun revenu (CAF 1000€ mensuels)	13013 Marseille	Collège Auguste Renoir 13013 Marseille	68 en 6 mois	<i>Non renseigné</i>	<i>Non renseigné</i>	<i>L'enfant fait croire à sa mère qu'il va à l'école mais cette dernière appelle pour signaler l'absence. Situation familiale complexe évoquée. « Pas d'homme à la maison » Autres enfants scolarisés, problèmes avec cet enfant uniquement</i>	<i>Non renseigné</i>
24/04/12	HAMEDI Mohamed 08/12/66	Divorcé, en charge de 2 filles de 18 et 13 ans Une 3 ^{ème} fille née d'une seconde union (6 ans), n'habite pas avec sa compagne et leur fille car incompatibilité avec les deux premières filles	Sans emploi, 940 € chômage mensuels 458 € de la CAF	13001 arseille	Collège JC IZZO 13002 Marseille	58 en 12 mois	5 ^{ème} (déjà signalé en 6 ^{ème})	<i>Non renseigné</i>	<i>Le collège est assez loin du domicile, obligée de prendre les transports en commun pour s'y rendre. Demande pour collège plus proche refusée (manque de place). Maux de ventre prétextés pour rester à la maison. Venant d'un village (Montluçon), l'enfant aurait du mal à s'adapter au mode de vie des grandes villes</i>	S'est rendu aux divers rendez-vous fixés par l'école et l'assistante sociale, a cherché à comprendre ce qui empêchait sa fille de vouloir se rendre à l'école. Tout à fait disposé à déferer à toutes les convocations émanant du collège
02/05/12	MANSOURI Jeanette 19/12/68	Concubinage avec 3 enfants à charge	Aucune activité professionnelle	13014 Marseille	Collège Edourd Manet 13014 Marseille	120 en 9 mois		<i>Non renseigné</i>	<i>Les fréquentations de l'enfant sont mises en cause. N'informe pas le conjoint car diabétique. L'enfant a déjà été renvoyé d'un précédent collège</i>	Changement de collège

À partir de ces éléments consignés dans les procès-verbaux établis par les services de police, on note une surreprésentation des mères, Celles-ci sont généralement à la tête de familles nombreuses, monoparentales ou recomposées. Majoritairement sans emploi, ces mères doivent composer avec de faibles revenus. Leurs familles vivent dans les quartiers les plus populaires de Marseille. Enfin, face à l'absentéisme de leur enfant, certaines se sont emparées de moyens accessibles à leur disposition pour tenter de réguler ces situations.

Concernant les modes de convocations, une part des positions divergentes se lisse au sein d'un nouveau mode de convocation des familles, perçu comme mieux ajusté aux faits reprochés. Cependant, la question de la forme d'intervention des services de police n'est que la partie émergée d'une certaine perplexité éprouvée par l'ensemble des corps de professionnels engagés quant aux visées du dispositif. Ce « soutien à la parentalité » est en quête de sa juste mesure. Une « juste mesure » à même d'engager dans une dynamique commune des acteurs hétérogènes dont certains interviennent habituellement sur des trajectoires scolaires, d'autres dont le domaine d'action se situe traditionnellement dans le champ de la prévention, et d'autres encore davantage en charge du maintien de l'ordre public. Apparaissent dès lors les limites d'un partenariat qui mêle des approches parfois contradictoires du « soutien à la parentalité ».

Le caractère « hybride » coïncide aussi avec les contours encore incertains d'un « soutien à la parentalité » qui souhaite conjuguer au sein d'un même dispositif une approche agie par un désir de maintien de l'égalité des chances promise par l'obligation et l'assiduité scolaire et une approche plus coercitive visant, elle, à réprimer « l'irresponsabilité parentale ». Les tenants de la première de ces approches se défendent d'une visée culpabilisatrice, moralisatrice et punitive des familles en insistant sur la nécessité de promouvoir l'école et ses enjeux auprès de populations « à risques¹⁴⁰ », dans un dispositif qui à l'origine constitue une mesure alternative aux poursuites. À l'autre extrémité, se tiennent les représentants de l'autorité judiciaire pour qui le dispositif fait mine « d'ovni judiciaire »

¹⁴⁰Voir à ce sujet les travaux de Bernard Lahire, *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 1999, p. 231. L'expression « population à risque » renvoie ici bien à l'ambiguïté décrite par Bernard Lahire dans la mesure où elle est « utilisée tantôt pour parler de populations sur lesquelles plane un « risque » et qui sont par conséquent potentiellement en danger (...), et tantôt de population pouvant produire le risque, et qui sont donc désignées comme dangereuses pour les autres ».

au point de ne pas suggérer l'obligation de tous à collaborer et en premier lieu des familles¹⁴¹.

À partir de cette situation locale, on peut appréhender la façon dont le « soutien à la parentalité » ouvre un périmètre d'action à construire et ajuster pour une variété d'acteurs. Si les formes de l'intervention policière offrent certes une adhérence aux divergences plus larges sur la dérive coercitive de ce « soutien » aux parents, ces stages sont néanmoins le lieu d'émergence de pratiques inédites de responsabilisation parentale.

2. La fabrique d'une réponse pénale aux défaillances des parents

La « responsabilisation parentale » se réfère d'abord au champ de la sécurité publique. La notion attribue, en effet, les carences éducatives des parents comme origines aux incivilités et troubles commis par leurs enfants. Cette notion implique d'aborder la fonction parentale sous le prisme des « compétences » qu'on attend d'elle. On retrouve une conception de la « parentalité » qui accrédite aussi l'idée d'un « travail parental », mesurable, voire « évaluable », en cela qu'il oblige notamment à la satisfaction de critères, définis par les enjeux solaires et éducatifs contemporains¹⁴².

¹⁴¹ En 2012, 58 parents d'enfants absentéistes sont convoqués dans le cadre de ces stages. Seulement 25 d'entre eux répondent à la convocation. Ces absences sont pour une part expliquées en interne par la résistance des services de police à collaborer à l'action, pour une autre part à la faible capacité coercitive du dispositif.

¹⁴² Le suivi de l'élaboration de la politique nationale de soutien à la parentalité corrobore l'hypothèse d'un référentiel du soutien à la parentalité qui se construit aussi pour accompagner le changement de référentiel de la scolarisation amorcé en 1981, d'abord avec la consécration du parent comme premier partenaire de l'école, ensuite avec la diffusion du principe de co-éducation, lequel exige aujourd'hui à ce que les parents soient eux-mêmes outillés dans leur rôle d'accompagnement à la scolarité.

2.1. La qualification de la « défaillance »

Cependant, une évolution de l'appréhension du travail parental ne saurait à elle-seule justifier de la mise en œuvre de stages parentaux et les contours encore flous du « soutien à la parentalité » offrent une marge d'action conséquente aux professionnels dans l'élaboration incertaine des contenus du dispositif. Pour les saisir, il faut porter attention à l'ensemble des moments qui composent un stage, dont la convocation policière constitue un premier élément.

Les stages parentaux se tiennent pour les premiers dans une salle d'audience. Il faut voir la matérialité du lieu comme participative du contenu au sens où elle renvoie les familles à leur culpabilité et introduit les conditions d'une première sanction :

Perché sur une estrade, le tribunal accueille les professionnels mobilisés, tandis que les familles se tiennent en bas, les deux premières « rangées » de famille sont debout, les autres disséminées derrière sur les bancs. Les familles s'interrogent les unes les autres sur les raisons motivant leur présence au sein de ce lieu, dont elles insistent presque toutes sur le fait qu'il leur est totalement étranger. Lorsque l'audience commence le vice-procureur expose aux parents la loi qui justifie leur présence dans ces lieux, les dommages causés à leurs enfants par l'absentéisme, aujourd'hui et dans l'avenir, l'importance de la peine encourue, et le principe de l'alternative aux poursuites. Puis il appelle les parents à venir s'expliquer à tour de rôle. Les premiers parents interrogés viennent se placer au centre en bas des marches, face au tribunal, dos au public. L'acoustique de la salle est telle qu'ils sont inaudibles, même s'ils crient leurs réponses en direction du tribunal. Ils finissent rapidement par monter les marches et se tenir debout appuyés, parfois penchés, contre le tribunal ; les questions-réponses deviennent un face à face confidentiel avec le vice-procureur. La scène pourrait évoquer des élèves appelés au bureau du professeur¹⁴³.

Dans son essai *Bien juger*, Antoine Garapon développe la thèse du lieu comme dispositif élémentaire de l'acte de justice. Si le juriste regrette dès les premières pages de son ouvrage que la sociologie ne se penche sur la matérialité de cet espace que pour en

¹⁴³ « Description des lieux », Stage du 16 mars 2012.

dénoncer l'austérité qu'elle impose au justiciable : « elle n'y voit que la « poudre aux yeux » et volonté d'impressionner les justiciables », l'auteur défend en revanche l'heuristique d'une approche s'attachant au parcours initiatique des personnes confrontées à ce lieu de justice. Les stages parentaux présentent en effet des rituels qui témoignent bien du passage des personnes dans un espace « retranché du monde ordinaire ». Le passage de l'entrée dans le tribunal de grande instance est un moment particulier du parcours initiatique décrit par Garapon. *Plus qu'un déplacement, il fait l'objet d'une première déstabilisation, d'une première judiciarisation, pour les parents convoqués.* En effet, gagner la salle d'audience au sein de laquelle se déroule le second stage parental de l'année 2012 par exemple, exige à se soumettre à ce que les habitués du lieu nomment la « douche ». Il s'agit d'enlever sa ceinture, de se dessaisir de ses bijoux, d'exposer son sac à une fouille pour franchir un portique et enfin pénétrer l'espace. Or, pour des personnes peu coutumières des institutions ce passage et ce qu'il oblige constitue une épreuve.

Les positions physiques des uns et des autres décrivent l'asymétrie clivant professionnels et parents. Les stages suivants se déroulent dans une salle aux proportions plus humaines – l'estrade recevant le tribunal est moins haute et son accès moins solennel –. Progressivement, le dispositif s'affine, les échanges tendent par exemple à prendre une forme plus collective, de sorte que le vécu « parental » des uns puisse nourrir celui des autres, avec néanmoins toujours au centre le rappel des parents à la loi et en l'espère à l'obligation scolaire, comme en témoigne le discours qui suit :

« Vous avez été très défaillants pour moi en ne vous préoccupant pas de l'école pour vos mineurs pourtant concernés par l'obligation scolaire. *Le vice-procureur insiste sur le « très ».* La déscolarisation est une infraction dont l'itinéraire se termine avec la convocation par un officier de police judiciaire. Je vais tenter de ne pas utiliser de termes compliqués. On est là pour une affaire de loi, pas pour une affaire de morale. On est là pour parler.

Donc rassurez-vous tout de suite, vous, vous êtes là, nous en tenons compte. Les parents défaillants seront poursuivis, ne pensez pas une seule seconde que les absents auront une prime.

La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans et lorsqu'un enfant n'est pas école il est oisif bien évidemment que surtout dans une ville comme Marseille il peut être

soumis à des situations à risque. Donc à plusieurs égards, l'absentéisme scolaire pose une réelle difficulté et dans tous les cas les parents, parce que c'est à nous, c'est nous qui avons des devoirs envers nos enfants, vous pouvez être poursuivis devant le tribunal correctionnel. C'est-à-dire que vous n'assumez pas votre métier de parents qui est d'accompagner votre enfant tout au long de sa scolarité. Le délaissement de mineurs est puni par la loi non seulement d'une peine d'emprisonnement mais aussi d'une peine d'amende.

Aujourd'hui, on vous propose de vous entendre, de comprendre un peu ce qu'il peut se passer avec votre enfant, de voir comment on peut, à vos côtés, trouver la solution pour amener vos enfants vers l'école. C'est de votre responsabilité, et aujourd'hui il n'y a pas d'alternative on va vous expliquer, c'est-à-dire que si vous ne respectez pas l'engagement qui est pris aujourd'hui vous serez personnellement sanctionné. Nous prendrons une décision notamment sous forme d'amende, une amende conséquente, je vous le dis, sera fixée.

Après ces mots, très durs, prononcés aussi avec fermeté, le vice-procureur toujours, explique que ce stage est une alternative aux poursuites, qu'il s'agit aujourd'hui de réamorcer le dialogue avec l'institution scolaire. Puis elle lit l'article 227.17 du code pénal relatif au « délaissement de mineur ». Elle insiste une nouvelle fois sur l'attention portée d'une part à « L'obligation scolaire, parce que l'école représente une richesse, des savoirs », d'autre part à « L'explication des difficultés des uns et des autres » et termine avec ces mots :

« Nous sommes en hauteur pour vous parler, on va vous donner la parole, vous avez une épée de Damoclès mais ce que nous vous proposons c'est une aide. On veut vraiment vous accompagner et vous aider¹⁴⁴ ».

L'attribution du caractère « défaillant » à des parents que l'on convoque dans un tribunal au motif du « délaissement de mineur » tient en plusieurs arguments, et dépasse le caractère « scolaire » de leur incrimination. En effet, s'il leur est en premier lieu reproché de ne pas veiller à l'assiduité scolaire de leurs enfants, ils sont également blâmés pour les laisser s'enliser dans une oisiveté propice au développement de comportements déviants. Parmi les risques cités figurent les petits trafics de drogues, les vols, les agressions. Lorsque les parents réfutent l'existence de ces pratiques, il leur est

¹⁴⁴« Le rappel à la loi », Stage du 7 avril 2012.

rétorqué que ces comportements naissent particulièrement dans les quartiers qu'ils habitent. Certains se voient d'ailleurs félicités pour avoir eu la possibilité, mais qui est dans ces enceintes davantage appréhendée comme un choix, de déménager vers des environnements plus favorables à l'autorité. Autre risque, cette fois projeté sur un temps plus long, celui du chômage et de la précarisation qui guettent ces jeunes. On sait pourtant que cet argument résonne de façon particulièrement violente pour ces familles tant la vulnérabilité n'en épargne aucune. D'autres caractères viennent consacrer cette « défaillance parentale », comme celui de ne pas maîtriser la langue française, ou encore de s'être lié à un partenaire violent. Enfin, plus que de la négligence, les parents reçus dans le dispositif sont parfois perçus comme bénéficiaires des situations d'absentéisme de leurs enfants, comme en attestent ces propos, retenus toutefois au sein d'un comité de pilotage : « Ils laissent leurs enfants sur le trottoir et en plus parfois ils en profitent ! Parce que quand les enfants ne sont pas à l'école on le sait ils trafiquent, c'est sûr. »¹⁴⁵

À l'instar des observations dont rend compte Isabelle Coutant dans ses travaux sur les audiences pour mineurs en Maison de justice, les analyses proposées par les représentants de l'institution judiciaire imputent la défaillance parentale comme conséquence de l'inadaptation, notamment culturelle du système éducatif de ces familles aux codes de la société dans laquelle elles vivent. Ici, ces propos témoignent du lien tenu pour évident entre absentéisme et délinquance, puis du lien cette fois non tu entre délinquance des enfants et bénéfices des parents. *Ces propos s'inscrivent dans des analyses ethnoculturalistes, lesquelles évincent les facteurs économiques et sociaux, mais font en revanche écho au paradigme de responsabilisation des personnes.*

Dans certains cas, la communication peut être amenée à s'opérer entre la justice et les parents par l'intermédiaire d'un enfant, à qui il revient d'endosser un rôle de médiateur :

Vice-procureur : Tu sais pourquoi ton père est là aujourd'hui?

Enfant : Je ne sais pas

Vice-procureur : Et ta maman?

Enfant : Elle est à la maison

Vice-procureur : Tes parents ne parlent pas le français?

¹⁴⁵Propos tenus en huis clos, comité de pilotage, janvier 2012.

Enfant : Maman un peu, Papa, non

Vice-procureur : Voilà ce que tu dois dire à ton papa : il y a une obligation pour les enfants d'aller à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Ce sont les parents qui sont responsables. S'ils n'envoient pas leur enfant à l'école, ils doivent passer devant le tribunal parce qu'ils ne font pas leur devoir de parents et s'ils sont condamnés, ils risquent d'être envoyés en prison. Avant d'en arriver là, on les fait venir ici pour comprendre pourquoi ils n'envoient pas leur enfant à l'école.

Dans ton cas, pourquoi n'es-tu pas allée à l'école ?¹⁴⁶

Cet extrait montre d'une part comment le dispositif peut contribuer à disqualifier le parent en prononçant sa défaillance en présence et même au travers de l'enfant – à qui l'on explique de plus, mais sans doute suivant une logique responsabilisatrice, qu'il a le pouvoir de mettre son parent en difficulté. Le dispositif, lorsque se présentent ces situations, engendre, voire réitère une perturbation in situ des rôles familiaux. Il génère ses propres limites dans la mesure où le sens prévu devient inversé (l'enfant vient pour ses parents et non l'inverse).

2.2. Les parents entre soumission et rejet du dispositif

Perçus comme répondant de « fausses justifications¹⁴⁷ », des parents ne voient pour seul registre de justification « recevable » celui de l'exposition des maux qui les empêchent.

Grand-mère¹⁴⁸ : Nicolas a subi des violences physiques de la part de son beau-père. Il a fait deux fugues. Sa sœur et lui ont été placés chez moi par le procureur, puis Nicolas a été inscrit au foyer Sainte-Cécile, mais il ne veut pas y aller, il est revenu chez moi. Il refuse toute autorité d'adulte, il refuse d'aller à l'école

Vice-procureur : Il voit sa mère ?

¹⁴⁶ « La disqualification parentale », stage du 6 avril 2012.

¹⁴⁷ Le Vice-procureur peut aller jusqu'à formuler des « contre-réponses » du type de celles-ci : « Je ne vous crois pas du tout, je vous le dis comme je le pense » ou encore « Moi aussi j'ai mal au dos et je travaille. » (Procureur, Stage du 16 mars 2012). Ces réponses rompent définitivement avec un traitement compassionnel ou encore empathique de questions dont on sait qu'elles sont pourtant avant tout sociales.

¹⁴⁸ Le Vice-procureur s'adresse ici à une grand-mère. Cette situation familiale est détaillée dans un procès-verbal fourni en annexe (annexe 7).

Grand-mère : Non, sa mère ne répond plus. Avec mon mari (qui n'est pas son grand père) on a beau lui dire d'aller à l'école, il n'y a rien à faire, il ne veut pas.

Vice-procureur : Que fait-il quand il n'est pas à l'école?

Grand-mère : Il joue à la Wii, et il voit les copains, qui ne foutent rien non plus.

Vice-procureur : Est-ce que vous le punissez ?

Grand-mère : Non, je ne suis pas là pour l'enfoncer, je trouve qu'il a été assez puni comme ça, son beau-père le faisait lever à 6h du matin pour faire des lignes et des lignes ; il lui donnait des coups de baguette sur la tête quand c'était mal écrit.

Vice-procureur : Il pourrait aller dans une classe relais, ça l'aiderait d'être avec une petite équipe.

Grand-mère : Je suis démunie. Lui, il a beaucoup souffert et il ne veut plus aller à l'école.¹⁴⁹

Il est suivi par le docteur Fabre à la clinique Serena. Au foyer Sainte Cécile il a fait une crise, il a balancé des chaises et cassé un escalier. Je ne comprends pas pourquoi il continue dans cette voie. Avant c'est un enfant qui avait de bonnes notes. [...]

Vice-procureur : Il sait que vous venez ici aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'il en dit ?

Grand-mère : Il sait ce qui se passe aujourd'hui, il a eu peur, il a promis d'aller au collège.

Vice-procureur : C'est bien. Et dites-lui qu'il faut qu'il tienne, qu'il s'engage ; que sinon vous risquez d'être poursuivie, que vous allez peut-être passer en correctionnelle.

En publicisant l'intime, leurs difficultés et leurs échecs, les parents sont enjoins à prendre part au dispositif, ils en deviennent des usagers et participent ainsi à leur propre responsabilisation (Martucceli, 2005, p 86)¹⁵⁰. En acceptant de livrer ces récits, ils contribuent à construire le phénomène d'absentéisme comme une conséquence des carences de leur autorité parentale. En outre, leur convocation au tribunal devient le produit non seulement de ce qu'ils ont fait, mais encore de ce qu'il leur arrive, parce

¹⁴⁹« La mise en scène de l'intime », stage du 6 avril 2012.

¹⁵⁰L'auteur situe ce processus « à la croisée d'une exigence généralisée d'implication des individus dans la vie sociale et à la base d'une philosophie les obligeant à intérioriser, sous forme de faute personnelle, leur situation d'exclusion ou d'échec. Il s'agit ainsi moins d'un appel à la responsabilité individuelle que d'une série de processus confrontant l'acteur, toujours supposé avoir la possibilité de faire quelque chose de sa vie, aux conséquences parfois de plus en plus involontaires de ses actes. »

qu'ils n'ont su veiller à la bonne scolarisation de leurs enfants (Martuccelli, 2010, pp. 215-217)¹⁵¹. La catégorie de « parentalité » en se focalisant sur ce qu'il se joue au sein des dynamiques familiales permet aussi de ne pas, voire ne plus interroger ce qu'il se joue sur d'autres scènes. Le rappel à la loi des parents revient ainsi à détourner vers les familles la responsabilité de l'échec et nier les difficultés que connaît l'école, et cela *a fortiori* sur les territoires ciblés, à jouer son rôle. Cette situation est analogue à celle que décrit Dominique Glasman (1997) à propos des discours sur la nécessaire implication des familles dans l'affaire scolaire et invite à se demander si la thèse du « handicap socioculturel », ne devient pas le lieu commun des registres justifiant une action sur la « parentalité ».

L'exposition attendue de soi peut toutefois susciter la critique au point que des professionnels dénoncent des « stratégies d'instrumentalisation ou de définition négative ». On peut d'ailleurs lire dans un rapport de bilan des stages parentaux :

« Dans notre mécanique sociale d'accès non pas au Droit mais « aux droits », plus on est pauvre et malheureux, plus on a de droits, c'est à dire plus on devient « attributaire », « bénéficiaire » : d'avantages financiers (allocations, primes) ou d'avantages en nature (transports, logement, nourriture...). La chance de se voir attribuer une allocation, un logement ou même une formation est proportionnelle à sa capacité à justifier qu'on est pauvre, malade, sans emploi, handicapé, veuf, parent célibataire, à la rue, dans un quartier en contrat de ville, etc.¹⁵² ».

De plus, le refus de considérer le désarroi des parents tient aussi à des raisons biographiques. En effet, le vice-procureur est par ailleurs la mère de famille de quatre enfants, des filles avec lesquelles elle n'envisage pas la possibilité de rencontrer de telles difficultés. Aux parents qui invoquent comme justificatif celui d'une impossibilité de contrôler leurs enfants en raison de contraintes professionnelles, souvent déterminées par des horaires atypiques, elle répond volontiers que malgré une charge professionnelle intense de leurs deux parents, ses enfants sont toujours allés à l'école et

¹⁵¹Dans *La Société singulariste*, on souligne, à la marge, que cette injonction à la responsabilisation constitue de plus une forme prégnante et nouvelle de la domination *a fortiori* parce qu'elle consiste à « responsabiliser ceux que la situation objective responsabilise déjà le plus fortement ».

¹⁵² Chantal Deckmyn, *Rapport « Autorités et abandons en question »*, 2012, p. 13.

n'ont jamais flirté avec des comportements délinquants. Ainsi, le vice-procureur en mobilisant son expérience du rôle de mère ordonne un rappel à la loi perméable à l'exemplarité de son vécu personnel.

Cette stratégie, effectivement observée lors des stages, et qui consiste à tendre vers le misérabilisme s'éclaire par les apports issus des approches interactionnistes. La notion de cadre renvoie bien à l'idée que les individus agissent effectivement au gré de la façon dont ils se conçoivent et dont ils appréhendent le monde et leur entourage. L'expérience vécue par les parents, depuis leur convocation jusqu'à leur réception dans le lieu du tribunal, les mises en scène qui l'accompagnent : « douche » au sens de fouille pour pénétrer le lieu, confrontation à un tribunal, rappel à la loi, les assignent dès lors à investir une position de coupable, dont il leur revient ensuite de se défendre. Ainsi renvoyés uniquement à leur « irresponsabilité », ils s'appliquent à mettre en exergue les dimensions les plus dures de leur existence. Le registre de la vulnérabilité comme justification apparaît être le seul recours pour se défaire de leur position d'accusé mais contribue cependant à renforcer le stigmate. Parce qu'ils n'ont ensuite plus rien de valable socialement, certains se raccrochent à de derniers gages de crédibilité à l'instar de ces éléments de présentation de soi : « j'ai travaillé pour des avocats » ou encore « mon fils aîné est en terminale S ».

Cette dimension humiliante des interactions entre dispositif et parents, outre la souffrance provoquée, risque de produire des effets inverses à ceux attendus. Certains parents refusent par exemple d'assumer seuls la responsabilité des faits qui leur sont reprochés :

« Le problème ici c'est qu'il y a trop de laisser faire je le redis, il y a trop de laisser faire ! Les élèves, ils font ce qu'ils veulent, tout le monde fait ce qu'il veut ! Voilà, c'est le collège, c'est comme ça. J'ai essayé j'y suis allée plusieurs fois. On vit dans une cité, celui qui nous reçoit, il nous parle mal ! Ils nous respectent pas, ils nous parlent de haut, ils nous crient dessus !

[...]

Mon deuxième fils qui est là-bas aussi, il n'a pas de problème d'absence il n'a rien aucun problème j'ai toujours été là, je ne dis pas, tous les jours je le fais mais deux, trois fois par semaine j'appelle le collègue pour demander à quelle heure mon fils sort. Je sais très bien à quelle heure il sort, mais je sais aussi que mon fils sèche les cours. Donc je sais qu'il le fait, et je me dis qu'en appelant le collègue... Le collègue le sait très bien. J'ai toujours été là ! Donc, après, là, qu'on me dise qu'il faut préserver des liens parce que peut-être qu'il a un souci, non, c'est juste qu'il a 14 ans ! Il fait, pardonnez-moi l'expression, "le petit con", comme ses copains ! Et puis du coup, c'est moi qui prends. Moi ce que je vois, c'est que pour vous c'est seulement de ma responsabilité. S'il était convoqué ici et qu'on lui dise : « tu as fait ça !¹⁵³ ».

On observe à l'aune de ce discours deux types de réaction. D'une part celles qui questionnent le rôle de l'école, d'autre part celles qui consistent à partager la défaillance avec leur enfant. Ainsi, certains parents dénoncent les failles des établissements que fréquentent leurs enfants, rappelant qu'ils tentent de jouer leur rôle pendant que l'institution scolaire ne parvient pas à assumer le sien. Les travaux de Daniel Thin montrent à cet égard que la relation de confiance entre les familles et l'école s'accommode d'une vision partagée des tâches et il est entendu auprès de certains parents lors des stages que lorsque les enfants sont « remis »¹⁵⁴ à l'école, il appartient en retour à celle-ci de veiller à ce qu'ils restent dans ses murs. Des parents insistent aussi sur l'utilité de convoquer leurs enfants au sein du dispositif. On assiste là au désarroi de la condition parentale à partir de laquelle émerge une sur responsabilisation des enfants.

Alors qu'un grand nombre de dispositifs d'aide à la parentalité vise justement à « rapprocher » les familles de l'école¹⁵⁵, les stages parentaux et leur approche judiciaire de la parentalité risquent au contraire de creuser la fracture, notamment parce qu'ils produisent un fort sentiment d'injustice :

¹⁵³« Le rejet de « l'échec » et la sur responsabilisation des enfants », Stage du 16 mars 2012.

¹⁵⁴Cette idée est notamment développée par Daniel Thin dans *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1998.

¹⁵⁵Le Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), le dispositif Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration (OEP), les Actions éducatives familiales (AEF) ou encore le dispositif La mallette des parents, pour ne citer qu'eux, sont constitutifs d'un « soutien à la parentalité » qui consiste notamment à « rapprocher les familles » de l'école.

« Moi, j'ai pas peur, j'ai peur de rien, voler, tuer d'accord, mais là mon enfant traîne pas il est chez moi, avec moi. C'est encore Sarkozy qui a voulu serrer les vis avec ce truc-là. L'éducation c'est bien, moi j'ai eu mon certificat d'étude et pourtant j'ai rien trouvé à faire après. J'ai pas eu une belle vie. Mon fils, je peux lui donner une belle vie, je m'en occupe, je sais ce que je fais. On crève de faim, et ils organisent des trucs comme ça. Y'a plus rien à faire, école ou pas école, je gagne 750 euros de minimum vieillesse. Devant mes enfants, je dis pas ça, mais devant vous, je vous le dis, si vous voulez leur dire. Oh ! Je suis un être humain !¹⁵⁶ ».

2.3. La pénalisation, un substitut à l'absence de contenu

La confrontation au procureur et la sommation au changement qui en émane peut dans bien des cas générer de fortes tensions. Si l'objectif affiché des stages parentaux culmine vers un retour à la scolarité des enfants, et s'appuie sur un rappel à la loi de leurs parents, les stages se prévalent aussi d'une mission d'accompagnement des familles. Dans ce dessein, ils mobilisent aussi, nous l'avons présenté, des acteurs autres qu'institutionnels, censés engager les parents dans une démarche de réflexion sur leur fonction éducative. Ces acteurs associatifs et travailleurs sociaux ont en effet pour charge de répondre aux besoins des familles, à la marge de ce que peut leur proposer l'institution scolaire. La proposition consiste à permettre aux parents de rencontrer des éducateurs de rue mais également d'effectuer un travail biographique.

Ce travail biographique est proposé par l'association marseillaise Lire La ville dont nous proposons une description dressée en 2012, c'est-à-dire au moment de l'enquête, par un journaliste du journal *Libération*. Celle-ci permet de saisir le cadre et les objectifs visés par cette prise en charge des parents au-delà des enceintes du tribunal. A noter que cette description ne rend pas compte d'une interaction entre un parent faisant l'objet d'une convocation au sein des stages et un professionnel de l'Association, mais porte l'accent sur la « biographisation » et sur ces intentions.

¹⁵⁶« Le refus du cadre judiciaire », Stage du 16 mars 2012, propos tenus en aparté à l'enquêteur.

**« Une biographie pour tourner la page », *Libération*, 25 juin 2012,
par Olivier Bertrand, correspondant à Marseille**

« La pièce est petite, à peine la taille d'une cellule. Une lumière crue d'après-midi entre par la fenêtre, qui filtre à peine les bruits de la ville. Une table en bois, deux chaises. Claire, l'intervenante, prend des notes et relève parfois la tête pour relancer Kamel (1), lui demander une précision, l'encourager à poursuivre. Le garçon, 30 ans, est en train de lui raconter en détail sa vie de trafiquant de drogue, dans l'import-export de haschich. Le récit passionnerait n'importe quel magistrat, policier ou journaliste. Mais ce n'est pas une enquête, ni une interview. Kamel raconte sa vie à Claire pour qu'elle en tire un livre, qu'il sera à peu près le seul à lire. La démarche permet de dégager des compétences de son parcours pour l'aider à trouver sa voie, dans une branche légale cette fois. L'expérience existe depuis douze ans à Marseille, au sein de l'association Lire la ville. Une sorte d'atelier littéraire d'insertion professionnelle pour personnes très éloignées de l'emploi: malades de longue durée, mères au foyer, sortants de prison, etc. *«Nous essayons de découvrir, même dans ce que l'on considère d'ordinaire comme des accidents de vie, ce qui crée de la valeur, du savoir-faire, résume Chantal Deckmyn, architecte et sociologue qui a monté et dirige l'association, en difficulté financière ces temps-ci. L'idée est de construire à partir de ce qui existe plutôt que d'essayer de corriger ce qui manque. Les personnes que l'on dit non qualifiées sont souvent des personnes que l'on ne sait pas qualifier. Tout fermé à l'intérieur, c'est autre chose. L'exutoire, ç'a été le sport, les footings, les pompes, les barres.»* Claire insiste: *«Quelle a été votre appréhension de l'espace?»* Il hoche la tête, réfléchit : *«C'était petit, austère, avec des cris partout.»* Il y est resté un mois et demi puis, en ressortant, des vacances sur la Costa Brava lui ont fait découvrir l'Espagne. Il s'est installé là-bas. Claire, encore une fois, le ramène aux lieux, aux appartements qu'il a habités.

«Les faits s'accrochent au temps et à l'espace, décrypte Chantal Deckmyn. Cela permet de soutenir le retour imaginaire dans le passé, d'aider la remémoration.» Kamel a commencé à importer du cannabis du Maroc vers la France, via l'Espagne. *«Je travaillais avec des Espagnols, des Marocains, des Italiens. J'étais jeune mais ils ont vu que je tenais la route, que j'avais les couilles bien vissées.»* Claire prend en note, ne réagit pas à l'expression. Pas plus quand il dit qu'on ne le monde a quelque chose qu'il ne peut s'empêcher de bien faire!
[...]*La vérité n'a pas grand intérêt. Seule compte la mise à plat d'un parcours et des représentations qu'on s'en fait, pour dénicher des compétences qu'on ignore souvent.*

Les intervenants (rarement des travailleurs sociaux, plutôt des philosophes, des auteurs) suivent un protocole précis pour sortir le récit de sa gangue d'affects, de dévalorisation. Ils suivent la chronologie, comme un fil, et ramènent constamment le sujet à lui-même. Le récit fait office de tierce personne. Il permet à l'intervenant de rester en recul, de lutter contre l'habitude qui endort l'oeil, empêche de dénicher des qualités là où l'on ne voit souvent que des sorties de route.[...]

Après chaque séance, Claire tape le texte. «J'essaie d'être au plus près de la parole, explique-t-elle. J'ajoute seulement de la syntaxe, je remets de la chronologie si on a fait des digressions, j'enlève les répétitions.» Puis elle imprime et il lit cela au rendez-vous suivant. Et progressivement, les compétences émergent. «Avec Kamel, c'est assez facile, remarque Claire. Il a une capacité à dire les choses avec distance, avec beaucoup de simplicité.

Cela rend son parcours facile à lire et les compétences évidentes : dans la gestion commerciale, le relationnel, la capacité à diriger, à animer une équipe. Surtout, il a beaucoup de force mentale, une vraie capacité à encaisser, à se relever et renaître. C'est précieux professionnellement.» Le livre fera une centaine de pages, écrites à la première personne. Un exemplaire restera à l'association, soigneusement enfermé dans une armoire qui contient déjà des centaines de récits de vie, objets littéraires précieux et secrets. Les personnes concernées en reçoivent quelques exemplaires et, si elles le souhaitent, une version expurgée, pour leur famille ou un travailleur social, un médecin. Les autres intervenants de l'association lisent également le livre complet, avant une séance de brainstorming au cours de laquelle ils «écartent le texte» pour «déplier les compétences» cachées dans les plis, les accidents de vie. Chacun avance des pistes d'emploi ou de formation, que l'intervenant propose ensuite à la personne concernée. Ils en tirent un curriculum vitae qui ne ment pas, occulte peu, mais valorise des épisodes d'ordinaire refoulés. »

Ces ressources sont pensées comme autant de supports à partir desquels pourrait s'ancrer l'exercice de leur parentalité. Émanant néanmoins d'un cadre contraint, elles ne suscitent toutefois que peu, voire pas l'adhésion des parents.

Le stage se voit donc amputé de sa dimension d'accompagnement. Le pilote du dispositif explique :

« L'autre point, c'est me semble-t-il, le fait que ce stage n'a toujours pas de contenus. Je veux dire, pour l'instant le déroulé du stage, c'est les parents viennent, on leur présente le cadre dans lequel ils sont vus, en quoi leur attitude est une infraction, les risques, les risques pour l'enfant, et après le seul apport c'est un discours sur les enjeux de la scolarité, comme si ce discours c'était un contenu lui-même [...]»¹⁵⁷.

Cette absence de suivi et donc de contrôle des familles argumente à la faveur d'un glissement du dispositif d'une mesure alternative aux poursuites¹⁵⁸ vers une composition pénale. Dans notre cas elle se réfère à l'infraction d'« abandon de famille et atteinte à l'exercice de l'autorité parentale » et son exécution passe par d'une part le retour à l'assiduité scolaire de l'enfant, d'autre part par une injonction à poursuivre le stage auprès des acteurs « ressources ». Cette réorientation de l'action suppose aussi l'intervention de nouveaux acteurs, les délégués du procureur, alors en charge de suivre l'exécution de la sanction. Cependant, si l'exécution de la composition pénale met fin aux poursuites elle s'accompagne en revanche d'une inscription au casier judiciaire. *D'un rappel à la loi des parents, le dispositif tend vers une pénalisation du travail parental*, laquelle suppose notamment pour le « prévenu » une reconnaissance des faits reprochés, aveux sans doute nécessaires à la réalisation du processus de responsabilisation des parents recherché.

Cette monographie permet de pointer quelques questions qui, à l'évidence, agitent l'espace du soutien à la parentalité. D'abord, elle montre *comment à partir de la norme d'obligation scolaire, prescriptive pour le travail parental, peut se construire une norme de responsabilité parentale*. Il semble en effet que le lobby scolaire joue un rôle déterminant dans la structuration de ce que Benoit Bastard désigne par « police de la parentalité » (2006). En ce sens, de nombreuses initiatives de « soutien à la parentalité » visent à

¹⁵⁷ Entretien avec le chargé de mission de la Cellule Justice Ville, juillet 2012.

¹⁵⁸ L'article 41-1 du code de procédure pénale met à la disposition des parquets toute une série de mesures destinées à ne pas laisser une infraction sans réponse tout en évitant une audience correctionnelle. Ceci va du rappel à la loi à la médiation pénale en passant par l'indemnisation de la victime, le stage de formation ou encore la régularisation d'une situation administrative.

outiller les parents face aux exigences que requiert l'accompagnement scolaire, ou encore à les « rapprocher de l'école », comme nous l'avons évoqué. Concernant les stages parentaux, il demeure qu'il est une entreprise paradoxale de vouloir mieux informer les parents sur les services et moyens à leur disposition dans un lieu coercitif du point de vue de l'espace et du rappel à la loi qu'est celui du tribunal. Ensuite, comment dans un même temps consacrer l'incapacité éducative de personnes tout en attendant d'elles qu'elles supervisent davantage leurs enfants ? Vis-à-vis des enfants cette fois, comment légitimer l'autorité de leur parents quand leur défaillance est prononcée en leur présence ?

Par ailleurs, les parents convoqués appartiennent, nous l'avons décrit, aux milieux populaires et vivent dans des situations de grande précarité économique. Une partie d'entre eux connaît des situations de repli social dont on sait qu'elles contribuent fortement à discréditer leurs discours normatifs auprès de leurs enfants et à fragiliser l'exercice de leur parentalité (Mucchielli, 2001). Pourtant, nombreux sont ceux, des mères pour une majorité, à insister sur l'éducation « cadrante » qu'ils tentent de tenir dans des contextes familiaux dégradés au sein desquels les pères sont de plus très souvent absents. Ainsi, comment ne pas craindre finalement de ce dispositif qu'il ne participe pas à disqualifier des personnes de l'unique rôle social, celui de parent, qu'il leur reste à tenir ? Comment aussi ne pas reconnaître une incapacité éducative là où s'expriment des styles éducatifs, certes parfois concurrents de la vision qualitative de l'éducation que privilégient l'école et les institutions en général ? Les travaux de Sandrine Garcia, à partir de la critique qu'ils dressent à l'égard du concept de « parentalité positive », invitent à ne pas négliger les systèmes de valeurs et les conditions d'existence concrètes qui pondèrent l'élaboration des pratiques éducatives parentales (Garcia, 2011).

En effet, appliquée à des individus dépourvus des supports sociaux nécessaires pour la mettre en œuvre, les normes de « parentalité positive » ou de « bonne parentalité » conduisent au développement d'une injonction paradoxale, à l'instar de ce que montrent les analyses de Nicolas Duvoux concernant la norme d'autonomie. D'une part, les parents en question n'ont pas intériorisé les mêmes schèmes de perception des comportements éducatifs, voire de la sanction à valoriser ; à cet égard la question des

châtiments corporels, la menace d'un placement dans la famille élargie « au bled » sont régulièrement introduites lors des stages comme de bons préceptes éducatifs par les parents eux-mêmes. D'autre part, lorsque les parents s'avouent à court en matière éducative et demandent une aide institutionnelle, cela ne fait qu'accroître leur incapacité éducative et « l'intériorisation des normes promues par l'institution peut conduire les individus à se dévaloriser eux-mêmes et donc à s'enfermer dans une forme de dépendance » (Duvoux, 2009, p. 97).

Ensuite, nos observations renvoient à des cadres d'action encore hésitants car en cours d'élaboration, mais corroborent les critiques formulées vis-à-vis des dispositifs de soutien à la parentalité. Plus, qu'un espace controversé, les stages parentaux constituent un espace contradictoire du soutien à la parentalité proposant un étayage des parents dans un cadre qui les sanctionne. *L'empowerment* ou l'« encapacitation » des parents *in fine* visés par le « soutien à la parentalité » peut –ils s'obtenir en se détournant de la libre adhésion des personnes ? Comment intégrer l'« avoir besoin » des parents au sein d'un contenu coercitif ? La répression de cette parentalité « défailante » constituerait-elle le support d'une intervention plus sociale ? Ces questions viennent aussi interroger le sens de l'action sociale, qui s'élabore ici selon un régime moins contractuel qu'univoquement prescriptif et contraint.

Les stages parentaux offrent ensuite à penser un ultime paradoxe en cela qu'ils développent une approche judiciaire de la parentalité, alors même que le parent ne constitue toujours pas une catégorie juridique. Si Michel Chauvière entrevoit dans la catégorie d'action publique de « parentalité » un enjeu fort de modernisation du droit (Chauvière, 2008), ce cas d'étude montre comment bien qu'introduit à la marge, par des textes relatifs à l'assiduité scolaire et à la prévention de la délinquance, le « soutien à la parentalité » engage de nouvelles pratiques judiciaires qui plus que de pénaliser l'absentéisme scolaire, permettent une pénalisation du travail parental.

Néanmoins ces formes d'hybridation entre pénal et social ne doivent être perçues comme totalement inédites. Les travaux de David Niget, lesquels s'attachent notamment aux tournants pénologiques marquant les champs judiciaire et assistanciel au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle, nous permettent au contraire d'inscrire dans un processus long et mouvant la compréhension de l'articulation entre pénal et social. L'auteur rend compte d'une justice alors « en crise de sens » devenant « un site stratégique d'acculturation des pratiques pénales aux nouvelles possibilités offertes par les politiques sociales. Le mariage du pénal et du social permettrait ainsi de panser les maux les plus urgents d'une classe populaire confrontée à une misère récurrente et structurelle, mais sans reconnaître collectivement de droit à l'assistance, gardant toujours la rationalité pénale comme garde-fou contre les abus supposés des « clientèles » visées, dont la figure du « pauvre démeritant » incarne toujours le repoussoir » (Niget, 2008, p. 11).

Or, ces analyses rencontrent notre lecture des stages parentaux, dont les arrangements paradoxaux¹⁵⁹ mettent en lumière une tendance à la (re)pénalisation du champ social. Ces tentatives de mariage entre deux registres d'action publique essaient en ce début de XXI^{ème} siècle dans de nombreux dispositifs contemporains¹⁶⁰, avec peut-être pour caractéristique inédite une prévalence de la mobilisation de la catégorie de « parentalité » sur celle de la « jeunesse ». Catégorie d'action dont on souligne qu'elle est plus féconde, d'une part parce qu'elle se situe plus en amont dans le régime de la prévention des risques, d'autre part parce qu'elle est une catégorie paroxystique du paradigme en vogue de la responsabilisation. *À cette pénalisation du travail parental correspond ainsi un espace hybride, une zone infra-pénale de prise en charge des risques sociaux, traduisant en outre la faible capacité des institutions à réguler ces derniers, à l'instar de l'absentéisme scolaire, et renforçant en outre considérablement la thèse d'un soutien à la parentalité intrinsèquement ambivalent.*

¹⁵⁹ La notion d'arrangement paradoxal vient caractériser les formes plurielles du travail institutionnel, voir Denis Laforge, « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines ». *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 2009.

¹⁶⁰ Le colloque organisé par l'École des parents et des éducateurs des Bouches du Rhône « Champ judiciaire, champ social, liens et questionnements », 13 juin 2014, Marseille fait état de l'imbrication de ces registres d'action publique.

Ce dernier examiné offrant à penser des pratiques, qui, au-delà de seules logiques responsabilisatrice et moralisante de la parentalité, nous ont en outre conduit à considérer un espace contractuel et obligeant de l'aide à la parentalité. L'accompagnement des parents peut en ce sens procéder d'injonctions, et devenir l'espace de mise en œuvre d'une mesure pénale.

Les stages parentaux nous ont enfin permis de saisir des pratiques hybrides, parce que ancrées dans des schémas interinstitutionnels et partenariaux. Cependant, si ce dispositif nous permet d'accéder à un espace de prise en charge des risques sociaux articulant mesures judiciaires et travail socio-éducatif, il ne nous permet en revanche pas d'accéder à des modes d'accompagnement à la parentalité pouvant s'établir sur des temporalités plus longues. Or, le soutien à la parentalité, tel que nous en définissons les contours dans le premier chapitre de la thèse se développe aussi dans cette interaction entre action sociale et prise en charge judiciaire de la parentalité, cela notamment en raison du principe de l'intérêt de l'enfant, de ses droits, de sa protection.

Le cas d'étude qu'il nous reste à examiner se propose de décrire des pratiques de soutien à la parentalité inscrites dans le cadre de l'Aide sociale à l'enfance. Nous verrons qu'une mesure judiciaire de Placement à domicile engage un accompagnement étroit des parents par un travailleur social, permettant ainsi de penser la tautologie d'une relation d'accompagnement des parents. Nos observations au sein de ce dispositif et par là au cœur de l'intimité de familles nous laissent ainsi entrevoir comment le soutien à la parentalité constitue aussi un levier venant infléchir les pratiques, voire les conceptions de la protection de l'enfance.

CHAPITRE 4

Le Placement à domicile : le soutien à la parentalité entre protection de l'enfance et travail social palliatif

Ce chapitre propose de regarder du côté des pratiques d'accompagnement des parents qui émergent dans le cadre du « Placement à domicile » (PAD), dispositif relevant du schéma de la protection de l'enfance¹⁶¹.

Fidèle à la démarche que nous avons engagée dans l'investigation des dispositifs précédents, nous analyserons les situations observées dans « l'agencement de leur détail constituant » (Quéré, 1987, p. 102). Ainsi, les descriptions que nous faisons de ces situations s'attachent principalement aux expériences quotidiennes ou ordinaires des personnes concernées par ces situations Cette démarche suppose de porter l'attention sur la façon dont s'articulent les différents éléments de l'accompagnement des parents.

Comment et en vertu de quels principes et de quelles incertitudes s'organise l'action en direction des familles ? Les pratiques d'accompagnement sont-elles le reflet de prescriptions légales ou sont-elles au contraire le produit de la créativité, au moins de ceux qui les mettent en œuvre, au plus de ceux vers qui elles convergent ?

Notre approche s'attache aux déterminants de l'engagement des professionnels mobilisés dans cette réponse publique. Leur implication, les processus réflexifs qui la gouvernent et les débats qu'elle suscite nous éclairent sur le sens de la relation aux parents et à la parentalité. Leur implication relativise, nous le verrons, à la fois le principe de privatisation de l'acte éducatif et celui de la mise à distance de la famille en matière de protection de l'enfance.

Pour ce faire, nos observations couvrent différents temps de cet accompagnement. Elles coïncident tant avec des moments d'accompagnement des parents au domicile, qu'avec

¹⁶¹ La loi du 5 mars 2007 n°2007-308 réformant la protection de l'enfance constitue une étape législative importante en proposant une nouvelle définition de la protection de l'enfance qui renforce son volet préventif et prévoit explicitement des possibilités d'intervention en direction des parents. L'article L.112-3 du code de l'action sociale et des familles précise ainsi : « La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs. Elle comporte à cet effet un ensemble d'interventions en faveur de ceux-ci et de leurs parents » (p.23, 2013).

des temps de réflexion collective lors de « réunions tournantes¹⁶² » de l'équipe éducative en charge du dispositif.

L'accompagnement des parents institué dans ce cadre est d'abord marqué par son polymorphisme, du fait de la faible normalisation affectée à la catégorie d'accompagnement (Giuliani, 2005). De cette importante marge de manœuvre ou latitude d'action laissée aux intervenants professionnels dans la définition de leur mission, il résulte des pratiques éclectiques et un accompagnement qu'eux-mêmes qualifient de « tout azimut ». Nous verrons alors comment ce champ des possibles se traduit dans plusieurs situations de placement à domicile, en nous attachant d'une part aux *questions que ces situations posent aux professionnels œuvrant sur ces fronts* et, d'autre part, aux *enjeux que pointent ces situations pour l'espace du soutien à la parentalité au sein de l'aide sociale à l'enfance*.

1. Le placement à domicile comme forme d'accueil modulable : définition et enjeux

Le placement à domicile participe d'un accueil modulable, c'est-à-dire de la possibilité d'adapter la prise en charge d'un enfant au vu des besoins identifiés au préalable par les magistrats et travailleurs sociaux. Le choix d'un dispositif (internat, accueil séquentiel, ou placement au domicile familial) s'appuie sur l'analyse de la part active que les parents souhaitent et peuvent prendre dans la recherche de résolution de leurs difficultés. Le passage d'un dispositif à un autre en cours de placement peut être proposé en fonction de l'évolution de la situation¹⁶³. Créé en septembre 2010 dans la structure qui nous accueille, ce service peut contenir jusqu'à vingt-trois ou vingt-six « situations », sachant qu'une situation réclame en moyenne une intervention d'environ six heures hebdomadaires. Les éducateurs ont pour principale mission « d'accompagner les parents dans une démarche de « (re)construction de leur parentalité », avec au centre

¹⁶² Les « réunions tournantes » réunissent les professionnels concernés par le placement à domicile. Il s'agit au sein de ces réunions de régulièrement « faire le point » sur les situations de chaque éducateur.

¹⁶³ Projet d'établissement de la Maison Bois Fleuri, 2010, p. 10.

comme principe de s'appuyer sur leurs compétences existantes pour tenter de résoudre leurs difficultés », en d'autres termes de « regarder le verre à moitié plein plutôt qu'à moitié vide¹⁶⁴ », expression largement plébiscitée par les professionnels au cours des entretiens produits. Il s'agit donc pour ces derniers d'identifier les « ressources disponibles » dans le milieu familial, de les travailler, et d'œuvrer pour qu'à partir de celles-ci puissent s'en « tricoter » de nouvelles. L'éducateur que nous avons principalement suivi dans le cadre de ces investigations définit les visées de l'accompagnement à mettre en place en ces termes « rendre les parents conscients des compétences à acquérir et s'il y a lieu de leurs limites, enfin d'évaluer régulièrement le degré de danger encouru par l'enfant de sorte à mettre en œuvre les procédures adaptées au cours de l'accompagnement¹⁶⁵ ».

La mise en place d'un accueil modulable répond d'une mission de protection qui s'exerce vis-à-vis des risques potentiels de maltraitance ou de carences de l'environnement familial. Cet accompagnement des parents est celui qui entretient, parmi les formes considérées dans le cadre de ce travail de recherche, les liens les plus étroits avec les notions de prévention du risque familial et de protection de l'enfance.

1.1. Une mesure inscrite dans le cadre de la protection de l'enfance

Le placement à domicile existe depuis le début des années 1990 et constitue une forme « dense » au sens « d'intensive », de soutien à la parentalité. Si cette forme d'intervention tend aujourd'hui à être privilégiée parmi les possibilités que prévoit le schéma de la protection de l'enfance, c'est parce qu'elle permet de maintenir l'unité familiale.

En ce sens, la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale impose aux Maisons d'enfants à caractère social (MECS) de rédiger différents documents avec les représentants légaux de la personne accueillie, dont un projet personnalisé au sein duquel est réfléchi l'accompagnement éducatif de l'enfant, mais également un travail

¹⁶⁴ Entretien avec Joris, éducateur que nous avons longuement suivi au cours de l'enquête, avril 2012, Marseille. On souligne que la notion de « compétences » apparaît dans ce premier entretien exploratoire mais qu'elle ne prend ensuite pas corps dans l'accompagnement des parents. Au contraire, nous verrons que la prise en charge des parents ne coïncide pas avec un objectif de développement de compétences.

¹⁶⁵ *Ibidem*

éducatif portant sur la parentalité. On note en ce sens un glissement vers un accompagnement des familles qui se veut plus cohérent, rompant avec une organisation plus ancienne qui confiait l'accompagnement éducatif des enfants aux MECS et laissait aux travailleurs médico-sociaux de l'ASE l'accompagnement des parents. Aujourd'hui, les obligations imposées par la loi du 2 janvier 2002 conduisent effectivement les MECS à travailler avec l'enfant accueilli mais également avec ses représentants légaux. À cet égard, le projet d'établissement de la Maison d'enfants Bois Fleuri mentionne que : « le maintien du lien parent enfant est mis en œuvre dans le cadre fixé par le magistrat et l'ASE. Les attentes des parents sur ces sujets sont recueillies et prises en compte chaque fois que le cadre du placement le permet¹⁶⁶. Plus loin le projet d'établissement de la structure précise cette volonté d'associer les familles :

« En dehors du caractère obligatoire d'une prise en compte des droits du parent, l'accompagnement visant à associer les familles s'appuie sur la conviction qu'un enfant n'existe pas sans la référence à sa famille. Imaginer agir dans la seule direction de l'enfant, sans prendre en compte son environnement et son histoire, ne respecte pas la personne et est inopérant.

Bien au contraire, tenir compte des parents, c'est agir pour l'enfant. Associer les parents consiste à reconnaître et respecter leur autorité parentale, à s'appuyer sur leur connaissance de leur enfant et les accompagner à identifier et développer leurs propres compétences. Il importe que l'action de transmission de l'histoire de la famille, du positionnement de l'enfant dans sa filiation continue à être exercée par les parents, les professionnels cherchant à soutenir cette transmission¹⁶⁷ ».

Pour chaque situation, cette association des parents est textuellement définie par l'Aide sociale à l'enfance, au sein d'un « Projet pour l'Enfant », compte tenu des mesures prononcées par le magistrat en charge de la situation. Ces orientations s'inscrivent de plus en conformité avec les canevas pensés par la loi du 5 mars 2007 qui refonde le champ de la protection de l'enfance. A noter que le président du conseil général reste le chef de file du soutien à la parentalité en matière de protection de l'enfance, définissant et coordonnant l'action, mais les Maisons d'enfants à caractère social en assurent

¹⁶⁶ Projet d'établissement de la Maison Bois Fleuri, 2010, p. 11.

¹⁶⁷ Projet d'établissement de la Maison Bois Fleuri, 2010, p. 13.

désormais la complète mise en œuvre auprès du mineur et de sa famille. La prise en charge proposée par les MECS ne se limite ainsi plus au seul accompagnement quotidien de l'enfant, mais s'étend à son milieu familial et plus largement à l'ensemble de son environnement¹⁶⁸.

Extraits de la Loi du 5 mars 2007 reformant la Protection de l'enfance

« La loi vise un troisième objectif : diversifier les modes d'intervention et renouveler les relations avec les parents et les enfants

La diversification des modes d'intervention (article 22)

De nouvelles formules d'accueil des enfants font leur entrée dans le droit positif. Elles permettent de sortir de l'alternative aide à domicile / placement de l'enfant et correspondent à une nouvelle façon d'accompagner les familles. L'accueil de jour, soutien éducatif sans hébergement est mis en œuvre, soit à la demande des parents sur décision du président du conseil général, soit sur décision judiciaire. Dans le premier cas, il s'agit d'une nouvelle prestation d'aide sociale à l'enfance (article L. 222-4-2 du CASF). Dans le second cas, un outil intermédiaire est mis à la disposition du juge, entre la mesure d'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO) et le retrait de l'enfant de son milieu familial. (article 375-3 4° du code civil).

L'accueil exceptionnel et périodique est inscrit au plan judiciaire comme une modalité d'exercice particulière d'une AEMO (article 375-2 du code civil). Il s'adresse donc dans ce cadre à des enfants bénéficiant d'une mesure de protection à domicile. Les services d'AEMO peuvent assurer un hébergement exceptionnel ou périodique des mineurs à condition d'y être spécifiquement habilités et d'informer sans délai, lorsqu'ils hébergent le mineur, ses parents, le juge des enfants et le président du conseil général. Cette formule est également consacrée dans le cadre de la protection sociale : l'accueil provisoire du mineur peut être à temps complet ou partiel, modulable en fonction des besoins du mineur, en particulier de sa stabilité affective (article L. 222-5 du CASF).

L'accueil spécialisé (article L. 222-5) peut se développer dans le cadre d'un accueil familial ou dans celui d'un établissement ou service à caractère expérimental. Il permet d'associer pour des mineurs rencontrant des difficultés particulières (troubles du comportement, difficultés d'insertion sociale...), hébergement, suivi socio-éducatif et prise en charge thérapeutique.

¹⁶⁸ Cette orientation peut se lire dans un extrait du projet d'établissement de la MECS qui nous accueille, fourni en annexe.

L'accueil d'urgence offre au mineur ayant abandonné le domicile familial et qui se trouve en situation de danger immédiat ou de suspicion d'un tel danger, la possibilité d'être accueilli par le service de l'ASE, dans le cadre d'une action préventive, pour 72 heures maximum, sans autorisation des parents.

Ces derniers, ainsi que le procureur de la République, doivent toutefois être informés sans délai de cet accueil. Au terme de cette période, deux solutions sont possibles, si le retour de l'enfant dans sa famille n'a pas pu être organisé : une procédure d'admission à l'ASE si les parents donnent leur accord ou, à défaut, une saisine de l'autorité judiciaire. [...]

Des relations renouvelées avec les familles

La loi du 5 mars 2007 porte une attention particulière aux réalités vécues par les enfants et leurs parents et dessine un cadre respectueux des droits de chacun :

- L'information des parents est améliorée : elle est prévue, tant au moment du signalement que lors de la prise en charge de l'enfant, sauf si elle est contraire à l'intérêt de l'enfant (article 18 - article L. 223-5 du CASF). Leur participation aux décisions les concernant est renforcée : ils peuvent être accompagnés d'une personne de leur choix dans leur démarche auprès de l'ASE et auprès de l'établissement accueillant leur enfant (article 19 - article L.223-1 du CASF.). Ils participent par ailleurs à l'élaboration du « projet pour l'enfant ».

- Les règles applicables au droit de visite et d'hébergement et aux modalités d'exercice de l'autorité parentale sont aménagées (article 22 - article 375-7 du code civil). Ainsi, par exemple, lorsque le juge retire un enfant à sa famille, il peut subordonner le droit de visite des parents à la présence d'un tiers : la loi consacre ainsi les visites médiatisées. Il peut également décider, si l'intérêt de l'enfant le nécessite ou en cas de danger, que le lieu d'accueil de l'enfant restera anonyme. À l'inverse, si la situation le permet, il peut décider que les conditions d'exercice des droits de visite et d'hébergement seront déterminées conjointement entre les titulaires de l'autorité parentale et l'établissement à qui l'enfant est confié, cet accord étant consigné dans le projet pour l'enfant. Grâce à l'ensemble de ces dispositions, la loi du 5 mars 2007 trouve la voie de l'équilibre entre la protection due à l'enfant et le respect de l'autorité parentale. »

Ces sources sont extraites d'un dossier préparé par la direction générale de l'action sociale (bureau de l'enfance et de la famille), consultable à l'adresse <http://www.social-sante.gouv.fr/>,

Le juge Eric Bocciarelli revient sur ces formes de prises en charge et les qualifie d'« alternatives » : « cette évolution est d'autant plus nécessaire qu'elle conditionne la mise en place et la réussite des nouvelles modalités de prise en charge du mineur préconisées par l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED) dans son rapport de 2005 et introduites dans la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance. Directement confrontés aux difficultés rencontrées par les services d'action éducative en milieu ouvert (AEMO) pour débloquer les situations familiales les plus compliquées et aux limites du placement en internat traditionnel, les juges des enfants fondent beaucoup d'espoir sur ces formes alternatives, qui vont de l'accueil séquentiel au retour accompagné dans le milieu d'origine » (Bocciarelli, 2012, p. 81).

Il faut d'ailleurs souligner l'essor considérable que connaît le placement à domicile :

« La demande est de grande ampleur. Depuis 2005 il y a des demandes à tout-va, même si en 2002 on réfléchissait déjà à aider et à accompagner les parents. En 2002, c'était déjà cette réflexion-là, mais à partir de 2005 on a parlé de placement à domicile de façon plus soutenue. C'est très important ce soutien à la parentalité, ça vient vraiment changer nos professions. On est submergé de demandes de placement à domicile et on se rend compte que pour plein de situations ce n'est pas possible¹⁶⁹ ».

L'argument budgétaire, d'accès certes facile, apparaît néanmoins comme un élément déterminant. Bien que la palette de prise en charge des enfants et de leurs parents reste élargie, le placement à domicile tend, depuis la loi du 5 mars 2007, à prendre le pas sur les autres formes d'accueil, au regard du coût moindre qu'il engendre. On sait en effet que pour la Maison d'enfants Bois Fleuri, qu'une prise en charge au domicile revient à 80,45 euros par jour par enfant, contre un coût de 155,35 euros en institution¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Entretien chef de service de la MECS, mars 2012, Marseille.

¹⁷⁰ Ces éléments budgétaires nous ont été fournis, documents à l'appui, par le Directeur en charge de l'unité d'intervention sociale au sein de laquelle nous avons enquêté.

1.2. L'enfant au cœur du projet de soutien à la parentalité

Cette forme d'intervention vise en premier lieu à s'opposer aux ruptures qu'engendre inévitablement un placement en institution. On partage avec Jean-Pierre Bonhomme l'idée que le « placement est une rupture dans la vie de l'enfant, avec un avant (la vie qu'il quitte) à partir duquel il comprend et interprète la vie institutionnelle. Par le placement, cet avant produit un « extérieur », la vie qu'il quitte, et un « reste », la famille, laquelle ne cesse de faire retour au cœur du dispositif institutionnel » (Bonhomme, 2012, p. 84). Le placement à domicile contribue ainsi à pallier les carences des formes plus anciennes d'accueil en ce sens qu'il souhaite prévenir des risques d'incompréhension qu'elles suscitent pour l'enfant et des difficultés qu'elles engendrent par la suite pour la famille. Tout en plaçant l'enfant au centre, la mesure prend le soin, autant que faire se peut, de ne pas déstabiliser les parents en les éloignant de leurs enfants. Le chef du service explique à cet égard qu'un placement en institution peut venir fragiliser encore davantage la situation des parents :

« On s'est rendu compte dans le temps que les parents étaient un peu perdus lorsque les enfants revenaient au domicile... Toutes les petites choses du quotidien qu'il y a à faire : les papiers, l'école, ils ont vraiment besoin qu'on les accompagne là-dessus. Quand les enfants rentrent, les parents se retrouvent confrontés à la fratrie, parfois à trois enfants, il faut gérer la scolarité, toutes les démarches et donc on se fixe une sécurité de six mois à un an, ça fonctionne bien mais on voit qu'il y a des besoins. On découvre que c'est important qu'on y soit, et que des fois les retours ce n'est pas facile, ce n'est pas facile et que si on n'y est pas cet accompagnement s'il n'était pas là la situation pourrait déborder et aboutir à un nouveau placement¹⁷¹ ».

L'accompagnement des parents prévu dans le cadre du placement à domicile exige cependant, *a fortiori* dans le service neuf dans lequel nous menons l'enquête, une réflexion renouvelée sur les postures professionnelles à développer en direction des parents.

¹⁷¹ Entretien avec le Directeur de l'Unité d'intervention sociale/chef de service, mars 2012, Marseille.

1.3. Un accompagnement des parents en construction

Au temps de l'enquête, le placement à domicile est un dispositif relativement neuf, l'antériorité du service ne remontant qu'au mois de septembre 2010. Portée jusqu'alors sur des pratiques d'accueil en internat, la structure et l'équipe éducative en charge de la mesure ont à penser la relation d'accompagnement à l'aune des bouleversements qu'engage cette évolution.

« Ce service a été créé il y a pas longtemps avec des éducateurs qui travaillaient en internat du coup les techniques et les savoir-faire ne sont pas du tout les mêmes et il faut que l'équipe arrive à réfléchir à comment on comment va travailler, c'est un nouveau boulot, un nouveau positionnement, la relation d'accompagnement et d'aide il faut la questionner parce que c'est changeant¹⁷² ».

Il ne peut suffire pour les éducateurs concernés de transposer les moyens éducatifs mobilisés traditionnellement en internat à ce qu'ils observent au domicile. Comme le rappelle leur chef de service, leur approche reste à construire. Par exemple, il leur incombe désormais d'évaluer les situations et les dangers potentiels qu'elles présentent, et de statuer sur un éventuel « repli » en cas de crise. À noter, qu'à l'instar d'une mesure de placement traditionnel, le placement à domicile ne peut qu'être adossé à un internat bénéficiant d'un « plateau technique et de lits ».

Une première remarque consiste à soulever que le dispositif du placement à domicile semble dépourvu d'un ancrage théorique mobilisable par les acteurs qui pourtant le mettent en œuvre. À l'avènement de la personne comme objet de traitement du social, correspond ainsi, du côté du professionnel, l'avènement de l'intervenant mobilisant sa personne singulière » (Ion, 1998, p. 114). De ce fait, les conditions sont réunies pour que la relation elle-même occupe toute la place de la rencontre. Émerge alors un face-à-face où il est de moins en moins question d'appliquer des normes et où l'essentiel de la pratique porte sur la négociation du cadre même de la situation relationnelle (Ion, 2000, p. 39). Il semble en effet que les acteurs de terrain ne disposent pas des outils

¹⁷² Entretien avec le chef de service, mars 2012

conceptuels adaptés pour rendre compte de l'intelligibilité de leurs pratiques. Parmi les causes que Jacques Ion impute à cette carence¹⁷³, nous soulevons que celle concernant l'aporie langagière à même de décrire des pratiques d'accompagnement pourtant mises en œuvre s'incarne particulièrement dans le cadre du placement à domicile. L'auteur souligne de plus que les acteurs de la relation d'aide et des dispositifs qu'elle suscite éprouvent encore des difficultés à décrire leur activité, notamment parce que leurs catégories d'intervention sont réductrices et insuffisantes pour penser les formes variées d'accompagnement qu'ils négocient et déploient au quotidien.

Pour autant, on observe chez les professionnels rencontrés une volonté et un intérêt à extraire leurs pratiques ordinaires des situations dans lesquelles elles se nouent. Ce sont d'ailleurs ces « extractions » qui mobilisent les analyses au sein du collectif que représentent les réunions tournantes. Ces temps en amont et en aval de la prise en charge des familles visent à déconstruire les cadres de travail et les catégories d'analyse existants, pour en remodeler de plus adaptés à une prise en charge au domicile des familles :

« Les habitudes de travail ne sont pas du tous les mêmes et il faut vraiment que l'équipe arrive à réfléchir à ce nouveau boulot. Pendant un an on a vu qu'on avait des réflexes de gens qui travaillent en institution, les éducateurs ont tendance à arriver dans une famille en disant aux parents voilà ce que vous faites ça ne va pas il faut faire autrement. On est plein de conseils mais c'est assez brutal et c'est pas forcément comme ça que l'on pense qu'il faudrait faire. Donc en fait il faut déconstruire toutes nos pratiques en institution pour reconstruire autre chose au sein des domiciles. Et c'est difficile on essaie de réfléchir au retour et on se dit que c'est important que les éducateurs quand il reviendra institution dans l'équipe puisse parler de leurs difficultés, de leurs conditions de travail, partager sur ce qu'ils vivent dans les foyers on mise beaucoup sur ce travail d'équipe et sur ce partage, qui est le partage des difficultés que l'on rencontre. Alors ce n'est pas facile non plus presque céder les habitudes de travail que l'on n'a pas qui sont

¹⁷³ L'auteur identifie au moins deux grands types de raison venant expliquer cette carence. D'une part, le registre discursif de l'éducatif apparaît désormais décalé tant il ne permet pas de penser la spécificité du contexte et des difficultés auxquelles se confrontent professionnels et usagers. D'autre part, avec l'inflation du discours managérial et la montée des préoccupations budgétaires expliquent que seul le registre de l'évaluation est reconnu comme pouvant donner une lisibilité à ce qui se fait.

souhaitables en institution mais que l'on n'a pas la nécessité forcément de mettre en place, c'est difficile par exemple de parler de ses émotions, de s'impliquer un peu. Donc on a mis en place des séances d'analyse de la pratique. On avait une supervision jusqu'à maintenant, mais c'était un peu ciblé et on a essayé ça pendant un an. On pensait que les éducateurs avaient besoin d'une supervision et en fait on a préféré à cette formule une formation pour les éducateurs. C'est une formation un peu particulière centrée sur l'accompagnement, ce n'est pas quelque chose d'analytique, c'est quelque chose qui est centré sur les solutions. C'est-à-dire que c'est une approche par situation c'est très intéressant pour l'équipe parce que ça leur permet d'avoir pas mal d'outils de travail avec des tableaux à faire avec les familles, à faire avec les parents pour se décentrer un peu¹⁷⁴ ».

Cet entretien soulève la question de l'aporie des cadres conceptuels de référence dont souffre la mise en œuvre du placement à domicile, soulignée en amont, et rend par ailleurs compte d'un choix de formation pour les équipes en charge du dispositif. L'approche de formation privilégiée suppose de « gérer » la discontinuité de l'accompagnement et la multiplicité de ses lieux, questions qui constituent pour ceux qui s'essaient à l'observation dudit dispositif, des points particulièrement importants.

2. Un accompagnement dense mais discontinu

2.1. L'appréciation du danger

Une première ambiguïté réside dans la notion de « placement à domicile » et dans la conception de l'approche qu'elle admet. En effet, la mesure prévoit dans un même temps de « placer » un enfant dans un service qui devient légalement responsable de celui-ci, et d'ouvrir un droit permanent d'hébergement au parent quand bien même la situation

¹⁷⁴ Entretien avec le chef de service, mars 2012.

familiale est jugée comme présentant des risques pour l'enfant¹⁷⁵. On comprend dès lors que l'appréciation du risque et du danger soit une focale déterminante de l'accompagnement des parents prévu dans ce cadre.

La première évaluation à partir de laquelle s'établit la mesure de placement à domicile est confiée aux services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) ainsi qu'à un magistrat. À cet égard, Martial Chenut, directeur d'un établissement social ayant écrit sur cette question, insiste sur la fécondité de recourir à une évaluation continue de la situation familiale, seul processus à même d'appréhender une évolution de la famille dans le temps (Chenut, 2012, p. 82). Les travailleurs sociaux auprès desquels nous avons enquêté expliquent en ce sens que cette évaluation doit pouvoir s'établir sur un temps long, tenant compte des « capacités et déficiences parentales ».

Pour autant, l'appréhension du caractère « dangereux » d'une situation constitue une difficulté majeure tout au long de l'accompagnement pour les équipes éducatives de la MECS :

« Quand la situation montre que les enfants sont en difficulté il faut faire quelque chose mais c'est très compliqué cette notion de danger à mesurer. On a du mal à définir des critères encore. J'écris, j'y réfléchis moi ici pour que les équipes soient dégagées de ça. Il faut vraiment qu'on fixe le cadre. Mais on part quand même sur des indicateurs tels que le logement, le logement quand même on s'est rendu compte que certaines situations... Par exemple une famille de sept enfants dans un deux pièces ce n'est pas possible. Le logement, le suivi scolaire *a minima*, la présence des parents parce que les éducateurs au domicile ils sont noyés et c'est plus un accompagnement à la parentalité c'est un étayage¹⁷⁶ ».

Lorsqu'une situation est appréhendée à travers le critère du « logement », l'évaluation du « danger » tient alors en un critère matériel, auquel les éducateurs ont facilement accès. Le suivi scolaire constitue déjà un objet d'appréciation moins identifiable et en

¹⁷⁵ L'individualisation de l'accompagnement prévu dans ce cadre intègre en effet des moments de prise en charge de l'enfant et de ses parents vers des lieux adaptés à leurs besoins. Il s'agit d'individualiser la prise en charge et de multiplier les focales d'observation en favorisant des allers retours entre différents lieux d'accueil, tout en maintenant une évaluation plus globale de la situation.

¹⁷⁶ Entretien avec le chef de service, Mars 2012

cela davantage soumis à controverses, à débats. Le risque d'exposition des enfants à la violence morale, voire physique, ou le manque de soins reste plus complexe à examiner.

D'une manière générale, les projets d'accompagnement débattus par l'équipe éducative lors des temps de concertation collective offrent à voir que cette gestion du risque fluctue au fil du temps dans l'abord d'une situation et oscille régulièrement entre crainte et confiance.

En effet, l'accompagnement des parents, tel qu'il est rendu possible dans le cadre du placement à domicile, fait jour sur toute une part du quotidien, que ne permettent pas d'appréhender des visites médiatisées parents/enfants, lorsque les enfants résident en institution par exemple. Bien que les éducateurs n'interviennent pas, dans ce service, sans prévenir au préalable les parents – le respect de l'intimité familiale étant gage de la relation de confiance à établir – ces derniers accèdent à des segments intimes de la vie familiale : lever ou coucher des enfants, venue de proches, prise de repas... dont le déroulement varie également au gré des événements ou des difficultés marquant la vie familiale. On sait que la vie intime, même lorsqu'elle est régulée et ne connaît pas de difficulté particulière est soumise à l'imprévu. Aussi, c'est également cette part imprévue de l'existence des gens qui est exposée à l'appréciation d'un travailleur social dans le cadre du placement à domicile.

Ainsi exposée, la vie intime fait l'objet d'ajustements. Nous verrons que ces ajustements procèdent d'une considération du parent comme premier acteur éducatif dans la vie de l'enfant. *Loin du spectre de la défaillance parentale, ce prisme invite à ce que le parent devienne, au sein même du champ de la protection de l'enfance, un acteur central de celle-ci.* Si la visée de cet horizon capacitaire, fluctuant selon les situations, justifie et nécessite une prise de risque, la relation de confiance reste fragile et l'on observe que cette gestion discontinue de l'accompagnement peut être mise en difficulté par des mécanismes de gestion de l'urgence.

2.2. La gestion de l'urgence : le cas de la famille Garnier

La situation de la famille Garnier va faire l'objet d'un examen attentif au cours des « réunions tournantes » auxquelles nous avons participé pendant deux mois environ.

La famille Garnier regroupe un couple parental et quatre enfants. Au moment de la mise en place de la mesure de placement à domicile, la mère, Madame Garnier travaille comme agent d'entretien le matin, le père Monsieur Garnier est sans emploi. Lorsque cette situation est abordée collectivement au cours d'une réunion, il est souligné que depuis deux semaines, s'opère une « inversion des positions », puisque le père a trouvé un emploi et que la mère s'est arrêtée de travailler pour pouvoir prendre en charge les enfants, notamment sur le temps du petit déjeuner.

Sur les quatre enfants de la famille, les deux plus jeunes - des jumeaux, fille et garçon âgés de 7 ans, sont placés dans la structure Bois Fleuri. Leurs enfants aînés font en revanche l'objet d'une mesure de placement à domicile. L'ensemble de la famille se recompose le week-end, notamment grâce aux temps de retours séquentiels permis par l'accueil modulable. On apprend au cours de cette réunion que lors des week-ends (et donc lors des périodes de retour des enfants les plus jeunes) la mère est seule en charge des quatre enfants, Monsieur Garnier étant le plus souvent absent du domicile familial. Il en résulte une situation décrite par l'éducateur assurant cet accompagnement comme fortement « douloureuse¹⁷⁷ » pour la mère.

L'accompagnement consiste alors à « montrer à ces parents comment on peut occuper les enfants pendant un temps de loisirs tout en ayant une maison calme¹⁷⁸ ».

¹⁷⁷ On note le caractère répété d'une terminologie qui est celle de la souffrance au sein de ce dispositif. Catégorie d'analyse sur laquelle nous reviendrons au cours de ce chapitre.

¹⁷⁸ Caroline, éducatrice en charge de cette famille, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

Au cours d'une réunion consacrée de façon un peu extraordinaire à l'exposé de l'évolution de la situation de la famille Garnier, Pierre, l'éducateur en charge de la mesure de placement à domicile revient sur le dernier épisode observé à travers celle-ci :

« La maison était calme mais Madame Garnier complètement « décompensée », en sanglots. Les gamins étaient en vrac. J'ai essayé de discuter avec elle, elle m'a dit qu'il la frappait. Dans ce couple, je sens bien qu'il y a autre chose à solutionner que la prise en charge des enfants. La mère est rabaissée, mise plus bas que terre. Il la frappe depuis toujours. On est vraiment face au cas d'une femme qui est au 36^{ème} dessous. C'est là où on se rend compte que lorsque les enfants sont placés en institution on ne se rend compte de rien, on ne peut travailler sur rien. Le week-end on ne voit pas les mêmes choses. Il y a les enfants mais il y a un truc à traiter avec le couple¹⁷⁹ ».

L'exposé de cette situation de violence conjugale suscite une grande inquiétude et c'est le chef de service qui va réagir en premier :

« Il y a elle, mais il y a les enfants. Soit on l'accompagne un dimanche soit on accompagne les gamins et on les met à l'abri. C'est ce qui me paraît prioritaire. On ne va pas échapper à un repli immédiat. Comment vous voyez les choses ?¹⁸⁰ ».

Visiblement « soulagé » de cette réaction « à chaud », Pierre, l'éducateur surenchérit :

« Cet homme est dans la perversion, sa femme présente tous les signes des femmes battues. Il faut trouver comment lui apporter un appui à elle, qu'elle se sente appuyée dans son mal être. Tout est dysfonctionnant dans cette famille. Là on en est à un stade où il n'y a rien de transmis. Il est nécessaire de mettre en place une thérapie familiale sur la violence¹⁸¹ ».

Cette situation réclame une gestion double de l'urgence. En premier lieu, celle qui est livrée par l'éducateur en charge de la situation et qui consiste à relever que si la sécurité de la mère n'est plus assurée, la protection des enfants au domicile n'est alors plus

¹⁷⁹ Caroline, éducatrice, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

¹⁸⁰ Bruno, chef de service, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

¹⁸¹ Pierre, éducateur, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

maintenue. Ensuite, l'urgence, plus dérisoire, de statuer à la faveur d'une décision puisque il est presque le moment pour les éducateurs en présence de quitter ce temps collectif, pour assurer des prises en charge effectives d'enfants ou de familles. La discussion reste avortée lors de cette séance et l'issue progressive de cette situation va être fixée par le chef de service :

« On va parler avec la maman ce soir et prendre en charge les enfants. Je ne peux pas les laisser comme ça. On peut héberger la mère provisoirement dans un appartement ici, mais il faut qu'elle soit en demande de quelque chose. Nous, on a à protéger les enfants, c'est la priorité et rencontrer l'ASE¹⁸² ».

Deux semaines plus tard, lors du même temps de regroupement collectif, on assiste à un « recadrage » du chef de service concernant la situation de la famille Garnier. On apprend au cours son intervention ouvrant la réunion que les enfants Garnier placés au domicile n'ont pas fait l'objet d'une mesure de repli. Le chef de service met en garde son équipe contre la précipitation dont la prise en charge de la famille Garnier aurait pu faire l'objet.

« J'étais inquiet de vos réactions, de remettre les enfants en placement. Je connais l'inquiétude, on savait la violence et la première fois où la mère parle cette violence, si on doit de ce fait lui reprendre les enfants alors on n'a pas la même vision du boulot. Il faut que l'on soit présent mais que l'on soit présent autrement. La violence c'est une chose, le quotidien de cette famille c'est autre chose. Il faut renforcer notre présence mais pas tout casser¹⁸³ ».

Véronique, une éducatrice présente autour de la table réagit parce que c'est elle qui a notamment exprimé ses doutes et de vives réticences à maintenir la mesure de placement à domicile compte tenu du climat de violence exposé.

« Le placement à domicile peut leur convenir d'un point de vue éducatif, il y a tout à mettre en place, il faut apprendre à ces parents à être en famille et là-dessus on a

¹⁸² Bruno, chef de service, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

¹⁸³ Bruno, chef de service, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

tout à leur apprendre. Ensuite, je pense que dans un premier temps, l'ASE aurait dû mettre en place quelque chose avant, en amont. Le climat est trop incertain dans cette famille, on est vraiment dans un climat de grande insécurité, le placement à domicile aurait dû être différé¹⁸⁴ ».

Cette intervention appelle une nouvelle prise de position du à chef de service.

« On n'aurait pas eu cette parole et c'est bien à partir de cette parole qu'il faut travailler. C'est justement le retour des enfants au domicile qui fait bouger les choses et pour moi il serait dommage que l'on coupe cette parole. J'ai été mal de voir que face à cette situation vous réagissiez sur la pertinence d'un retour des enfants à Bois Fleuri. Ça ne me rassure pas sur vos objectifs de travail à domicile et il faut absolument que l'on regarde du côté d'un repositionnement des objectifs du travail à domicile¹⁸⁵ ».

De ces échanges, nous relevons plusieurs éléments. D'abord, la gestion de l'urgence n'appelle pas au consensus au sein d'une équipe éducative, ce qui montre que *les critères d'évaluation du danger sont bien flottants. Ensuite, la gestion de l'urgence ne constitue ici pas un frein à l'accompagnement des parents mais ouvre au contraire de nouvelles pistes de travail.* Il est ainsi décidé d' « *Aller à la rencontre¹⁸⁶* » du parent, c'est-à-dire de prendre en compte sa souffrance là où elle a pu particulièrement se donner à voir publiquement.

On observe que c'est d'ailleurs à partir de ces événements que se construit la prise en charge du parent. L'accompagnement des parents se négocie progressivement à la mesure de ce qu'ils livrent de leur existence et de ce que l'éducateur perçoit, voire est à même de porter. *Cette intervention rompt avec un format de prise en charge standardisé, relevant d'un cahier des charges des actions à entreprendre avec le parent.* L'étayage des parents tend à coller avec des besoins multidimensionnels, d'où sa qualification de « tout

¹⁸⁴ Véronique, éducatrice en charge du placement à domicile, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

¹⁸⁵ Bruno, chef de service, Réunion d'équipe, octobre 2012, Marseille.

¹⁸⁶ On reprend à notre compte l'expression employée par Pascale Pichon. L'auteur défend la thèse d'une intervention d'urgence qui suit un mouvement « d'aller à la rencontre » des personnes isolées au domicile, au quotidien, au plus près des souffrances vécues (Pichon, 2005, p. 64) « Intervention d'urgence et désocialisation : éléments généalogiques »

azimut ». Dans ce cas de violence conjugale, le couple de parents et pas seulement la mère va être accompagné vers une structure de thérapie familiale. Cette forme de prise en charge s'oppose aux critiques suscitées par l'étude des formes de pouvoir propres à la modernité et aux institutions totales (Foucault, 1975 ; Goffman, 1968) comme le souligne très justement Pascale Pichon dans son analyse sur les centres d'hébergement d'urgence. Sans se calquer sur les analyses de l'auteur, on retrouve là une *personnalisation maximale de la relation*, laquelle « consiste à reconnaître la propriété proprement humaine de « l'autre aidé », comme sa subjectivité inaliénable. » (Pichon, 2005, p. 65).

Dans cette situation, il est aussi choisi de maintenir les enfants au domicile. Débattu mais tranché au sein de l'équipe éducative, ce choix constitue une prise de risque qu'il s'agit de défendre ensuite auprès des services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE)¹⁸⁷. La prise de risque constitue en fait la pierre angulaire sans laquelle la relation d'accompagnement ne saurait s'établir. *En partageant ce risque avec le parent, l'éducateur reconnaît la fragilité de la situation familiale, mais il reconnaît dans un même temps la capacité du parent à y faire face.* Dans le cas ici observé, le parent ne voit pas sa fragilité sanctionnée, au contraire il est accompagné de sorte à pouvoir lui-même dégager des mécanismes permettant d'y pallier.

On note que de ce fait, la situation devient plus encline à l'installation d'une relation de confiance. Contrairement à ce que montre Delphine Serre dans son travail ethnographique dans un service social scolaire (2001), *la prise de risque représente ici une norme de l'accompagnement des parents* et la « lourdeur » que doit supporter le travailleur social en charge de celui-ci n'est alors plus celle qui consiste à signaler mais au contraire à s'engager dans cette prise de risque.

L'oscillation entre crainte et confiance se traduit par des prises de positions divergentes parmi les professionnels du service, clivant ceux qui placent le curseur sur la prise de risque encouru par les enfants, et ceux qui au contraire placent le curseur sur les possibilités d'agir données au parent. Dans un cas il s'agit de renforcer la mesure de

¹⁸⁷ Nous avons déjà évoqué que l'ASE confie la mise en œuvre du placement à domicile aux MECS et suit le déploiement de la mesure par des commissions régulières. Première partenaire du travail mis en place par la MECS, l'ASE joue également un rôle de contrôle, que soulignent les professionnels enquêtés.

contrôle qui s'exerce sur le parent tout en le dégageant de certains aspects du travail parental, dans l'autre il s'agit de renforcer l'étayage parental tout en le spécifiant au risque encouru par les enfants. *L'accompagnement des parents dans ce cadre tend à produire au sein du service une dichotomie entre protection de l'enfant et protection de l'unité familiale.*

3. Une approche systémique de la famille : le cas de la famille M'Bala

Un avatar de l'accompagnement des parents observé dans ce cadre réside dans une approche systémique de la famille. Cette approche coïncide avec des pratiques visant à la fois à soutenir la parentalité, à prendre en compte les ressources familiales de manière à poursuivre le maintien du groupe familial dans son environnement (Durning, 2002). Cette approche en faveur de la personnalisation de la prise en compte de l'utilisateur (Giuliani, 2005) rencontre néanmoins des résistances auprès de travailleurs sociaux pour lesquels la protection de l'enfant ne peut s'inscrire dans un régime du risque, recouvrant de plus une logique de « *care* » vis-à-vis de la famille.

En ce sens, nos premières observations laissent apparaître que le maintien au domicile des enfants relève d'une « croyance » gouvernant des engagements différenciés des éducateurs selon leur disposition à adhérer, justement, au sens de cette forme d'intervention. L'éducateur que nous avons principalement suivi, Joris, oppose au cours de nos échanges cette croyance en la famille à une culture de l'institution :

« Ici les éducateurs ont une culture du placement en institution, donc ils ne travaillent pas vraiment sur la parentalité, les parents restent pour eux « le parent pauvre » de leur mission ».

Il nous faut ainsi porter le regard sur les intentions, les postures, les pratiques qui déterminent et modèlent l'accompagnement des parents lorsque un éducateur s'engage dans *une relation d'aide qui n'exclut pas le risque.*

3.1. Ne pas imposer un savoir-faire parental

Les arguments développés dans cette sous-partie s'appuient principalement sur des observations menées lors du suivi d'un accompagnement au domicile d'une famille en particulier : la famille M'Bala.

Madame M'Bala a quatre enfants. Sa première fille, Aline, a 18 ans et vit en « autonomie », disposition également prévue par la MECS. Ses trois autres enfants, des garçons âgés de 10 à 3 ans vivent avec elle dans un logement social du 14^{ème} arrondissement de Marseille. Madame M'Bala est ivoirienne. Issue d'une famille royale, elle a quitté la Côte d'Ivoire à l'âge de 10 ans pour venir étudier en France. Elle connaît une existence qu'elle qualifie de « très difficile », faute d'avoir fait, selon elle, de « bonnes rencontres » :

« À 18 ans, je n'ai pas voulu épouser le prince que ma famille m'avait choisi. J'ai été mise de côté, même si mes parents ont compris. J'ai voulu me faire une vie ici. Je me suis fait quelque chose ici mais ma vie a basculé parce que je n'ai pas rencontré les bonnes personnes. Aline, son père m'a laissée tomber quand j'étais enceinte et j'ai dû, à 20 ans, passer ma grossesse dans un foyer. Quand elle a eu 18 mois, j'ai rencontré le papa de Chris. On a vécu ensemble tout de suite car il avait aussi un problème de logement. Pendant dix ans, j'ai vécu avec lui mais il a eu des problèmes d'alcool et notre famille est tombée. En 2004, ma vie a encore été chamboulée. J'ai perdu ma mère, ma maison, et mes enfants ont été placés. J'étais en profonde dépression et je suis encore partie dans un foyer avec Mattéo qui était bébé. Je suis restée dans ce foyer pendant cinq ans, je ne voyais mes enfants que le week-end. Je suis encore dépressive, la dernière fois, je suis allée jusqu'au suicide, mais heureusement le Bon dieu ne m'a pas prise ».

Notre première rencontre avec Madame M'Bala et sa famille a lieu un lundi soir, à son domicile, accompagnées de Joris¹⁸⁸. Dans la maison, nous resterons pour cette première fois seulement dans le salon. Un canapé de type clic-clac, une table basse,

¹⁸⁸ Ce temps passé avec Joris pour la famille est hebdomadaire. Il s'agit pour lui de faire le point sur le temps passé en famille le week-end et sur l'organisation de la semaine commencée.

un écran de télévision, une table pour manger, quatre chaises qui, ce soir sont disposées autour de la petite table, occupent l'espace à vivre. Accrochés au mur, des objets « africains », une photo de Madame M'Bala avec l'un de ses enfants. La photo date. Une horloge au-dessus du canapé, des papiers qui traînent sur le sol et sur la table, des coupes en guise de trophées ornent le dessus de la télé. La pièce est très lumineuse, tellement que nous sommes obligés à dix-neuf heures d'abaisser une partie du rideau roulant pour ne pas être aveuglés.

Lorsque l'on observe cet espace familial, on se confronte au « peu » qui l'habite. On pense à travers le spectre de la nécessité.

Lors de cette première venue, Jean, le plus jeune enfant, n'est pas vraiment habillé. Il porte seulement une couche, certainement parce qu'il fait très chaud dans ces logements mal isolés au mois de juin. Mattéo sort de la douche et se met en pyjama, Chris s'assoit sur une chaise à nos côtés.

L'éducateur, après nous avoir présentée¹⁸⁹, commence par poser quelques questions sur chacun des enfants à Madame M'Bala, sans pour autant la questionner. En effet, poser des questions et questionner des gens sur leur quotidien ne relève pas de la même intention et n'engage pas les mêmes interactions. Les enfants participent aussi à la conversation. Les plus grands insistent auprès de Joris sur le fait qu'il n'est plus nécessaire de se rendre à l'école, à seulement quelques jours des grandes vacances. Joris leur pose donc quelques questions concernant l'école, sur ce qu'ils y font ces derniers jours. Il s'agit simplement pour l'éducateur d'être informé sur le quotidien des uns et des autres, de sorte à avoir une vue d'ensemble sur la « situation » dont il a la charge et la responsabilité.

Certains comportements des enfants font l'objet d'une mise au point, d'explicitations, de mises en garde auprès de ces derniers. On souligne que face aux enfants, Joris embrasse une posture nette d'éducateur. Néanmoins, il associe Madame M'Bala à ces ajustements et utilise d'ailleurs pour s'adresser à ces derniers un « nous » qui participe à asseoir une dynamique de co-éducation au sein

¹⁸⁹ A noter que les raisons de notre venue ont fait l'objet de discussions au cours des semaines précédentes entre Madame M'Bala et Joris.

de laquelle la mère garde bien sa place d'éducatrice. Par exemple, les évènements ayant ponctué la vie familiale lors du week-end sont évoqués par chaque membre de la famille, et certains comportements réajustés au fil d'une conversation tenant lieu de « point » fait sur la situation, il n'est en outre pas question pour l'éducateur de laisser cours à une analyse des pratiques parentales.

Au contraire, les éducateurs veillent, particulièrement à mesurer leur parole auprès des familles, considérant la forme intrusive de leur intervention. Cette vigilance se justifie d'autant plus que le placement à domicile revêt, nous l'avons souligné, une première ambiguïté en cela qu'il confère un droit d'hébergement permanent au parent tout en confiant la responsabilité des enfants à l'institution. Ensuite, le modèle d'intervention synchrone qu'il suppose à la fois auprès des enfants et des parents, porte le risque d'ôter une légitimité de l'exercice de la parentalité, ou encore risque de nuire à l'autorité que ces derniers exercent vis-à-vis de leurs enfants. Enfin, la parole de l'éducateur se doit d'être mesurée pour susciter l'adhésion des parents au dispositif et tendre vers l'établissement d'une relation de confiance. A cet égard, l'observation de l'accompagnement mis en œuvre auprès de la famille M'Bala atteste d'une relation de confiance solidement établie.

« Bois Fleuri a sauvé ma famille. Ils se sont occupés de mes enfants. Ils ont gagné ma confiance parce que le travail est fait comme il faut. Eux, ils me font aussi confiance et ils sont sur un pied de guerre contre ma maladie. Ils savent que quand je vais bien je suis capable de prendre en charge mes enfants et puis quand ça ne va pas, ils prennent eux le relais¹⁹⁰ ».

Cet entretien nous éclaire sur les logiques à l'œuvre dans l'établissement d'une telle relation de confiance. D'abord, *l'appréhension du caractère dangereux d'une situation ne doit pas évincer les potentialités de celle-ci*. À partir d'une enquête conduite en MECS, Frédérique Giuliani relève que c'est très souvent un sentiment de peur qui empêche que s'établisse cette relation de confiance : « un sentiment de peur creuse et éloigne les différents acteurs : la peur éprouvée, chacun dans sa propre perspective, que l'autre ne tienne pas le rôle qu'il est censé endosser (celui d'un parent compétent d'un côté, celui d'un professionnel aidant de l'autre) (2013, p. 112). Joris revient sur la façon dont il

¹⁹⁰ Entretien avec Madame M'Bala, juillet 2012, Marseille.

intègre le risque et précise sa posture au cours de l'un de nos entretiens à partir d'une autre situation dont il a la charge.

L'une des familles qu'il accompagne possède un labrador. Or, l'assistante sociale de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) également en charge de la famille, suspecte une maltraitance de l'animal et conseille à Joris de travailler avec la famille à trouver une solution qui consisterait plus ou moins à renoncer à garder l'animal. L'éducateur ironise et nous confie que pour la référente de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), « même le chien devrait être placé ». Pourtant conscient des violences administrées à l'animal, l'éducateur souhaite d'abord suggérer quelques remédiations de comportements à adopter : « Je lui (à la mère de la famille concernée) ai dit à plusieurs reprises que le chien n'était peut-être pas très bien, attaché à l'intérieur de l'appartement, et qu'il n'était peut-être pas complètement nécessaire de le taper ». Cela dit, la crainte de l'éducateur est à ce moment-là de voir les coups se reporter sur l'enfant.

À partir de l'exposé de cette situation, on observe que l'éducateur ne tente pas de prescrire un comportement au parent, même concernant les comportements à adopter auprès d'un animal. Aux méthodes injonctives, il préfère essayer de comprendre les comportements de la mère qu'il accompagne. C'est d'ailleurs ce glissement qui lui permet de penser que les coups risquent de se reporter sur l'enfant, entraînant alors une prise de risque accrue, qui réduirait de fait les possibilités de maintien du placement à domicile de l'enfant. Postulant que l'échec de l'accompagnement d'une famille se nourrit également des prescriptions non mesurées des travailleurs sociaux, lorsqu'ils soulignent d'emblée ce qui ne va pas, pour mieux s'attacher à ce qu'il faudrait faire évoluer, *l'éducateur souhaite au contraire partir de ce qu'il observe de « solide » dans une famille pour permettre au dispositif de prendre forme*. Il s'agit aussi selon l'éducateur de penser des modalités d'accompagnement qui s'écartent d'un régime de la contrainte et s'appuient sur *les potentialités exprimées par les parents*, sans nécessairement partir en quête de « compétences cachées ». D'ailleurs, l'éducateur étaye sa réflexion en s'appuyant sur les formes d'altérités culturelles qu'il rencontre dans sa pratique. Alors qu'il décrit ces altérités comme génératives de « remous », notamment parce que nombre de travailleurs sociaux, perçoivent ces comportements comme des formes de résistances, Joris explique au contraire ancrer plusieurs de ses accompagnements sur le support que représente cette identité « autre ».

3.2. L'altérité pour support

Dans certains cas, l'altérité du parent, entendue ici comme d'autres façons d'habiter, d'éduquer, de se projeter va même servir de support à l'accompagnement qui peut être établi avec le parent.

Madame M'Bala se présente à nous, mais également depuis plusieurs années à Joris, comme issue d'une famille princière. Elle explique son attachement actuel à des « valeurs importantes » par ses origines sociales privilégiées. Madame M'Bala estime que son immersion dans un milieu intellectuel et culturel dépeint comme « riche », ont fait d'elle une personne « créative ». Par exemple, elle explique que chez elle tout est l'occasion d'une histoire, tant les contes ont bercé son enfance. Joris en ce sens décrit « l'univers mental qu'elle propose à ses enfants » comme « poétique » dans un contexte pourtant marqué d'une précarité durable et reconnaît les qualités du lien mère-enfant :

« C'est quand même une mère aimante pour ses enfants, et puis ce sont des enfants géniaux quoi, moi je les adore. Vraiment, ensemble ils ont des difficultés, mais elle leur transmet quelque chose, de la gentillesse par exemple, il y a quelque chose en eux... Elle les protège, elle les aime, mais il y a cette incapacité comme ça à s'occuper vraiment d'eux. Elle peut les avoir autour d'elle, mais le soin, l'école, c'est compliqué. Donc, moi, on a quand même tablé sur un truc... On n'allait pas placer ses enfants à vie. Famille d'accueil... C'était compliqué en ayant une mère très présente comme ça, très aimante, c'était très compliqué pour eux, famille d'accueil, de pouvoir comme ça s'investir ailleurs... ».

Ainsi, le vécu de cette mère, l'expérience de son enfance, les traditions qu'elle a connues sont aujourd'hui autant de ressources que mobilise Joris pour définir l'accompagnement de Madame M'Bala.

Joris insiste par exemple sur la solidarité dont témoigne la fratrie, qu'il impute aux valeurs de Madame M'Bala.

D'ailleurs, Madame M'Bala dans un entretien revient sur ces valeurs :

« Mes enfants sont à l'écoute. Ils savent quand je vais mal et savent aussi quand je remonte la pente. J'attends d'eux qu'ils soient des enfants solidaires et qu'ils aient de la compassion pour les autres. Ces valeurs je leur inculque comme je peux, pour ne pas qu'ils soient rejetés de la société [...] Ils sont beaux, des fois je leur dis qu'ils sont des princes, je leur raconte des histoires aussi que l'on m'a racontée. Je leur dis la chance qu'ils ont d'être petits fils de roi... Moi, je le sais, mais eux depuis ici je ne sais pas ce qu'ils croient ».

De très forte corpulence, la mobilité de Madame M'Bala reste limitée. Lors de nos visites, nous ne la verrons par exemple jamais debout, mais toujours assise dans son canapé affaissé. Son dernier fils Jean n'a que 3 ans et réclame encore les soins qu'exige un enfant en bas âge. Pour lui mettre une couche, un pyjama, Madame M'Bala n'hésite pas à solliciter l'aide de ses fils aînés.

Joris observe les comportements qui régissent la fratrie comme autant de ressources à partir desquelles construire son accompagnement. Là où l'éducateur pourrait faire culpabiliser la mère de ne pas se lever pour doucher et habiller son enfant en bas âge, ou encore déléguer à ses aînés ce qu'il lui incombe comme soins à dispenser, et ainsi reconnaître une forme d'incompétence ou d'inaptitude éducative, il s'attache au contraire à ce qui permet à la relation d'attachement mère-enfant de fonctionner.

Ces observations renvoient à ce que décrit Martial Chenut à propos du travail effectué en MECS : « L'éducateur accompagnera efficacement l'enfant dans son cheminement de sujet en évitant au maximum les positions défensives et en se laissant « enseigner » par l'enfant et la famille dans le cadre de la rencontre [...] L'éducateur n'est pas « celui qui sait » au sens pédagogique du terme, mais celui qui permet, à partir du propre lien créé dans la rencontre éducative avec l'enfant, que se réparent des « savoirs en panne » qui appartiennent aussi bien à la famille qu'à l'enfant lui-même » (Chenut, 2012, p. 128).

Le suivi de la situation de placement à domicile de Grégory nous éclaire particulièrement sur la volonté qu'ont les éducateurs d'ancrer leur accompagnement à partir de la ressource familiale disponible.

3.3. « L'appel à la famille plutôt qu'aux parents ». Le cas de Grégory

Grégory a 12 ans. Orphelin de mère, puis de père, Grégory, après plusieurs tentatives de placement en institution (son suivi par la Maison d'enfants Bois Fleuri est ancien, l'enfant a d'abord connu un placement au sein de la MECS pendant plusieurs années), est finalement confié à sa tante maternelle dans le cadre défini par le placement à domicile. L'éducateur en charge de la mesure de placement nous explique que le contexte familial s'est progressivement dégradé : « la relation entre l'enfant et sa tante n'évoluait pas positivement », plaçant ainsi dans une impasse l'accompagnement non pas des parents, mais de la tante, pourtant amenée à investir auprès de Grégory une parentalité sociale ou relationnelle.

La tante de Grégory, (la sœur de la mère de l'enfant) vivait jusqu'alors en couple. Au moment où la relation éducative dans laquelle elle s'était engagée auprès de son neveu connaît de lourdes difficultés, celle-ci se sépare de son conjoint. Or, c'est avec ce dernier que Grégory a noué une relation affective. De ce fait, la Maison d'enfants Bois Fleuri va se tourner vers ce « parent social » et proposer une mesure de placement à domicile. La situation de cet enfant, que l'on ne décrira pas ici en détails, connaît cependant de nombreux épisodes de crise, pour autant Grégory continue de vivre auprès de cette personne. Aujourd'hui, l'éducateur décrit une « situation nettement apaisée » :

« C'est une situation qui a énormément bougé. L'oncle prend de plus en plus de place et Grégory prend ses distances avec moi. Dans chaque situation, il y a toujours quelque chose qui se passe. Si Grégory se détache un peu, c'est que ça fonctionne. On a un peu gribouillé au début, on est allé vers l'oncle sans savoir si ça allait fonctionner, ce n'était pas le tuyau direct. Grégory a échappé à un placement de justesse. Il fallait de toute façon que ça s'arrête, quinze jours en collectivité et c'était déjà trop long pour lui ».

Cette situation montre que le souci des éducateurs réside *dans la recherche de points d'ancrage dans le milieu familial*. Dans le cas de Grégory, la ressource parentale n'étant plus envisageable, c'est alors la parentalité sociale qui fait l'objet d'un accompagnement.

3.4. Un « ordre pactisé » de l'accompagnement ?

L'ensemble de nos observations nous renvoie à la notion d'« ordre pactisé » que développe Frédérique Giuliani à partir de son enquête dans une Maison d'enfants à caractère social (MECS). Ce n'est pas tant la proximité de nos terrains d'enquête avec l'auteur qui fonde la pertinence de cet emprunt conceptuel, mais *d'avantage le caractère auto-référentiel de l'accompagnement des parents que nous observons*. Nous avons en effet décrit que les pratiques marquant l'accompagnement des parents se construisent dans une recherche prononcée d'adaptation à la situation ; elles prennent forme à partir des régimes de perception, de justification et des horizons capacitaires propres aux personnes accompagnées. Cet aspect de la relation d'accompagnement devient explicite au fil des échanges, de plus en plus informels, que nous avons avec Joris à propos de ses interventions et des principes qui les gouvernent.

L'éducateur revient, à la suite de l'un de nos trajets jusqu'au domicile de la famille M'Bala, sur le fait qu'il s'est aperçu ne pas pouvoir amener les gens vers une « meilleure capacité à se saisir d'une situation donnée ». Il appuie cet argument à partir d'un exemple faisant écho aux écarts clivant parfois les horizons normatifs des institutions de ceux des familles. En outre, parce qu'il est important pour la MECS, mais également pour l'accompagnement qu'il a défini comme pertinent de mettre en œuvre après de la famille M'Bala, que la mère se rende régulièrement à l'école de ses enfants, Joris accompagnait alors pendant plusieurs mois tous les jeudis Madame M'Bala à l'école de ses deux fils aînés. Forcé de constater que cette démarche ne représentait pas un réel intérêt pour la mère mais occasionnait de plus des moments difficiles et chronophages compte tenu de la faible mobilité de celle-ci, l'éducateur s'interroge alors sur le sens de cette présence à l'école pour la mère elle-même. Considérant finalement que cette présence au sein de l'environnement scolaire n'avait en outre pas vraiment de sens pour Madame M'Bala, l'éducateur va finalement laisser plus de marge à la mère pour redéfinir les dimensions de la parentalité à travailler dans le cadre de son accompagnement.

Le soutien à la parentalité ne consiste alors pas dans ce cas à inculquer des formes de « bonne parentalité », des préoccupations ou encore des comportements auprès des

parents accompagnés. On retrouve là encore un des aspects mis en lumière par Frédérique Giuliani dans la mesure où *la proposition faite au parent ne constitue une solution que si elle est une voie partagée* (Giuliani, 2013).

À partir de cette situation, l'éducateur insiste sur le sens de l'étayage à proposer. Pour celui-ci, ce n'est pas le professionnel qui conduit le parent vers un mieux, mais le parent qui définit les composantes de ce mieux. *Le parent accompagné a ainsi la tâche de définir les horizons vers lesquels doit tendre la relation d'accompagnement*, au regard de ce qui pour lui, fait sens à cette étape de son parcours et des contraintes qui s'exercent sur lui. À l'instar de ce que décrivent les travaux de Frédérique Giuliani, les parents sont mis au sein de la relation d'aide en capacité de dégager des marges de manœuvre et des modes d'ajustement avec une problématique.

Néanmoins, *le dispositif n'exclut pas toute dimension contractuelle de l'accompagnement*. D'abord, les parents doivent administrer la preuve de leur engagement dans le dispositif. C'est d'ailleurs cette capacité à s'engager qui fait l'objet de reconnaissance de la part des professionnels plus que les compétences à proprement éducatives des parents.

Ensuite, *leur engagement s'évalue essentiellement dans l'aptitude que montrent les parents à dialoguer, à discuter, à négocier* avec l'éducateur en charge du suivi de la mesure de placement à domicile. À cet égard, on sait que les éducateurs ont une réelle culture professionnelle du débat et que la mise en parole constitue, comme nous l'avons souligné s'agissant des autres dispositifs investis, une base à partir de laquelle s'arriment les attentes des professionnels à l'égard des « accompagnés ». L'investissement des parents est perçu à l'aune d'une exposition de soi au sein de laquelle les éducateurs identifient plus que des pathologies, des « souffrances ». Frédérique Giuliani rend compte d'observations similaires, et décrit même que ne pas exposer son quotidien engage même des mécanismes de suspicion de la part des éducateurs ; le silence étant alors perçu comme un refus à s'engager et à prendre en considération les problèmes affectant la parentalité de ces personnes. Ainsi, *les parents sont bien enjoins à adhérer à certaines postures* que réclame, les concernant, le dispositif.

Toutefois, l'accompagnement de la famille M'Bala fait jour sur *des « bricolages » qui traduisent bien une indisponibilité des repères à même d'orienter l'action*, aspect

précédemment thématiqué dans le chapitre, ensuite sur des interactions dont le déroulement « n'est pas planifié par des consignes officielles [...] mais organisé au fil du travail interactionnel » [...], enfin, une improvisation de « méthodes de traitement modulables », c'est-à-dire adaptées à chaque situation comme nous venons de le voir à travers le dernier exemple cité. Or, c'est bien la réunion de ces trois éléments qui caractérise l'« ordre pactisé », voire pacifié de la relation d'accompagnement.

4. Quels ordonnateurs de cet « ordre pactisé » ?

4.1. Sollicitation, responsabilisation, réparation : l'enfant acteur du soutien à la parentalité

Si le travail d'accompagnement décrit appréhende les parents comme premiers acteurs de la protection de leurs enfants, il s'agit néanmoins pour les enfants *a minima* d'adhérer au projet.

Les situations que nous avons observées laissent poindre la sollicitation dont les enfants font l'objet. D'une part, on attend d'eux qu'ils accèdent à la compréhension des difficultés de leurs parents, d'autre part, il leur est demandé dans certains cas de jouer un rôle dans la résolution des difficultés, voire des pathologies de ces derniers. Nous aborderons successivement chacun de ces processus qui, dans bien des cas, débordent pour devenir un « appel à la famille », dont nous discuterons.

Au sens commun tend à s'imposer l'idée selon laquelle l'enfant qui sait, c'est-à-dire l'enfant à qui l'on explique ce qu'il vit, mais également auprès duquel on rend explicites les raisons à l'origine de l'expérience vécue, est un enfant qui peut comprendre et donc qui dispose de moyens pour aller bien. Le discours de vérité à tenir auprès d'un enfant fait à ce point partie du guide de l'éducation compréhensive qu'il est devenu un outil de l'action sociale en direction des enfants.

Si l'on considère une nouvelle fois le cas de la famille M'Bala, Madame M'Bala cumule différentes pathologies. Dépressive et bipolaire, les moments de crise viennent régulièrement remettre en question la mesure de placement à domicile de trois de ses enfants. Aussi, Joris, dans l'accompagnement qu'il engage, reste très vigilant à l'état, notamment de fatigue, de Madame M'Bala. On observe ainsi que la focale d'observation, ou encore l'évaluation continue de la situation, concerne essentiellement Madame M'Bala et les besoins qu'elle pourrait manifester. Il n'est en outre pas question de dire que l'accompagnement s'attache uniquement aux besoins de la mère, mais de souligner que les comportements que l'éducateur observe chez les enfants sont appréhendés le plus souvent au prisme des répercussions qu'ils pourraient avoir sur l'état psychique, moral, et physique, de leur mère. De plus, les trois enfants aînés de Madame M'Bala sont conscients des troubles entraînés par la bipolarité de leur mère et sont même tenus, suite à une récente tentative de suicide de celle-ci, de contacter Joris et la Maison d'enfants en cas de perception d'une période de fragilité.

Il leur est par ailleurs continuellement rappelé que l'état de santé tant moral que physique de leur mère constitue un déterminant principal du maintien de la mesure de placement à domicile. C'est pourquoi les enfants de Madame M'Bala sont sommés d'agir : en se comportant comme des enfants dociles, dans la mesure où leur coopération est nécessaire au bon déroulement du quotidien, tant leur mère n'est pas en capacité de réguler leurs comportements au regard de l'énergie et de l'énerverment que cela suppose ; en endossant une activité de veille du bien être de leur mère, alors missionnés comme relais des éducateurs en charge de l'évaluation du danger.

On voit ainsi s'établir un contrat moral entre l'éducateur en charge de la situation et les enfants, lequel constitue une pierre angulaire du dispositif. Dans ce cas, l'accompagnement à la parentalité repose pour une part conséquente sur l'enfant, qui devient acteur de « mieux être » de son parent. À travers cette injonction à la vigilance, à l'adaptation, *les enfants sont la cible d'un processus de responsabilisation.* En devenant les acteurs du maintien d'une unité familiale, ils endossent potentiellement la responsabilité de l'échec de celle-ci. Ces observations convergent en outre vers une réhabilitation des comportements enfantins à laquelle s'attachent les travaux de Patrick Rayou : « habituellement disqualifiés par une tradition psychologique qui leur

niait la capacité de formuler des jugements cohérents en raison de leur état d'inachèvement cognitif, les enfants voient leurs prétendues déficiences se transformer en compétences pour peu qu'ils soient observés dans des situations qui fassent sens pour eux (...) Adopter une posture compréhensive susceptible de leur faire exprimer leurs aptitudes à interpréter le monde à l'instar des adultes, de les regarder comme des êtres compétents et non plus déficients » (Rayou, 1999, p. 9).

Or, la fragilité et les pans d'incertitudes très importants pesant sur les mesures de placement à domicile que nous avons observées montrent la grande réversibilité de celles-ci.

Par exemple, même lorsque Joris, l'éducateur, constate un état de grande fatigue et de mal être chez Madame M'Bala, il aborde la situation du côté de ce qui se passe entre les enfants au sein de la fratrie et entre la mère et les enfants. Les ajustements des enfants à l'état de leur mère, que nous avons décrits précédemment, permettent en ce sens au dispositif de pouvoir s'inscrire dans la durée.

On note aussi, et cela à l'aune de plusieurs situations observées, *que cette mobilisation des enfants dans la résolution des difficultés que connaît leur famille et bien souvent leur(s) parent(s), se justifie notamment en référence à une approche socio-sanitaire du parent.* Qu'il s'agisse de surdité, de bipolarité, ou de dépression, la dimension malade polarise les analyses des situations familiales produites par les travailleurs sociaux en charge de l'accompagnement des parents, cela aussi pour tenir ces derniers à distance d'une lecture faisant écho à des défaillances, à des manques, renvoyant en outre au spectre du parent inachevé, voire du mauvais parent. Dans cette mesure l'accompagnement des parents tel qu'il s'opère et s'observe dans le cadre du placement à domicile correspond à *un espace infra-thérapeutique de l'aide à la parentalité.*

Lorsque nous interrogeons l'éducateur sur ces aspects, cela aussi en lui faisant part de notre analyse, celui-ci reconnaît le rôle majeur des enfants, qu'il entrevoit de plus comme fécond pour leur développement personnel :

« Ce que j'expliquais à la juge, c'est que le placement à domicile est intéressant, parce que avec cette mesure, et je m'en rends compte en ce moment, des choses

intéressantes se créent à partir de contextes parfois très négatifs. C'est-à-dire que moi je me suis rendu compte que dans le placement des enfants en internat il y a quelque chose avec lesquels les enfants ne vivent plus, c'est-à-dire que les parents ont une pathologie, souvent plusieurs même, et on dit à l'enfant : « On va te placer parce que ton parent ne va pas bien, et tu iras voir tes parents le week-end ». Sauf que quand l'enfant voit ses parents que le week-end, il ne prend pas la mesure de la pathologie de son parent. En plus, le parent culpabilise et les enfants font tout ce qu'ils veulent, il n'y a pas la prise en charge du quotidien, et l'enfant de l'autre côté ne se rend pas compte de la pathologie du parent. Du coup, l'enfant lorsqu'il revient ici en internat, il continue de se poser la question des raisons de sa présence si tu veux... J'ai lu pas mal de choses sur un concept qui commence à être connu : c'est le concept de résilience. En gros, c'est par exemple la capacité de l'enfant à rebondir par rapport à une pathologie du parent, les enfants peuvent faire de cette pathologie quelque chose qui les booste. Et moi je pense que pour pouvoir rebondir par rapport à quelque chose, il faut pouvoir lui résister, et pour pouvoir lui résister, il faut la vivre ».

À la lecture de cet entretien, on comprend que l'enfant, s'il est considéré comme un artisan à l'œuvre dans la réussite de la mesure de placement à domicile est par ailleurs perçu comme bénéficiaire de cette approche, dans la mesure où la responsabilité qu'on lui affecte est par ailleurs pensée comme à même de lui permettre d'accéder à son histoire familiale en lui fournissant des clefs d'intelligibilité de sa situation. « Au cœur de cet entre-deux anthropologique, le trouble et la souffrance sont à la fois révélateurs d'un mal-être mais aussi et en même temps réponse à ce mal-être, ré-affirmation de soi, et ressources, ressorts possibles pour une reprise en main de soi, pour une reconstruction de soi. Le concept déjà évoqué de résilience vise bien cela : ce qui était trauma paralysant et inhibant, devient, grâce à la résilience, capacitant et habilitant » (Génard, 2009, p. 8).

En ce sens, les situations que nous avons pu suivre montrent que les enfants concernés par une mesure de placement à domicile ont tous conscience des faiblesses de leur milieu familial et s'appuient sur la présence parfois quotidienne de l'éducateur en charge d'accompagner leur famille pour atténuer ces difficultés.

Cet ancrage de l'accompagnement, au sein des difficultés marquant l'histoire d'une famille, touche d'ailleurs un point paroxystique dans le cas de violences conjugales d'un couple parental. Nous avons vu que ces situations suggèrent l'émergence de positions hétérogènes, voire clivées au sein des équipes en charge du placement à domicile, de sorte que s'exprime en dernier ressort une décision hiérarchique. Or, ces situations nous interpellent particulièrement au regard du rôle et du statut qu'elles octroient à l'enfant. Nous avons en effet vu que des enfants pouvaient être témoins de scènes de violence conjugale sans que ne prévale leur qualité de victimes sur celle de moyens pour intervenir. Alors que les travailleurs sociaux ayant un mandat de protection de l'enfance sont également attentifs à ce qui se joue dans le couple des parents, dès lors qu'ils estiment que cela peut avoir des répercussions sur les enfants (Séverac, 2010), on observe dans la situation de violences conjugales décrite plus en amont de ce chapitre que la présence des enfants au domicile est maintenue parce qu'elle constitue une voie possible de traitement de cette problématique.

En ce sens l'accompagnement des parents tel qu'il s'élabore dans le cadre du placement à domicile participe à construire un infra espace de la protection de l'enfant.

4.2. L'éducateur comme maître d'œuvre de la création d'un espace éducatif renforcé

On a écrit dans l'introduction de ce chapitre que l'accompagnement d'une situation réclame un minimum de six heures par semaine. Or, les éducateurs rencontrés dans le service au sein duquel nous avons enquêté ne parviennent généralement pas à limiter à ce faible créneau d'heures leur accompagnement « tout azimut ». Leur implication dans chaque situation déborde du volume horaire prévu si bien qu'elle crée aussi une désorganisation du service lorsqu'ensuite les éducateurs rattrapent leur temps de repos. Le directeur du service s'entretient sur ces aspects :

« On s'est rendu compte que pendant un an certains éducateurs ont plus de deux cent heures de boulot de trop. C'est énorme, on est face à une implication qu'il faut réfléchir, tout ça il faut le rectifier. Il faut plus cibler les interventions, pour que l'on

ne soit pas dans l'étayage mais que l'on soit plus dans un accompagnement ou alors si on étaye la parentalité il faut aussi penser ensuite au comment on la désétaye... Ce n'est pas la même chose. Et puis qui prend le relais de tout ça ? Les réflexions que l'on a ici il faut aussi on pense qu'il faut que l'on soit en recherche de relais dans l'environnement des parents, dans l'environnement proche des parents, ça peut être le soutien scolaire du quartier, ça peut être le CMP du quartier, ça peut être la famille élargie, ça peut être les associations qui gravitent autour des enfants. Pour l'instant on est un peu parti tout azimut, on s'est lancé et au fur et à mesure il faut alors que l'on cible davantage les missions ».

Les éducateurs doivent très souvent faire face à la faiblesse du tissu relationnel des familles suivies et aux difficultés qu'elles éprouvent à se saisir de relais. D'abord ces relais ne sont guère présents dans leur entourage proche ; ensuite, il demeure difficile pour ces familles de faire part de leurs difficultés alors même qu'elles font l'objet d'une mesure judiciaire. Cela reviendrait à reconnaître leur impossibilité à accompagner leurs enfants alors même qu'elles bénéficient du soutien d'un éducateur pour le faire. Les éducateurs ont donc à tirer les ficelles d'une intervention ajustée au maintien de l'ordre familial mais également ajustée entre elles.

Ainsi, les cadres d'intervention ne sont plus physiques, ni même matériels, ils sont en quelque sorte d'abord conceptuels (Giuliani, 2013). Ils consistent à tirer des ficelles, à créer des liens pertinents entre des professionnels dont les champs d'intervention se superposent sans forcément bien se correspondre. Dans notre cas, l'éducateur devient le maître d'œuvre de l'unité et de la cohérence de l'espace éducatif à mettre en place.

Concernant la famille M'Bala, l'éducateur, Joris, nous rappelle que ce sont chaque semaine six intervenants/référents qui opèrent. Des situations comme celles-ci ne peuvent à cet égard se passer de coordination : « il faut faire en sorte que tout le monde aille dans le même sens et il est nécessaire de savoir qui fait quoi ». En général les éducateurs des MECS ont cette possibilité, notamment parce que leur temps de présence conséquent auprès d'une famille leur permet de rencontrer, lors d'occasions informelles, les autres intervenants professionnels.

« On a une réelle place au cœur de l'accompagnement qui est fait auprès d'une famille. On doit prendre tous les paramètres en compte et avoir un rôle de médiateur entre les différents intervenants et la famille. Parfois, il y a des familles qui sont très mal vues par les intervenants, les travailleurs sociaux. Nous, on apporte des jalons supplémentaires pour que les familles soient vues autrement et ne souffrent pas en plus d'un regard très négatif porté sur ce qu'elles parviennent à faire, parce que nous on est conscient que des fois c'est difficilement qu'elles le font. Nous, on travaille avec des pincettes mais cette façon de travailler on ne l'a pas tous. À côté du travail que l'on met en place, le cadre de l'AEMO (aide éducative en milieu ouvert) c'est un cadre fantôme. Nous, on essaie d'être en profondeur ».

On relève d'abord une répétition du « nous » en référence à un « eux » tacite dans ce discours-là mais qui exprime néanmoins la volonté qu'a l'éducateur de distinguer l'accompagnement des parents et de la famille - tel qu'il s'opère au sein du placement à domicile - des autres formes d'accompagnement à vertu sociale. Le travail des éducateurs œuvrant dans ce dispositif est pensé comme devant garantir une cohérence, d'une part entre les formes éclatées d'accompagnement de ces parents par des professionnels aux visées hétérogènes, d'autre part entre les lectures que les professionnels produisent de ces familles et la part effective de leur vécu. Toutefois la création de cet espace éducatif et de soutien renforcé par les éducateurs en charge de la mise en œuvre de la mesure de placement à domicile tend vers *un éclatement des pratiques des professionnels et des postures entre les professionnels enquêtés*.

4.3. Vers de l'accompagnement institutionnel éclaté ?

Eclatement des pratiques

L'éclatement du système de protection sociale traditionnel engendre un renouvellement en profondeur des pratiques (Vaillancourt, 1993 ; Lesemann, 1988). Face aux remises en questions du travail social, on voit en effet émerger de nouvelles logiques d'action, fondées sur le partage des expertises et des perspectives d'intervention.

Les « réunions tournantes » auxquelles nous avons participé visent en outre bien ce partage des expertises et des perspectives d'intervention à développer dans le cadre du placement à domicile.

Un éclatement des objets de l'accompagnement

Si les pratiques développées en direction des familles paraissent éclatées, c'est en premier lieu parce qu'elles visent le développement d'une compétence relationnelle.

Cette perspective nous renvoie aux questions que pose Michel Autès dans *La relation de service identitaire ou la relation de service sans service* à propos de la compétence relationnelle, de ce qui la définit et de ce qu'elle participe à induire. Au principe d'une individualisation et d'une personnalisation de la prise en charge, le secours à la personne met en avant la relation de service et rejette le projet (Autès, 1998), dont on pense qu'il enferme au sens d'une circonscription trop nette et précise de l'accompagnement face à des besoins et des pathologies débordants.

Dans cette mesure, cet accompagnement des parents peut, pour l'observateur, prendre l'allure *d'une plateforme de service, néanmoins sous contrôle*. En effet, les besoins exprimés par les parents étant généralement denses et variés (nous examinerons ces aspects dans la dernière partie de la thèse), on observe la construction *d'un espace de prises en charge cumulatives*. Marc-Henry Soulet mobilise la métaphore de l'alpiniste et de la pluralité de ses attachements dans la prospective qu'il dresse des modalités du travail social à l'horizon 2018, soit un lendemain proche. L'auteur entrevoit alors qu'il s'agira de maintenir l'usager dans des formes de prise en charge variées. Cette multiplication des prises est pensée comme pouvant permettre de « transformer les attaches à partir desquelles la personne pourra se réaccorder » et introduit à cet égard la notion de travail social palliatif, dont nous discuterons (Soulet, 2008).

Dans ses récents travaux sur les internats, Dominique Glasman mobilise la notion d'« institution éclatée ». Notion qu'il reprend d'ailleurs à Maud Mannoni, psychanalyste, qui dans les années 1970, travaille avec des enfants et adolescents psychotiques à l'école expérimentale de Bonneuil-sur-Marne. Il ne s'agit pas, selon sa propre conception, d'une institution qui aurait volé en éclats, mais d'une conception nouvelle pour l'époque de prise en charge de ces enfants et adolescents.

« La notion d'institution éclatée... vise à tirer parti de tout insolite qui surgit... Au lieu d'offrir la permanence, le cadre de l'institution offre... sur fond de permanence, *des ouvertures sur l'extérieur...* (Par exemple des séjours hors de l'institution). Ce qui demeure : *un lieu de repli...* À travers cette *oscillation d'un lieu à un autre*, peut émerger un sujet s'interrogeant sur ce qu'il veut ». « À l'occasion d'une séparation réussie, l'enfant devient sujet en tant qu'il est l'objet absent. Et il en joue *dans le choix ou le refus d'un retour au lieu antérieur...* (arrivant) alors à occuper une place dans un espace imaginaire, jusque-là inhabité par lui¹⁹¹ ».

Si Dominique Glasman emprunte la notion, c'est sans doute moins pour la transposer à ses données empiriques : la situation des internats et des internes, ces derniers n'étant pas une population comparable à celle d'enfants et de jeunes psychotiques, que pour s'en inspirer. De la même manière et à partir des situations de placement à domicile que nous avons observées, l'idée que nous privilégions est celle d'une mise en réseau d'une pluralité d'acteurs de l'action sociale, qui d'une part permet au parent de compter sur de nombreux soutiens humains (personnes et temps) et d'autre part offre aux enfants des aller-retours, des possibilités de circulation entre des espaces variés : le domicile familial, la Maison d'enfants, l'école, le centre de loisirs, le centre médico-psychologique, et autres lieux répondant d'une personnalisation de la prise en charge. L'institution ne coïncide pas avec une unité de lieux.

Le réseau constitué autour de la famille et orchestré par l'éducateur en charge du suivi du placement à domicile représente une institution éclatée à l'instar de la description qu'en dresse à l'époque Maud Mannoni. Lorsque le cadre instituant est maintenu et que la mesure de placement à domicile se poursuit dans le temps, le focus placé sur l'appréciation du danger se dissipe peu à peu. Le parent est dégagé de certaines contraintes relatives au travail parental, ou du moins, il a la possibilité de les partager avec des professionnels et, de ce fait, est moins désarmé. Plus généralement, le parent est soutenu dans les presque toutes les démarches qu'il entreprend : recherche d'un logement, procédure de divorce, cure de prise en charge thérapeutique, thérapie conjugale.

¹⁹¹ - Ces extraits de deux ouvrages de Maud Mannoni (*Éducation impossible*, puis *Un lieu pour vivre*) sont cités par l'analyste Maurice Villard dans « Perspectives de Maud Mannoni (1923-1998) sur la déficience intellectuelle et la psychose de l'enfant.

L'accompagnement vient donc répondre à *une prise en charge pragmatique de la famille*. Par exemple, dans une situation notamment caractérisée par la surdité de la mère, l'éducateur ayant remarqué qu'il n'est pas rare que les enfants se retrouvent à la porte parce que la mère ne réagit pas aux sonneries, va rendre possible la réparation du système d'interphone de l'appartement familial spécifique aux malentendants. Ainsi, lors d'une réunion tournante, l'éducateur reviendra sur la nécessité de prendre en charge les aspects organisationnels et matériels qu'implique la mise en place d'un signal perceptible également par la mère. Ce dernier exemple montre comment s'incarne la personnalisation de la prise en charge des parents.

Du côté des enfants, on observe qu'ils se lient volontiers avec l'éducateur en charge de la situation, qui dans certains cas devient un référent moral mais aussi affectif. L'éducateur leur permet d'accéder, nous l'avons vu, à la compréhension de leur vécu et les rend de ce fait aussi acteurs du bien être de leur parent et des cadres de la relation parent/enfant. L'enfant accède aussi à des environnements différents qui lui offrent sans doute des possibilités auxquelles le domicile familial ne l'ouvre pas. En ce sens, ses prises en charge se succèdent et se complètent pour lui proposer des étayages variés. On peut ainsi *penser que cette circulation entre différents espaces temps permet à l'enfant de se construire dans sa famille, mais également de se construire à côté d'elle*.

Un éclatement de l'accompagnement dans le temps

On a vu que l'accompagnement des parents prenait souvent appui sur des temps répétés et informels. Cependant, même lorsque Joris vient partager chaque lundi soir des pizzas avec la famille M'Bala, l'éducateur insiste sur la nécessité d'octroyer à ce temps convivial un objet de travail identifiable. D'abord, le professionnel souligne que venir au domicile avec un axe d'intervention précis à aborder avec les parents permet de pallier aux risques d'intrusion et de contrôle vers lesquels peut parfois tendre l'intervention au domicile. En ce sens, il souligne que l'un des écueils que rencontre le dispositif réside dans la multiplication des temps d'intervention pour les éducateurs au gré desquels les professionnels accompagnent certes le quotidien, mais finissent par ne plus ordonner l'accompagnement autour d'un axe de travail défini.

D'ailleurs, lorsque l'accompagnement manque de ciblage, il engendre des difficultés organisationnelles liées à un débord du temps de présence au domicile, comme l'explique le chef de service de la Maison d'enfants Bois Fleuri :

« On a entrouvert des portes. Le placement à domicile a changé mais à nous de trouver aujourd'hui une organisation qui convienne. La question que soulèvent ces heures supplémentaires hors normes c'est celle du ciblage de ce que l'on va chercher et faire au domicile. Il faut essayer d'optimiser ce que l'on fait. Il faut toujours avoir le souci de savoir et de dire aux collègues et aux parents ce que l'on va faire ».

Les cadres d'intervention encore lâches de l'accompagnement se traduisent par un flou pour les parents mais également pour les éducateurs en charge de la mise en œuvre de la mesure de placement à domicile.

Un éclatement des postures entre éducateurs

Par ailleurs, cette personnalisation des pratiques d'accompagnement varie aussi d'un éducateur à l'autre selon une forte amplitude, notamment pondérée par sa capacité à croire au sens de ces formes d'intervention sociale. C'est aussi dans cette mesure que l'on parle d'éclatement des postures et des pratiques professionnelles.

Ainsi, Joris, l'éducateur que nous avons principalement suivi au domicile de la famille M'Bala, privilégie une intervention collective, c'est-à-dire auprès de l'ensemble de la famille M'Bala. Ce choix s'opère à la faveur d'une croyance en la famille comme régulateur endogène des difficultés qu'elle connaît. Joris n'hésite ainsi pas à axer son accompagnement sur la qualité des relations de la fratrie. Par exemple, il accorde une importance à la bienveillance des aînés sur leurs cadets, à leurs possibilités d'intervention sur ces derniers, au *leadership* qu'ils peuvent même parfois investir pour réguler les comportements des plus jeunes. Nous avons d'ailleurs évoqué la question de la responsabilisation des enfants comme pilier de cet espace du soutien à la fonction parentale.

Cet angle d'appréhension du placement à domicile peut de plus s'expliquer par des éléments biographiques. Joris est le père de quatre garçons d'âges rapprochés et revient très volontiers sur les rapports de protection, d'amitié et d'émulation qu'ils

entretiennent les uns avec les autres. De plus, Joris est sans doute celui parmi l'équipe en charge du placement à domicile celui qui joue un rôle moteur. De façon officieuse il investit régulièrement un rôle de coordonnateur au sein de l'équipe et prend en mains les situations les plus « lourdes ». Cet investissement professionnel constitue en quelques sortes un renversement pour l'éducateur qui nous explique lors de notre première entrevue qu'il n'a pas le « Bac en poche » mais que les accompagnements qu'il met en place le passionnent. Son positionnement « réflexif » et très engagé constitue pour lui l'opportunité d'une valorisation des compétences professionnelles qu'il a progressivement acquises de par son expérience de terrain, de nature, à ses yeux à compenser le décalage avec ses collègues en termes de formation initiale ou de diplôme.

D'autres éducateurs rencontrés au cours de temps de travail collectifs, optent en revanche pour un format d'intervention centré sur l'enfant, selon des modalités de prise en charge agies par l'idée que l'« enfant en danger » constitue la catégorie d'action à partir de laquelle se déploie leur accompagnement. Ce choix porté sur l'enfant, plus que sur sa famille peut se justifier pour certains des éducateurs rencontrés d'une part par leur plus grande aisance à construire et conduire un accompagnement centré sur l'enfant. D'autre part par leur « vocation » à participer à lutter contre l'enfance malheureuse. Ce dernier argument explique dès lors que certains éducateurs puissent entrevoir le placement à domicile comme une mesure antinomique de leur mission de protection de l'enfance, infléchissant les cadres de celle-ci au profit de la préservation de la parentalité de parents dont ils reconnaissent la défaillance. Néanmoins, ces positions apparaissent minoritaires dans le service au sein duquel nous avons enquêté, notamment parce que le suivi de situations de placement à domicile procède plus d'une spécialisation, voire d'une affinité professionnelle que d'une injonction.

Plus qu'une ambition de rompre avec une conception de la protection qui repose sur une extraction des enfants de leur milieu familial, l'accompagnement des parents vise à institutionnaliser un collectif composé de nouveaux supports visant à éviter l'empirement et ainsi rendre possible le maintien d'une unité familiale. En ce sens, le placement à domicile relève plus d'un dispositif de maintien que d'une visée transformatrice. Selon cette optique, l'accompagnement des parents n'est pas axé sur le développement de compétences, mais sur le développement de supports exogènes

pensés comme pouvant permettre aux parents d'exercer leur parentalité, en partie déchargés des contraintes qui les entravent. L'accompagnement recherche l'attachement de tiers durables au noyau familial et dans un même temps, l'arrimage de la famille à une plateforme de service structurante. On observe en ce sens qu'il contribue à faire émerger des regroupements autour de l'enfant et de ses parents. Les visées de cet espace de soutien aux parents interrogent les logiques de l'action sociale dans la mesure où *les attachements produits tendent davantage à colmater les brèches pour faire en sorte que « ça tienne » de l'intérieur, qu'à agir sur le développement de potentialités non explorées des parents en poursuivant une logique transformatrice.*

De ce fait, le dispositif tend vers une réhabilitation de leur qualité de parent sans cependant engager une normalisation du travail parental¹⁹².

Cette recherche d'attachements vise d'une part à répondre au poids d'un diagnostic de rupture des liens sociaux, lequel touche la majorité des familles concernées par le placement à domicile, d'autre part à compenser la prise de risque initiale que suppose la mise en œuvre de la mesure. Ces attachements permettent de *ne pas contourner le risque mais au contraire de l'intégrer*, tout en plaçant à distance le risque principal que pointent les professionnels rencontrés, à savoir celui que représente une rupture familiale dans la construction de l'enfant. Ainsi, *l'accompagnement des parents promu par le soutien à la parentalité substitue à l'extraction de l'enfant celui de son attachement à son milieu familial* ; il bouscule et redéfinit l'organisation institutionnelle, les catégories d'action, enfin les postures professionnelles et parentales marquant le champ de la protection de l'enfance en France.

De l'examen de ce dispositif se dégage un modèle de soutien à la parentalité pour lequel il s'agit de favoriser l'exercice de la parentalité au moyen d'une structuration des composantes exogènes à celle-ci (structuration d'une plateforme de services autour de la famille) ; cette structuration étant alors conçue comme déterminante d'un ordre endogène en ce sens qu'elle permet au parent de se maintenir. Or, nous soulignons que les logiques observées dans les trois autres dispositifs de soutien à la fonction parentale tendent au contraire à appréhender la parentalité au prisme du régulateur normatif qu'elle représente pour le maintien d'un ordre social établi.

¹⁹² Nous avons néanmoins précédemment montré que l'« ordre pactisé » requiert une certaine normalisation de l'engagement du parent dans l'accompagnement qui lui est alors proposé.

CHAPITRE 5

Le soutien à la parentalité : récurrences et fragmentations

Pourquoi vouloir en conclusion de cette deuxième partie, réassembler les logiques du soutien à la parentalité ?

L'examen et l'analyse des différents matériaux empiriques produits dans le cadre de cette recherche rendent compte d'un « espace du soutien à la parentalité » divisé, voire fragmenté par des manières d'appréhender les parents – tant si l'on considère la catégorie d'action publique, que l'intervention en direction des parents – procédant de *logiques hétérogènes*, et relevant de *régimes parfois contradictoires*.

Ce chapitre propose de mettre en perspective les approches et les pratiques décrites au fil des quatre précédents chapitres de façon à confronter *ce qu'elles témoignent de commun pour le soutien à la parentalité*, ou au contraire en quoi *elles participent à en pluraliser le sens*.

Partageant vivement le postulat d'une pluralité du travail institutionnel, la réflexion s'appuie sur la distinction des formes de « travail orienté vers autrui » que propose Denis Laforgue, catégorisation à même d'éclairer les associations de pratiques aux tonalités dissonantes ou « arrangements paradoxaux » (Laforgue, 2009) observés.

Ensuite, le soutien à la parentalité, parce qu'il repose sur des cadres d'intervention relativement émergents, constitue un espace particulièrement riche et instituant en termes d'appropriation, d'articulation et d'ajustement pour les acteurs professionnels.

Enfin, tel que nous l'abordons dans cette recherche, le soutien à la parentalité permet, de plus, de dégager quelques *tendances de l'action socio-éducative contemporaine*.

Ce chapitre s'organise en deux grands axes, polarisés autour des convergences d'une part et des divergences d'autre part, qui structurent ou segmentent l'espace du soutien à la parentalité.

1. Une normalisation du travail parental comme logique transversale

À l'exception des pratiques d'accompagnement élaborées dans le cadre du placement à domicile, l'ensemble des pratiques observées et décrites se rejoignent d'abord très nettement autour d'un *processus de normalisation du travail parental*, tant la définition du soutien apporté aux familles produit un horizon normatif vers lequel doit tendre le travail parental.

Le premier élément que viennent consacrer tous les dispositifs d'aide à la fonction parentale, est que le travail parental n'est pas naturel, qu'il n'est pas donné mais se construit au moyen de processus réflexifs. En déconstruisant le mythe d'une approche naturalisante du travail parental, la nébuleuse de la parentalité (Boucher, 2012) participe d'un réagencement normatif pour celui-ci. À noter qu'il s'agit moins pour les dispositifs investis d'appréhender la parentalité au prisme de normes nouvelles, que de jouer le jeu de médiateurs en capacité d'articuler et de traduire des normes auparavant déconnectées ou disjointes.

Diffuse et ténue dans certains des dispositifs examinés (actions éducatives familiales) mais exprimée de manière tout à fait ostensible et assumée dans d'autres (stages parentaux, groupes de parole), cette normalisation du travail parental s'appréhende à partir de quatre dimensions principales que nous aborderons successivement.

1.1. La complexité du travail parental

La déconstruction d'une approche naturalisante de la parentalité a pour corollaire l'appréhension de *la parentalité comme un objet d'apprentissages à acquérir*, justifiant dès lors la multiplication des initiatives visant à aider les parents à assumer leur rôle.

Cette déconstruction de l'existence d'une fonction parentale innée, transmise ou encore héritée, permet en outre de densifier l'offre en direction des parents, offre dont nous pouvons penser qu'elle fasse aussi écho aux inquiétudes des parents. On peut en effet envisager, à l'instar de ce que Anne-Claudine Öller montre à propos du contexte de

densification de l'offre d'accompagnement à la scolarité, que cette déconstruction de la parentalité contribue à débrider et favoriser l'expression des difficultés que revêt cette fonction dans une période, rappelons-le, marquée par le culte de la performance (Ehrenberg, 2001), de l'individualisation de la réussite ou de l'échec et du *life coaching*¹⁹³.

Or, qu'il s'agisse des normes relevant de la parentalité scolaire, pionnière dans la complexification du travail parental, ou de la « parentalité positive », plus récente - au moins dans le débat social - c'est en premier lieu *par écart à des normes capacitaires que la parentalité tend à être saisie*. Ainsi, la prolifération normative entourant le statut de parent prend la forme d'une « anthropologie capacitaire » au sein de laquelle le parent est « perçu comme un réceptacle de capacités innées (biologiques) et acquises (culturellement définies), ainsi qu'un « foyer de volonté », envisagée comme une « méta-capacité » à s'auto-légiférer » (Taylor, 1998)¹⁹⁴.

Les émissions télévisées à l'instar des programmes « Super Nany », ou « Pascal, le grand frère », mais aussi les forums concernant la parentalité que propose le site Doctissimo par exemple, attestent de cette tendance à une appréhension capacitaire du parent en montrant que le travail parental requiert des compétences qu'il s'agit de développer.

Ainsi, dans un même temps, les initiatives de soutien aux parents sont une réponse à la reconnaissance de la difficulté contemporaine attachée au rôle de parent mais laissent la place à des normes plus tacites, diffuses, voire invisibles ; en résulte une plus grande difficulté à y répondre.

La normalisation du travail parental s'effectue donc et ce, à double titre, au prisme d'un régime de la complexité. En effet, les élaborations normatives propres à chacun des dispositifs investis au cours de notre recherche constituent autant de réponses à la prise en charge des difficultés associées à une fonction incertaine (Neyrand, 2014), mais contribuent par ailleurs à élever le référentiel du travail parental.

En d'autres termes, la normalisation du parent s'opère à la faveur d'un régime de la complexité des compétences éducatives à développer quand, dans un même temps, l'appel massif à la parentalité constitue une voie féconde pour multiplier les attentes

¹⁹³ Anne-Claudine Öller développe ce point de vue dans sa thèse de doctorat soutenue en 2011, « Coaching scolaire, école, individu : l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école », Université de Grenoble.

¹⁹⁴ Op. cit. in (Laforgue, 2009).

adressées à l'égard des parents. On ne peut ainsi que souligner la construction d'un paradoxe : la parentalité parce qu'elle est complexe justifie alors l'affirmation de normes qui le sont tout autant. À noter que ces agencements autour de la parentalité et de ce qu'elle exige peuvent générer des contradictions entre elles. Aux pratiques fondées sur une relation empathique, d'écoute au plus près de l'intime (groupes de parole), s'opposent celles réitérant la nécessité d'une autorité parentale de type hiérarchique, laissant peu de place à la discussion, lorsqu'il s'agit de lutter contre le décrochage scolaire (stages parentaux).

Ensuite, ce processus de normalisation du travail parental s'opère et s'évalue, si l'on considère les quatre dispositifs investis, par des médiateurs variés : groupe de pairs, mesure pénale, travailleur social, cela à partir des mises en récit de soi que livrent les parents dans chacun d'entre eux.

1.2. Raconter la parentalité : réflexivité professionnelle et réflexivité de l'intime

Le second élément au prisme duquel s'opère une normalisation du travail parental tient dans la promotion de la parole. Nous avons jusque-là acté que le « soutien à la parentalité », comme politique publique émergente, participe tant sur la forme que sur le fond d'une *recomposition des normes d'action publique, alors centrées sur l'individu et les potentialités non explorées de chacun à développer*. L'observation, non pas cette fois de la fabrique politique du « soutien à la parentalité », mais des pratiques dirigées vers les parents, montre comment s'opère cette recomposition normative autour du statut de la parole. Il faut à cet égard d'une part considérer le travail de la parole et du récit de soi comme mode d'intervention sociale du paradigme de la « potentialisation », et même de celui de la « responsabilisation » des parents, d'autre part comme norme support du travail parental.

Considérant le mode d'intervention sociale, la mise en récit des pratiques parentales constitue l'objet des groupes d'écoute et de parole. Toutefois, on retrouve cet objectif de mise en mots de l'expérience parentale, selon des modèles certes différenciés, dans la

démarche des actions éducatives familiales, au sein des stages parentaux, ainsi que dans le cadre du placement à domicile. En effet, s'il s'agit d'apprendre ou de se réassurer à partir de la parole de l'autre dans les dispositifs d'écoute, il est proposé de travailler les compétences de base parfois à partir des récits de vie pour les actions éducatives familiales, il est attendu de faire émerger une parole accréditant l'excuse des parents en salle d'audience, ou de recomposer les bases à partir desquelles l'unité familiale se maintient pour le placement à domicile. Se prévalant d'une approche pédagogique et individualisée au sein de laquelle l'accompagnement peut se limiter à guider la personne jusqu'à ses ressorts internes, ces mises en récit de soi (Fassin, 2005) sont autant d'injonctions à la réflexivité faites aux personnes. On rejoint Denis Laforgue qui entrevoit là une réactualisation des techniques foucaaldiennes de contrôle de soi :

« Les individus sont alors sommés de produire des mises en récit de soi censées tout à la fois renseigner l'institution sur l'intériorité de l'individu et favoriser une prise de conscience de ce dernier quant aux problèmes qu'il rencontre. L'identité pour soi ainsi publicisée par l'individu est évaluée par l'agent institutionnel à l'aune d'un horizon de sens pré-défini, ce qui peut amener ce dernier, si besoin est, à endosser le rôle d'un entrepreneur de morale (Becker, 1985) pour « ramener l'usager » qui s'égare dans le droit chemin » (Laforgue, 2009, p. 17).

En effet, pour l'ensemble des dispositifs considérés, cette publicisation de l'intime revêt le statut d'épreuve, dans la mesure où elle entraîne la sanction de compétences parentales, ou au contraire la reconnaissance d'une parentalité partiellement « bonne », voire d'une incompétence éducative lorsque s'expriment des styles éducatifs distincts des horizons d'attentes fixés par les différentes institutions ou magistrères moraux impliqués.

Ce travail de la parole, au centre des postures et des pratiques des professionnels engagés dans cet espace d'action publique, est décrit par Manuel Boucher comme un « nouvel outil méthodologique d'intervention sociale » offrant des pistes d'exploration fécondes pour la dimension participative de l'action sociale (2012, p. 99).

Nous partageons le postulat de la dimension participative, le nuancant cependant par la forme inachevée qu'il attribue aux différents dispositifs investis.

En effet, le travail de la parole laisse parfois poindre en toile de fond une aporie de la relation d'accompagnement sur laquelle nous reviendrons en examinant les différentes formes de travail orientées vers autrui que recoupe la mise en œuvre opérationnelle du soutien à la parentalité. Comités de pilotages, réunions de services, compte-rendus d'intervention et conversations de couloirs s'homogénéisent alors sur les tâtonnements, les hésitations, produits de la forme inachevée des accompagnements observés. Or, si la forme inachevée est le propre de tout dispositif (Raymond, 2008) et se retrouve dans les autres segments d'action publique, elle s'incarne particulièrement au sein de la mise en œuvre du soutien à la parentalité. D'une part, parce que les dispositifs d'aide à la parentalité se situent à l'articulation complexe et mobile des enjeux de la sphère publique et de l'intime, et sont à cet égard sans cesse amenés à réinterroger leur seuil ainsi que leur degré d'intervention. D'autre part, parce que nous avons vu que ces dispositifs mettent en synergie un panel conséquent d'acteurs et de financeurs dont le travail de collaboration tend à produire des orientations allophones et parfois concurrentielles pour l'action à conduire.

Concernant à présent le travail de la parole comme compétence éducative, nous avons vu qu'il constitue l'outil fondamental de la « parentalité positive » et plus généralement le levier d'une montée en compétence du travail parental. La parentalité relationnelle et communicationnelle, telle qu'elle est abordée par les dispositifs d'écoute et de parole, n'est pas le fer de lance de chacun des dispositifs investis, néanmoins, les normes qui s'en dégagent se réfèrent toutes au régime de la parole compréhensive.

Cela qu'il s'agisse d'établir une relation d'explicitation avec ses enfants pour comprendre les raisons de leurs absences injustifiées, ou qu'il s'agisse de mettre en mots leurs incompréhensions face à des situations familiales fragilisées par un placement. En outre, *le régime de la parole normalise le travail parental* dans chacun des dispositifs investis, notamment en référence à l'intérêt de l'enfant.

1.3. L'intérêt de l'enfant comme injonction normative polymorphe

Nous nous sommes attachée à la fécondité de la notion d'« intérêt de l'enfant », ou d'« intérêt supérieur de l'enfant » pour l'élaboration de la politique de soutien à la parentalité. Nous avons montré que *l'on assiste à un recentrage du soutien à la parentalité sur la notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » dans l'effort de définition de la politique publique.*

« La parentalité désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale : matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant¹⁹⁵ ».

Ce mouvement n'est pas complètement neuf puisque la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) pointait déjà en 1989 le soutien à la parentalité comme premier levier d'action pour satisfaire l'« intérêt de l'enfant ».

L'« intérêt de l'enfant » traverse chaque définition de la parentalité et l'on ne s'étonne pas que la notion nourrisse, de par sa polysémie, des formes de prises en charge éclectiques des parents. Commune à l'ensemble des dispositifs de « soutien à la parentalité » investis, nous pouvons pointer quelques-unes des possibilités de réception des parents qu'elle autorise et façonne, tout en multipliant les angles d'approches (placement à domicile, actions éducatives familiales, stages parentaux et dispositif d'écoute et de parole).

¹⁹⁵ Avis du Comité national de soutien à la parentalité, novembre 2011.

Responsabiliser l'enfant comme soutien à ses parents

Indéniablement, l'« intérêt de l'enfant » invite à la considération de l'enfant dans sa singularité ; être complexe et fragile, il importe de le protéger et de l'accompagner, d'où cette injonction à la réflexivité du travail parental que nous venons d'aborder. L'autre tendance, c'est qu'aujourd'hui l'« intérêt de l'enfant » peut en pratique se traduire par un processus de responsabilisation de l'enfant qui nous interroge. Michel Chauvière, dans un article récent, revient sur l'inscription de l'« intérêt de l'enfant » au sein du paradigme de responsabilisation des individus et montre, à partir de l'évolution qu'il dégage « du cercle vertueux » de la protection de l'enfance, comment succède à l'enfant devant être protégé, un adulte miniature devant être responsable de lui-même et de sa propre protection. Or, nos observations rendent compte de situations au sein desquelles l'enfant peut être sommé d'agir au regard des « impossibilités » des parents.

Dans le cas des stages parentaux, on compte une part conséquente de parents immigrés, qui en raison de leur faible aisance avec la langue, notamment écrite, choisissent de venir accompagnés de leurs enfants. On assiste alors, comme nous l'avons souligné dans le chapitre consacré à l'examen du dispositif, à une inversion des rôles, l'enfant venant pour son parent, se faisant le traducteur de l'assemblée de professionnels, médiateur de la qualification d'une défaillance éducative. L'« intérêt de l'enfant » est ainsi relégué dans le creux d'un processus de judiciarisation du travail parental, perçu comme pouvant favoriser le retour à l'école de l'enfant.

Dans le cadre du placement à domicile, l'« intérêt de l'enfant » se traduit par le maintien de l'unité familiale. Toutefois, cette unité est rendue possible au moyen d'un processus de responsabilisation accrue de l'enfant, pensé le plus souvent comme acteur pivot dans la réussite de ce maintien. Cette responsabilisation de l'enfant s'opère à la faveur d'une reconnaissance des capacités limitées du parent et paradoxalement d'une réaffirmation de ses droits et devoirs à l'égard de son enfant : « Si, dans l'intérêt de l'enfant, la décision judiciaire reste opposable aux détenteurs de l'autorité parentale, le juge doit cependant toujours s'efforcer d'obtenir leur adhésion et le mineur doit être maintenu dans son milieu chaque fois que cela est possible » (Becquemin & Chauvière, 2013, p. 22).

L'« intérêt de l'enfant » s'inscrit ainsi dans une nouvelle économie de la protection dont les raisons sont à la fois idéologiques (approche capacitaire de la parentalité, responsabilisation de l'enfant, reconnaissance des droits et des devoirs des parents...) comme nous venons de le dégager, mais également financières (Becquemin & Chauvière,

2013). En effet, les mesures de placement représentent un budget prépondérant des dépenses consacrées à l'aide sociale à l'enfance¹⁹⁶.

Coordination des professionnels autour de la famille, pour l'intérêt de l'enfant

À côté d'une responsabilisation de l'enfant, la notion d'« intérêt de l'enfant » offre, de par sa souplesse, les conditions d'une intervention non définie – on rejoint là l'aspect inachevé – et d'un ajustement permanent permettant de s'attacher à un répertoire de problématiques nombreuses et variées de prise en charge.

À partir d'une mesure de placement à domicile concernant trois des enfants de la famille M'Bala, est mise en place une cure de santé pour la mère, ainsi que les interventions d'une conseillère en économie sociale et familiale, et d'une travailleuse familiale. Ces interventions enchâssées et articulées au dispositif principal d'aide à la parentalité nous renvoient aux analyses de Manuel Boucher concernant la mise en synergie des professionnels qu'engage le soutien à la parentalité : « L'intérêt majeur des projets destinés à soutenir la parentalité réside, finalement, dans la coordination des différentes pratiques professionnelles qu'ils rendent possible » (2012, p. 99).

On retrouve par ailleurs cette coordination resserrée dans le cadre du dispositif des stages parentaux, lesquels coordonnent des acteurs professionnels aux arrières plans conceptuels, professionnels et institutionnels très différenciés.

Ces observations nous amènent à formuler *l'hypothèse d'un « débordement » d'objectifs des dispositifs de soutien à la parentalité, permis par les interprétations souples de la notion d'« intérêt de l'enfant ».*

Dans le dispositif des stages parentaux, les parents sont ainsi amenés à travailler leur récit biographique, alors que le dispositif consiste initialement en un rappel à la loi des parents visant à prévenir l'échec scolaire d'une part et la délinquance d'autre part. Or, on souligne que la structure « Lire la ville », en charge de travailler ces aspects biographiques avec les parents est à l'origine une structure d'accompagnement des personnes au retour à l'emploi.

On appréhende également ce débordement d'objectifs et cette multiplication des focales de prise en charge au sein des actions éducatives familiales. Certes l'étayage scolaire qui y est proposé vise à rendre plus facile d'accès les composantes scolaires du travail

¹⁹⁶ Voir à ce sujet le rapport Dupont-Fauville (1973), ainsi que le rapport (Rapport Bianco-Lamy, 1980).

parental, toutefois les actions éducatives familiales sont également pensées comme un espace d'accroche des parents, première marche nécessaire pour ensuite intégrer des dispositifs de formation à visée professionnalisante.

Néanmoins, on remarque que cette tendance à corréluer au soutien à la parentalité d'autres logiques de prise en charge ne s'observe qu'au sein de dispositifs ciblés d'aide à la parentalité. Le dispositif d'écoute et de parole animé par l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône ne poursuit d'autres fins que celle d'un ajustement du parent, au regard de l'« intérêt de l'enfant » et du « bien-être » de la famille. Cela nous amène ainsi à soulever que lorsqu'ils poursuivent une logique de ciblage, les dispositifs de soutien à la parentalité visent à « attraper » un public, pour les conduire vers d'autres espaces de prise en charge et revêtent alors *une dimension de veille sociale* dans un schéma d'action gouverné par une logique de parcours. Nous touchons ainsi là aux premières divergences qui distinguent les mises en œuvre du soutien à la parentalité selon qu'elles procèdent d'une approche universelle ou au contraire qu'elles obéissent à des logiques de ciblage des familles ; là encore nous développerons ces aspects dans la seconde partie du chapitre.

On peut à la suite soulever qu'à partir de ces cadres d'intervention souples, on le rappelle, s'élaborent des *pratiques d'accompagnement des parents qui tendent à hybrider les missions originelles des professionnels*.

Les actions éducatives familiales laissent ainsi poindre des formes d'accompagnement relativement nouvelles pour les formateurs aux savoirs de base, qui, confrontés à la vulnérabilité du public accueilli, endossent bien souvent un rôle de travailleur social. Dans ce registre de « brouillage » de l'action mise en place, les éducateurs responsables de la mise en œuvre et du maintien de la mesure de placement à domicile deviennent les accompagnateurs des parents, transférant leurs compétences éducatives des enfants vers les parents.

1.4. Une prépondérance maternelle couverte par le terme de « parentalité »

Dernière dimension convergente des dispositifs de soutien à la parentalité, la prépondérance maternelle dans le rapport à l'enfant reste un prisme au travers duquel s'effectue cette normalisation du travail parental, que tend pourtant à masquer le néologisme de « parentalité », bien que celui-ci procède d'une requalification globale des normes relationnelles à l'enfant (Neyrand, 2010).

En effet, si le néologisme de « parentalité » institue une absence de distinction entre les rôles sociaux de mère et père, effaçant les déterminants de genre, nous pouvons néanmoins souligner que l'appel à la parentalité correspond en pratique à un appel aux mères.

De façon empirique, nous avons déjà pointé que les dispositifs de soutien à la parentalité regroupent très majoritairement, à l'exception des groupes réservés aux pères, des femmes, cela que cette présence soit imposée ou résulte d'une volonté personnelle. Ce constat tient en plusieurs explications.

D'abord, l'intérêt porté à la « parentalité » s'inscrit dans une période concomitante de celle de l'affirmation d'une égalité entre les droits des pères et des mères, d'une symétrie de leurs places auprès de l'enfant, tant la co-parentalité s'impose comme norme sociale dominante. Les travaux de François de Singly nuancent toutefois cette symétrisation des rôles parentaux en montrant que plus que le début de la vie conjugale, l'arrivée d'un enfant alourdit les heures domestiques de la femme, au regard des exigences réelles ou supposées de l'enfant, alors que le père s'investit davantage dans le travail professionnel (2007). L'asymétrie marquant le travail domestique des mères et des pères est moins prononcée à mesure qu'augmente le niveau d'étude de la mère. Le capital scolaire de la femme servant notamment à faire appel à des prestations de services extérieures à la famille. Ainsi, François de Singly souligne que : « La révolution des mœurs a rapproché les hommes et les femmes les plus diplômés, tout en les éloignant de leurs consœurs moins diplômées » (1987, p. 221). Dans leur ouvrage, *Monoparentalité précaire et femme sujet*, Gérard Neyrand et Patricia Rossi abordent également cette tendance contradictoire de la parentalité contemporaine au regard de la monoparentalité. Si le discours social est certes porteur d'une tendance à l'égalisation des compétences parentales que l'on retrouve chez les couches plus aisées, il contribue en revanche au

renforcement de l'asymétrisation des places parentales, notamment avec la diffusion du divorce et la fixation dominante de la résidence de l'enfant chez sa mère, *a fortiori* dans les milieux populaires ou issus de pays à tradition patriarcale (2004, p. 26). Ainsi à une inégalité sociale se superpose une inégalité des genres.

Nos matériaux empiriques ne rendent pas compte d'une homogénéité ou d'une égalité des places entre les rôles « parentaux ». *Si l'on considère la surreprésentation numérique des mères dans les dispositifs, ce qu'elles y déposent concernant leur travail parental mais également ce qu'on leur dispense en termes d'apport et de soutien, les dispositifs de soutien à la parentalité constituent des lieux de réalisation pour les injonctions maternalistes.*

Cet aspect est particulièrement vif concernant le dispositif d'écoute et de paroles animé par l'École des parents et des éducateurs ; l'ancrage des apports dispensés par les sciences psychanalytiques renvoie à une permanence de la mère comme figure principale de l'attachement, de la construction du « moi ».

Comme le décrit Sandrine Garcia dans ses travaux, à l'argument de libération de la femme succède celui de son épanouissement. Or, ce glissement vers la prise en compte du « psychisme de la femme » ouvre le pas sur la considération du « bien-être de l'enfant » (2011). Les travaux en psychologie des années 1980 mettent progressivement au jour la complexité du développement de l'enfant, appelant alors les femmes à embrasser une maternité exclusive et active. Nous remarquons que l'« instinct maternel » que ces travaux reconnaissent ne connaît pas d'homologue masculin. Par exemple, le paradigme maternaliste culmine à propos de la question idéologique et politique de l'allaitement maternel : la « bonne mère » est indéniablement celle qui allaite mais là n'est pas notre propos. À l'instar de la culpabilisation que porte la diffusion des normes régissant l'allaitement pour toutes celles qui ne s'y retrouvent pas, la diffusion des normes organisant la maternité active, la maternité positive, la maternité scolaire, la maternité favorisant le « bon développement » de l'enfant (prescrites dans les différents dispositifs investis) contribue à stigmatiser les mères ne disposant pas des capacités de mise en œuvre des idéologies dominantes. Alors même que nombreuses sont les mères à consentir à ces normes, ces idéologies produisent dès lors une injonction paradoxale à l'instar de ce que montre Nicolas Duvoux concernant la norme d'autonomie (Duvoux, 2009).

2. Des logiques divergentes

Les pratiques de soutien à la parentalité observées nous amènent aussi à saisir les logiques divergentes qui animent à présent l'espace de réalisation du soutien à la parentalité. Ces observations nous conduisent de plus à embrasser le postulat largement discuté par François Dubet à travers l'hypothèse d'un déclin de l'institution (2002). En outre, ce qui décline, c'est la capacité des institutions à définir un objet de travail commun, un « bien commun », et ainsi à fournir des cadres normatifs aux professionnels, à normer les composantes d'un travail sur autrui (Laforgue, 2009). Pour François Dubet, le « travail sur autrui » devient problématique à un triple niveau : celui de la définition de principes d'action cohérents nécessaires à la guidance de l'action, celui de l'organisation de l'action qui se heurte à de nouvelles exigences de mise en œuvre de l'action publique (nous avons abordé les questions de l'expérimentation, de l'évaluation, du partenariat au cours de notre première partie), celui de la pluralisation des identités des individus qui invite à une adaptabilité et à une personnalisation de la réponse à donner. Ensuite, le travail institutionnel peut aussi être mis en difficulté par les usagers eux-mêmes, cela par des formes de résistance variées. Si les travaux de François Dubet invitent à penser une inflexion profonde du travail institutionnel, ils n'avancent en revanche aucune hypothèse sur ce qui succède à ce déclin institutionnel. À partir de ce postulat Denis Laforgue va tenter de dresser *une typologie du travail orienté vers autrui*, laquelle fournit des cadres d'analyse féconds pour penser l'espace du soutien à la parentalité. Nous chercherons ainsi à partir des apports conceptuels mis au jour par ses travaux à identifier les différentes formes de travail orienté vers autrui qu'agrège l'espace du soutien à la parentalité.

Au préalable, le tableau qui suit vise à regrouper, dans une perspective de comparaison, les caractéristiques les plus objectivables des différents dispositifs investis. Nous nous sommes ainsi attachée à décrire ces derniers à travers : les objectifs poursuivis, le mode de captation des publics, le positionnement des professionnels au sein du dispositif, les modalités opérationnelles du soutien apporté, les modalités de participation des parents, les conceptions de l'enfant qui en sont au principe.

Dispositifs considérés	action éducative familiale (Chapitre 1)	Groupe de parole (Chapitre 2)	Stage parental (Chapitre 3)	Placement à domicile (Chapitre 4)
Mode de captation des publics	Public repéré et orienté par l'Éducation nationale ou les travailleurs sociaux comme étant des parents en difficulté avec les compétences de base	Public tout venant Sollicitation potentielle par travailleurs sociaux	Public ciblé et convoqué par les services sociaux de l'Éducation nationale Convocation par les services de police des parents d'enfants absents	Public ciblé par une décision de justice (JAF - mandat judiciaire)
Positionnement des professionnels	Positionnement paritaire « parité d'estime », Posture de « formateur-accompagnateur »	Positionnement d'expert, Posture magistrale, Posture d'écoute	Positionnement asymétrique, Posture évaluative, Posture « jugeante » Posture répressive, posture de sanction	Positionnement asymétrique, Posture éducative, Accompagnateur du quotidien et de l'intime
Modalités du soutien	Groupe de parole chercheur collectif, Formation aux savoirs de base à partir de supports scolaires et des besoins particuliers des personnes	Faire émerger la parole Approche psychanalytique de l'enfance et de la parentalité	Audition des parents dans un tribunal, Proposition forcée d'entretien dans une structure associative de développement social, Suivi dans le cadre d'une composition pénale	Accompagnement (tout azimut) individuel d'un enfant et de sa famille au domicile et ponctuellement en institution si nécessaire plusieurs fois par semaine
Modalités de la participation des parents	Participation libre, Echanges entre pairs, Situation d'apprenant	Participation libre, échanges avec les pairs et avec un professionnel	Participation sous l'effet d'une convocation judiciaire, Justification des absences de leurs enfants <i>via</i> le récit de son expérience parentale et plus largement personnelle	Parent comme responsable de son enfant, Parent accompagné dans une diversité de situations du quotidien
Conception de l'enfant	Enfant potentiellement porteur de risques pour la société (échec scolaire), Enfant que la société doit accompagner	Enfant sujet de droits, Acteur complexe et sensible	Enfant déviant, Enfant porteur de risque pour l'ordre social, Enfant dont il faut protéger la société (prévention de la délinquance)	Enfant potentiellement en danger, Enfant à protéger (protection de l'enfance)
Objectifs poursuivis	Lutte contre illettrisme et analphabétisme, Accrochage scolaire des parents, Favoriser l'accompagnement scolaire des enfants	Potentialisation du parent, professionnalisation du parent, Réassurer le parent, Bien-être de l'enfant et de la famille	Lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, prévention de la délinquance, Sanction des parents « défaillants »	Maintenir un enfant dans son milieu familial, <i>Care</i> , Rendre possible le vivre ensemble de la famille, Réassurer les parents, Proposer une palette de prises en charge de la famille

Ca tableau appelle à la formulation de différentes remarques, lesquelles font l'objet des développements qui suivent.

2.1. Une variété du « travail orienté vers autrui »

Les dispositifs d'écoute et les actions éducatives familiales : des formes de travail avec autrui

Pour définir le travail avec autrui, Denis Laforgue mobilise les travaux de Jacques Ion, qui caractérise le travail avec autrui par une « relation recherchant la symétrie des places [...] la mise à même niveau de tous les acteurs du dispositif » (Ion, 2005, p. 7) et « tendent à rechercher dans la personne elle-même les propres ressources de son dépassement » (*ibidem*, p. 9).

Nous percevons bien des manifestations de ce « travail avec autrui » au sein des dispositifs qui tendent d'une part à faire émerger des prises de parole de la part des parents et d'autre part qui invitent les parents à participer de façon active à la mise en œuvre de l'action : « [...] il devient pertinent pour les acteurs institutionnels – dont les missions se brouillent en se pluralisant- de traiter les usagers comme des «êtres capables» dans le cadre d'une relation symétrique » (Laforgue, 2009). Les pratiques développées au sein du dispositif d'écoute et de parole animé par l'École des parents et des éducateurs des Bouches-du-Rhône, mais également au sein des actions éducatives familiales, peuvent être typifiées comme relevant d'un travail avec autrui. Concernant le premier dispositif, les parents s'y positionnent pour une grande part d'entre eux comme des personnes en capacité d'orienter l'action : choix du thème, référence à leur expérience personnelle de parent qui au fil des échanges peut acquérir le statut d'expertise au sein du groupe de pairs. Concernant le second dispositif, la « parité d'estime », posture revendiquée comme animant le cadre relationnel et d'apprentissage au centre des actions éducatives familiales comme posture adoptée et revendiquée par les professionnels, et traduit la symétrie des places qui gouverne le travail sur autrui dans le champ du travail social.

Toutefois, si l'on considère ici non pas la symétrie des places entre professionnels et parents, mais la place accordée à la parole de l'utilisateur dans le dispositif, nous pourrions être tentés de voir des formes de travail avec autrui dans le cas des stages parentaux. En effet, il s'agit, et nous l'avons rappelé dans la première partie de ce chapitre, de faire émerger la parole des parents tenue pour excuse des désordres sociaux provoqués par les situations d'absentéisme de leurs enfants. Mais le dispositif se prolonge hors des

enceintes du tribunal pour que les parents s'engagent dans un travail de biographisation. Il s'agit ainsi pour l'association *Lire La Ville* de créer un *continuum* autour du statut octroyé à la parole (la parole des représentants de l'institution vs la parole du parent défaillant). Aussi, les stages parentaux offrent plus modestement à penser comment s'articulent, au sein d'un espace du soutien à la parentalité marqué par des formes de travail institutionnel de travail *sur* autrui, d'autres formes de travail à tendance mixte.

2.2. Le placement à domicile et les stages parentaux : des formes de travail mixtes ?

Le cas des stages parentaux

Nous venons de décrire les stages parentaux comme relevant d'« agencements paradoxaux » en cela qu'ils combinent à des formes de « travail *sur* autrui » des formes de « travail *avec* autrui », révélant ainsi la complexité des logiques à l'œuvre et des pratiques hétérogènes régissant la prise en charge des parents pourtant au sein d'un même espace de l'aide aux parents.

Considérant ces aspects, nous pouvons envisager l'hypothèse selon laquelle les stages parentaux répondraient aux schèmes d'une institution fragmentée, obéissant plus précisément au modèle d'une fragmentation de type vertical.

En effet, le dispositif regroupe des professionnels aux arrière-plans conceptuels bien distincts. Nous rappelons de plus la prépondérance des représentants du parquet, orchestrant ces stages au sein d'une Maison de justice, lieu qui déroge en outre au cadre de travail habituel des autres représentants institutionnels. Dans ce contexte, les représentants du parquet tendent à occuper au sein de ce dispositif une position hiérarchique sur les représentants de l'Éducation nationale ou encore sur ceux de l'aide éducative du conseil général. Ces deux déterminants pourraient nous placer sur la piste (plausible) d'un décalage à l'origine d'une fragmentation entre les pratiques de réception et d'accompagnement des parents des différentes catégories de professionnels impliqués dans le déroulement du dispositif ; notamment parce que leurs statuts, leurs expériences de terrain et leurs rapports ordinaires aux usagers varient considérablement.

Armée de ces éléments, nos observations répétées ne nous permettent cependant pas de valider l'hypothèse. Au contraire nous observons un regroupement de l'ensemble des professionnels participant au dispositif autour des postures des représentants du parquet. Les pratiques marquant l'abord des parents se lissent ainsi sur un mode magistral et asymétrique, certains éducateurs et personnels scolaires se distanciant, à une exception près, de leurs cultures professionnelles pour s'accorder au contexte précis de l'intervention : au sein d'une maison de justice et dans le cadre d'un rappel à la loi de parents tenus pour « défaillants ». L'homogénéisation de la réception des parents dans cette maison de justice nous permet ainsi de catégoriser les stages parentaux comme une forme mixte de travail orienté vers autrui, sans que celle-ci ne réponde toutefois d'un travail institutionnel « hybride » (Laforgue, 2009).

Le cas du placement à domicile

Le placement à domicile présente des formes de travail *avec* autrui. Néanmoins, on observe au sein de cet espace de soutien à la parentalité des formes d'interdépendance relationnelle qui se nouent, notamment dans la durée de l'accompagnement, entre un éducateur et un parent. Ainsi, nous sommes face à des formes d'hybridation qui s'incarnent particulièrement lorsque, dans l'accompagnement, l'éducateur travaille à partir de l'expérience et des horizons capacitaires du parent, délaissant dans un même temps les horizons d'attente de ce dernier.

Nous avons observé ces formes hybrides de l'accompagnement lors de nos observations chez la famille M'Bala. Lors de nos dernières investigations, nous avons remarqué que Joris, l'éducateur en charge de la situation de la famille M'Bala, ne répondait plus à la volonté de la mère de retrouver le plus rapidement possible ses enfants, mais lui permettait en revanche d'intégrer une cure de santé, pensée comme une étape préparatoire au retour des enfants au domicile familial.

Partant de ces observations, on rejoint Denis Laforgue sur le fait que la « conciliation d'un « travail sans autrui » avec d'autres formes de traitement institutionnel relève souvent d'un jugement « ambivalent » du professionnel sur l'usager (« ce parent est potentiellement capable de s'occuper de ses enfants, mais pas dans ce type dégradé d'environnement ») et d'une appréhension de contraintes socio-économiques (« les

loyers même des logements sociaux sont trop élevés ») ou organisationnelles (« la mère ne peut pas se rendre aux mêmes horaires dans trois établissements différents ! ») comme « insurmontables ». Autrement dit, une pratique institutionnelle hybride repose sur « l'actualisation de la pluralité du Soi professionnel de l'acteur institutionnel » (Laforgue, 2009, p. 40). Elle dépend aussi des qualités typifiées de l'individu parent, dans le cas de Madame M'Bala, comme capable d'imagination, de ressources profondément ancrées, d'une confiance en ses enfants et d'autres qualités contradictoires à celles-ci c'est-à-dire dans notre cas comme une personne affectée de bipolarité et de troubles affectifs faisant d'elle une personne vulnérable. On voit alors se dessiner en contre point d'un travail *avec* autrui, un accompagnement hybride, à vertu palliative.

2.3. Cibler n'est pas fatalement stigmatiser

Nous avons vu au cours de la première partie de la thèse qu'au sein du Comité national de soutien à la parentalité, les tenants de l'approche universelle associent à la logique de ciblage une entreprise même diffuse, et parfois non maîtrisée, de catégorisation de publics de nature à se confondre avec une logique de stigmatisation.

Or, à ces logiques d'action publique, lesquelles apparaissent pourtant dans un premier temps dichotomiques, correspondent dans chaque cas des mises en œuvre et des pratiques professionnelles relevant d'objectifs bien distincts. *En ce sens, les dispositifs étudiés montrent que la mise en place de dispositifs ciblés ne coïncide pas avec un processus de stigmatisation pour les parents visés.*

Par-delà l'objectif commun de valorisation des compétences parentales, les actions éducatives familiales, les stages parentaux ou le placement à domicile répondent d'enjeux ciblés. Or, il ressort de l'examen que nous livrons du soutien à la parentalité émanant du dispositif du placement à domicile, que bien que celui-ci procède d'un mandat judiciaire et s'inscrive dans un objectif de protection de l'enfance, que cette forme de soutien à la parentalité ne participe pas à stigmatiser les parents. Au contraire, les pratiques développées dans ce dispositif rompent avec le cadre coercitif à l'origine de leur mise en œuvre.

Autrement dit, on ne peut analyser l'espace du soutien à la parentalité comme clivé entre des mesures et des pratiques à tendance préventives et d'autres plus contraignantes ou coercitives, tel que le définissent pourtant Virginie Malochet et Manuel Boucher :

« Parmi elles (les mesures à destination des parents), il convient de distinguer : les mesures de nature préventive, ouvertes à l'ensemble des familles, qui visent à responsabiliser au travers de programmes de soutien tendus vers l'affirmation des compétences parentales, les mesures de nature plus coercitive, ciblées sur les parents d'enfants repérés comme auteurs de troubles qui visent à responsabiliser au travers d'engagements contractuels, voire par la sanction (condamnation pénale, retrait des prestations sociales, etc.). Les dispositifs relevant du premier type correspondent aux actions d'aide à la parentalité telles qu'on les définit classiquement dans l'esprit des REAAP, au-delà des préoccupations sécuritaires ils ont une finalité plus large de promotion du bien-être des familles. Les dispositifs relevant du second type sont en revanche centrés sur le traitement de la délinquance, et consistent à intervenir rapidement pour remédier à des situations jugées problématiques et déjà détériorées » (2012, p. 423).

Certes, l'examen du dispositif d'écoute et de parole animé par l'École des parents et des éducateurs nous invite à partager la première partie de ces analyses : il existe bien des pratiques de soutien ouvertes à tous les parents, au regard de la complexité que recouvre ce rôle pour tous, ou fondées sur l'idée que l'enfance mérite une attention réflexive particulière¹⁹⁷ ; pour autant on ne peut réduire la logique de ciblage et les dispositifs à objectifs spécifiques comme poursuivant des fins coercitives.

Les actions éducatives familiales sont un dispositif ciblé visant à la potentialisation des compétences d'un public spécifique au moyen de pratiques se prévalant de privilégier la « parité d'estime », l'écoute. Le dispositif du placement à domicile, bien que relevant, si l'on se réfère à l'effort de catégorisation des deux auteurs, à un niveau relevant de la

¹⁹⁷ Ces pratiques visent, comme le décrivent les deux auteurs cités, le bien être de l'enfant et plus généralement celui de la famille et nous y reviendrons concernant les conceptions de l'enfance qui les motivent.

« protection-sanction » (2012, p. 425), ne s'apparente pas totalement à un dispositif de la contrainte.

Ces dissonances entre cadre d'action et pratiques d'intervention en direction des parents viennent relativiser la définition dichotomique de l'espace du soutien à la parentalité. Elles mettent au contraire au jour la complexité de celui-ci. Ainsi, même durement prescrite (convocation judiciaire, mandat d'intervention judiciaire), une mesure de soutien à la parentalité peut prendre la forme d'un accompagnement négocié au plus près de l'intime et des spécificités de chaque famille, considérant dès lors les variations des configurations et des relations familiales et proposant d'ailleurs, nous l'avons vu, un accompagnement à partir des supports qu'elles constituent pour la famille.

2.4. Un espace d'activation qui distingue les publics

Enfin, un dernier point, non moins essentiel, mérite notre examen, sans quoi l'essai de description de cet espace, tout partiel qu'il soit, oublierait de faire jour sur un détail qui n'en est pas un.

Nous avons suivi la politique de la parentalité dans son effort d'élaboration, dans sa structuration et montré qu'elle se heurte au choix inextricable de l'universalisme ou du ciblage. Les investigations que nous avons faites au sein de quatre dispositifs de soutien à la parentalité ne renvoient pas à cette oscillation permanente dans la mesure où, de fait, ils s'adressent soit à tous les parents, soit à des parents rencontrant des problématiques spécifiques.

On rappelle que parmi nos terrains d'enquête, seuls les dispositifs d'écoute et de parole accueillent un public tout « venant », c'est-à-dire des parents qui, de par leur propre volonté choisissent de parler de leur expérience parentale, sans autre intention préalable que celles de partager leurs interrogations, voire de rencontrer d'autres parents.

En revanche, les trois autres dispositifs étudiés s'adressent à des parents pris dans des situations particulières, sans pour autant devenir des espaces coercitifs de l'aide à la parentalité.

Prenons le cas des actions éducatives familiales, le dispositif a pour principal objectif d'étayer la parentalité scolaire de personnes maîtrisant peu le fonctionnement du système scolaire, du fait d'une immigration récente, ou d'une méconnaissance des rouages du système éducatif français. On pourrait imaginer que participent à ce dispositif des parents issus d'une immigration provenant d'aires géographiques et culturelles variées, ou encore appartenant à une hétérogénéité sociale. On pourrait ainsi imaginer que ces parents aient des capitaux scolaires, économiques, sociaux variés et que ce qui les rassemble soit leur volonté de travailler le code écrit de la langue française et de pouvoir mieux accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire, au regard de l'étayage qui leur est proposé. Or, ces hypothèses sont fiction et servent de contre point pour laisser apparaître que les parents au sein des actions éducatives familiales, partagent, au-delà de leur condition de parent, un faible capital scolaire, une inemployabilité, un isolement social, et des capitaux culturels à la marge de ceux qui sont valorisés par les acteurs institutionnels.

Ainsi, de la même manière que le dispositif d'écoute et de parole réunit des parents dont la stabilité des conditions de vie leur octroie cette possibilité de penser leurs pratiques parentales, et ainsi dégagés de certaines contraintes et difficultés, les actions éducatives familiales réunissent des parents partageant des parcours de vie relativement proches. Il n'est pas ici question de conclure à une homogénéité marquant chacun des dispositifs enquêtés, néanmoins une proximité de conditions sociales reste repérable.

Il en va de même pour les stages parentaux, dont nous avons décrit la population à laquelle ils s'adressent. Nous avons en effet rencontré au sein de ce dernier dispositif des parents issus de l'immigration et confrontés à de lourdes problématiques sociales. Les familles que nous avons pu suivre, ou dont il nous a été fait écho concernant la mesure de placement à domicile présentent aussi cette même homogénéité entre elles.

Cela nous amène ainsi à relever que si l'espace du soutien à la parentalité vise tous les parents parce que les contextes familiaux, politiques, sociaux et familiaux se sont recomposés et qu'il s'agit d'aménager des espaces répondant aux besoins de toutes les familles, ces mesures les distinguent cependant en leur proposant des services bien distincts.

Lors de la dernière réunion plénière du Comité national de soutien à la parentalité - à laquelle nous avons participé - la représentante de la Confédération syndicale des familles soulève que l'offre en matière d'aide à la parentalité coïncide aussi un service « gratuit », d'accompagnement à la scolarité ou de loisirs pour les familles. Elle mettait ainsi en garde contre le risque de consommation auquel s'exposent ces mesures. Cette représentante dénonce la possibilité pour « certaines familles n'ayant pas accès à ces services » de devenir les « consommatrices » d'une diversité d'actions de soutien à la parentalité, bien loin des ambitions originelles de mobilisation des parents au sein d'un collectif.

Or, nos observations nous amènent à réfuter ce type d'analyse pour plusieurs raisons. D'abord, comme nous l'avons appréhendé au travers de ces quatre derniers chapitres, les parents appartenant à des milieux précarisés, c'est-à-dire soumis à une vulnérabilité durable ou chronique, sont bien ceux que nous rencontrons très majoritairement dans les différents espaces du soutien à la fonction parentale. Soit que leur présence résulte d'une prescription douce, soit qu'elle procède d'une injonction coercitive (convocation judiciaire ou mandat). On ne s'étonne donc pas de voir ces parents participer à des dispositifs qui leur sont réservés (parce qu'ils s'attachent à des problématiques que rencontrent moins les parents appartenant à des milieux plus favorisés, lesquels, lorsqu'ils rencontrent ces difficultés disposent d'autres ressources pour les réguler) et qui de par leur forme, leur contenu, ne s'adressent pas aux autres parents.

Ensuite, le soutien à la parentalité concerne aussi des parents qui, dégagés d'autres contraintes, désirent s'engager dans une réflexion leur permettant de mieux répondre aux besoins de leurs enfants. Cela parce qu'il convient aujourd'hui de toujours mieux faire pour ses enfants, parce que, comme le souligne Elisabeth Badinter : « Parents vous leur devez tout ! » (2011). *Se constitue ainsi un espace de montée en compétence, de professionnalisation du travail parental, au prisme du développement de compétences relationnelles comme nous l'observons dans le groupe de parole animé par l'École des parents et des éducateurs, où se développent des services de type relationnel pour les parents et leurs enfants.*

Une psychologue clinicienne avec laquelle nous nous sommes entretenue dès le début de ce travail de recherche, et que nous avons d'ailleurs pu suivre dans plusieurs groupes de

parole animés par ses soins, propose ainsi, au-delà de l'animation de groupe de parole du type de ceux que l'on retrouve fréquemment dans les REAAP, des consultations privées, prenant la forme d'un *coaching* parental, ainsi que des sessions de formation sous forme de parcours modulaire. À la marge de nos terrains d'enquête, nous avons, comme parent, participé à l'une de ces formations lucratives¹⁹⁸ destinées tant aux parents qu'à des professionnels de la relation d'accompagnement. Les thèmes choisis visent à explorer des représentations collectives, à apporter des outils théoriques mais se déclinent également en catalogue de « bonnes pratiques ». À cet égard, un des thèmes constitutif d'une journée entière de formation est : « le massage des bébés et des petits enfants, un outil différent pour le soutien à la parentalité ». En outre, les parents inscrits au sein de ces formations, à tendance ouvertement professionnalisante puisqu'elles s'adressent également à des professionnels, se distinguent des parents rencontrés dans les autres dispositifs que nous avons investis. Les attentes de ce public sont très proches de celles manifestées par le groupe de mères dont nous faisons partie pour l'enquête, dans la mesure où il s'agit pour les mères de ce groupe d'aborder leurs pratiques parentales de manière plus réflexive et d'être « coachées » en ce sens.

Dans ses travaux sur le *coaching* scolaire, Anne-Claudine Öller rappelle qu'une des conditions de la « diffusion du *coaching* à tous les domaines de la vie professionnelle et privée est la conséquence d'un intérêt plus important prêté à la « personne » ainsi que d'une « exigence croissante des individus quant à leurs résultats ». L'auteur montre par ailleurs que l'offre en la matière fait écho aux inquiétudes, cette rencontre rendant dès lors possible la constitution de marchés scolaires.

Ce que nous observons là concernant l'espace du soutien à la parentalité présente des analogies avec ce que décrit Anne-Claudine Öller dans la mesure où l'attention massive portée au fait parental, et dans le discours social et par les politiques publiques, rencontre également les inquiétudes des parents, lesquels sont sommés de répondre à des attentes plus nombreuses alors que leur fonction tend à être plus incertaine, du fait de la mobilité des situations familiales notamment. On assiste donc à la constitution d'un espace du soutien à la parentalité à la marge de l'action sociale, de l'action préventive, et

¹⁹⁸ Ces formations peuvent s'étaler sur une, deux, trois ou quatre journées et leur tarif s'échelonne de 170 à 490 euros pour un particulier. Le coût de la formation est approximativement triplé lorsqu'il s'agit d'une formation continue.

qui vient traduire une préoccupation parentale pour l'acte éducatif. Or, cet espace du soutien à la parentalité, ses objectifs pédagogiques voire didactiques, performatifs, répondent aux inquiétudes des parents ayant la possibilité de s'interroger sur leur action éducative. *L'observation de cet espace atteste donc du fait que se construit un espace différentiel de l'aide à la parentalité au sein duquel co-existent d'une part des politiques familiales visant à soutenir des parents de sorte qu'ils puissent coopérer et, partager avec d'autres leur parentalité ordinaire et d'autre part des politiques sociales, des politiques préventives, pour lesquelles l'espace de la parentalité constitue un espace transitionnel¹⁹⁹ de leurs propres objectifs.* La participation des parents ne fera qu'accentuer le rejet de ceux des parents qui ne pourront accéder à cet idéal participatif et normatif en matière de parentalité. Ainsi, si l'on en revient à la remarque soulevée par la représentante de la Confédération des familles, les logiques de « consommation » sont plus à craindre des parents s'inscrivant dans cet idéal que des autres moins dotés des compétences leur permettant de participer socialement.

2.5. Prendre en charge le risque scolaire

Les stages parentaux et les actions éducatives familiales, répondent à un objectif spécifique d'accompagnement à la scolarité. Néanmoins, l'observation de ces deux dispositifs montre, dans un cas, comment l'enjeu scolaire nourrit une judiciarisation de la parentalité, tandis qu'elle fait l'objet, dans l'autre cas, d'une approche en termes de besoin en compétences de base. Ainsi, l'enjeu scolaire fait l'objet au sein de l'espace de la parentalité des formes de prises en charge largement hétérogènes sur lesquelles nous souhaitons revenir.

Nous avons décrit les stages parentaux comme un dispositif de pénalisation du travail parental. Rappelons que les territoires qu'ils ciblent correspondent par ailleurs à la cartographie du Groupe local de traitement de la délinquance (GLTD), soit aux poches d'extrême précarité du territoire marseillais. On relève ainsi une concentration de l'action « socio-éducative » là où se déploie déjà celle des forces de police. L'espace du soutien à la parentalité est à cet égard régi par des techniques de « pénalisation de la

¹⁹⁹ Nous développerons cet aspect plus tard dans le chapitre.

misère à la française », que décrivent les travaux de Loïc Wacquant : « on concentre les forces de police et l'action des tribunaux sur les quartiers dits « sensibles », on y sédentarise des CRS, on substitue le juge à l'éducateur quand il faut faire un rappel à la loi [...] » (Wacquant, 1998). *Les stages parentaux constituent à cet égard un espace du soutien à la parentalité prenant la forme d'arrière-cours de l'appareil pénal pour prendre en charge des populations qui posent « problème », ici face à l'école.* Dans cette mesure, l'espace du soutien à la parentalité peut constituer une opportunité juridique : le vice-procureur est le pourvoyeur de décision du dispositif et domine l'assemblée, mais reste démuné sans la collaboration des autres institutions, qui lui permettent pourtant d'accéder à une population perçue comme un terreau propice à la délinquance et qu'il s'agit de réprimer²⁰⁰.

De leur côté les actions éducatives familiales sont un espace du soutien à la parentalité que nous avons également décrit comme répondant des enjeux scolaires : fournir un étayage sur le fonctionnement du système scolaire français à des parents à faible capital scolaire conjugué à de la formation aux savoirs de base, constitue dans un même temps une antichambre du champ de la formation pour adulte. Dans cette mesure encore, les actions éducatives familiales sont une opportunité pour toucher des populations « non-mobilisables » dans le cadre de parcours de formation (Soulet, 2008).

En confrontant de ces deux cas, lesquels se prévalent au moins d'une ambition commune, à savoir travailler la parentalité scolaire, *on observe que plus qu'un espace fragmenté entre des logiques hétérogènes, l'espace du soutien à la parentalité est le lieu de formes de prise en charge relevant d'autres politiques publiques, expliquant ainsi pour une part que des pratiques hybrides l'animent.*

²⁰⁰ On précise d'ailleurs que, pour l'autorité judiciaire, l'un des intérêts de ce partenariat avec l'Éducation nationale d'une part et les services sociaux d'autre part, réside dans les moyens qu'ont ces services bureaucratiques et humains pour cibler la population concernée au moyen d'une fusion de leurs fichiers respectifs.

2.6. Un espace transitionnel

Nous avons donc envisagé l'espace du soutien à la parentalité à l'aune de sa complexité, montrant qu'il regroupe des dispositifs épars clivés par des logiques hétérogènes. Nous avons décrit que ces logiques se redéfinissent perpétuellement au regard de rapports situés dans le temps et dans l'espace.

Nous avons également décrit l'espace du soutien à la parentalité comme un espace d'accroche des parents : qu'il s'agisse de les mobiliser dans les antichambres de certaines politiques publiques ou dans les arrière-cours d'autres institutions. À cet égard, l'espace du soutien à la parentalité peut constituer un « sas » pour l'action publique. Ensuite, la mise en perspective du « sas » d'intervention que représente l'espace du soutien à la parentalité avec le statut donné à la parole dans ces dispositifs, attestent de configurations au sein desquelles l'identité narrative (Ricoeur, 1985) constitue l'épicentre d'un accompagnement centré sur l'ici et maintenant : écoute, rappel à la loi, biographisation de l'existence, relation de service... qui traduit aussi une évolution des finalités de l'action socio-éducative.

Si l'on se regarde une nouvelle fois du côté du placement à domicile, mais également du côté de la prise en charge faisant à la fois suite et en même temps composante des stages parentaux, le travail proposé au parent s'individualise, cherche à s'ancrer à partir des aléas biographiques de celui-ci de sorte à « convertir des dispositions handicapantes en dispositions capacitanes » (Soulet, 2008).

De façon plus générale, *l'espace du soutien à la parentalité s'appuie sur les horizons capacitaires des parents et traduit bien ce glissement vers de nouveaux modèles d'action sociale qui ne visent plus l'autonomie des usagers mais leur arrimage au sein de paliers d'autonomie différenciés* : se rendre au centre social pour participer à un groupe de parole, s'attacher à mieux comprendre le système scolaire, reconnaître la norme d'obligation scolaire pour les enfants de moins de 16 ans... À travers ses formes variées du travail orienté vers autrui, le soutien à la parentalité peut apparaître aussi comme un « travail sur les restes des politiques activationnelles » (Soulet, 2007), le secteur transitionnel supportant des formes d'intégration intermédiaires comptant comme autant d'horizons en soi décrit par Marc Henry Soulet. Ces aspects s'incarnent particulièrement dans le dispositif du placement à domicile avec une extension du

principe de réduction des risques. Mais ces aspects sont aussi présents dans le dispositif d'écoute que nous avons investi, de manière certes mesurée compte tenu du public accueilli, à tendance sociale mixte, voire favorisée. En effet, il ne s'agit pas, au travers de ce dispositif, d'accéder à des conditions d'existence meilleures à l'instar de ce que visent les mesures de placement à domicile, mais d'y puiser des ressources permettant d'exercer de façon peut-être plus pacifiée sa parentalité.

En ce sens, on observe que *le soutien à la parentalité tend à constituer un espace de réhabilitation morale, de lutte contre la désaffiliation ou pour la production d'une non-désaffiliation, cumulant de plus des prises en charge relevant d'autres politiques publiques (santé, justice, éducation...), de sorte que le travail sur la parentalité devient l'appendice indéfini d'autres politiques publiques*. Ainsi, les stages parentaux constituent un espace infra-pénal de traitement de la délinquance, les actions éducatives familiales représentent un espace infra scolaire de gestion des parents d'élèves les plus à la marge de l'école.

Il en résulte une relativisation des objectifs poursuivis par l'action sociale. La personnalisation de l'accompagnement que nous avons largement appréhendée coïncide par exemple avec la fin d'une équité de traitement des personnes (Soulet, 2008).

Ensuite, nos investigations nous permettent de pointer que, bien que marqué par des logiques divergentes, l'espace du soutien à la parentalité tend à se réduire à une « non-finalisation de l'action » (*Ibidem*). Les stages parentaux, s'ils visent pour une part à lutter contre le phénomène d'absentéisme scolaire ne permettent de mesurer l'impact de l'accompagnement des parents vers un retour à la scolarité des jeunes. Ils sont bien la traduction ou l'incarnation de cet aspect inachevé, inhérent à tout dispositif, mais plus encore d'un modèle d'intervention sociale qui n'a de finalité autre qu'un espace d'encadrement, de « sécurisation ontologique » sous-tendu par un principe de réduction des risques (*ibidem*).

Dans ces espaces l'accompagnement, qu'il soit ponctuel ou prolongé, vise à mobiliser des populations non-mobilisables, comme nous l'avons déjà souligné, populations que ces dispositifs tentent d'arrimer à d'autres espaces de prise en charge. Dans cette mesure le soutien à la parentalité constitue un espace transitionnel.

Troisième partie

Ce que les dispositifs de soutien à la parentalité font aux familles touchées²⁰¹

²⁰¹ Ce titre fait écho à la contribution de Philippe Perrenoud « Ce que l'école fait aux familles : inventaire » dans Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud, (sous la direction de.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987.

Parentalité et précarité

La dernière partie de la thèse consiste à produire une ethnographie de la parentalité en milieux populaires, en contre-jour de la régulation sociale que connaissent ces familles dans les discours sociaux porteurs d'une normalisation des mœurs familiales ou encore dans les différentes actions de soutien à la parentalité que nous avons investies. Souhaitant dégager comment cette régulation diffuse se manifeste dans la vie des enquêtés, on embrasse une posture de recherche compréhensive, à l'instar de celle qui nous a permis de mettre en lumière, lorsque cela s'est avéré possible, les réactions des parents concernés par les dispositifs de soutien à la parentalité investis.

Considérant que « la précarité de l'existence façonne le rapport à l'avenir des familles en les éloignant de toute visée stratégique du futur » (Millet & Thin, 2005, p. 153), l'un des objectifs que s'assignent les deux chapitres qui suivent est d'une part d'éclairer les *conditions d'existence* de personnes en proie à des dynamiques hétérogènes mais multiples de précarisation relationnelles, économiques, matérielles, d'autre part de décrire *comment ces personnes reçoivent les mesures de soutien à la parentalité* dont elles sont finalement la cible.

Cette partie vise ainsi à exposer comment s'articulent ou se concurrencent des normes qui disent ce que doivent être l'éducation d'un enfant, la réussite éducative ou le contrôle parental.

Nous avons montré comment peuvent s'opérer des réagencements de normes au sein de dispositifs qui pour certains prétendent pourtant les déconstruire, pendant que d'autres, *a minima*, souhaitent tenir compte de l'hétérogénéité des modèles parentaux. Dans le prolongement des travaux de Judith Butler – lesquels montrent que la capacité d'imposition d'une norme réside dans l'invisibilité de sa prescription, contrairement à la visibilité de la règle de droit – nous ne considérons pas qu'il existe des parents conformes à la norme et d'autres à l'extérieur des cadres prescrits, qui, relégués à leurs marges, ne seraient que stigmatisés. À cette vision dichotomique nous préférons considérer que les prescriptions normatives et diffuses concernant le travail parental imposent d'embrasser des stratégies et des pratiques éducatives plutôt que d'autres, et

que la variation se situe au niveau du degré de distanciation ou de conformité à la norme (Descoutures, 2010). Si certaines pratiques apparaissent peu lisibles c'est parce qu'elles se distancient d'une norme communément admise. Aussi, il nous appartient de faire apparaître les grilles à l'aune desquelles ces pratiques répondent d'une certaine normalité ou au contraire d'un non-sens pour les parents rencontrés, ou encore de faire apparaître les conditions d'existence qui peuvent les empêcher. À cet égard, les trois dispositifs de soutien à la parentalité accueillant des parents soumis à des formes de vulnérabilité seront considérés comme des espaces d'expression des styles éducatifs familiaux et des normes qui les sous-tendent.

Comme le rappelle Geneviève Bergonier-Dupuy, certains styles éducatifs familiaux, pourtant constitutifs de la norme la plus admise, peuvent néanmoins se révéler efficaces dans certains milieux et inefficaces dans d'autres. Or, peu de travaux s'interrogent sur le poids différentiel des variables en jeu alors même que des indicateurs identiques sont le plus souvent utilisés pour décrire des populations issues de milieux sociaux différents. C'est d'ailleurs ce que nous décrivions lorsque nous mettions en avant que la recherche de normalité peut se faire au prix de sacrifices non mesurés.

Les « publics » particulièrement visés par la politique de soutien à la parentalité

L'introduction générale de ce travail se clôt par une interrogation portant sur la pertinence d'une catégorie discutée, celle de « classe populaire ».

Porté, en premier lieu, par une interrogation autour de l'idée que les concepts de « classes sociales » relèvent d'un éventuel anachronisme, cela même si les disparités tant matérielles que symboliques des conditions d'existence existent toujours, ce questionnement doit par ailleurs se lire au travers du traitement contemporain des questions d'exclusion sociale et de pauvreté. Ces thèmes (exclusion, pauvreté, précarité) reçoivent de la part des pouvoirs publics des régimes d'explication plus individuels, et en conséquence des réponses moins collectives, comme l'attestent d'ailleurs les dispositifs que nous avons investis. Ensuite, il faut voir dans cette interrogation un refus

d'essentialiser un groupe « populaire » en proie à de nombreuses métamorphoses, si bien que ses membres ne présentent qu'un faible et relatif dénominateur commun. Cette position est d'ailleurs partagée par nombre de travaux récents, lesquels n'hésitent pas à revisiter la condition populaire et s'accordent finalement sur l'existence de « catégories du populaire » (Lahire, Schultheis, Soulet, 2011). S'ajoute à ces réflexions épistémologiques un embarras posé a posteriori par nos données empiriques. En effet, les monographies familiales produites ne permettent de caractériser un groupe de parents aux conditions d'existence homogènes, se lissant au sein d'une unité « populaire ».

Cela dit, nous souhaitons, comme énoncé dans notre chapitre éclairant l'ensemble de notre démarche méthodologique, nous attacher au travail parental de personnes dont on a montré qu'elles sont spécialement visées par les dispositifs d'aide à la parentalité et qui constituent aujourd'hui une frange de la population particulièrement floue et différenciée (Schultheis, 2011, p. 78) qu'une hétérogénéité phénoménologique tend à rendre invisible.

Telles que Franz Schultheis les décrit, les catégories du populaire recouvrent plusieurs fractions de populations. Ces fractions se distinguent soit par leur ascension (Schwartz, 2011), soit par leur précarité stable qui correspondrait davantage à la culture populaire dépeinte par Pierre Bourdieu, soit par leur précarisation et une vulnérabilité²⁰² « après protections » (Castel, 2009) accentuée. Ainsi dressée, cette description met l'accent sur les nouvelles contradictions et les nouvelles inégalités qui caractérisent ces catégories. C'est à la dernière fraction de celles-ci que nous avons choisi de nous intéresser, c'est-à-dire aux parents les plus démunis, à ceux qui appartiennent aux franges les plus vulnérables de la population, pour considérer les dispositions morales, éthiques, familiales, économiques, marquant leur condition parentale.

De plus, il est à prendre en considération que Marseille est un espace présentant une cartographie particulière des catégories populaires en ce sens qu'elle accueille de fortes

²⁰² On reprend le concept de « vulnérabilité » tel que le définit Marc-Henry Soulet : « Ce contexte sociétal d'incertitude et de report de responsabilité sur les individus produit structurellement un univers de vulnérabilité pour tous dans la mesure où la société n'est plus tant à concevoir comme un univers de contrôle normatif des conduites de ses membres, que comme un contexte d'épreuves et d'évaluations permanentes auxquelles doivent faire face les individus. La vulnérabilité est ainsi à entendre comme endogène aux caractéristiques du système social, en interaction avec les propriétés du système et celles des individus qui en sont membres. » (Soulet, 2005, p. 11)

communautés d'immigrés. L'abord des « milieux populaires » à Marseille place *a priori* au centre la question de l'ethnisation des populations vulnérables, ou encore de leurs pratiques religieuses qui peuvent être déterminantes si l'on souhaite éclairer l'intelligibilité de leurs pratiques éducatives ou les processus de stigmatisation dont elles sont parfois l'objet.

Fortement investie au milieu des années 1970, la problématique des différences entre classes sociales est aujourd'hui peu étudiée en France, notamment au regard des considérations que nous venons d'évoquer. Par ailleurs, le succès de la thèse de l'homogénéisation des valeurs et des pratiques éducatives – qui postule que les styles éducatifs des parents sont de plus en plus proches, indépendamment de leur position sociale – a peu à peu abouti à délaisser cet enjeu de recherche. Or, on partage avec Marie-Clémence Le Pape l'idée que la sociologie de la famille ne peut faire l'économie d'une réflexion sur « la façon dont la vie intime révèle, produit et est travaillée par les inégalités sociales » (Le Pape, 2009).

Les familles sont-elles égales devant les exigences portées par les différentes définitions de la parentalité que nous avons dégagées dès le deuxième chapitre de la thèse ? Qu'est-ce qu'être parent quand on est précarisé ? Quel est le travail réalisé par les parents les plus vulnérables ? Quelles sont les actions ou les activités qui marquent le quotidien de ces parents sur les plans domestiques, éducatifs, des soins, du scolaire, de la gestion mentale du quotidien ? Comment se définissent les identités parentales ?

La précarité à laquelle nous nous référons ne s'assimile pas à une seule précarité économique ou matérielle, *elle revêt tout autant un caractère relationnel*. La précarité relationnelle se traduit notamment par l'explosion du nombre de familles monoparentales qui ne cesse de croître depuis quarante ans. Elles sont aujourd'hui 2,5 fois plus nombreuses qu'en 1968 : en 2005, 17,7 % des enfants de moins de 25 ans vivent dans une famille monoparentale, contre 7,7 % en 1968²⁰³. Or, on sait aussi que les séparations conjugales qui généralement les précèdent sont plus fréquentes, souvent plus conflictuelles et plus bouleversantes pour l'organisation de la vie familiale dans les

²⁰³ Les familles monoparentales. Des difficultés à travailler et à se loger Olivier Chardon, Fabienne Daguët, Émilie Vivas, division Enquêtes et études démographiques, INSEE

milieux populaires (Neyrand, 2004). On souligne d'ailleurs que la montée en charge des actions de soutien à la parentalité puis l'institutionnalisation de la politique de la parentalité renvoie aussi à cette mutation des mœurs, et va notamment de pair avec l'essor d'une précarité monoparentale qui vient déstabiliser de manière accrue les conditions d'exercice de la parentalité des parents les plus démunis.

Les parents rencontrés

Parmi les dix-neuf parents rencontrés²⁰⁴ figurent des parcours très divers mais qui coïncident tous avec un faible niveau de qualification, un faible capital scolaire, une absence ou une précarité de l'emploi, une survie difficile par le biais de prestations sociales.

Leurs parcours s'inscrivent le plus souvent dans le registre des histoires résonnant en termes de souffrances, de survie. Par ces aspects, nos terrains d'enquête se distinguent des milieux populaires largement ouvriers investis par Stéphane Beaud ou encore Michel Pialoux. Les personnes que nous avons rencontrées présentent des trajectoires sociales le plus souvent dévalorisées et qu'elles définissent elles-mêmes comme négativement chargées.

Leurs existences, quand bien même elles résonnent actuellement avec des plaisirs et des satisfactions - souvent liées aux joies du quotidien apportées par leurs enfants - sont ponctuées par de multiples ruptures. De leurs entretiens se dégagent l'insupportable et la pénibilité des incertitudes lorsqu'elles concernent les besoins les plus élémentaires, les traces de vies « dures », lesquelles ne peuvent s'extraire de la précarité du monde dans lequel nous vivons.

La vulnérabilité se confond avec la blessure : « le contexte sociétal d'épreuves et de sélectivité identifie a posteriori comme faible celui qui a moins réussi les épreuves. Le rapport à l'intégration à l'être-en-société renvoie chacun à ses potentialités mais aussi à ses doutes et à ses craintes, à ses possibles défaillances passagères comme à ses éventuelles insuffisances rédhibitoires. La souffrance qui en résulte est en fait la

²⁰⁴ Une liste des parents avec lesquels nous nous sommes entretenus figure en annexe (annexe 3).

souffrance d'être une personne limitée, inaboutie par rapport aux possibilités qui lui sont offertes de se réaliser » (Soulet, 2005, p. 15).

De plus, on note que les parents rencontrés connaissent pour la plupart des problèmes de santé et s'inscrivent dans des parcours de soins thérapeutiques à dimension psychologique. Pourtant on sait que la souffrance témoignée ne peut s'appréhender qu'au travers de spectres physiques ou psychiques parce qu'elle résulte de processus sociaux certes divers mais qui culminent pour ces parents à travers la non-reconnaissance de besoins élémentaires.

Ensuite, le choix d'enquêter auprès de mères et laissant à la marge la conduite d'entretiens auprès de deux pères se justifie d'une part au regard de l'asymétrisation des places parentales que porte l'évolution des mœurs familiales pour la population à laquelle nous nous attachons, tant les mères portent à elles seules l'ensemble des charges parentales, d'autre part au regard de la fréquentation genrée des dispositifs d'aide à la parentalité. En effet, que cette fréquentation procède d'un désir personnel ou au contraire d'une injonction, il demeure que ce sont des mères que l'on rencontre au sein des différents dispositifs étudiés.

Dans leur ouvrage *Monoparentalité précaire et femme sujet*, Gérard Neyrand et Patricia Rossi s'attachent à la forte représentation de la monoparentalité à Marseille. À ces situations de monoparentalité, ils associent pour une part le poids des modèles culturels d'organisation familiale et notamment la forte proportion à Marseille de populations pour lesquelles prévaut la matrilinearité. Dans notre cas, les parents avec lesquels nous avons échangés proviennent d'aires culturelles différentes, aussi les systèmes de parenté et de parentalité ne peuvent dans notre cas constituer des pistes analytiques suffisantes. On note néanmoins dans notre échantillon une représentation massive de la monoparentalité, puisqu'elle concerne 12 des 19 parents rencontrés, situations marquées principalement par l'absence, la fuite ou l'exclusion des pères de l'éducation des enfants.

Face à ces trajectoires, comment rendre compte de la complexité de la condition parentale observée ? Comment traduire leurs contraintes sans verser dans un

exhibitionnisme misérabiliste ? Comment inscrire ces « récits du malheur » dans le cadre scientifique des sciences sociales ?

Alors que notre intention était d'abord de comprendre quels sont les arbitrages éducatifs de ces personnes et d'éclairer les déterminants de leur condition parentale, leurs réalités et ces questions nous ont conduite à nous décentrer de celles-ci, allant parfois explorer la question de leurs besoins –à savoir ce qui est nécessaire au déroulement de leur vie quotidienne. Il ressort de ces situations difficiles vécues, une analyse par les enquêtés eux-mêmes, raisonnant en termes de manques. Cela dit, nous avons aussi tenté de faire apparaître ce qui, malgré des conditions largement dégradées, leur permet de « faire famille », considérant tant leurs discours que les pratiques ordinaires dirigées vers leurs enfants auxquelles nous avons eu accès.

À côté des discours et des pratiques éducatives ordinaires, les parents, en s'occupant de leurs enfants au quotidien, produisent des effets de socialisation, qui pour notre lecture n'ont pas valeur de déterminants hégémoniques, mais qu'il s'agit de considérer, tant ils contribuent à façonner et définir des façons de penser, d'appréhender et de faire socialement situées (Damon, 2006).

Enfin, cette partie de la thèse présente, et de façon volontaire, un minimum de références théoriques, laissant une place prépondérante aux comptes-rendus « bruts » des enquêtés et à la description du détail, telle que nous l'avons développée dans le chapitre introductif de la thèse²⁰⁵.

Face à ces comptes-rendus bruts, persiste encore une interrogation concernant les modes d'administration de la preuve. Nos descriptions reposent sur des entretiens, ou encore sur des observations, lesquels rendent compte de points de vue livrés sur l'instant. Ces discours sont mobilisés selon une intensité forte, comme nous venons de le souligner ci-dessus. Il ne s'agit pas de saisir à travers ceux-ci le caractère récurrent ou frappant du propos, encore moins de faire de la parole produite un exemple étayant le sens donné à l'analyse. Au regard du cadre d'analyse décrit lors du premier chapitre de la thèse, il s'agit au contraire de considérer, au sein de la singularité du propos ou d'une

²⁰⁵ Nous faisons aussi le choix de ce style d'écriture en référence à une œuvre majeure sur la question des styles de vie des classes populaires en Angleterre et traduite en français sous les termes « La culture du pauvre » de Richard Hoggart.

situation observée, une occurrence qui se manifeste régulièrement parmi le groupe de personnes considérées, et acquérant ainsi le statut de « preuve » pour notre démonstration. Notre utilisation assumée des « quantificateurs vagues » (Passeron, 1991) : « souvent », « une majorité de », « parfois », « en général », « la plupart », « très peu », renvoie au caractère aléatoire du panel de parents concernés, dont le comptage des occurrences ne pourrait pas mieux présumer la représentativité de l'échantillon constitué.

L'enquête en milieux précaires et ses aléas

« Il n'est plus possible de réduire les acteurs au rôle d'informateurs venant illustrer de façon exemplaire quelque type déjà répertorié ; il faut leur restituer la capacité de produire leurs propres théories du social. Notre devoir ne consiste plus à imposer un ordre, à limiter le spectre des entités acceptables, à enseigner aux acteurs ce qu'ils sont, ou à ajouter de la réflexivité à leur pratique aveugle [...] il nous faut « suivre les acteurs eux-mêmes ». Ce qui revient à documenter leurs innovations souvent sauvages, afin qu'ils nous apprennent ce que l'existence collective est devenue entre leurs mains, quelles méthodes ils ont élaborées pour la maintenir, et quels récits sont les plus adaptés pour rendre compte des nouvelles associations qu'ils ont été obligés d'établir » (Latour, 2006, p. 22).

Concernant la population enquêtée, nous avons dans un premier temps, par souci d'accès, suivi des parents dont on savait qu'ils étaient précarisés, parce que nous les avons rencontrés dans le cadre d'entretiens lors d'une précédente immersion professionnelle, au sein d'un centre social. Cependant, nous avons par la suite souhaité nous entretenir avec des parents qui ne fréquentent aucune structure sociale, culturelle ou de loisirs de ce type, et qui de par leur retrait de ces espaces, s'exposent à une lecture plus marginale de leurs comportements domestiques et de leurs styles éducatifs. Pénétrer ces milieux et enquêter auprès de ces personnes place l'enquêteur face à des difficultés parfois peu maîtrisées, mettant une nouvelle fois au jour la complexité de

l'« enquête au domicile ». Il nous est parfois arrivé d'être face à des déconvenues déstabilisantes²⁰⁶.

Rencontrée lors d'un stage parental, Marie-Neige nous invite à son domicile, dans le quartier de Bougainville, la semaine suivante. Nous nous y rendons un vendredi après-midi aux alentours de quatorze heures. Arrivée au terminus du métro « Bougainville », nous contactons alors Marie-Neige qui envoie l'une de ses filles, Carmen, nous conduire jusqu'à leur domicile.

La maisonnette se situe au fond d'une impasse en terre battue. On remarque d'abord dans la cour la présence remuante d'animaux : trois chats attachés avec en guise de laisse de courts morceaux de bolduc, et un petit chien qui s'énerve et aboie sans s'arrêter. Carmen nous invite à l'intérieur et gagne l'étage où nous entendons qu'elle discute en espagnol avec sa mère. Nos yeux balayent rapidement l'espace, les murs sont noirs, le sol est marqué par une discontinuité entre ses carreaux dont un grand nombre manque. Dans la pièce de vie se trouvent un évier, une table recouverte d'une toile cirée, et une télé au sol devant laquelle sont installés quatre enfants. La plus petite fille, doit avoir un an, l'un des garçons nous demande si nous sommes là parce que son frère à peine plus grand les étrangle. Un homme d'une trentaine d'années est avec eux, nous le saluons, surpris que nous lui tendions la main, il la prend sans la serrer, puis quitte la maison. Si la semaine passée Marie-Neige rencontrée lors d'un stage parental était tout à fait d'accord pour nous recevoir au moins à une reprise pour un entretien, nous percevons avec l'attente et les discussions, certes relativement opaques depuis l'étage et dans une langue que nous ne maîtrisons pas, que la mère de famille n'éprouve pas ce jour l'envie de se raconter et de s'entretenir sur sa vie privée. Elle restera à l'étage de leur maison encore dix minutes après notre arrivée. Ce n'est qu'ensuite que l'entretien démarre.

Marie-Neige vit avec ses trois filles âgées de 32 à 13 ans, ses petits-enfants et de temps en temps son fils, qui vient profiter de ses enfants, élevés par sa mère. Marie-Neige n'a jamais été mariée et aujourd'hui c'est son fils [que je viens de rencontrer] qui l'aide à veiller sur sa famille. Ce même fils reviendra seulement une

²⁰⁶ Il ne s'agit pas d'exposer une rencontre malheureuse mais bien de rendre compte de situations qui suffisent à décrire comment se construisent des différends entre des personnes appartenant à des milieux qui souvent ne se côtoient pas.

dizaine de minutes après le début de notre entretien. Soucieux des intentions gouvernant la situation d'entretien, il demande à sa mère de cesser son récit, d'arrêter de nous parler et se saisit rapidement du dictaphone posé sur la table à l'aide d'un sac plastique à l'intérieur duquel il l'enferme. Nous n'avons pas le temps de réagir que le fils de Marie-Neige nous saisit par le poignet pour nous pousser à partir. Entre temps, un enfant s'était installé sur nos genoux. Les cris fusent entre le fils, les filles et Marie-Neige. Marie-Neige regagne l'étage sous les ordres de son fils et nous nous retrouvons poussée vers la sortie, sans possibilité de nous justifier. Carmen nous rejoindra ensuite dans le quartier pour nous rendre le dictaphone récupéré auprès de son frère aîné. Elle nous demande à ce moment-là de ne plus contacter sa famille.

Cette déconvenue, si elle ne peut être considérée comme représentative pour la population rencontrée, nous rappelle à la complexité que revêt l'enquête au domicile en milieux populaires. Comme le décrivent les travaux sur la socialisation familiale (Lahire, 1995 ; Millet & Thin, 2005), les parents auxquels nous nous attachons n'ont pas incorporé une temporalité scripturale de l'agenda et s'inscrivent au contraire dans « des formes temporelles plus pratiques laissant une large place à l'action spontanée et à l'inclination du moment » : « l'expérience temporelle des fractions inférieures de milieux populaires est d'abord celle de la précarité économique, qui enferme ceux qui y sont soumis dans les impératifs d'un présent chargé d'incertitudes et de menaces [...] En condamnant les familles précaires à la pression des nécessités immédiates, l'instabilité professionnelle, la restriction des moyens économiques, l'absence de pérennité des revenus réduisent les possibilités de planification réaliste de l'avenir, donc l'idée même de stratégies temporelles. Les familles les plus précarisées, comme une partie de celles qui vivent avec un sentiment de chute sociale individuelle et collective, sont placées, par leurs conditions d'existence, dans l'incapacité objective de se projeter vers l'avenir, à la fois parce que la vie au jour le jour empêche cette projection et parce que l'avenir, à la lumière du passé et du présent, est inquiétant (risque de chute sociale, crainte de nouveaux problèmes, peur de ne pas s'en sortir). L'épreuve de la précarité fonde ainsi une temporalité de l'urgence, du coup par coup et de l'inattendu. (Millet & Thin, 2005, p. 155).

Ainsi, les rendez-vous pris plusieurs jours en amont se retrouvent très souvent en concurrence avec la gestion spontanée du quotidien, ou autres impératifs négligés ou imprévus lors de la prise de rendez-vous (Millet & Thin, 2005, p. 161).

Nous avons rencontré au total dix-neuf parents par voie d'entretiens au domicile et avons eu recours à des temps d'observation prolongés chez certains d'entre eux.

Plus que des pratiques éducatives effectives, les entretiens semi-directifs conduits visent à capter les représentations des parents. Ensuite, nos entretiens intègrent la méthode des scénarii²⁰⁷, laquelle consiste à rappeler à l'enquêté une situation qu'il a connue personnellement, ou indirectement, mais qui lui permet de s'exprimer personnellement sur une expérience. Les scénarii servent alors de lanceurs et invitent les parents à s'exprimer peut-être plus librement, parce qu'on leur narre une situation qui leur fait écho. Voici, par exemple, un scénario que nous avons eu l'occasion d'utiliser :

« Il est arrivé à une dame, que je connais, d'aller chercher sa fille à l'école comme tous les jours. Ce jour-là, l'enseignante de sa fille lui demande de rester si possible un petit moment pour parler d'Emma, la fille. Ce à quoi la mère répond oui. Après le départ de tous les enfants, la conversation s'engage entre la mère et l'enseignante. L'enseignante demande alors à cette maman comment se comporte sa fille à la maison et explique que Emma est beaucoup trop dissipée à l'école, qu'elle n'écoute rien de ce qu'on lui dit et ne respecte aucune règle. Elle demande donc à cette maman d'agir, de prendre les choses en main. Excédée, la dame que je connais rentre chez elle et essaie de discuter de la situation avec Emma, s'emporte, lui donne finalement une gifle. Le lendemain, Emma retourne à l'école, elle ne parle pas mais ne participe pas non plus. Son enseignante lui demande ce qu'elle a. Emma lui répond que sa mère l'a disputée la veille et lui a donnée une gifle. L'enseignante répond alors qu'aucun parent n'a le droit de taper ses enfants.

Que pensez-vous de cette situation ? »

²⁰⁷ Précurseur de cette méthode, la sociologue britannique Janet Finch (1987) la définit comme « l'utilisation d'histoires courtes portant sur des caractéristiques hypothétiques dans un contexte spécifique, à propos desquelles la personne interrogée est invitée à répondre ».

S'il est non exclusif de notre protocole d'enquête par entretien, on souligne que le prisme narratif d'une expérience somme toute banale invite parfois les personnes interrogées à être plus loquaces qu'elles ne le sont face à de simples questions.

De plus, dans le cadre d'une enquête sur le travail parental plaçant au centre la question la prise en compte des conditions de vie des parents comme prisme modulant leurs valeurs et leurs pratiques, et pour poursuivre la démarche ethnographique engagée sur nos autres terrains, le recours à des observations prolongées au cœur du « quotidien » de quelques familles s'imposait. Or, pour éviter les écueils liés à la présence du chercheur, son implication doit nécessairement être soutenue de sorte que les membres de la famille puissent réagir comme s'il n'était pas là. Face à la difficulté que représentent ces obstacles, et par ailleurs aux limites de notre implication, nous avons privilégié des temps d'observation, certes ponctuels, mais se prêtant à ce que notre présence comme « observateur » soit la plus discrète possible : fêtes du quartier, sorties d'école, temps de jeux dans les squares du quartier. Ces temps d'observations viennent ainsi compléter nos entretiens.

Enfin, nous avons la possibilité de conduire une monographie au sein d'une famille, accompagnée par un éducateur dans le cadre d'une mesure de placement à domicile, comme nous l'avons exposé dans la deuxième partie de la thèse. Construite par agrégation de visites hebdomadaires et par une multiplication d'entretiens au domicile, cette monographie ne prétend pas échapper totalement aux risques de reconstruction communs aux enquêtes par entretiens, ainsi qu'à ceux d'adaptation engendrés par les pratiques d'observation, mais les minore cependant.

Ces précisions apportées, on souhaite souligner que pour une majorité des parents enquêtés, leur désarroi est tel qu'il apparaît que l'enquêteur est moins considéré comme un « autre » face auquel il importe de garder la face, ou encore de tenir des positions dont on pense qu'elles sont socialement valorisées, que comme une personne extérieure pouvant apporter, pour certains une écoute attentive, un espace d'expression, pour d'autres une ressource immédiate, en ce sens que chaque semaine nous nous intéressons aux enfants, aux possibilités de continuer à faire famille, ou encore aux possibilités de maintien dans un logement.

CHAPITRE 1

Du travail parental ordinaire en proie à quelques contraintes peu ordinaires

« La « charge » de parent ne se théorise guère que maladroitement : comment comprendre sa vérité ? Comment l'inscrire dans une perspective historique et culturelle ? Comment défricher le champ de ses métamorphoses symboliques ? En un mot, comment le dire, ce parent, celui que nous avons tous eu, celui que nous sommes parfois devenu ou celui que nous rêvions d'avoir ou d'être ? Comment penser la parentalité ? Celle qui s'impose à nous, dans le réel de nos vies, dès notre conception et que nous passons le plus clair de notre temps, ensuite, à rêver, tentant d'y débusquer quelque confirmation existentielle, lui attribuant toutes nos forces, nos espérances et nos échecs » (Ben Soussan, 2004).

Notre introduction générale ouvre ce travail de recherche à partir des tendances qui marquent l'économie des relations familiales. Pointant une dissociation progressive de la parentalité et de la conjugalité, les apports de la recherche montrent, en outre, que la tendance à la dissociation familiale qui l'accompagne s'exacerbe dans les milieux défavorisés, selon la logique désignée par Robert Castel sous le terme de désaffiliation : « précarisation économique et précarisation relationnelle se renforcent, l'une étant susceptible d'entraîner l'autre, ce qui peut avoir comme conséquence ultime une situation monoparentale pour la mère et l'errance sans domicile fixe pour le père » (Neyrand, 2004, p. 62).

En effet, la vie conjugale passée se caractérise souvent par des relations fusionnelles faites de dépendances réciproques qui, lorsqu'elles se dégradent, rendent impossible la vie à deux et ne permettent plus que difficilement une ouverture vers des relations post-conjugales apaisées. Cette dégradation des relations entraîne des situations de monoparentalités précaires, marquées le plus souvent par un désinvestissement des pères, tant les liens deviennent difficiles à maintenir et à reconstruire. Des travaux récents confirment que dans les milieux où les mères sont exclues du marché de l'emploi, la tendance va à la monoparentalité et à la faiblesse des liens avec le père, alors

que dans ceux où le travail des femmes avec enfants reste la norme, la coparentalité est de fait beaucoup plus représentée, de par sa nécessité (Neyrand, 2004 ; Martial, 2013). À côté de ces considérations pragmatiques, la recherche indexe ces constats à des conceptions normatives socialement situées de la parentalité. En ce sens, la monoparentalité telle qu'elle est vécue par les femmes appartenant aux franges vulnérables de la population obéirait à une réitération des normes de genre, les transformations de la vie familiale et le partage des tâches éducatives rencontrant une conception naturalisante des rôles maternel et paternel.

Les travaux de Thierry Blöss relativisent la thèse d'un meilleur partage des responsabilités parentales s'agissant des parents des milieux populaires, tant le travail parental obéit à des compétences « innées », laissant une place prépondérante aux mères (Blöss, 2009). Ainsi, il note que tout ce qui relève de la « gestion mentale » des tâches domestiques liées à l'enfant demeure une responsabilité féminine et que cette gestion mentale du quotidien revêt ceci de particulier qu'elle est, la plupart du temps, invisible, parce qu'elle relève de l'évidence. (Blöss, 1999). Confirmant ces analyses, l'enquête « Division familiale du travail », menée en 1999 par le laboratoire MATISSE, distingue, elle, cinq temps parmi lesquels le temps parental, isolé et quantifié pour la première fois, laisse apparaître un partage inégal de la prise en charge des enfants par les pères et les mères (Barrère-Maurisson, Marchand & Rivier, 2000).

Les situations nombreuses de monoparentalité que nous avons rencontrées attestent avec force de cette asymétrie des places parentales, et laisse apparaître, de plus, l'articulation qui s'opère entre risque social et risque familial.

1. Les obstacles à la tenue du rôle de parent

Les monographies parentales que nous avons produites offrent à voir un rôle « sous tension » entre une expérience panachée de moments heureux et un devoir dépeint comme souvent difficile à « remplir », dialectique entre un devoir et une fonction investie de façon centrale, mais toujours en proie à des mouvements de fragilisation. Ensuite, bien que toujours amarrée à une trajectoire passée (histoire familiale, histoire conjugale, construction du tissu amical...), le travail parental des personnes rencontrées se caractérise par ses contours solitaires, soumis à une diversité de ruptures.

1.1. L'absence de continuité avec l'espace familial élargi

Si la monoparentalité concerne douze des dix-neuf parents rencontrés, la fin de la conjugalité ne représente pas l'exclusivité des ruptures familiales que nous avons relevées.

Les trajectoires personnelles des enquêtés sont empreintes *de formes plurielles de délitements des liens familiaux*, dont deux se manifestent sensiblement. La première concerne l'inscription de ces mères au sein de leur milieu d'origine et des liens noués avec ascendants²⁰⁸ et fratrie. La seconde affecte le lien pourtant le plus « durable » de l'économie des relations familiale : celui de la relation mère-enfant, allant jusqu'à gratifier d'un intérim le travail parental de quelques-unes de nos enquêtées. On souligne que ces ruptures ne sont pas exclusives, mais tendent au contraire à s'articuler les unes aux autres, engendrant un processus progressif de précarisation relationnelle.

Safia a 41 ans, elle a cinq enfants nés de trois unions. Elle élève seule ses cinq fils âgés de 18, 16, 13, 7 et 3 ans dans un logement social de trois pièces dans le 15^{ème} arrondissement de Marseille²⁰⁹. Les deux fils aînés de Safia, nés d'un premier mariage ne voient aujourd'hui leur père que le temps d'un mois d'été par an, ce

²⁰⁸ Nous y reviendrons en détail lorsque nous examinerons la question de l'absence de continuité d'appartenance culturelle qui peut affecter ces milieux

²⁰⁹ Nous avons rencontré Safia lors d'un stage parental.

dernier vivant en Algérie. Seul son second époux, dont elle est divorcée, prend en charge le temps d'un week-end ses fils de 13 et 7 ans. À noter que l'investissement du père (visite, hébergement et entretien) ne répond d'aucune obligation et d'aucune régularité. Enfin, Killian, 3 ans, dernier enfant de Safia, ne connaît pas son père, qui ne l'a pas reconnu. Safia ne travaille pas et sa famille vit au moyen d'un RSA famille et des prestations sociales de la CAF, soit un revenu mensuel avoisinant les 1500 euros pour une famille de six personnes. Nous avons rencontré Safia à l'occasion de deux entretiens, au cours desquels elle s'étend notamment sur la précarité relationnelle et sur « l'isolement » qui affectent sa famille.

Safia : « Mes parents n'ont pas accepté ma nouvelle relation, ils ont pas accepté que je refasse ma vie, donc j'ai coupé un peu les ponts.

Enquêteur : - *Ils sont à Marseille depuis longtemps ?*

Safia : - Oh oui, avant la guerre je crois, depuis très très longtemps.

Enquêteur : - *Vous les voyez quand même ? Vos enfants les voient ?*

Safia : - Non, non, pas du tout. Vous savez quand vous allez dans un endroit, vous êtes mal accueillis, vous savez que vous êtes pas au bon endroit, moi, vous savez j'y vais pas.

Enquêteur : - *Et avec vos frères et sœurs ?*

Safia : - On se voyait, on était bien, mais non, pas depuis mon nouveau mari, après mon nouveau mariage, rien du tout. Ils ont pas voulu que je me remette encore avec une personne en situation irrégulière. Ils m'ont dit : « c'est pas possible » quoi. Lui il s'entendait pas du tout avec mes parents, il était pas le bienvenu, voilà. Je les vois comme ça, parce qu'on habite tous à côté donc on se croise, on se voit on se dit bonjour ».

D'abord, la situation que décrit Safia montre comment une rupture de la conjugalité peut entraîner un bouleversement des relations familiales, dépassant le cadre restreint de la famille nucléaire.

Alors même que les ruptures successives de la vie conjugale de Safia traduisent une émancipation certaine des normes prévalant au sein de sa famille d'origine, on relève que cette expérience ne revêt pourtant pas le caractère libérateur attendu.

Safia, comme plusieurs de nos enquêtées, sont des mères à la tête de familles aux morphologies complexes, notamment parce que s'additionnent en leur sein différentes filiations, produits de successives unions. Leurs vies conjugales, souvent traumatiques, cèdent la place à des après-séparations difficiles marquées par le cumul de situations affectives, économiques et morales désastreuses, laissant naître en toile de fond un fort sentiment de culpabilité. Incomprises, voire rejetées de leur milieu d'origine et de leurs ascendants, ces mères se retrouvent isolées avec leurs enfants et peinent à trouver des ressources extérieures.

On voit ainsi comment *les normes régissant la famille relationnelle peuvent coïncider avec une mise en œuvre vaine pour les milieux auxquels nous nous attachons*. En effet, ces mères souhaitent embrasser des normes d'autonomie de la femme, de la réversibilité de la conjugalité, du droit à l'aspiration à une vie amoureuse épanouie, qu'elles ont certes intériorisé mais dont elles s'aperçoivent à leurs dépens qu'elles n'ont pas les supports nécessaires à leur réalisation. Ces ruptures du lien conjugal sont le terreau à partir duquel semblent se composer les conditions d'une rupture avec le milieu familial élargi. Ces situations génèrent de plus anxiété et découragement pour les mères que nous avons rencontrées, dans la mesure où, sorties des cadres normatifs et des règles qui organisent leur milieu d'origine, elles ont à subir une absence de reconnaissance familiale, dont on souligne qu'elle se greffe au stigmate social attaché à la monoparentalité.

Devoir « assurer sans les pères »

La précarité relationnelle, accentuée dans l'après-séparation, constitue une source de fragilisation de la parentalité des mères rencontrées. On comprend, au fil des exposés de leurs parcours, qu'elles s'octroient, avec le temps, la responsabilité des échecs de leurs conjugalités au motif qu'elles sont pour une majeure partie d'entre elles à l'initiative de la séparation. Quand bien même elles décrivent ces choix comme s'imposant face à l'insupportable, les conséquences entraînées par ceux-ci finissent par déséquilibrer le rapport coûts/avantages dans leurs représentations tant leur rupture d'avec leur milieu familial se double d'un quotidien solitaire qui continue à les désarmer. L'après séparation rime en effet avec un désinvestissement accru des pères, réitérant une asymétrie des places parentales perçue comme particulièrement injuste pour ces mères.

On souligne toutefois que cette asymétrie des places paternelle et maternelle n'est pas dans nos entretiens exclusivement décrite comme faisant suite à la séparation. C'est d'ailleurs très souvent que le manque prononcé d'investissement des pères dans la vie familiale est pointé comme participant de l'insupportable précédant la séparation.

« Le plus dur pour moi dans ma vie ça a été de me retrouver seule avec deux enfants en bas âge, là oui ça été un moment très dur (silence). J'allais pas rester avec un homme qui, la journée dort et le soir il sort ou va l'après-midi à la pêche, il avait pas de vie de famille. Et puis apparemment je portais des cornes, j'allais pas vivre comme ça non plus. Donc c'est moi qui ai fait ce choix. Mais après me retrouver seule avec deux enfants en bas âge ça a été horrible. Pour moi on était séparé mais je pensais que leur père allait continuer à les voir. C'était *hard*. À un moment donné j'ai sombré dans la dépression et puis je me suis reprise parce que j'ai des enfants, mais c'était trop dur²¹⁰ ».

On note que la conjugalité rompue, ce manque ou cette absence d'investissement des pères est exacerbé, sous l'effet d'un modèle de séparation « traditionnel » au sein duquel la rigidité plus grande des normes de genre tend à compromettre les chances d'un investissement égalitaire et conjugué des rôles parentaux (Martial, 2013). Par exemple, aucune des mères enquêtées ne perçoit de pension alimentaire fixe, quand bien même celle-ci est fixée par un jugement. Les témoignages de nos enquêtées abondent en ce sens :

« Je fais marcher la maison, c'est obligé. Maintenant son père ça fait deux mois qu'on l'a pas vu, ben deux mois sans pension {rires}. Comment faire ? Je vais pas lui mettre un couteau sous la gorge. Et puis, il va me dire : « non je peux pas », alors ben je dis rien et je laisse faire, et je me débrouille. Ça va, elle [sa fille] manque de rien. Moi, comme je dis, on mange tous les jours, on a un toit sur la tête, tout est payé, maintenant c'est sûr que tous les mois on est à découvert mais on doit rien à personne. C'est tout. C'est moi qui gère ! ²¹¹»

²¹⁰ Entretien avec Sophie, Marseille. Nous avons rencontré Sophie dans le groupe de parole animé par l'association Aslya.

²¹¹ Entretien avec Christelle, Marseille. Nous avons rencontré Christelle dans le groupe de parole animé par l'association Aslya.

Or, comme le rappelle Claude Martin, le versement régulier d'une pension alimentaire constitue souvent « un indicateur du maintien d'une relation entre le parent non gardien, son ou ses enfants et le parent gardien, sachant que ce sont presque toujours des pères qui sont les débiteurs » (1997, p.118).

Plus généralement, le non-respect du principe de redistribution des ressources entre les parents de l'enfant, associé aux conflits de l'après séparation, mène à la rupture quasi-totale des relations entre les père et mère, et à la fragilisation des liens de l'enfant à l'un de ses parents. À cet égard, l'enquête de Catherine Villeneuve-Gokalp (1999) révèle qu'un enfant sur trois ne voit jamais le parent dont il est séparé, et un sur quatre n'a que des relations espacées avec lui. Concernant notre échantillon d'enquête, les enfants issus des douze familles en situation de monoparentalité n'ont au mieux que des relations espacées et limitées avec leur autre parent.

Au fil des récits se dessinent ainsi des parentalités fragiles marquées par *une désertion des pères et ainsi une surresponsabilisation des mères*, lesquelles de plus, ne peuvent bien souvent s'appuyer sur d'autres ressources familiales. *L'espace de leur parentalité s'en trouve ainsi saturé et saturant*, et produit un sentiment d'amertume qui ressort dans nos entretiens :

« Il devrait y avoir une loi, de convoquer les pères, pas tout le temps la mère. Qu'on cherche à comprendre pourquoi, pourquoi tout repose sur la mère ? Y'a que la femme dans la famille, quand les enfants déraillent. Moi je laisse rien passer, je fouille les chambres, je fais la perquisition pour savoir où ils sont, où ils étaient, quand un copain vient à la maison, je téléphone à la mère, je fais tout hein. Des fois je dis à son père, appelle tes garçons, essaie de comprendre pourquoi... C'est difficile pour moi de comprendre les garçons, peut-être qu'ils sont obligés de passer par là.

Mais je comprends pas pourquoi tout le temps la mère, quand y'a une bêtise ou quoi, c'est la mère qui prend plus que le père. Des fois on retire les enfants et on les place ailleurs. Moi je vous avoue, si le papa me demande la responsabilité, la garde des petits, ben je lui donne hein. Parce que c'est des garçons, ils vont grandir, moi

j'aimerais que le père ressente ce que moi j'ai pu ressentir. Je le fais, pas par revanche, mais pour qu'il puisse ressentir. Moi si je pouvais parler auprès du juge, j'aurais aimé que lui les prenne au moins le week-end... Même si il faut moi lui donner la pension, mais qu'il puisse savoir ce que c'est ²¹²».

Renoncer à une vie personnelle

On relève que la faible implication des pères est en outre moins perçue comme néfaste et douloureuse pour l'enfant qu'elle ne l'est pour ces mères face à leur isolement. On observe en ce sens *que les enfants représentent dans ces situations une contrainte façonnant les contours d'un travail parental devenu empêchant* :

« Samedi j'étais de mariage, il [son fils] était malade, il voulait que je reste avec lui. Je lui ai dit « oh faut que vous grandissiez, après vous allez partir, faire votre vie, je peux pas être tout le temps-là ». Alors lui je comprends plus. Et je pense que y'en a encore deux autres derrière, que des garçons. Récemment je me disais, je voulais faire un courrier pour donner la garde à mon mari, parce que là moi je ne peux plus, je fais tout toute seule. J'ai rien de mes ex-maris, le dernier, on est en instance de divorce, et le premier il ne me donne absolument rien. Quand les enfants partent, c'est moi qui finance tout, même pour aller le voir, c'est moi²¹³ ».

Cet extrait de discours montre que ces mères peuvent appréhender leur maternité comme un empêchement à l'accès à des espaces de sociabilité. On retrouve ce que décrit Franz Schultheis : « Les personnes connaissent et ont intégré jusqu'à un certain point (et avec des modalités singulières) des valeurs de l'épanouissement de soi à une époque où pouvoir sortir avec les copines le soir, penser un peu à soi, représentent ou auraient pu représenter à un certain moment de son parcours de vie, un bol d'air salvateur » (2011, p. 74).

La charge que représentent leurs enfants les prive de s'octroyer des moments hors du cadre familial, constitue une entrave à leur réalisation de soi tant elle place leur identité

²¹² Entretien avec Safia, Marseille.

²¹³ *Ibidem*.

de femme en impasse (Neyrand, 2004, p. 135) et en concurrence de leur parentalité. Alors que pour les femmes rencontrées dans l'action du Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) animée par l'École des parents et des éducateurs, le travail parental constitue un élément important de la réalisation intellectuelle des mères, la maternité des mères fortement précarisées dont il est question dans ce chapitre, finit par représenter une épreuve, voire un fardeau, qui les place dans un rapport ambivalent à leur réalisation personnelle, avec ce pendant paradoxal que le repli sur la relation à enfant reste pour les plus fragilisées d'entre elles la possibilité d'une inscription sociale positive, leur octroyant un statut légitime, venant de plus expliquer dans bien des cas l'absence d'autres formes d'inscription sociale.

Des liens familiaux difficilement maintenus

Cette rupture des liens familiaux, lorsqu'elle n'est pas imputable à un écart aux normes prévalant dans le milieu familial, résulte en revanche *d'une faible possibilité de projection* qui caractérise l'ensemble de la population enquêtée :

« On est très éparpillé... Mon frère, il travaille sur Marseille, il vit à Pertuis, donc avec ses enfants et tout, c'est un peu compliqué, donc du coup, on se voit pratiquement pas. Ma sœur, elle a des problèmes de santé, donc je la vois qu'une fois de temps en temps, malgré qu'elle habite que les quartiers nord²¹⁴... ».

L'absence de sociabilité familiale que nous relevons chez l'ensemble de nos enquêtées peut être mise en tension avec les travaux de Marie-Clémence Le Pape qui au contraire mettent en avant une sociabilité familiale intense organisant et structurant la vie familiale dans les milieux populaires.

On peut néanmoins, en contre point, mobiliser la situation de Dominique que nous avons rencontrée dans le dispositif animé par l'École des parents et des éducateurs, au sein duquel elle n'a participé à qu'à une seule séance. Lorsque Dominique s'entretient sur ses

²¹⁴ Entretien avec Muriel, Marseille. Nous avons rencontré Muriel dans le dispositif des actions éducatives familiales.

représentations de la famille, on retrouve le modèle d'intense sociabilité décrit dans les travaux de Marie Clémence Le Pape, ou encore par Franz Schultheis²¹⁵ :

« Le plus important dans la vie c'est la famille, celle d'où on vient et celle que j'ai fabriquée aussi...

Ma mère je la vois tous les jours, mes enfants aiment beaucoup leur grand-mère, là on a fêté son anniversaire la semaine dernière tous ensemble, voilà, avec ses enfants et petits-enfants, on est une famille très unie. Mes deux sœurs ont 10 et 13 ans de plus que moi, elles ont fait leur vie ailleurs, une sur Montpellier, ça va c'est pas très loin, elle était encore là ce weekend, et l'autre qui est au Canada et qui a deux enfants qui ont la trentaine et qui ont des enfants mais qui viennent toutes les années... On est très unis, on se voit le plus souvent possible, on s'envoie des photos, on s'appelle, tout ça bon, mais on est très unis, on est très attachés à ma mère, à notre cocon familial quoi... Ça fait trente ans que mon père est plus là mais on est restés très soudés...²¹⁶».

Ce contrepoint nous permet en outre de souligner les clivages qu'il existe entre les milieux populaires auxquels appartient par exemple Dominique et les franges vulnérables sur lesquelles nous avons souhaité porter notre regard dans le cadre de cette recherche.

À l'intense sociabilité familiale des uns peut ainsi parois s'opposer la dramatique vacuité sociale du temps familial des autres, à l'instar de ce que décrivent Matthias Millet et Daniel Thin :

« Les exemples les plus marquants résident dans ces situations familiales où les mères seules en charge de la socialisation des enfants, sans emploi et sans ressources, disposent d'un réseau de sociabilité restreint dont la faiblesse et parfois l'inexistence cantonnent les contacts avec des personnes extérieures à

²¹⁵ « Le réseau familial représente le réseau social par excellence, mobilisé et investi dans diverses occasions, vacances, loisirs, repas, coups de main, ect., réseau qui constitue le capital social des humbles au principe d'un certain souci de rester entre soi. Ce souci est plus souvent spontanément redoublé sur le plan symbolique par l'usage de formules collectives pour qualifier le caractère « communautaire des pratiques partagées » (Schultheis, 2011, p.73).

²¹⁶ Entretien avec Dominique, Marseille. Nous avons rencontré Dominique dans le groupe de parole animé par l'École des parents et des éducateurs.

l'univers familial restreint. Dans ces conditions, le temps familial s'écoule sans scansion véritable et régulière hormis celles qui sont produites par les enfants et leurs obligations scolaires, les repas, qui ne sont pas toujours réguliers, certaines émissions de télévision qui jalonnent la vie quotidienne » (2005, p.157).

Ces réalités contrastées viennent souligner que ces différentes strates du « populaire » contemporain se distinguent par des caractères qui suffisent à en faire des groupes sociaux dont les problématiques relèvent de degrés de désaffiliation plus ou moins exacerbés.

Un « rapt » au nom de l'« intérêt de l'enfant »

Dans certaines des situations rencontrées, les processus de précarisation relationnelle que nous décrivons débouchent sur un placement *a priori* toujours « ponctuel » des enfants²¹⁷. Nous touchons là au second type de rupture observé.

Ces placements ne sont pas décrits dans les récits des enquêtées comme procédant d'une ressource familiale disponible, et relativisent en ce sens considérablement l'existence d'un capital familial ou encore d'une « famille refuge », pourtant souvent décrit par la recherche comme un dernier rempart face aux difficultés et aux disqualifications extérieures des milieux populaires.

Au contraire, la famille ascendante est décrite comme une menace pour la parentalité de ces mères, pouvant en dernier ressort en placer l'exercice en suspens.

Nathalie²¹⁸, que nous avons rencontrée à trois reprises vit depuis cinq ans sans ses deux enfants, placés en Corse chez sa mère. Pourtant, lorsqu'on lui demande de décrire sa famille, sa réponse résonne en ces termes : « Ben moi ma famille c'est mes enfants, c'est la seule famille parce que le reste ne fonctionne plus. On ne peut pas compter sur eux. Moi je sais que je peux compter que sur mes enfants ».

²¹⁷ On précise d'ailleurs qu'à l'issue de notre phase d'enquête, trois des mères rencontrées n'ont toujours pas récupéré à leur domicile, leur enfant alors placés chez des membres de leur famille ou en institution pour l'une d'entre elles.

²¹⁸ Nous avons rencontré Natalie dans le groupe de parole animé par Aslya.

Ensuite, lorsqu'on l'interroge sur les déterminants du placement de ses enfants, elle explique :

« C'est ma mère qui m'a dit : « écoute si tu es trop dans la merde, moi je te prends les petits ». Mais bon quand on est qu'auxiliaire de vie, on ne peut pas prendre souvent des congés pour aller en Corse. J'ai pas les moyens ! Avant elle me disait : « Mais on va s'arranger et tu pourras venir souvent. Je t'aiderai, on viendra et le soir on te téléphonera on t'écrira... ». Alors ça, ça m'allait et puis j'avais trop de souci. [...] J'étais dans la merde vraiment, j'étais dans la merde avec mes petits. Et elle a attendu que Pricillia soit en deuxième année de maternelle, j'étais vraiment dans la merde et j'appelle et je dis : « Maman je suis dans la merde en ce moment, il me faut 150 € au moins pour les petits. ». Elle me dit : « Attends je te rappelle ». Jamais elle n'a rappelée et je me suis dit bon je vais me démerder autrement ».

Samia²¹⁹, loin de considérer que sa famille lui est venue en aide dans l'éducation de sa fille évoque au contraire un rapt construit sur sa fragilité :

« C'est ma sœur qui l'a élevée, qui l'a prise à 3 ans et qui l'a élevée quoi. Donc du coup voilà, je la voyais pas beaucoup. J'étais là mais c'était une période de folie, on va dire que c'était une mauvaise période et que j'étais pas très responsable quoi ! Du coup c'était des bringues et je faisais n'importe quoi, donc du coup... [silence]²²⁰. Elle est restée là-bas et ils ont pas voulu me la rendre quand elle avait 5 ans, 6 ans, ils m'ont tous mis des bâtons dans les roues, c'était ma mère qui gérait tout avec ma sœur donc voilà, ils étaient pas trop d'accord. Ils ne comprenaient pas pourquoi je voulais prendre ma fille, ils disaient : « elle est stable, elle est bien chez ta sœur, si tu la prends maintenant elle va être perturbée et ci et là », donc ma foi, du coup je l'ai laissée, j'ai dit « bon, c'est pas la peine, j'ai pas le choix », enfin non, si j'avais voulu je l'aurais prise parce que la première année on avait un juge entre nous parce que c'est moi qui ai demandé à la mettre chez ma sœur, je faisais une dépression, j'avais demandé à voir la juge tout ça, ça n'allait pas du tout, alors avant que je fasse n'importe quoi avec la gamine, il valait mieux qu'elle soit placée.

²¹⁹ Samia fréquente le centre social Mer et Collines à Marseille. Elle ne fréquente au moment de l'enquête aucun dispositif d'aide à la parentalité.

²²⁰ On note qu'il est très pénible pour notre enquêtée de revenir sur cette période.

D'ailleurs elle a été placée d'abord dans une famille d'accueil avant ma sœur, pendant une année, après ma famille m'a tombé dessus en disant « comment tu la laisses à des étrangers, comment tu peux faire ça, t'es pas une mère, on va la récupérer », donc j'ai dit : « pourquoi pas ». Ma sœur est venue voir la juge avec moi et elle l'a récupérée, elle a été suivie par une assistante sociale et compagnie et après ça s'est arrêté, voilà. Ma sœur descendait souvent chez ma mère, et doucement doucement doucement, elle descendait de moins en moins et puis presque plus beaucoup, de moins en moins, la petite devait avoir 5 ou 6 ans et après je ne la voyais plus beaucoup. Donc quand elle avait 6 ans, j'ai voulu la reprendre et là tout le monde de cette famille m'a dit : « non, mais tu comprends, t'es pas stable, patati, patata », je leur ai dit : « j'ai tout stoppé, j'ai tout arrêté, j'ai tout arrêté quoi, arrêtez-vous de dire ma drogue et ci et là », je ne touchais plus rien, je fumais plus, voilà, mais ils ont pas voulu quand même. Après c'est mon grand-frère qui s'est mis au milieu, qui me disait : « si tu la prends, je te casse la figure ». Voilà quoi, c'était que des menaces. J'ai dit : « oh punaise, c'est bon, gardez-là, je n'aurais jamais dû vous la laisser ».

Alors que nous avons montré que la notion d'intérêt de l'enfant contribue à la définition d'une parentalité et d'un travail parental canoniques pour les politiques publiques, nous relevons que *l'« intérêt de l'enfant » est un principe par ailleurs opérant dans la vie intime*. Cet intérêt, dont il ne s'agit pas de discuter s'il est effectivement celui de l'enfant ou celui d'autres membres de la famille de Samia, constitue néanmoins un argument justifiant le dessin de nouveaux regroupements familiaux, marqués par un retrait de l'exercice de la parentalité.

1.2. L'absence de continuité avec les valeurs éducatives familiales

Pour nombre de mères rencontrées, leurs schèmes éducatifs et leur perception de ce que doit être l'éducation ne se construit pas au travers d'un régime de transmission. Les valeurs éducatives dont rendent compte nos enquêtées ne viennent pas traduire une appropriation consciente d'un héritage familial que décrivent les travaux de Marie-Clémence Le Pape (2005). Néanmoins, on peut penser que ce réagencement

normatif s'opère par opposition. Une majorité de parents rencontrés témoignent ouvertement de leur volonté de rompre avec les modèles éducatifs qu'ils ont connus. Valentine²²¹ fait spontanément référence à l'éducation qu'elle a reçue. Les comportements de sa mère lui servent de repères pour décrire ceux qu'elle adopte auprès de sa fille. Tout au long de son récit, elle les mobilise pour mieux s'en distancier :

« Moi, tout était différent. C'était pas la vie facile, ma mère a divorcé deux fois, d'abord avec mon père puis avec son deuxième mari. Les deux autres enfants elle ne les a pas eus ils ont grandi avec leur père. J'étais l'aînée, elle travaillait beaucoup, donc elle n'était jamais là. Ses deux autres enfants lui manquaient et elle n'avait plus envie d'être avec nous. Elle était très très sévère. Il fallait baisser les yeux quand on croisait un garçon. Maintenant, je lui en parle à ma mère, je lui dis qu'elle nous a bien élevées mais que l'on a quand même manqué d'amour. Avec ma mère on ne se prenait jamais dans les bras, elle ne nous disait jamais « je t'aime ». [...] Moi, j'ai décidé de vivre ma vie avec ma fille, je ne veux personne dans les pattes. Et puis je suis beaucoup plus cool même si des fois quand je m'entends parler, j'entends ma mère, mais je suis, comment dire, beaucoup plus laxiste ».

Cette volonté de distanciation avec l'éducation reçue se retrouve particulièrement chez les mères issues de familles immigrées, lesquelles reviennent sur le sentiment de honte qu'elles éprouvaient alors face à une altérité éducative qui participait à les marginaliser. Latifa²²² s'entretient sur sa famille et sur son ressenti. Elle insiste sur ce qu'elle perçoit comme un fossé culturel et décrit un rapport conflictuel entre les normes éducatives de son milieu familial et sa position de jeune adulte, puis sa position actuelle de chef de famille.

« On avait 18 ans, j'étais enceinte, j'en voulais pas, je l'ai su, j'étais enceinte de trois mois et demi, je voulais l'enlever mais c'était trop tard, du coup je l'ai gardée malgré moi, mais bon, c'est des histoires de fous ! Comme j'ai dit à ma mère, c'est elle qui est fautive, si elle nous avait parlé de pilule et compagnie, mais eux ce sont

²²¹ Valentine fréquente le centre social Mer et Collines à Marseille. Elle ne fréquente au moment de l'enquête aucun dispositif d'aide à la parentalité.

²²² Latifa fréquente le centre social Mer et Collines à Marseille. Elle ne fréquente au moment de l'enquête aucun dispositif d'aide à la parentalité.

des arriérés des montagnes, ils parlent de rien, ils parlent de rien, c'est de leur faute, ils nous ont rien expliqué, on ne parlait même pas des règles. La première fois où j'ai eu mes règles, j'étais comme ça (*je tremblais*), j'ai tout camouflé, je me lavais. Chez mes parents on parlait de rien du tout, de rien du tout. On ne pouvait pas parler, on est une famille arriérée, ma mère, mon père, mes frères, c'était pas de la [hésitation] je suis d'une famille du bled, ici ils se croient au bled, ça n'a jamais changé. On n'est pas en Algérie ici. Ils savent rien faire comme ici. Le maquillage c'était interdit, tout était interdit, il fallait sortir de l'école avec un chronomètre dans la tête, cinq minutes pas plus, il fallait pas parler avec les garçons, il fallait pas sortir, il fallait pas de tenue... s'habiller comme les autres, oh pauvre c'était pas la peine ! Tout était interdit. Si on voyait une belle robe, quelque chose, n'importe quoi c'était non. Pourtant ma mère est arrivée jeune, elle est arrivée en France à 4 ans, c'est ça qui est grave ! Elle a été à l'école et tout, donc je ne comprends pas. C'est pas comme celles qui arrivent ici et qui ne parlent pas français. Elle a été à l'école mais ça n'a pas suffi, elle vit à l'ancienne. Elle a jamais travaillé, pour elle une femme ça reste à la maison, et les hommes ramènent la paye. Mon père était aussi dur qu'elle, un peu moins quand même, un peu moins mais bon, on ne parlait de rien quand même. J'ai eu une jeunesse vraiment trop dure, moi. Même la petite enfance, non, toute petite ça va, on restait devant la porte, on s'occupait seuls pour pas salir. Mais à 8 ou 10 ans c'était fini, terminé. On rentrait tout le temps à la maison, on regardait comment faire à manger, comment nettoyer, on nous apprenait que ça. Arrivée à 11/12 ans, c'était que le ménage, le rangement. Au mieux mon père nous sortait, on prenait la voiture et on allait faire le pique-nique à la campagne dans des coins isolés là, comme des sauvages [rires]. On n'allait même pas dans les parcs où il y a tout le monde, non, non, non, nous on allait que là où il y a personne ! [rires]. Dans des endroits perdus, on s'arrêtait, ils garaient la voiture et hop la couverture par terre et c'est bon, ah non, c'était une vie de merde ! À 16 ans j'ai commencé à péter les plombs, je fuguais constamment de la maison, je fuguais, je fuguais, je fuguais et puis après ils m'ont envoyée en Algérie alors ça m'a calmée. On m'a dit : « tu vas rester un petit peu là-bas, après tu reviens ». Je suis donc partie là-bas avec mon père, il est resté quelques jours, il a pris mes papiers et il est revenu. Et il m'avait trouvé quelqu'un là-bas et tout, je comprenais que dalle, pas un mot d'arabe, je ne pouvais pas parler... Deux de mes

cousines qui parlaient un petit peu français m'ont dit : « ben ils t'ont trouvé un mari gendarme tu vas te marier avec et tout et tout ». J'ai dit : « quoi ? Hors de question, on me ramène chez moi, je ne reste pas ici ! ». On m'a dit : « mais ton père a pris tes papiers ». Je voulais aller au consulat pour revenir. J'ai écrit à ma sœur parce qu'ils lui avaient fait la même chose. La seule qui allait me donner des conseils c'est ma sœur, et j'ai écrit à ma sœur et dans un de ses courriers, elle m'écrivait : « si tu vas te promener dans le village et que tu branches les mecs ils vont péter un câble parce que là-bas c'est pas comme ici ». Les femmes, c'est vrai elles sortent pas là-bas, elles sortent pas du tout, surtout dans le village de mon père. Y'a que sa famille là-bas en plus, ils ont tous le même nom que mon père c'est un petit village perdu y'a rien y'a quatre maisons qui se battent en duel, c'est à la limite du désert ! Si encore c'était la ville mais non y'a rien à faire, ils ont bien choisi l'endroit, ils m'ont pas emmenée chez ma mère... Elle venait de la ville, eux ils m'ont mis chez mon père dans le désert où il n'y avait rien, y'a que des tornades, tu veux aller où, punaise ! Six mois de misère ! Galère, galère, galère... du coup, pour les énerver j'ai dû ramener tous les mecs devant la porte, et blablabla et blablabla, ça ils ne supportaient pas, mon oncle était super gentil, il ne voulait pas me frapper, il a appelé mon père. Il lui a dit : « écoute, elle est en train de nous faire remarquer dans tout le village, tout le monde parle d'elle, elle emmène tous les garçons devant la porte, elle reste dehors avec eux, qu'est-ce que c'est que cette fille, qu'est-ce que c'est que ça ? L'homme qui voulait l'épouser il veut plus, alors du coup mon père il a dit : « je vais venir la chercher ». Arrivé là, il m'a dit : « là on va bien te serrer, tu vas voir tu sortiras pas ». Pétard ! J'ai pris la cavale et je suis partie voir un juge, il m'a placée et puis c'est tout. »

Latifa décrit longuement et avec rancœur ce qu'elle perçoit comme des modèles éducatifs archaïques au sein desquels les enfants avaient du mal à trouver leur place tant les modèles normatifs de leurs parents s'écartaient de ceux qu'ils côtoyaient à l'extérieur du cadre familial. En effet, si les valeurs éducatives révèlent une représentation particulière de la société, elles se nourrissent aussi des expériences quotidiennes vécues, lesquelles contribuent à redéfinir leurs représentations de l'enfance et la mise en œuvre actuelle de leur travail parental actuel.

Safia énonce une enfance douloureuse, en de nombreux points similaire à celle de Latifa :

« Je veux pas leur donner mon éducation [silence]. L'éducation qu'ils ont, c'est cool. Avec mon père, c'était dur, très dur. Fallait pas parler, rien dire, j'ai été éduquée à la barbare. Vraiment, on me rouait de coups comme ça... Une fois j'ai pas été à l'école pendant 15 jours. Je voulais pas me changer en sport, et ma prof m'a dit : « non je suis désolée, tu te mets en tenue comme tout le monde ». J'avais menti, ma copine est allée parler à la prof parce que j'avais des marques partout, on aurait dit qu'on m'avait torturée, j'avais des marques sur le corps, sur le dos... Il m'avait frappé avec le fil d'électricité comme ça.. Parce que j'étais partie à la bibliothèque et je suis arrivée en retard, j'avais des cours à rattraper et du coup je faisais ça à la bibliothèque. Je voyais pas très bien, j'avais une myopie, mais ma mère ne voulait pas que je porte des lunettes parce qu'elle disait que si j'en portais on allait jamais me marier. Donc quand je sortais du collège avec les filles, je rattrapais les cours, et j'arrivais en retard. Donc mon père m'a battue, mais vraiment battue, j'avais vraiment la peur de mon père. Même à l'école ils avaient jamais vu ça, on m'avait demandé de porter plainte, je devais être placée, voilà. J'avais peur de mon père donc voilà, j'avais fait un cinéma pas possible à ma prof de sport pour pas qu'elle dise quoi que ce soit. Ça allait faire une affaire d'État sinon. Donc avec mes enfants non. Et quand j'ai vu mon mari qui des fois était menaçant avec eux, il insultait mon fils des fois...

Moi je veux qu'il leur arrive rien, c'est pour ça je leur donne certaine liberté, ils ont le droit de s'exprimer, je veux pas répercuter ce que moi j'ai eu, pas du tout. Ils ont le droit à la parole. Eux, ils me parlent de tout, y'a pas de tabou. Ils me disent tout, moi je crie pas, j'essaie de savoir pourquoi ».

La volonté de rompre avec les modèles éducatifs dont ces mères ont été la cible ne peut être pour notre échantillon perçue comme le seul produit de la perméabilité des milieux populaires aux normes éducatives puero-centrées, mais davantage comme un refus de forcer le contrôle qu'elles ont, elles, connu enfant. Cela pour dire que nos matériaux empiriques laissent apparaître des styles éducatifs qui ne sont pas ceux des classes moyennes et supérieures et qui de par leur distance à ces derniers tendent même à s'inscrire en concurrence avec les normes éducatives contemporaines.

2. Des parents qui s'inscrivent en conflit avec les modèles valorisés et les attentes institutionnelles

Catégories sociales dominées, les catégories populaires se trouvent mises à distance et à l'écart des statuts et des pratiques « légitimes » par la voie de distinctions sociale multiples mises en pratique par les classes dominantes et se trouvent représentées et stigmatisées selon une logique dichotomique, elle-même instrument de domination et de violence symbolique efficace, comme « ordinaires », « communes », « basses », « vulgaires », « archaïques », « sauvages », « non-civilisées » ou « primitives » (Schultheis, 2011, p.62). Cette appréhension des comportements éducatifs des milieux populaires par leur écart à la norme s'incarne dans les récits d'enfance des parents que nous avons enquêtés. Décritant les styles éducatifs parfois « barbares » ou sans possibilité de communication (cette dernière caractéristique apparaissant dans les dix-neuf entretiens recueillis) de leurs parents, nos enquêtés n'embrassent pour autant pas les modèles éducatifs ou les types d'arbitrage parentaux, fondés sur la communication, pourtant valorisés du fait de la diffusion des travaux sur le développement de l'enfant. Autrement dit, les pratiques éducatives des parents que nous avons enquêtés dérogent des normes attendues et peuvent en ce sens être négativement connotées et s'inscrire en conflit avec les monopoles légitimes, les modèles, les modes de vie des classes dominantes.

2.1. Les modèles éducatifs valorisés

La première partie de la thèse rend compte de la consécration d'une « parentalité positive », notion chère aux prémices d'une politique éducative européenne promouvant la notion de « droit de l'enfant » et par ailleurs fer de lance des approches psychanalytiques brandies par les professionnels de l'éducation non violente, devenus spécialistes de la parentalité contemporaine.

Or, les modèles éducatifs basés sur l'écoute, sur la négociation et sur l'égalité entre parent et enfant, - souvent valorisés dans les couches moyennes et supérieures (Singly, 2000) - ne sont pas forcément ceux qui dominent au sein des milieux populaires

auxquels nous nous attachons. Deux types de modèle éducatif se distinguent à travers nos observations.

Le premier est régi par *une conception des relations parent-enfants inscrite dans un rapport d'autorité* marqué selon un respect de normes hiérarchiques strictes, en particulier des différences générationnelles. Au sein de ce premier modèle, on note que les pratiques éducatives s'écartent souvent des pratiques éducatives légitimes. Nous n'avons pas souhaité éluder la question des châtiments corporels, mais la poser de façon détournée en utilisant la méthode des scénarii, considérant que les habitus populaires sont clivés et qu'ils oscillent sur cette question entre adoption des normes dominantes proscrivant gifles et fessées, tant elles sont catégorisées comme les manifestations d'une violence éducative, et ce qu'ils conçoivent néanmoins comme nécessaire à l'autorité et à l'éducation des enfants.

Ainsi, Michèle²²³ explique faire preuve de patience mais utiliser des sanctions corporelles en dernier recours, auxquelles elle reconnaît des vertus éducatives plus efficaces que l'écoute et la répétition :

« Ma fille du milieu, elle marche beaucoup comme ça, quand je lui explique les cours elle comprend pas elle comprend pas, alors on recommence allez on recommence, j'ai un grand tableau et je fais cours, allez et là tu as compris : « oui oui » et elle comprend pas, je recommence, je recommence car j'ai quand même une certaine patience, mais à un moment donné c'est pas possible, ça monte et là c'est la fessée et allez elle écrit correctement, il lui faut ça pour comprendre donc après je me dis : « je vais commencer par la fessée au moins on ira plus vite », là on perd des heures des heures des heures, des weekend, des vacances ».

Les normes de la famille relationnelle se diffusent ; pour autant, l'usage de la contrainte physique n'est pas assimilé à des actes maltraitants par une majorité de parents rencontrés, pour qui la question ne se pose que de façon pragmatique, et qui affirment y avoir recours lorsque cela s'avère nécessaire, en raison de quoi « leurs enfants ne sont pas malheureux pour autant. ».

²²³ Nous avons rencontré Michèle dans le groupe de parole animé par Aslya.

Nathalie distingue les situations et justifie la contrainte physique au regard de son degré d'énervement :

« Il y a des moments où on peut pas choisir, mais quand on peut choisir le moment où parler, que ce soit à votre enfant, ou votre père, votre mère, votre mari, peu importe qui c'est, je pense qu'il y a des moments où ça peut être ... où les choses peuvent être discutées, et puis il y a des moments, bin non, c'est pas le moment et ça part ».

D'autres parents comme Hayat²²⁴ vont jusqu'à souligner le bien-fondé de ces modes d'autorité :

« Moi mon fils il m'arrive de le massacrer et pourtant c'est pas pour autant que je l'aime pas et puis même le lendemain où je l'ai attrapé il me dit : « maman y' a une intervenante qui est venue sur la maltraitance des enfants », je me suis dit : « oh putain, je l'ai frappé hier », je lui ai dit : « qu'est-ce que tu as dit toi ? », il me dit : « rien ». Mais j'ai eu peur parce que maintenant ils surveillent tout ce que les parents font. Bon, un jour on était à *Carrefour*, il était petit hein, il faisait un caprice, je lui ai mis une gifle, y' a une mamie qui s'est retournée, elle m'a dit : « Madame je vous félicite, vous avez bien raison, c'est pas lui qui va vous commander », je pensais qu'elle allait me dire : « qu'est-ce que vous faites, vous ! » et ben non, elle m'a dit : « je vous félicite Madame, c'est pas lui qui va vous commander ! », je lui ai dit : « écoute bien la dame ce qu'elle a dit ! ». Mais c'est vrai que des fois les minots ils nous poussent à bout hein, moi il m'a poussée à bout, à bout, à bout. Après j'ai peine, je me demande ce que j'ai fait, mais bon une fois, deux fois, trois fois, c'est un cercle vicieux, un jour ça va, un jour ça va pas, mais c'est nos enfants de toutes façons, faut faire avec ».

On observe aussi que ces parents distinguent leurs méthodes éducatives des mauvais traitements.

²²⁴ Nous avons rencontré Hayat lors d'un stage parental.

Suite à notre scénario, une enquêtée revient ainsi sur une expérience vécue au sein de sa famille :

« Mon neveu a fait le con, son père lui a mis une gifle et le petit il en a parlé à l'école et tout, après ils ont convoqué les parents et ils ont vu les parents, c'était pas des sauvages, ils ont compris que le petit était hyper actif, sa mère elle est un peu sévère, et elle le laisse pas sortir et c'est vrai que ses trois enfants c'est des testons quoi et il a été convoqué par l'assistante sociale, le juge des enfants et tout... juste pour une gifle et en plus c'est pas lui qui met des gifles d'habitude c'est ma belle-sœur. Ce minot il est pourri gâté, bon après ils ont vu les parents, ils ont vu que c'était pas des parents qui martyrisaient leurs enfants, après l'affaire était finie.²²⁵ »

Christelle affirme elle aussi avoir recours à ce type d'arbitrage :

« Des fois elle me regarde elle me nargue. C'est l'âge, mais cet air de te dire qu'elle se fout de tout ! Des fois je lui donne la fessée, enfin avant, et elle me regarde pour dire « même pas mal ». Ça arrive qu'ils nous mettent à bout mais dans l'ensemble ça va. J'ai pas trop à me plaindre. Quand on discute avec les enfants ça va. Enfin, si ça doit mal se passer ça se passera mal. Moi il m'arrive de lui mettre des claques car ils nous mettent à bout. La parole de l'enfant maintenant on croit un peu que c'est la parole de l'Évangile. Moi, j'ai vécu des choses que je ne raconte même pas, il faut les croire c'est important, mais une claque c'est pas un enfant battu. Moi je lui mets des claques parfois ».

À travers ce dernier extrait de discours on note que le recours à la contrainte physique ne s'oppose pas à la discussion, mais sert en revanche à affirmer un rapport d'autorité auquel ces parents, pour une grande majorité, ne souhaitent renoncer, parce que cette autorité constitue pour eux la clef de voûte d'une éducation « réussie », souvent en contre point de la description de comportements peu respectueux des enfants de leurs quartiers. On voit ainsi se dégager des styles éducatifs aux régimes de justification bigarrés dans la mesure où ils s'opposent aux violences connues durant l'enfance, ne

²²⁵ Entretien avec Samia, Marseille.

renoncent cependant pas à l'emploi de la contrainte et de la sanction physique, et privilégient la discussion sans embrasser les principes d'une « parentalité positive » ou tout simplement une écoute active de la parole de l'enfant réfutée comme n'étant pas « parole d'évangile » dans le dernier discours cité.

À la marge de cette tendance générale, on observe cependant un petit nombre de mères ayant subi, comme en attestent d'ailleurs plusieurs récits mobilisés, une violence dépassant probablement celle infligée dans une seule visée éducative, coups et blessures généralement imputés à une violence paternelle à laquelle consentait leur propre mère. Ces mères se refusent alors à infliger à leurs enfants ce qu'elles décrivent comme des pratiques humiliantes et tendent dans leur discours à prohiber fermement toutes formes de contraintes physiques au profit d'une conception plus égalitaire des rapports parents-enfants.

Ces mères sont par ailleurs celles qui tendent à embrasser un second type de modèle éducatif moins répandu dans notre échantillon, lequel relève d'un *rapport fusionnel à l'enfant*, au sein duquel l'autorité fluctue, soumise aux variations du répertoire émotionnel des mères. *Ces couples mère-enfant* portent le risque d'une relation « fusionnante » au risque de ne pas permettre au processus de triangulation de s'établir.

C'est ce type de rapport qui a infléchi le protocole d'entretien lors de notre rencontre avec Marianne²²⁶, 33 ans, qui vit seule avec sa fille Mailly, 10 ans, depuis la naissance de celle-ci.

Mère et fille se définissent l'une et l'autre au travers un rapport fusionnel. Lorsque nous avons rencontré Marianne, celle-ci a d'ailleurs souhaité que sa fille soit présente pendant l'entretien au cours duquel elle n'a pas hésité à l'interpeler pour recueillir son avis. Ainsi, l'entretien s'est enrichi du récit de l'expérience de Mailly, mais nous a permis de plus de saisir quelques éléments caractéristiques de ce rapport parent-enfant horizontal.

« On passe nos journées entières ensemble, on mange ensemble, le soir à quatre heures et demi je suis là, on fait les devoirs ensemble, on fait le bain ensemble et on mange ensemble et on regarde la télé ensemble et on dort ensemble pendant les

²²⁶ Marianne fréquente le centre social Mer et Collines à Marseille. Elle ne fréquente au moment de l'enquête aucun dispositif d'aide à la parentalité, mais fréquentait l'année précédente un groupe de parole.

vacances et le mardi soir et le week-end. Vraiment la vie de petit couple quoi. On discute de tout, ça a toujours été comme ça. En fait pour moi Mailly ça n'a jamais été un enfant, c'est peut-être le seul défaut mais je ne lui ai pas parlé comme un enfant. Je lui ai toujours parlé comme une adulte mais elle est mature tout le monde me le dit. Du coup on décide de tout ensemble, je ne fais rien sans lui demander son avis ».

D'abord, on relève que la « discussion » s'établit non pas à partir de considérations ou de préoccupations propres aux enfants mais porte sur tout ce qui peut concerner le couple parent-enfant. Si ces mères n'hésitent pas à raconter à leurs enfants les récits de leur enfance avec ce qu'ils comportent de malheureux, elles partagent également leurs tracas quotidiens. La faible densité du tissu relationnel proche, et la quasi inexistence de vie sociale viennent pour une part importante expliquer cette « adultisation » de l'enfant, de plus rarement contrée par la présence d'un proche qui occuperait une position tierce défusionnante.

2.2. Les attentes des institutions, telles que nous observons les professionnels les mettre en œuvre

Les parents que nous avons rencontrés par voie d'entretien ont tous, sans exception, eu au cours de leur trajectoire la nécessité de se tourner vers l'action sociale et ceux qui la mettent en œuvre. Tous, sans exception encore, dressent des récits correspondant à des périodes passées marquées par des expériences caractérisées par un rapport de défiance avec des travailleurs sociaux.

Si certains parents pointent un « différend » à l'instar de celui que décrit Pierre Périer concernant les parents des milieux populaires et les acteurs scolaires, d'autres décrivent des situations « pénibles » ou encore des situations dramatiques allant jusqu'au « rapt d'enfant ».

Nathalie explique :

« Une assistante sociale venait voir les petits, ils disaient que chez moi c'était trop petit. Je leur disais écoutez j'ai fait une demande et pas que chez HMP. J'en ai fait plein, avec deux enfants, une petite tête de la CAF et un salaire, normalement j'y aurais droit, je prends ce qu'on me donne. Elle venait à la maison c'était chiant, je travaillais pas le mercredi exprès et on pouvait pas sortir avec les enfants, je ne pouvais pas aller au jardin, il fallait qu'ils observent ce qui se passait à la maison. Elle venait de deux heures jusqu'à quatre heures, ça me gonflait. Elle venait toutes les semaines c'était gonflant, elle regarde ce que tu fais avec tes enfants. Je disais que je voulais pouvoir sortir avec mes enfants, je voulais pouvoir les emmener à la plage. Parce que garder un enfant toute la journée à la maison c'est pas possible. Et puis en plus mon fils est hyperactif, il a besoin de bouger, non ça n'allait pas du tout. Elle venait voir comment ça se passait au quotidien, en fait et je leur répétais « Regardez le frigo est plein, le congèle est plein, il n'y a pas de problème ! ». Mais elle regardait la tenue des enfants, l'hygiène, le linge, comment tu fais le ménage... Comme j'ai dit un jour à une assistante sociale : « Vous faites partie de l'AEMO, vous êtes censés m'aider à trouver au moins un HLM ! Je vivrais mieux, je m'en sortirais mieux, et mes enfants seront mieux ! »

Samia dresse, elle, une description fine de son rapport aux travailleurs sociaux, dont on comprend qu'il s'est forgé au fil de différentes expériences, mais principalement d'une particulièrement dramatique, à savoir le placement de sa fille.

« Je tombe toujours mal avec les assistantes sociales, j'aime pas trop. Je tombe toujours sur des femmes, j'ai l'impression qu'elles ne me comprennent pas ou je sais pas, elles te jugent mal, je sais pas, alors du coup ça accroche pas, chaque fois je sais pas, je m'énerve quoi, y'en avait qu'une qui était super gentille, c'est parce qu'elle était jeune, peut-être. Une jeune apprentie tout ça elle était super sympa. Mais voilà, avec elle ça va, elle me comprenait et tout donc avec elle ça allait, c'est super bien parti, mais après avec les autres j'ai toujours du mal. Je sais pas, j'ai l'impression qu'elles te jugent mal, comment expliquer ? Tu te sens jugée quand ça va pas, c'est horrible, je m'énerve et ça part en « biberine », du coup je veux plus les

voir. C'est bon, j'ai pas besoin, je préfère rester seule et m'arranger. Y'a plein de choses que j'ai préféré régler seule comme les factures... Quand il y a les grosses factures, l'électricité, machin, je préfère m'arranger avec EDF et payer petit petit que de passer par eux pour avoir une aide machin, c'est bon, je passe pas par les AS parce que ça me gonfle.

À l'époque et tout quand j'avais la petite et tout, c'est vrai que je m'en occupais pas très bien mais bon ça va j'étais jeune quand même, elle aurait dû comprendre que j'étais jeune, que j'étais pas... que j'étais une gamine quoi, elle aurait pu être..., mais elle direct, directement elle m'a enlevé la gamine, direct... Ça a été un coup foireux pour moi, elle m'a rien dit, elle m'a obligée à venir à la PMI, la totale, elle m'a obligée à venir à la PMI, et elle m'a dit : « Il faut emmener votre fille pour la peser un peu patin couffin », du coup je l'ai prise et je l'ai amenée à la PMI et c'est là qu'on la prise et on m'a rien dit, on m'a demandé de rester en salle d'attente et là, même à l'époque je l'ai senti, je me disais : « Pourquoi ils restent avec elle seule ? » Ils l'ont fait sortir par la porte de derrière, je trouvais que c'était long. Je suis rentrée en force, et j'ai dit : « oh ça fait un moment que j'attends, qu'est-ce qu'il se passe ? » Et puis il y avait pas la petite. Je comprenais et j'étais folle : « elle est où ma fille ? Elle est où ma fille ? ». L'assistante sociale elle me dit : « ah ben écoutez on l'a emmenée, on a eu un appel du voisinage je sais pas quoi, votre enfant est complètement déshydratée, et ci et là, on nous a dit que vous mettiez la musique à fond que ci que là, et je leur disais : « mais il ne fallait pas faire comme ça, vous me forcez déjà à venir à la PMI, j'ai trouvé ça un peu louche que vous insistiez, j'arrive ici, vous me dites de rester dans la salle d'attente, vous faites les choses en douce, c'est n'importe quoi », presque je la frappe. Mais du coup, ma copine m'a dit : « ils ont dû la mettre à la Timone ». On est allées à la Timone, on a fait tous les étages, tous les étages, jusqu'à ce que je la trouve, j'ai reconnu ses pleurs, j'ai dit à ma copine : « C'est elle, c'est ma fille », j'ai ouvert la porte et c'était elle. On a foutu le *why* à l'hôpital et puis j'ai dit : « je reste là », je rentrais dormir chez moi et je restais la journée avec elle. Pendant un mois comme ça ils l'ont gardée, ça a commencé comme ça. Après c'est vrai que je me suis habituée à être seule, à faire ce que je voulais, à sortir, donc du coup j'ai pris l'habitude et j'ai arrêté et je les ai laissés la prendre ».

Samia revient sur les déterminants l'ayant conduit à être privée de sa première maternité. Si elle impute cette rupture aux travailleurs sociaux, elle reconnaît cependant au cours de l'entretien ne pas être à l'époque suffisamment armée pour élever seule un enfant.

3. Des difficultés multiples

La totalité des familles rencontrées vivent en dessous du seuil de pauvreté et ce n'est pas une entreprise misérabiliste que de rappeler que les difficultés économiques qui les tourmentent infléchissent par ailleurs leur travail parental.

Certaines familles condensent les difficultés : isolement, mal logement, grande pauvreté, contrôle social très présent... Parmi elles, l'accès à un logement, et l'accès aux denrées alimentaires apparaissent comme des entraves pour le travail parental. Ainsi nous considérerons successivement ces deux questions, qui préexistent aux pratiques éducatives. En ce sens, ces prismes nous permettent de plus de considérer une nouvelle fois que la parentalité des personnes ne peut s'atomiser du reste de leur existence.

3.1. Des conditions de logement subies voire incertaines

Le cas de Malika permet d'approcher comment s'organise la parentalité de personne ayant perdu les sécurités les plus élémentaires, notamment celles que suppose l'accès et le maintien dans un logement décent.

Malika²²⁷ a trois enfants. Ses deux aînés âgés respectivement de 16 et 8 ans sont placés chez sa mère dans le 14^{ème} arrondissement de Marseille. Elle vit quant à elle avec son plus jeune fils 6 ans dans un « hôtel meublé » de la rue de La Palud dans le premier arrondissement de Marseille. Lors de notre première visite à son

²²⁷ Malika nous est présentée par Carine, une assistante sociale. Elle fait l'objet d'une mesure d'aide éducative en milieu ouvert. Quelques semaines après notre entretien son plus jeune fils sera placé dans une structure de l'Aide sociale à l'enfance.

domicile, Malika nous attend elle a été informée par Carine²²⁸ de notre présence. La porte d'entrée est ouverte. Dès l'entrée, on ne peut ne pas être frappé par l'insalubrité de l'hôtel. On monte les escaliers, au premier étage figure le bureau de la direction avec un tableau sur lequel sont affichés les tarifs en vigueur. En moyenne une chambre coûte douze euros par nuit, mais on sait déjà que chaque chambre est en fait louée au mois à des personnes qui n'ont sans doute pas la possibilité d'envisager d'autres solutions. À noter que ces offreurs d'hébergement communément appelées « marchands de sommeil » perçoivent même les allocations de logement de la CAF en échange des espaces insalubres qu'ils proposent.

Au mur, des affiches moisies du port de Marseille, des plantes en plastique peinent à couvrir l'étendue des moisissures. Il fait de plus très froid, nous sommes en décembre, les ouvertures sont nombreuses et les fenêtres manquent.

Malika nous attend au troisième étage. Plus on monte dans les étages et plus on a le sentiment que les escaliers vont s'effondrer, les marches s'affaissent. Déjà à ce moment-là on imagine combien il doit être pénible d'habiter ces espaces avec des enfants.

Malika nous invite à rentrer chez elle. Cet espace peine à être décrit sans verser dans un misérabilisme de fait. Rappelons les moisissures, l'odeur qui les accompagne. Une pièce de 12 m², avec une petite séparation accueillant un évier et un placard certainement trouvé dans la rue, dont l'intérieur nous offre plus volontiers à voir des cafards que des denrées alimentaires.

Une bouteille de gaz en guise de réchaud, un mini-frigo, des tentures qui tentent de cacher le noir des murs. Tout ce sur quoi nos yeux se posent est envahi par la moisissure et les insectes qui vont généralement avec. Par exemple, le coin cuisine est envahi de cafards et de moucheron. Malika ne réussit pas à en venir à bout, de surcroît parce que les bombes insecticides sont trop onéreuses. Elle n'a pas non plus d'eau chaude, pas de sanitaires, il faut partager ces commodités avec le reste des occupants de l'hôtel, selon elle, soit des travailleurs sans papier, soit des mères seules et élevant leurs enfants.

²²⁸ Malika reçoit aujourd'hui l'assistante sociale, justement pour parler de l'état de son dossier de logement. Carine essaie de faire bénéficier Malika d'un appartement régi par la loi DALO.

Malika nous montre qu'elle a réussi à se procurer deux lits simples chez Emaus, parce que celui qui occupait l'espace était digne d'un matelas trouvé dans une poubelle. Notre hôte fait cette remarque : « il nous prend pour des bêtes s'il croit qu'on va s'allonger sur un matelas dégueulasse, il y avait de la merde dessus ».

Carine accompagne Malika depuis plusieurs années. Malika n'a jamais eu d'appartement à elle, mais elle est presque en voie d'en avoir un. Même si ce changement s'inscrit de façon positive dans son quotidien, il reste à régler la question du périmètre géographique acceptable compte tenu de la scolarisation de son dernier fils.

Le début d'hiver est clément à Marseille et heureusement parce que la seule fenêtre ne ferme pas, et de l'eau coule du plafond en cas de pluie. Juste à côté de la fenêtre s'entassent des sacs en plastique, ceux que distribuent les grandes surfaces, Malika s'en sert de placard et y range toutes les affaires dont elle dispose pour elle et son fils. Il n'y a pas de jouet, une petite étagère avec les vêtements de son fils. Elle explique justement que les vêtements de son fils doivent être un minimum bien tenus pour aller à l'école mais qu'elle n'a pas les moyens d'apporter le linge à la laverie très souvent.

On se rend compte que la moindre tâche devient complexe lorsqu'on vit ce type de situation. Pour faire chauffer de l'eau et se laver dans une bassine (posée en hauteur dans l'espace cuisine) et pour réchauffer des aliments prêts à l'emploi (qui eux aussi ont un coût élevé), Malika utilise une petite bouteille de gaz par jour.

Dans la pièce, il y a aussi un petit bureau, trouvé lui aussi dans la rue, et un tabouret dont l'assise en paille ne pourrait supporter le poids d'un adulte. Pour décorer les murs, trois photos, une de chacun de ses enfants, prises à chaque fois lors d'occasions : un séjour au parc Astérix, un séjour à Disneyland. Malika nous les montre et insiste sur le fait que ses deux plus grands peuvent faire beaucoup de choses avec leur grand-mère, qu'ils sont inscrits dans des clubs de sport et ont ainsi tout le loisir de se dépenser. Elle explique aussi que même lorsqu'elle est fatiguée elle se force à passer le plus de temps dehors avec son fils le plus jeune pour réduire le temps passé dans ce taudis. À chaque fois qu'elle évoque ce

« taudis » nos yeux se posent sur un nouveau détail du lieu. Au sol, un coussin de porte recouvert d'une tenture vise à empêcher les cafards de rentrer en masse, au sol un tapis en plastique tressé jaune et blanc comme on en trouve dans les commerces du quartier parvient à couvrir le délabrement du sol.

Malika ne nous connaît pas mais nous fait partager sa situation dès notre arrivée. Nous lui parlons aussi des raisons de notre venue à son domicile, de notre intérêt pour le travail d'accompagnement social dont font l'objet les parents en situation de précarité. Elle est tout à fait d'accord pour que l'on convienne de plusieurs autres entretiens ensemble dans les jours à venir. Elle nous demande s'il est possible de filmer son espace habitable de façon à montrer à tous comment des gens vivent comme des « bêtes ».

Ensuite, Malika revient sur le rendez-vous qu'elle a eu le matin même. Elle s'est rendue à l'école de son plus jeune fils en raison d'une réunion suite aux troubles du comportement de son enfant, récemment diagnostiqué « hyperactif ». Elle nous dit qu'il sera suivi la moitié du temps en hôpital de jour par une équipe éducative plus apte à l'encadrer que ce que peut offrir le cadre scolaire classique. Au cours de cette réunion, elle a voulu en dire un peu plus sur les conditions de vie de sa famille et s'interroge sur l'absence d'attention dont ses explicitations ont fait l'objet. On lui a répondu qu'il fallait dissocier les scènes de l'intime des scènes de l'école et que la violence exprimée par son fils ne pouvait trouver d'explication mono causale sur le terrain du mal logement et de la grande précarité. Pourtant, l'école est informée de la mesure d'Aide éducative en milieu ouvert (AEMO) dont son fils fait l'objet, mais nous sommes effectivement sur un territoire où ces mesures sont nombreuses et ne suscitent pas forcément l'attention des acteurs scolaires.

Pourtant, dans le cas de Malika, l'aide éducative représente le dernier rempart de la cellule familiale avant l'éclatement de celles-ci sous l'effet d'une mesure de placement. D'ailleurs, Malika exprime clairement sa crainte de perdre son enfant. Pour elle l'accès à un logement décent constitue un objectif de survie et la base de ce qu'elle pourra entreprendre ensuite. Le logement qu'elle occupe, outre son insalubrité rend ingérable le quotidien avec un enfant, et c'est d'ailleurs bien sur ce point qu'insiste Malika. Elle

décrit une incompréhension forte face aux institutions qui ne peuvent lui proposer un logement social décent mais qui en revanche financent ce type d'hébergement, considéré comme un potentiel hébergement d'urgence, un dernier recours probable, sinon possible dans l'hypercentre marseillais.

Une autre des mères rencontrées, Nathalie, revient aussi sur ses conditions de mal logement qui ont pour elle ouvert la voie au placement de ses deux enfants chez ses parents. Ses deux enfants faisaient aussi l'objet d'une Aide éducative en milieu ouvert (AEMO), aide dont elle retient le contrôle et l'absence d'aide matérielle :

« Les enfants dormaient dans une chambre et moi sur le canapé dans la salle à manger, mais c'était horrible, les petits n'avaient pas assez d'espace pour jouer... Je ne sais pas qui a la priorité sur les HLM parce qu'avec des enfants ça marche pas de toute façon, il y a un gros souci sur le logement ».

On comprend que l'absence de logement décent constitue un manque fondamental à partir duquel la vie familiale tend à ne plus pouvoir s'organiser. Malika vit ainsi séparée de ses deux enfants aînés et redoute de perdre la garde de son plus jeune fils au regard de la pénibilité des conditions de vie que celui-ci partage avec elle. Si Malika reste concernée par la question scolaire par exemple en ce sens qu'elle se rend à l'école, discute avec les équipes éducatives, elle exprime cependant à demi-mot que les troubles rencontrés par son fils sont en partie imputables aux conditions de « survie » qu'il connaît. Les mois au cours desquels nous avons suivi Malika nous ont de plus laissé entrevoir qu'à l'occupation de ce logement dégradé se rajoute l'incertitude de pouvoir continuer à l'habiter le lendemain. Nous avons en effet assisté à des scènes de grande violence entre Malika et son bailleur menaçant de l'expulser en raison d'un retard des prestations accordées par la CAF. Il se dégage de ces situations d'extrême précarité que l'accès à un logement décent reste une condition à satisfaire sans laquelle la parentalité des personnes tend à ne s'inscrire que dans l'urgence du quotidien.

3.2. Des dépenses « impossibles »

Si le logement constitue un premier nécessaire pour rendre la vie familiale possible, l'obtention d'un logement ne permet cependant pas à ces familles de sortir de l'urgence, les parents enquêtés manifestent tous de grandes inquiétudes liées à leur précarité économique, cela même pour les quatre d'entre eux occupant un emploi.

Nathalie vit seule, ses deux enfants sont placés chez ses parents. Elle occupe un studio, anciennement chambre de bonne dans une rue cossue du 6^{ème} arrondissement de Marseille. Si l'espace est réduit, son appartement est loin d'être insalubre, au contraire il témoigne du confort d'une rénovation récente. En revanche, Nathalie nous décrit sa façon d'habiter et les contraintes qui la caractérisent :

« Tout devient trop cher et puis là les matières premières vont augmenter de 10 %, le gaz tout ça, ça augmente aussi on s'en sort plus. Par exemple la lumière je l'allume le plus tard possible et encore des fois je l'allume pas. Je fais attention à tout, à la douche mais c'est pas une vie tout ça. Des fois j'ai pensé je me dis faut se casser à l'étranger, mais bon à mon avis même en partant ce sera pareil. Nous les jeunes, on a plus de jeunesse. Je suis auxiliaire de vie à domicile par exemple et on n'arrête pas de me dire : « passe ton permis, passe ton permis, passe ton permis et mon permis c'est pas possible sans encore déboursier 700 €. Si demain je peux passer le permis je le passe volontiers si je peux, mais après faut avoir une voiture, l'assurance, l'essence c'est pas possible. Là je prends le bus ou le métro mais quand on vit dans le centre ça va c'est pas trop mal... C'est simple, vous pouvez en juger le salaire tombe et vers le huit ou le dix maximum je tombe à découvert, et encore moi je suis une fille et j'ai 36 ans, je sors pas, le samedi soir je reste tout le temps à la maison. Tu veux que j'aïlle où financièrement ? Je vais pas au cinéma parce que c'est 10 euros et je peux pas. C'est invivable de vivre comme ça. Des fois avec mon copain on a des amis qui nous invitent au restaurant mais moi je peux pas, j'aimerais bien y aller, pas tous les week-ends mais au moins une fois dans le mois. Alors on se fait des repas entre nous mais même ça c'est difficile, on ne fait plus rien et je suis pas la seule dans ce cas-là. C'est horrible, même aller boire un verre, tu achètes un coca sur une terrasse c'est trois euros cinquante. Moi je peux pas. » .

Parmi les parents rencontrés, nombreux sont ceux à rencontrer des difficultés financières telles qu'elles les contraignent à recourir aux réseaux d'aide alimentaire, à l'instar de Michèle :

« J'ai vu une assistante sociale, c'est très difficile, j'étais jamais allée voir une assistante sociale de ma vie déjà, donc de faire cette démarche c'est dur et après d'aller demander de la nourriture c'était atroce... on est au fond du fond là, c'est terrible de se dire que on va mendier pour faire manger ses gosses... pour moi c'était comme ça, y' en a je vois qui y vont plus facilement mais pour moi c'était dur, c'était pénible j'avais honte... ».

Le budget imparti à l'alimentation est l'un des principaux postes de dépenses des populations à faible revenu. Néanmoins, celui-ci passe souvent au second plan²²⁹. Le loyer, le paiement des traites et des factures tendent à occuper une position hiérarchique sur le budget consacré à l'alimentaire dans la répartition des dépenses des ménages. Un membre associatif œuvrant dans une banque alimentaire, revient sur le fait que de nombreuses personnes se retrouvent en incapacité de paiement car leur budget est asphyxié par le poids des charges fixes trop importantes. Ces choix sont en partie pondérés par l'incompressibilité des dépenses de logement, la part consacrée à l'alimentaire pouvant, elle, bénéficier d'ajustements. Christelle argumente d'ailleurs en ce sens :

« Maintenant c'est comme ça, il faut pas payer ses factures pour pouvoir avoir de l'aide. Moi je veux pas risquer d'être foutue dehors, en plus c'était, il fait beau, c'était la période où on peut foutre les gens dehors. Je ne veux pas me retrouver sous les ponts avec ma petite. Non, à manger je trouverai toujours, au pire je demanderai aux voisins... ».

Nous nous sommes intéressée à ces aspects des conditions de vie des parents enquêtés, d'une part parce qu'ils concernent une majorité des enquêtés – tous affirment avoir eu

²²⁹ Une étude INSEE de 2006 estime à 225 € les dépenses moyennes, par personne et par mois, consacrées à l'alimentation dans certains foyers défavorisés en comptant une part égale pour chaque membre du foyer quel que soit l'âge.

recours à un dispositif d'aide alimentaire sur les derniers vingt-quatre mois – d'autre part parce que *ce manque autour de l'acte alimentaire vient aussi impacter des pratiques familiales et nous éclaire sur le travail parental* : « qu'il s'agisse des classes populaires ou des classes dominantes, l'alimentation se situe au point de rencontre entre la vie matérielle et la vie symbolique ; il n'est pas de consommation ni de pratique qui ne renvoie, même dans le cas des plus démunis, d'une part au revenu et aux conditions de vie... » (Passeron, 1989, p. 40). Les pratiques alimentaires peuvent être un objet trivial lorsque l'on étudie les formes d'organisation, le partage des rôles, les styles éducatifs prévalant au sein d'une famille ; néanmoins, leur étude permet de considérer un large éventail de caractéristiques objectives que sont : le temps, les revenus, le genre... Or, ce sont notamment ces marqueurs, non exhaustifs, qui participent à éclairer les contextes au sein desquels s'inscrit le travail parental.

« J'allais aux Restau du cœur et ça c'était mal passé, je me suis emportée avec la bonne femme, ça ne me plaisait pas comment ils parlaient aux gens, ça m'a pas plu, du coup j'ai intervenu, je leur ai dit que on n'avait pas à fermer nos gueules et que si on est là c'est parce que on a des soucis, du coup j'ai plus retourné, j'ai dit hop c'est plus la peine d'essayer, pour me faire insulter, non du coup le système que j'ai trouvé c'est faire du bénévolat, je le fais toujours. Du bénévolat au secours populaire et par contre là je prenais ce que je voulais, il me dit : « sers toi, prend un peu de tout », donc je me remplis des sacs, non mais ça dépanne bien d'aller chez l'un, chez l'autre. Après c'est au niveau des bénévoles, c'est toujours pareil, y'en a beaucoup qui sont mauvais, donc c'est pas bon ça... ils font des remarques et les gens se vexent, si ça tombe sur une comme moi, je me vexe et après je retourne plus. Déjà qu'on a pas envie d'y aller, on se force à y aller, on est là, on se dit : « je fais quoi comme ça ? », on a honte, moi je me cache et tout, moi franchement j'ai honte, c'est pas facile d'aller dans des trucs comme ça, c'est pas facile, du coup voilà. Maintenant j'y vais moins. Mais même dans le huitième les gens ont plein de problèmes, y'a plein de SDF sur la rue, ils squattent des studios, moi je les aide avec une association, je leur ramène des choses, c'est des gens qui vont nulle part, qui préfèrent faire la manche mais demander des colis comme ça c'est trop dur, ils iront pas alors qu'ils sont dans le besoin, ils sont plein, y'a une dizaine de personnes qui squattent comme ça, dans des petits appart' propres, avec des lits

ramassés dans la rue, ils sont bien mais ils ont rien. Mais ici dans le quartier il y a des familles qui font les beaux, ils veulent pas dire leurs problèmes, moi j'ai dit « je m'en fous », y'a pas de honte, ça peut arriver à tout le monde de ne plus avoir de boulot, d'avoir des enfants, n'importe quoi je sais pas moi, toutes sortes de problèmes... y'en a ils ont pas de boulots, des enfants mais ils continuent à dire tout va bien, penses-tu « tout va bien », ça m'étonnerait tes calculs c'est comme les miens, une fois que tu as payé ton loyer, ton électricité, ça et là, je sais ce qu'il te reste on a à peu près tous les mêmes ressources ici, donc, mais eux ils veulent pas dire... Rien que pour manger en gros j'en ai pour deux cents euros par mois²³⁰ ».

Ensuite, on observe que l'approvisionnement très limité des familles est à l'origine d'un vagabondage alimentaire. On reprend cette terminologie à la sociologie des pratiques alimentaires de Jean-Pierre Poulain qui définit le processus par : « une prise alimentaire plus fractionnée, pouvant aussi comprendre des repas conviviaux structurés mais, et surtout, des prises alimentaires plus ou moins individualisées, tout au long de la journée. Il correspondrait, quant à lui, à des biotopes dans lesquels l'aliment est abondant et à des structures sociales plus lâches, plus détendues, laissant plus de place aux valeurs de l'individu. Dans ce contexte, le mangeur doit réguler lui-même son alimentation. Il est donc contraint de décider ce qu'il doit manger et quand il doit le faire » (1996, p. 115). Nos observations lors des temps de repas mais aussi les discours recueillis permettent en effet de penser que la prise alimentaire bascule pour ces familles d'une commensalité vers un vagabondage alimentaire, qui certes correspond à une évolution du modèle alimentaire, mais s'accompagne aussi d'une déstructuration plurielle des temporalités associées aux repas.

La situation de la famille M'Bala montre comment le critère de la disponibilité détermine la prise alimentaire pour la réduire finalement à ses seules dimensions nutritives.

Madame M'Bala a quatre enfants dont trois vivant à son domicile. Elle rencontre des difficultés multiples à l'origine d'une mesure de placement à domicile dont nous avons suivi la mise en œuvre durant plusieurs mois et à partir de laquelle nous avons pu réfléchir concernant les dispositifs d'aide à la parentalité dans la deuxième partie de la thèse. Nous avons au cours d'une année pu par ailleurs partager avec cette famille des

²³⁰ Entretien avec Michèle, Marseille

temps de repas qui contribuent à nous éclairer sur le quotidien de familles dont on n'imagine pas forcément que même la prise de repas soit impactée par leurs conditions de vie. Un repas nous a particulièrement marquée, en ce sens qu'il coïncide avec l'anniversaire de Justin, 3 ans. D'abord, nous arrivions toujours dans cette famille avec de quoi partager un repas, en général des pizzas. On remarque que Madame M'Bala se sert une part la première, chacun mange dans un morceau de sopalin et on peut boire dans les trois pots de yaourt en verre jonchant sur la table basse. On ne pourrait pas qualifier de « bonne franquette » l'organisation qui prévaut, nous ne sommes pas non plus face à une altérité des repères culturels qui détermineraient l'organisation du repas. Les couverts manquent dans la maison, nous n'avons jamais en effet suffisamment de fourchettes, ni de couteaux, il en est de même pour la nourriture. Lorsque Madame M'Bala est à jour sur la part incompressible de dépenses domestiques, il lui reste seulement soixante euros par semaine, ce qui représente très peu pour une famille de quatre personnes, ainsi forcée à vivre dans la privation. Aussi, et nous l'observons particulièrement lorsque nous apportons un repas, les personnes consomment ce qu'il y a de disponible et la fonction d'échange et de socialisation associée aux repas tend à disparaître.

Ensuite, pour une majorité d'enquêtés seul le repas du soir peut faire l'objet d'un temps partagé entre parents et enfants. Cependant, on constate des dissonances entre les emplois du temps des uns et des autres au sein de la famille, ceci sous l'effet de deux facteurs principaux : âge avancé des enfants, emploi à horaires atypiques des parents, entraînent une désynchronisation des prises alimentaires.

Billy élève seul ses deux enfants, aujourd'hui adolescents, il leur est rare de partager un repas.

« C'est rare parce que quand je rentre Marielle a l'habitude de manger vers 8 heures parce que comme ça elle fait ses devoirs, elle regarde « Plus belle la vie », elle fait ses devoirs dans sa chambre ou elle est au téléphone. Moi pendant que je prépare à manger je fais les trucs du quotidien, les tâches, je prépare mes habits pour le lendemain et après je mange vers 11 heures et je dors et ça recommence le lendemain... ».

Les horaires s'adaptent alors aux personnes, mais il en résulte très souvent la prise de plateau-repas. D'ailleurs, la prise de plateaux-repas individuels se rencontre davantage chez les familles monoparentales, lesquelles, *a fortiori* lorsqu'elles sont composées d'un parent et d'un enfant en bas âge se mettent très peu souvent à table. Ainsi, à la déstructuration temporelle s'ajoutent dans certains cas une déstructuration des contenus alimentaires ainsi qu'une première forme de déstructuration de la sociabilité familiale, cette dernière étant enchevêtrée à la difficulté éprouvée à maîtriser le temps.

3.3. Des temporalités asynchrones

Travaillant dans une association d'aide à la personne, Nathalie doit quitter son domicile tôt le matin, aux alentours de six heures trente et travaille ensuite en horaires découpés, pour finir vers vingt et une heures. Nathalie s'estime heureuse d'avoir un emploi qui lui permet au moins de disposer d'un revenu « qui ne permet rien » mais qui lui confère une place de personne « qui travaille ». Ses enfants sont placés chez ses parents et c'est bien sa situation d'emploi (horaires et revenus) conjuguée à sa monoparentalité qui fait aujourd'hui obstacle au retour de ses enfants à son domicile.

« Ma mère les a encore parce que j'ai pas le choix, sinon je serais comme tout le monde je garderais mes enfants et je rentrerais dans le système. Ils les ont, oui, mais je regrette cette situation, encore plus parce que c'est ma mère. Je ne m'entends pas plus que ça avec ma mère. Elle ne m'a pas élevée, elle a toujours préféré mon frère à moi et a gardé mon frère et pas moi. Avec ma mère c'est trop flagrant je vous jure. C'est ce qu'elle fait... Moi j'ai été dans la merde vraiment, j'ai été dans la merde avec mes petits. Pricillia était en deuxième année de maternelle, j'étais vraiment dans la merde et j'appelle et je dis : « Maman je suis dans la merde en ce moment, il me faut 150 € au moins pour les petits. ». Elle me dit : « Attends je te rappelle » ! Je me suis démerdée autrement. Et je suis allée au Vival qui était juste en bas de chez moi, ils savaient que j'avais des enfants, alors ils m'ont fait à crédit. Quand même on peut pas se passer de manger avec des enfants ! Alors que mon frère a appelé ma mère à peu près au même moment, il lui a demandé 150 €

alors qu'il a pas d'enfants et à lui elle lui a envoyé et à moi rien. Après c'est sûr que c'est ma mère qui m'a dit : « Ecoute si tu es trop dans la merde moi je te prends les petits. » Mais bon quand on est auxiliaire de vie on peut pas prendre souvent des congés pour aller en Corse, j'ai pas les moyens. Ma mère me disait mais on va s'arranger et tu pourras venir souvent, je t'aiderai, on viendra, le soir on te téléphonera on t'écrira... Alors ça m'allait et puis j'avais trop de soucis, j'avais l'aide aux familles, l'AEMO qui s'acharnait, on a fait les papiers, c'est idiot oui et les petits sont partis et depuis ils sont toujours en Corse. Mais ça c'est à cause de l'AEMO aussi ! En fait moi dans mon cas l'école a appelé le tribunal pour leur dire que j'étais seule avec deux enfants, que c'était dur, que je travaillais, qu'ils étaient souvent seuls. Une assistante sociale venait voir les petits, ils disaient que chez moi c'était trop petit. Je leur disais : « écoutez, j'ai fait une demande et pas que chez HMP, j'en ai fait plein, avec deux enfants et une petite aide de la CAF et un seul salaire normalement j'y aurais droit, je prends ce qu'on me donne. » Après j'ai dit : Moi je travaille je suis pas aidée, la nounou elle était pas déclarée elle était au black [...] J'appelle le soir à huit heures et ils savent que c'est moi et me répondent. L'année dernière j'ai fait une grosse dépression parce que moi j'en peux plus de cette situation, c'est pas normal d'être séparée de ses enfants. Je suis allée en Corse passer quinze jours, mais c'est pas la peine parce qu'au bout de 15 jours on se charcute, moi, 36 ans vivre avec ma mère c'est pas possible. Non... *(Elle réfléchit en même temps qu'elle me dit cela. La question a dû se poser plusieurs fois, et il paraît qu'elle y réfléchit encore)*. C'est horrible de pas avoir ses enfants. Cette année je les ai juste vus à Noël et à Pâques, c'est tout ²³¹».

Le témoignage de Nathalie et les situations imbriquées qu'elle parcourt comme étant à l'origine du placement de ses enfants : emploi à horaires atypiques, monoparentalité, faible revenu, faible ressource familiale disponible, contrôle social très présent, montrent bien que ce sont les cadres d'interprétation de la parentalité de Nathalie qui l'ont conduite à entrevoir le bénéfice d'une séparation ponctuelle pour ses enfants et en vue de l'amélioration de sa situation.

²³¹ Entretien avec Nathalie, Marseille.

Ce focus sur les conditions d'exercice de la parentalité offre d'abord à voir que les conditions d'existence de ces parents, de même que les acteurs sociaux qu'ils côtoient, influent sur la construction au jour le jour de leur travail parental. Ensuite, l'appréhension de ces exercices précaires de la parentalité par le concept de cadre invalide l'idée d'une relation causale entre milieux populaires et comportements parentaux, dans la mesure où la notion de cadre insiste sur le fait que « la façon dont les individus agissent dépend de la manière dont ils se conçoivent eux-mêmes, [et dont ils conçoivent] le monde et leur entourage » (Goffman, 1991).

Si l'on regarde du côté de l'expérience de la parentalité de Nathalie, les cadres d'interprétation que notre enquêtée décrit montrent que s'articulent conditions matérielles, récit de l'expérience vécue, perceptions des acteurs de l'aide éducative et de la famille proche, soit une pluralité d'entités et d'activités agissant dans l'élaboration de cette situation.

On note par ailleurs que la parentalité est, ici, évaluée par des professionnels de l'action sociale, puis par la propre mère de Nathalie. Il ressort de l'observation de cette situation par ces acteurs que le niveau de vie de celle-ci est jugé insuffisant pour lui permettre d'élever ses enfants, son salaire ne lui permettant pas d'une part d'accéder à un logement satisfaisant du point de vue de l'espace à vivre pour deux enfants, d'autre part de se tourner vers les services d'une baby-sitter sur les temps périscolaires. Aussi, une solution consiste, à titre provisoire, à confier les enfants de Nathalie à leur grand-mère maternelle.

Pourtant, nous avons soulevé au cours de ce chapitre que nos enquêtés étaient pris, pour une majorité d'entre eux, dans des espaces familiaux affectés par une atomisation des liens, voire une atrophie de leurs relations familiales. Ce que nous observons à partir de cette situation, qui n'a pas le statut de cas isolé au sein de notre échantillon, s'inscrit en résonance avec les travaux de Christelle Damour. En outre, l'auteur observe que lorsqu'une famille n'offre pas les apparences d'une famille « normale », la génération ascendante si elle ne permet pas de constituer un support direct pour la génération suivante s'immisce cependant dans les affaires comme dernier rempart articulé à l'action sociale (2006).

Ainsi, la distance familiale ou l'atrophie des liens que nous avons décrites, ne permettent pas à la famille proche de jouer un rôle de ressource en capacité de proposer une aide

immédiate, mais n'empêche en revanche pas à ce que la situation soit saisie par le réseau familial pour évaluation : « Le danger pour les enfants s'évalue, par la parenté, au regard de la trajectoire sanitaire des parents ou des difficultés financières. Ces évaluations familiales s'appuient sur les mêmes critères que ceux utilisés par les travailleurs sociaux » (Damour, 2006, p. 134). À noter que la description du mode mineur de la réalité de l'action, permet de ne pas voir dans ces situations de placement des enfants au sein de la famille ascendante de meilleures possibilités, ou une plus grande facilité pour les femmes des milieux populaires à confier leurs enfants à leurs mères. On perçoit au contraire comment les mères rencontrées s'approprient l'étiquetage de « mauvaise mère » qui leur est affublé par leurs ascendants, au regard des faibles qualités de leurs espaces de vie, ou de leur emploi du temps asynchrone aux temps scolaires, et finissent par se percevoir nocives pour leurs enfants. Ainsi les définitions de la « bonne parentalité » et de ce qu'elle requiert, diffusées au cours de l'histoire que ces parents ont pu construire avec des acteurs du travail social, participent d'une désignation sociale par les parents eux-mêmes d'une parentalité disqualifiée sous l'effet d'un étiquetage des conditions de celle-ci. En outre, les conditions d'exercice de la parentalité que nous avons observées participent d'une dévalorisation généralisée de la parentalité des enquêtés.

Si assurer un travail parental aujourd'hui consiste d'abord à arbitrer (Verjus & Boisson, 2005), les situations exposées montrent comment les contraintes qui marquent les conditions de vie des personnes enquêtées limitent les possibilités de choix de ces parents et par là la fabrique de leur propre parentalité. Les parents rencontrés doivent ainsi s'extirper d'un mouvement de contradictions prononcé entre d'une part des injonctions toujours plus fortes adressées à la parentalité dans tous les milieux sociaux et les chances de réalisation de plus en plus précaires de trajectoires de vie à la hauteur de ces attentes normatives.

Les thèmes qui se dégagent de nos entretiens laissent apparaître une question éducative feutrée ou finalement ténue et les parents s'entretiennent plus facilement sur des questions structurant leur quotidien : histoire familiale, liens familiaux, alimentation, logement... Or, l'instabilité qui gouverne les différents pans de la vie domestique et familiale (instabilité de l'emploi et taux de chômage élevé, formes de travail atypiques

des mères de plus en plus généralisées), les empêche sur un temps court de penser leur travail parental au quotidien, mais restreint leurs projections concernant leurs désirs et leurs ambitions pour leur famille.

Enfin, nos entretiens ne nous permettent pas d'identifier une forme commune de parentalité. Ils mettent seulement au jour des formes de *repli*, de *résistance*, de *survie* pour certains, projetant le reflet de *catégories marquées par un profond déracinement*. En effet, la précarisation des conditions matérielles d'existence de ces parents nourrit pour l'action sociale, pour les sphères familiales et par ricochet pour les parents eux-mêmes une disqualification parentale qui ne fait qu'accroître pour ces personnes l'expression d'une « identité honteuse » (Schultheis, Frauenfelder & Delay, 2007). *On souligne de plus un effritement des repères identitaires lui-même lié à un délitement des structures familiales élargies traditionnelles, et à une mobilité des configurations familiales*. La réunion de ces mouvements au-delà de *provoquer un net recul de la sociabilité familiale* traditionnellement dépeinte concernant les milieux populaires, pose la question des possibilités et des conditions de l'intégration de cette classe populaire contemporaine.

CHAPITRE 2

Expressions familiales au sein de l'espace du soutien à la parentalité

Dans le chapitre précédent, les trajectoires biographiques mobilisées en pointillé sont celles de parents qui ont volontairement consenti à nous recevoir dans la cadre d'une enquête au domicile. Or, les propos et les analyses dont nous souhaitons rendre compte dans le présent chapitre ne proviennent pas seulement des situations d'entretien, mais sont principalement le produit de notre *observation participante dans les différents dispositifs investis*.

Ces précisions permettent, à la matière empirique que nous faisons apparaître dans ce chapitre, d'échapper à au moins deux types de réserves ou de critiques s'agissant des modes d'administration de la preuve. D'abord, question ultra classique de la sociologie, l'observation de parents appartenant aux milieux populaires au prisme de leur « admission » ou de leur présence dans chacun des dispositifs tient ce travail à distance des écueils concernant la sélection d'interviewés favorables à la situation d'entretien ainsi que les effets induits par celle-ci. Ensuite, le recours à ces observations permet ici d'accéder à « l'ombre portée » des discours parentaux en matière d'éducation en ayant en outre l'avantage, à l'instar de ce que nous avons laissé apparaître sur les dispositifs investis, de mettre au jour une réalité contrastée.

En ce sens, et si l'on se réfère encore à l'une des hypothèses de Dominique Glasman, il se peut par exemple que, en contre point de l'intérêt très fort des familles populaires pour l'école, argument communément avancé par l'ensemble des travaux de recherche sur le thème, que « certains parents, submergés par des problèmes plus immédiatement «vitaux », baissent les bras, ou bien qu'ils ne croient plus dans les promesses de l'école et donc laissent tomber la scolarité (éventuellement après l'avoir antérieurement soutenue), ou encore que des enfants, dès leur adolescence, soient embarqués dans le fonctionnement de l'économie familiale sur des bases légales ou illicites » (Glasman, 2006, p.188). Deux des dispositifs ici considérés visent le meilleur déploiement d'une parentalité scolaire, d'où la mise en exergue de cet exemple.

Toutefois, l'ambition majeure de ces observations ancrées sur les scènes des trois dispositifs accueillant des parents de milieux populaires, réside dans une volonté de saisir ce que font émerger ces espaces, bien distincts, du soutien à la parentalité, y compris concernant des parents auprès desquels une proposition d'entretien serait très probablement restée vaine.

Alors que le premier chapitre nous éclaire sur *la condition parentale de parents touchés par l'un des dispositifs de soutien à la parentalité*, ce second chapitre vise, après ce détour, à décrire *ce que le soutien à la parentalité fait à ces personnes* ou encore *comment celles-ci s'emparent des prescriptions normatives qui leur sont adressées, ce qu'elles en font*. Nous verrons ainsi que l'espace du soutien à la parentalité peut être l'occasion d'un espace d'expression, d'un espace de mobilisation ou encore d'une instrumentalisation.

1. Un espace d'expression des difficultés et des craintes parentales

Il semble qu'il faille d'abord rappeler que les parents que nous avons côtoyés ne sont pas tous des parents désireux de soutien, ni même de conseils dans l'éducation qu'ils s'efforcent de donner à leurs enfants. En effet, nous le rappelons une dernière fois, les parents concernés par les stages parentaux ou encore par le placement à domicile sont dans des dispositifs de judiciarisation de la parentalité au sein desquels leur présence résulte d'une convocation, d'une mobilisation légalement obligatoire. Ceci étant dit, il n'est pas non plus à exclure, que, une fois le dispositif investi par les parents ou encore la mesure d'accompagnement mise en place, les parents soient alors « en demande », c'est-à-dire agis par des besoins d'aide, de conseil, de soutien, que l'espace créé le dispositif dont ils sont la cible va permettre d'exprimer.

Par ailleurs, nous avons vu que, volontaire et non contractuelle, la participation d'un parent à une action éducative familiale résulte néanmoins d'horizons d'attente distincts : d'un désir d'accompagnement à la scolarité pour une part importante de parents, et plus largement d'un besoin de formation aux savoirs de base en vue d'une autonomie accrue.

Pour autant, on ne peut considérer que ces parents soient tous en attente de préceptes éducatifs à mettre en œuvre auprès de leurs enfants.

Notre postulat consiste à considérer que les actions éducatives familiales, les stages parentaux, et le dispositif du placement à domicile sont *des espaces au sein desquels sont adressés aux parents une variété de discours éducatifs (que nous avons examinés plus haut), mais qui n'en constituent pas moins des espaces d'expression permettant d'accéder, même de façon très partielle, aux mots et aux demandes parfois feutrées de parents, dont la parole n'est que rarement recueillie.*

Dans cette mesure, les dispositifs de soutien à la parentalité offrent une focale particulièrement fructueuse pour penser la rencontre qui s'opère entre les schèmes normatifs de familles dont on sait qu'elles sont potentiellement stigmatisées et délégitimées lorsqu'elles rendent visibles certaines des normes de comportement caractéristiques de leur culture populaire traditionnelle (Schultheis, Frauenfelder & Delay, 2007) et les injonctions normatives émanant des différents acteurs institutionnels enquêtés.

1.1. Une mise en accusation de l'école

Comme tous les dispositifs que nous avons considérés, les stages parentaux visent, à faire émerger la parole des parents de sorte à statuer sur les régimes explicatifs de leur altérité éducative et des conséquences entraînées par celle-ci. Nous avons vu que même dans un cadre contraint marqué par l'asymétrie, émergent néanmoins des demandes adressées aux représentants de la puissance publique au sein du tribunal.

Lors du troisième stage parental de l'année 2012, une mère se défend de sa « défaillance » au moyen d'une tentative de partage des responsabilités entre parent et établissement scolaire. Elle n'hésite ainsi pas à revenir sur les aspects factuels précédant sa convocation au sein du stage. Elle explique en outre que quelques semaines en amont du stage, une procédure aurait déjà été mise en œuvre par le collège de son fils, laquelle impliquait notamment des temps de réunion rassemblant la famille (parent et enfant) avec les acteurs scolaires, visant

de la sorte à faire le point sur l'évolution des comportements scolaires, notamment sur les comportements absentéistes de son fils Mickael. La mère reconnaît ensuite que son fils continue de « sécher », même si de son côté elle fait des efforts pour que celui-ci parte bien à l'heure le matin. Cela a supposé pour elle l'arrêt d'un de ses contrats de travail, lequel lui imposait de quitter le domicile très tôt et empêchait alors qu'elle puisse contrôler les allers et venues de son fils. Toutefois, elle manifeste également son incompréhension face à l'absence de recherche de solution adaptée au cas de son fils de la part de l'établissement et des acteurs scolaires qu'elle a rencontrés dans le cadre des temps de réunion proposés depuis. Cette mère souligne ainsi, avec bien plus d'aisance que la majorité des parents présents dans cette maison de justice, l'asymétrie marquant les efforts consentis de part et d'autre, respectivement de la famille et de l'établissement scolaire de son fils, dans la résolution de difficultés auxquelles elle n'a de cesse de s'attacher, et qui aujourd'hui l'entraînent sur la voie d'une possible condamnation pénale.

Cette situation se caractérise par une tentative de répartition plus acceptable des causes imputables à l'absentéisme scolaire de leurs enfants, notamment parce qu'elle intègre dans un régime de justification parentale les sacrifices, parfois lourds auxquels ces derniers consentent (ici se priver d'un revenu supplémentaire pour maximiser les possibilités de contrôle). Cette tentative rejoint une des tendances que nous avons dégagée dans le chapitre consacré au dispositif, laquelle coïncide avec un refus d'endosser univoquement la responsabilité des faits reprochés.

Certaines mères rencontrées dans ce cadre se justifient en expliquant avoir tout sacrifié pour leurs enfants et reconnaissent ainsi la dureté de leur impuissance. Elles se saisissent de cet espace pour formuler des besoins de relais, et regrettent l'absence d'intervention de l'Etat pour rappeler les pères à leurs obligations parentales et ainsi les décharger d'un poids unilatéral qui finit par trop peser sur elles. Isabelle Coutant observe des demandes similaires de soutien éducatif de la part des mères rencontrées dans le cadre des maisons de Justice (Coutant, 2003).

Toutefois, nous pouvons à partir de cette situation nous pencher sur les demandes sociales qu'expriment, de façon plus ou moins dicible, les parents que nous avons rencontrés lorsqu'ils s'adressent aux représentants de la puissance publique. On précise

cependant que ce que nous appréhendons comme des recherches de solution « partenariale » parents/institutions émergent chez un nombre restreint de parents, en capacité de s'exprimer face à l'assemblée de professionnels, alors qu'une majorité d'entre eux apparaissent dépourvus de moyens pour se faire entendre.

Au cours du second stage de l'année 2012, un couple de parents (la présence d'un couple parental mérite d'être soulignée tant elle s'est présentée à peu de reprises) en plaidant une incohérence institutionnelle. Madame prend la parole pour le couple et explique d'abord que son fils, alors âgé de 14 ans, ne veut plus aller à l'école, et « ne parle que d'apprendre un métier ». Elle décrit ensuite son fils comme peu « adapté au système scolaire », et poursuit sur ses craintes maternelles de le voir échouer à l'école et « perdre du temps et risquer de mal tourner », alors qu'il se « stabiliserait en trouvant un emploi ou un centre d'apprentissage » toujours selon cette dernière. Ainsi, elle porte à la connaissance de l'assemblée d'une part les arguments de son fils, d'autre part l'adhésion qu'elle leur octroie, puis revient sur la chronologie ayant conduit à l'aggravation des comportements scolaires de son enfant. Elle explique ainsi que la répétition chronique des absences de son fils résulte essentiellement des exclusions prononcées par l'établissement à l'encontre de son fils pour cause de mauvais comportement. Ces exclusions ont, toujours selon elle, généré des absences prolongées. Elle poursuit enfin en mentionnant qu'aucune solution alternative à l'exclusion ne leur a été proposée sachant que cette tendance absentéiste avait déjà été repérée et reprochée à son fils. Cette mère, qui s'exprime en son nom mais également au nom de son mari et n'hésite pas à rendre compte du point de vue de son fils finit au cours de son plaidoyer par se déplacer et se rapprocher au point de monter les quelques marches qui la séparent de la tribune. Elle debout, ses interlocuteurs assis, elle finit par les surplomber. Pour cette mère il n'est pas tenable de consentir à la reconnaissance de sa seule défaillance parentale alors qu'elle identifie plusieurs incohérences dans la prise en charge scolaire de son enfant.

À la recherche de solution, elle profite de ce temps qui va devenir un entretien personnel avec chacun des professionnels composant la tribune, dont nous n'entendrons plus les discours, le propos devenant plus intime.

De l'ensemble de ces observations se dégage une remise en question de l'institution scolaire et de son fonctionnement par les parents, et la demande d'une réflexion adaptée aux situations singulières que rencontrent ces parents, qui manifestent leur sentiment de jouer le jeu quand l'école ne joue pas le sien. Si l'on aperçoit une demande parentale de coopération avec l'école, concernant le suivi des enfants, leur encadrement, et la mise en œuvre de parcours adaptés, la régulation de ces situations est entendue dans les discours de ces parents comme devant être à la charge des établissements et des personnels éducatifs auxquels ils confient leurs enfants. Il faut ensuite souligner que les interventions de ces parents ne vont pas dans le sens d'une croyance en l'école.

Cette absence de croyance peut potentiellement s'expliquer par le fait que ces parents pour certains âgés de moins de 40 ans, se sont déjà heurtés aux faibles capacités d'intégration du système scolaire français dans la mesure où ils ont pu tenter de s'y conformer, sans en avoir en retour reçu de compensation. Par ailleurs, si on considère les parents qui n'ont pas été scolarisés en France, ces derniers ne côtoient qu'une population restée en marge de l'ascenseur social que pouvait représenter l'école, sinon une population de plus exclue du marché de l'emploi. En effet, on sait que les inégalités sociales face à l'école, loin d'avoir été réduites, se sont au contraire accentuées du fait de l'allongement des parcours scolaires. Il y a donc bien un profond échec de la démocratisation de l'école qui n'échappe pas à plusieurs des parents que nous avons entendus lors de ces stages et qui explique en partie que les discours tenus par ces derniers ne soient pas tournés vers l'école comme moyen de réussir sa vie. Nous touchons à travers cette idée à une doxa, que notre démarche proposant en outre une étude de quelques cas, ne saurait remettre en question. Toutefois, il se peut que pour des parents très à la marge des attentes institutionnelles, l'école ne représente plus vraiment un intérêt, dans la mesure où elle ne représente plus un moyen atteignable d'ascension sociale.

Gérard Mauger mettait au jour l'existence d'un double décalage entre condition d'origine et aspirations, entre aspirations et avenir probable : « L'écart se creuse entre aspirations et ressources (culturelles), entre l'intériorisation (inconsciente) d'un habitus populaire (langage, hexis corporelle) et des dispositions promotionnelles (conscientes) mal ajustées aux chances objectives. Ces décalages sont au principe de cette sorte d'« onirisme social » qui porte à désirer l'improbable, sinon l'impossible ; onirisme qui a

pour corollaires la perte du sens des limites, la cécité volontaire, l'affranchissement du principe de réalité, la mauvaise foi, la propension à « se raconter des histoires », le jeu avec le flou, le frime, le bluff, l'imposture ; onirisme socialement encouragé par la déréalisation qu'induit la présence prolongée dans l'école (et les statuts de lycéen, étudiant, stagiaire), comme par l'euphémisation dans le monde de l'usine (où l'ouvrier est devenu opérateur ou moniteur) » (1998, p.11). Les récits des parents que nous avons rencontrés au sein des stages parentaux n'offrent pas à entendre ou percevoir de pareils décalages. Ils témoignent au contraire d'une certaine résignation. En ce sens, les parents semblent moins confier leurs espérances d'une vie meilleure pour leurs enfants à l'école qu'à un heureux hasard.

Ainsi, pour certains parents l'espace du soutien à la parentalité, même lorsqu'il se confond avec un processus de judiciarisation de la parentalité auquel nous nous sommes longuement attachée, n'offre pas seulement les conditions d'une épreuve ultime de leur disqualification, mais constitue un espace d'expression, une occasion de formuler, voire de rendre audibles, des expériences nous permettant d'accéder aux positionnements et aux propres analyses de personnes peu représentées dans le discours social. Ces observations ne doivent pas pour autant ternir une réalité contrastée. Nous avons en effet côtoyé des parents pour lesquels leur présence dans un lieu institutionnel tel qu'un tribunal de surcroît, leur arrache la dernière dignité qui leur reste. On observe donc des réactions parentales contrastées, lesquelles varient de plus en fonction de la position que les familles occupent dans l'espace social²³².

Le désarroi et la recherche paradoxale d'invisibilité des mères célibataires et des pères immigrés

Nous avons décrit en amont, dans le chapitre consacré aux stages parentaux, les réactions de parents exprimant leur crainte d'être étiquetés comme de « mauvais parents » et qui, pour surmonter l'expérience douloureuse de leur convocation au sein d'un tribunal, reportaient en dernier recours la « faute » sur leur enfant, partageant alors leur statut d'accusés. Les parents adoptant ces stratégies de report de la faute sur l'autre

²³² On rejoint en plusieurs points les descriptions que fait Isabelle Coutant à propos des audiences en Maison de justice.

sans qu'il ne soit justement « autre », sont sans conteste ceux qui manifestent la plus vive déstabilisation face à un dispositif dont ils redoutent les conséquences.

Les mères célibataires et les pères immigrés sont les figures parentales qui expriment le plus cette déstabilisation et exposent leur désarroi en décrivant leur impuissance parentale. On rappelle à cet égard que 85 % des parents reçus dans ce dispositif sont des mères en situation de monoparentalité.

Si cette impuissance s'explique par le poids des facteurs socioéconomiques, les situations d'échec conjugal, d'échec social, se soldant par une précarité relationnelle que nous avons largement décrite dans le chapitre précédent, fragilisent le cadre de la relation affective parent/enfant et viennent de plus « décrédibiliser un discours normalisateur et intégrateur aux yeux de leurs enfants » (Coutant, 2003), que ces mères peinent à tenir, mais également à rendre audible auprès de leurs enfants. On sait en effet que l'attitude parentale est considérablement déterminée par le bien-être personnel des parents. Des études menées en Angleterre par Harriett Wilson (1980 et 1987) concernant les comportements éducatifs de mères d'adolescents confirment le rôle clef de la supervision parentale dont le défaut est directement imputable aux « handicaps sociaux » des parents (chômage, pauvreté) et à la situation de stress et de déstabilisation psychologique qui en résulte. De surcroît lorsque ces mères maintiennent leur supervision, elles se heurtent à l'influence, voire à la concurrence des pairs, dont on sait également qu'elle est une variable de socialisation essentielle dans ces quartiers de relégation urbaine. Par exemple, des chercheurs américains ont pu montrer que le fait d'appartenir à une bande nombreuse de copains a une influence sur le développement de l'intelligence, sur les performances scolaires ou encore sur l'entrée dans la sexualité (Brooks-Gunn *et alii*, 1997, op. cit. Mucchielli, 2001).

Ensuite, une forte part des parents présents au sein des stages parentaux sont considérés comme faisant partie de populations allogènes (53 % de personnes issues d'une immigration du Maghreb et d'Afrique et 28 % de personnes tziganes). S'ils sont conscients des stigmates qui pèsent sur eux, ils ne peuvent en revanche s'en défendre, d'une part parce que ces représentations ne font pas toujours l'objet d'accusation²³³,

²³³ Le bilan relatif aux stages parentaux de l'année 2012 indique ainsi qu' « il n'est plus besoin aujourd'hui de se référer à Robert Castel pour évoquer la situation où se trouvent les individus ou les familles démunis lorsqu'ils ont à se définir au regard de l'institution. Ce n'est qu'à se définir le plus négativement possible qu'ils devront d'améliorer leurs conditions de vie... ou leur survie. Dans notre mécanique sociale d'accès non pas au Droit mais « aux droits », plus on est pauvre et malheureux, plus on a de droits, c'est à dire plus on devient « attributaire », « bénéficiaire » :

d'autre part en raison d'un manque de maîtrise de la langue, et d'un embarras à s'exprimer sur les faits qui leur sont reprochés et qui contribuent à faire d'eux plus que de « mauvais parents » de « mauvais immigrés ». Pour ces parents, cette convocation peut coïncider avec une mise à nu de la famille, porteuse de risques multiples.

Le père de Kamila présent lors d'un stage parental s'était par exemple engagé à rencontrer le professeur principal de sa fille avec une médiation assurée par l'association Lire la ville dans le cadre de la suite donnée au stage. Pourtant, on apprend, lors d'un comité de pilotage, qu'il ne s'y est finalement jamais rendu, renonçant au travers son absence à ce que sa fille puisse rejoindre une classe passerelle, bien qu'il en allât de son unique possibilité scolaire. Cette situation s'explique en partie par le fait que ces parents aperçoivent dans le dispositif et ses suites une interpellation qui vient menacer une invisibilité qui les constitue. D'ailleurs, on note que lorsqu'ils tentent de se défendre, ils se réfèrent justement à leur invisibilité dans l'espace public, considérant ainsi que la norme qui leur est admise est celle de l'effacement. Ne pas faire parler de soi et être inconnu des services publics servent alors à administrer la preuve de sa bonne foi. Pour le père de Kamila on remarque qu'il s'agit de ne pas être repéré, de vivre caché. Le seul contact avec les administrations sociales réside dans l'allocation d'un RSA pour la mère. Cette famille préfère renoncer à ses droits qu'avoir à se confronter aux normes institutionnelles (Warin, 2010).

Isabelle Coutant explique que si les parents immigrés ou en situation de monoparentalité « paraissent davantage déstabilisés par la convocation de leur enfant en maison de justice, c'est sans doute que le stigmatisme dont ils sont porteurs fragilise leur position sociale, comme si le fait d'être issu de l'immigration, ou encore d'être mère célibataire interdisait tout autre stigmatisme. Pour ces familles (monoparentales ou immigrées), le contact avec la justice signifie une accentuation du stigmatisme qu'elles avaient tenté de mettre à distance [...] Ils se sentent eux aussi jugés et, contrairement aux parents appartenant aux catégories socialement moins stigmatisées, ils ne

d'avantages financiers (allocations, primes) ou d'avantages en nature (transports, logement, nourriture...). La chance de se voir attribuer une allocation, un logement ou même une formation est proportionnelle à sa capacité à justifier qu'on est pauvre, malade, sans emploi, handicapé, veuf, parent célibataire, à la rue, dans un quartier en contrat de ville, etc. » (Deckmyn, 2012).

Ce propos que nous avons déjà repris dans le chapitre consacré au dispositif permet de saisir quelques-unes des représentations qui animent les acteurs professionnels ayant la charge des stages parentaux.

raisonnent pas tellement en fonction de la plus ou moins grande gravité du délit pour relativiser l'événement et l'interpréter comme une erreur de parcours. Leur perception du monde judiciaire est dramatisée et « binaire » : il y a ceux qui ont affaire à la justice et ceux qui n'y ont pas affaire. Et dans leur esprit, avoir affaire à la justice, c'est risquer d'être désigné comme un « mauvais immigré ». Leur connaissance de l'institution judiciaire semble plus floue que celle de leurs homologues « français » » (Coutant, 2003 ; p.212).

La réaction des mères célibataires peut en plusieurs points apparaître similaire en ce sens qu'elles luttent au quotidien pour se soustraire aux stigmates qui pèsent sur elles, *a fortiori* dans les milieux au sein desquels elles vivent.

La demande de partage de l'acte éducatif n'est pas la seule demande qui émerge au sein des stages parentaux.

1.2. La recherche de sécurité : craintes pour les enfants et raisons d'agir

Des parents reviennent régulièrement sur la crainte de la violence qui menace leurs enfants tant au sein des établissements scolaires que sur les trajets y conduisant. Par exemple, suite aux « affaires de stupés dans le quartier », Brandon est désormais accompagné tous les matins par sa mère au collège. Néanmoins, tous les parents n'ont ces possibilités d'exercice de contrôle sur les rencontres malheureuses ou les fréquentations auxquelles sont exposés leurs enfants.

D'autres mères justifient et cautionnent l'absentéisme de leurs enfants par la peur qui les étreint. On peut lire au travers de ce régime d'explication une demande de sécurité de la part des parents convoqués au sein du stage.

Ainsi, lors du premier stage de l'année 2012, la mère de Michel explique avoir été menacée dans « *les écoles de quartier* ». Extérieure au quartier, elle recevait des menaces de la part du voisinage, ce qui l'a amenée à refuser de scolariser son fils dans l'école de secteur. La période absentéiste de son fils serait donc concomitante de sa propre recherche d'établissement privé, laquelle s'est prolongée du fait du « mauvais dossier scolaire » de son enfant. On relève ainsi que les nouvelles formes de ségrégations

scolaires par ailleurs corrélées à des processus de ségrégation spatiale plus anciens n'échappent pas à une majorité de parents reçus dans les stages parentaux. Cette mère explique de ce fait s'être portée sur d'autres choix, pour soustraire la scolarisation de son fils à un « effet quartier ». D'ailleurs, des travaux montrent que le rapport à l'école des parents est largement inféodé au rapport qu'ils entretiennent avec l'espace habité (Fauguet, 2013).

D'autres discours rendent compte de stratégies témoignant non pas d'une absence de contrôle ou encore d'un contrôle difficile à exercer sur leurs enfants mais d'un hyper contrôle visant à pallier aux carences de la sécurité publique :

« On a des quartiers difficiles, l'agression est facile ici... On peut agresser quelqu'un pour un blouson, une paire de chaussures, je parle pas des téléphones portables ou compagnie, c'est n'importe quoi. En plus d'agresser pour rien, une fille peut se faire agresser, car elle a regardé dans les yeux un autre garçon... On est dans un quartier dur, avec des cultures où la prééminence de l'homme sur la femme, entraîne une terrorisation de la femme. Je suis une mère qui a peur pour sa fille et j'ai transmis cette peur à ma fille, du coup on préfère la garder à la maison, plutôt que d'aller à l'école, pour la protéger ²³⁴».

Cet argument énoncé à plusieurs reprises lors des stages rencontre un écho favorable parmi l'assemblée de parents. L'absentéisme des enfants procède aussi dans certains cas d'une autorité parentale qui n'adhère pas ou plus aux logiques organisationnelles régissant les établissements scolaires. Par ces comportements les parents cherchent à contrer les dynamiques sociales affectant leur quartier. Toutefois l'assignation à résidence que défend cette mère pour sa fille est certes dictée par des craintes liées à l'espace habité mais par ailleurs par une crainte de la mixité genrée. La question de la mixité des établissements scolaires est en effet soulevée au cours de différents stages parentaux. Plusieurs mères d'origine manouche expliquent de manière parfois confuse que leurs filles pubères n'ont plus vocation à être scolarisées en raison de leur appartenance culturelle et des mœurs qu'implique celle-ci.

²³⁴ Prise de parole d'une mère au cours du stage parental de mars 2012.

Cette concurrence se construit à partir de la perception d'écart normatifs considérables, dont on peut notamment citer ceux affectant les rapports genrés filles/garçons dans les écoles. Ainsi pour Marie-Neige, convoquée dans ces mêmes enceintes, il n'est plus possible d'envoyer sa fille devenue femme dans une école mixte. D'une part parce que son statut de femme pubère lui ouvre la possibilité de choisir, d'autre part parce que sa famille s'oppose à ce qu'elle rencontre des garçons de son âge, craignant que leur fille s'écarte de son milieu d'origine

« Ma fille ne va pas à l'école « pour l'amour d'une maman ». Chez moi on vit tous ensemble. J'ai quatre filles de 28, 29, 30 et 13 ans et elles vont toutes bien. Là on va partir aux Saintes Maries de la mer, on va prier la Vierge Marie, la sainte Marie, la Vierge noire pendant des jours et ma fille ne va pas aller à l'école. Et là, comme vous voyez, j'ai mes petits-enfants, ils ne sont pas tous là, j'en ai quatre plus six donc ça fait beaucoup de monde²³⁵ ».

Ces familles s'inscrivent certes dans des modèles de socialisation distincts de ceux attendus par la communauté éducative et par les institutions en général ; cependant elles se distinguent aussi de la masse de notre échantillon d'enquête par bien des aspects.

D'abord, ce sont des familles qui vivent en famille ou entre familles et qui, dans cette mesure, ne connaissent pas la précarité relationnelle de nos autres enquêtés. Elles vivent certes dans des logements indécents avec des moyens qui bien souvent leur font défaut et participent à les inscrire dans des stratégies économiques de survie. Ensuite, ce sont des parents qui argumentent à la faveur de leurs pratiques éducatives. Lors des entretiens, nous dépassons le seuil de l'abord des conditions d'existence et de la matérialité de la parentalité. Il est par exemple question d'appartenance culturelle, ou encore religieuse comme le laisse apparaître Marie-Neige. Ne pas envoyer son enfant à l'école relève de convictions, voire d'une croyance sans pour autant traduire des formes de désaffiliation durables sous l'effet de la conjugaison des difficultés multiples que connaissent bien des parents rencontrés.

²³⁵ *Ibidem*

Cet espace de la parentalité reçoit ainsi des parents qui se réfèrent à des normes éducatives marginales tant elles restent partagées par une petite fraction de la population. Il ne s'agit pas de développer ici une perspective sur la scolarisation de cette population qui nourrit actuellement un ensemble vaste de travaux (Strauss, 2001 ; Bruggeman, 2011) renouvelant la littérature sur l'ouverture scolaire et les possibilités intégratrices qu'elle représente, ni même d'essentialiser un comportement scolaire à une culture gitane supposée. Nos données se limitent à mettre en lumière l'existence de logiques selon lesquelles l'éducation familiale peut supplanter « celles que propose la République », si l'on reprend l'analyse des professionnels associés à la mise en œuvre de cet espace d'aide à la parentalité. *De notre côté, nous soulignons que les justifications des parents à la faveur de leur logiques socialisatrices concurrentes entérinent la construction d'une déviance parentale dans les enceintes du tribunal.*

La qualification de la défaillance sous couvert de comportements éducatifs déviants est par ailleurs perçue par les parents, lesquels expriment la crainte d'être disqualifiés par des professionnels et des milieux qu'ils ne fréquentent pas :

« J'ai passé trois mois à l'hôpital on m'a opérée du cerveau, au mois de mai je rentre encore, un an après je risque encore je peux y rester sur la table. C'est ce que j'ai dit au juge, il m'a dit « mère indigne » c'est lui la mère indigne. Ça m'a pas plu ça me fait mal, « mère indigne » ça veut dire que je bats mon enfant, que je lui donne pas à manger, qu'il est maltraité, après je suis une gitane et peut être qu'il est juif lui et qu'il est raciste des gitans²³⁶ ».

On aperçoit dans cet extrait de discours que pour tenter de se distancier du spectre de la « mauvaise mère », Marie-Neige opte pour une lecture en proie à une certaine ethnicisation de la réaction du procureur.

Les stages parentaux sont l'espace de la parentalité dans lequel les parents expriment ouvertement leurs craintes de disqualification, notamment parce que celles-ci constituent un élément de réponse aux accusations qui leur sont adressées. On relève également dans leurs discours la crainte de voir leurs comportements éducatifs concurrencés par les discours et comportements des « pairs ».

²³⁶ Entretien avec Marie-Neige, Marseille.

1.3. Exprimer des craintes ou des espoirs sur le rôle des pairs

Le sentiment d'impuissance que décrivent les parents est souvent imputable à ce qu'ils perçoivent comme les produits d'une socialisation par les pairs : bande de jeunes et fratrie.

La recherche en sociologie de l'enfance tend à s'étoffer et de récents travaux mettent en exergue la nécessité de prendre en compte les relations entre frères et sœurs dans l'analyse des configurations familiales et de leurs effets (Henri-Panabière, 2014)²³⁷.

Safia redoute d'ailleurs que les comportements absentéistes de son aîné constituent un exemple pour ses plus jeunes fils, lesquels ne considèrent que la liberté de leur aîné et lui envient déjà la possibilité de « rester trainer dans le quartier ». Cette mère expose au cours d'un stage une crainte du mimétisme. Elle explique par exemple que comme « tous les jeunes du quartier » ses enfants lui réclament des dépenses de plus en plus importantes pour l'achat de vêtements de marques auxquelles elle ne peut répondre.

D'autres récits rendent compte de formes de socialisation concurrentes à celles que valorisent les parents. Or, on sait que lorsque les enfants disposent de peu de ressources par ailleurs, la « culture de quartier » présente alors un potentiel d'attraction plus fort, notamment parce qu'elle offre aux jeunes « davantage de raisons d'être » (Coutant, 2003).

Ainsi, les formes de socialisation par les pairs et celles engagées par les parents ne poursuivent parfois pas la même synchronie d'intérêts. Néanmoins, les espaces du soutien à la parentalité auxquels nous nous sommes attachés nous ont permis de saisir aussi en quoi le rôle des pairs pouvait constituer une ressource pour le travail parental ordinaire.

²³⁷ À partir d'une recherche collective, l'auteur s'attache notamment aux formes de socialisation scolaire pourvues par les aînés de la famille vis-à-vis de leurs cadets.

Cet aspect du soutien à la parentalité s'est d'abord dégagé de l'une de nos observations. Lors d'un stage parental, Marie-Neige (que nous avons déjà longuement présentée), vient accompagnée de sa fille aînée lourdement handicapée et dont on apprendra qu'elle a été elle-même très peu scolarisée (elle a aujourd'hui 21 ans). La jeune femme, tourmentée par l'interpellation dont sa mère fait l'objet, inquiète du sort de sa famille dans cet espace méconnu et redouté, s'empresse d'expliquer à qui veut l'entendre parmi ceux partageant sa place sur le banc des accusés, qu'elle, en tant que sœur aînée, fait de son mieux pour que sa « petite sœur » puisse travailler et apprendre. Elle se réjouit des résultats de sa sœur qu'elle décrit « forte à l'école » et dont elle dit :

« Elle va être quelqu'un elle, elle est belle. À la maison je lui ai fait un bureau. Souvent dans les poubelles on voit que les gens jettent n'importe quoi, il y a des livres qui sont à la poubelle comme ça, je lui donne et elle se régale. C'est pour ça que le juge il a pas voulu comprendre, c'est pas qu'elle ne veut pas apprendre²³⁸ ».

Cet exemple atteste du rôle que peut venir jouer la fratrie concernant au moins l'émulation scolaire, sinon la socialisation scolaire. Toutefois, on peut émettre quelques réserves sur l'efficacité des comportements de la sœur sur la trajectoire scolaire de Maria (la plus jeune). On sait en effet que l'encadrement des aînés en matière scolaire puise en particulier dans l'investissement passé des parents auprès de ces derniers. Or, il est peu probable que Carmen ait bénéficié d'un encadrement parental proximal en matière scolaire en raison de sa qualité d'aînée.

Ce que nous avons observé, de façon plus prolongée, chez la famille M'Bala se distingue à cet égard de la situation de Maria et sa sœur aînée Carmen. En effet, le rôle joué par les enfants aînés vient suppléer une moindre disponibilité parentale, mais s'appuie en revanche sur des mécanismes de mimétisme de l'investissement parental passé. Pour cette famille, l'intervention des aînés auprès des plus jeunes de la fratrie constitue d'ailleurs, nous l'avons pointé, une dimension importante de la mesure de placement à domicile. À l'instar de ce que montrent les travaux de Gaële Henri-Panabière concernant la continuité de l'encadrement familial opéré par les aînés en cas d'une moindre

²³⁸ Prise de parole de Carmen, fille aînée de Marie-Neige, Stage parental, Marseille.

disponibilité parentale, l'apport des aînés se manifeste par une attention constante de Zacharie le frère aîné vis-à-vis de Jean, le plus jeune de la famille. Les huit années qui les séparent permettent à Chris d'assurer un relais éducatif pour sa mère, dont la motricité est par exemple limitée cela même au domicile.

Lors de nos temps d'observation nous avons par exemple assisté à des échanges entre Chris et Jean, l'aîné visant à ce que son frère acquière la propreté pour pouvoir aller à l'école. Nous avons ainsi parfois été étonnés d'observer que l'aîné endossait un rôle (encouragements) et des pratiques (habillement, goûter, etc.) qui sont généralement celles dispensées par les parents. Dans ce cas, le produit de la socialisation familiale peut représenter ou du moins se convertir en profit pour le dernier né de la famille M'Bala, notamment en vue de sa prochaine scolarisation.

2. Un espace de mobilisation parentale

2.1. Désenclavement des parents

Les mères que nous avons rencontrées dans le cadre des actions éducatives familiales rendent compte de besoins parfois similaires aux parents convoqués dans les stages parentaux dans la mesure où la solitude et le manque de relations à l'extérieur de la sphère familiale sont souvent regrettés. Nous avons à cet égard considéré que la participation de ces mères à une action éducative familiale leur permettait ainsi qu'à leurs enfants de rompre avec l'isolement, et de s'ancrer dans de nouvelles sociabilités :

« Ça nous apprend des choses. On ne fait rien, on ne travaille pas, on reste toujours à la maison, alors quand on vient à l'atelier ici c'est bien²³⁹ ».

²³⁹ Entretien avec Hayat que nous avons rencontrée dans le dispositif des actions éducatives familiales.

Désenclavement dans l'espace

Les sociabilités construites au sein du dispositif participent à désenclaver ces personnes de leur milieu familial, mais plus encore à les extraire de temps à autre du territoire habité dans la mesure où les nouveaux liens de sympathie et parfois d'amitié tissés entre les participantes et les regroupements qu'ils suscitent, permettent à ces mères d'envisager des sorties, des loisirs, d'abord sur le territoire de proximité (centre social, bibliothèques) puis au-delà : parcs de la ville de Marseille, site des Calanques... Or, on rappelle que l'inscription sociale des parents au sein d'un quartier (relations de famille, relations de voisinage, relations amicales, connaissance du quartier et de son histoire et de sa population) détermine largement leur capacité de régulation des comportements domestiques²⁴⁰. Ce désenclavement des parents, qui s'opère par une mise en mouvement de ceux-ci, conduit donc à relativiser la critique d'un usage « consumériste » parfois adressée à l'égard des dispositifs ciblés de soutien à la parentalité, dans la mesure où à partir d'une action ciblée, bien spécifique à une population de parents dits à « faible capital scolaire », se nouent des relations qui correspondent bien aux objectifs initiaux (de mise en mouvement des parents eux-mêmes) du soutien à la parentalité.

Désenclavement dans le temps

Les mères que nous avons rencontrées viennent d'abord timidement participer à une action éducative familiale, puis adhèrent au projet mené, puis en deviennent les « moteurs ». Au fil des mois, on constate qu'elles n'hésitent plus à s'organiser entre elles pour proposer des temps collectifs à leurs enfants, dont on souligne qu'ils sont en général en rapport d'âge. Notre hypothèse est alors que ces nouvelles formes de socialisation participent d'une structuration temporelle de la vie familiale, qui, conjuguées, ne peuvent qu'influer sur les dispositions sociales et scolaires des enfants eux-mêmes. Cette structuration temporelle est une hypothèse forte dans la mesure où la participation à une action éducative familiale appelle les parents à respecter une certaine régularité et leur demande *a minima* de se projeter à la semaine suivante, de noter certains rendez-vous, ou encore de noter en guise de pense-bête le matériel à apporter, les supports à « travailler » pour la séance prochaine. Alors même que

²⁴⁰ En effet, à partir d'une enquête sur la délinquance juvénile, Laurent Mucchielli montre que « la différence se faisait sur l'inscription sociale des parents dans le quartier, d'où découlaient des capacités de régulation, de réaction, d'entraide et de contrôle. ». L'inscription sociale des parents dans l'espace public prévenant en outre les conduites délinquantes de leurs enfants.

l'épreuve de la précarité alimente une temporalité de l'urgence, ou une gestion de l'immédiat, qui s'oppose aux stratégies temporelles de la projection et de la prévision (Millet & Thin, 2005), la participation à une action éducative familiale produit pour ces familles des bénéfices organisationnels et temporels. Or, « la maîtrise et l'usage d'écritures programmatrices comme les agendas, les calendriers ou autres écrits autographes (mots pour mémoire, listes de choses à faire, pense-bêtes) permettent un rapport plus calculateur à la répartition des activités sociales dans le temps » (Goody, 1979). On peut en ce sens penser que ces nouvelles temporalités familiales puissent réduire l'écart qui sépare les enfants des milieux populaires des exigences temporelles structurant l'activité scolaire, notamment en matière d'apprentissages.

Désenclavement de l'expérience immédiate et réinscription dans une histoire

L'autre pan du désenclavement que nos enquêtés laissent apparaître ne concerne cette fois ni l'espace habité, ni proprement l'organisation temporelle, mais l'expérience immédiate, qui est celle d'une précarité polymorphe, comme nous nous sommes attachée à la décrire.

Les parents participant aux actions éducatives familiales sont en mesure d'accéder à d'autres formes d'organisation de leur existence, plus enclines à la prévision, à la projection. L'accompagnement à la parentalité tel qu'il est mis en œuvre dans le cadre du placement à domicile permet en revanche, aux familles d'accéder à leur histoire familiale et de la poursuivre presque « à côté » des difficultés présentes, parce qu'il cherche à restituer le sens de la mesure de placement pour la famille, cela particulièrement pour les enfants, cibles de la mesure.

Nous avons longuement décrit la famille M'Bala, suivie pendant plusieurs mois. Madame M'Bala explique avoir fait confiance à l'éducateur chargé de la mise en œuvre de la mesure la concernant, parce que l'accompagnement que celui-ci tricote au fil des années repose sur l'identité singulière de cette famille, sur sa trajectoire biographique, sur les ressources dont elle dispose même en cas de grande fragilité. Dans ce cas cet espace de soutien aux parents offre des possibilités d'expression à une « histoire familiale » pour la famille M'Bala. Madame M'Bala revient d'ailleurs explicitement sur les possibilités que leur a proposées l'éducateur, de renouer avec leur histoire, qui n'est pas faite que d'évènements dramatiques. Elle insiste sur le fait qu'ils soient des « princes », successeurs d'une famille royale de Côte d'Ivoire : « Je leur dis qu'ils sont des princes.

Moi je sais dans quel milieu j'ai grandi. J'ai grandi en Côte d'Ivoire, eux ils ne peuvent pas imaginer, ils sont ici tout le temps ».

On rappelle par ailleurs que c'est aussi à partir des trajectoires biographiques que se prolonge la prise en charge de la parentalité à la suite des stages parentaux²⁴¹. Néanmoins, tel que nous avons saisi ces approches respectives, l'arrimage du vécu contemporain à une trajectoire plus ancienne avec son capital de ressources peut être mobilisé par des intervenants sociaux comme support pour permettre à une famille de « tenir » en se percevant autrement que par la seule focale des événements présents pour le placement à domicile.

2.2. Des ressources directement mobilisables

Ensuite, les mères expriment aussi un manque de ressources personnelles que leur présence au sein du dispositif contribue à combler. Djehnaba a trois enfants âgés de 5, 3 et 1 ans. Elle participe à une action éducative familiale pour laquelle le contenu de formation aux savoirs de base se couple à la familiarisation avec des activités de jeu parent/enfant. Il en résulte selon elle un transfert de pratiques éducatives venant faciliter son quotidien :

« Avec Virginie (la formatrice) on joue beaucoup. Ça m'aide beaucoup parce que je joue avec des journaux, je plastifie et maintenant je joue avec les enfants à la maison avec ces jeux [...] ça m'aide beaucoup, pour manger j'ai des sets de table plastifiés pour les enfants avec l'alphabet. Avant je ne joue pas avec les enfants, maintenant on joue, j'ai même montré à mon frère, on joue avec les cousins. Je dis à tout le monde que je fais cet atelier à Bougainville. Avant mon fils pleurait beaucoup à table, maintenant depuis que j'ai fabriqué les sets avec l'alphabet, les animaux, il mange tranquille. Il ne verse plus son assiette. Il mange bien. Même avant la nuit je raconte des histoires, avant jamais je ne faisais ça. Et puis c'est économique, c'est moi qui fabrique avec Amande à l'atelier. C'est vraiment bien,

²⁴¹ Au cours de l'année 2012, aucun parent n'a adhéré à cette démarche proposée par l'association Lire la ville, laquelle ne constitue pas au moment de l'enquête l'objet d'une obligation dans le cadre d'une composition pénale.

l'an prochain je viens encore. Je viens avec les gâteaux, les goûters, en plus Amande elle est très gentille. Même mon fils de 10 ans il est content que je vienne. Ca nous donne un coup de main pour apprendre l'alphabet, les formes... ».

Muriel rend compte de changements similaires :

« Avant on ne jouait pas avec les petits, maintenant on ramène les jeux qu'on fabrique à l'atelier et on joue avec eux. Je donne aussi les jeux à la grande et elle joue avec ses sœurs. Mes filles aiment bien ça ».

Ces mères accèdent à la fonction éducative des jeux. Or, la représentation des jeux et des jouets enfantins nourrit des inégalités dans les usages de l'école maternelle (Chamborédon & Prévot, 1973 ; Henri-Panabière, 2013). En effet, appréhender les enjeux cognitifs portés par les jeux suppose une adhésion aux conceptions dominantes de la prime enfance, celle que nous avons déjà examinée en mobilisant le concept de « parentalité positive », laquelle puise en outre dans les travaux à large dominante psychologique du développement de l'enfant.

2.3. Un « empowerment » des parents ?

Les formes de « désenclavement » observées associées à l'apport de « ressources directement mobilisables » offrent à interroger l'espace du soutien au prisme de la notion *d'empowerment*, dans la mesure où les parents rencontrés au sein de plusieurs des espaces du soutien à la parentalité rendent compte de changements auxquels ils sont heureux d'être parvenus.

La notion *d'empowerment* est à emprunter avec prudence. Celle-ci ne fait toujours pas l'objet d'un cadre conceptuel très précis et, de plus, ne connaît pas de traduction francophone équivalente. Yann Le Bossé appréhende la notion et en propose une clarification de façon à examiner la pertinence de son emploi en vogue dans le champ des pratiques sociales. Nous empruntons ici les éléments de définitions qu'il dégage.

Une définition sommaire de *l'empowerment* renvoie à la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent (Rappaport, 1987). Cette visée *d'empowerment* est récemment devenue un objectif de changement abondamment mobilisé par les professionnels du champ de l'intervention sociale. Or, on sait que l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités (les ressources, mais aussi le cadre législatif et le contexte politique) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (les compétences, mais aussi le désir d'agir, la perception des possibilités d'action, la capacité de projection, etc. (Renaud, 1995). Ensuite, *l'empowerment* ne consiste pas simplement à être actif : « En fait, l'action est ici un outil d'acquisition de pouvoir qui ne conserve sa pertinence que dans la mesure où elle s'inscrit dans une logique d'influence personnelle ou collective sur l'environnement » (Le Bossé, 2003, p. 45).

On retiendra comme traduction celle qui renvoie à une possibilité « d'être en mesure d'agir » que dégage l'auteur parce que c'est, à notre sens, celle qui traduit le mieux l'idée d'affranchissement dont rendent compte les parents enquêtés. Les mères participant aux actions éducatives familiales expliquent avoir désormais des moyens d'infléchir leurs pratiques éducatives, notamment scolaires, auprès de leurs enfants.

Ces mères s'autorisent davantage à rencontrer l'enseignant de leurs enfants, décrivent une plus grande légitimité à les accompagner dans leur travail à la maison, elles partent même à la quête d'informations sur les procédures d'orientation :

« Maintenant j'arrive à aider mes enfants, oui, oui j'arrive à aider mes enfants, avant je ne sais pas... ils arrivaient et me disait : « maman signe là » et je signe²⁴² ».

Une autre mère répond :

« Je sais maintenant que même quand on ne lit pas, qu'on n'écrit pas, on a le droit de savoir ce que font nos enfants, on a le droit de s'intéresser à ça. Avant je disais juste : « Fais tes devoirs, mais je ne regardais rien parce que je pensais que comme je ne savais pas, je n'avais le droit de rien. Maintenant j'ai l'habitude de regarder les cahiers des enfants, en tous cas des petits tous les soirs ».

²⁴² Prise de parole de Hayat, lors d'un entretien collectif.

Ces nouvelles capacités à « agir » auprès de l'expérience scolaire de leurs enfants, permet effectivement aux parents de mieux répondre aux injonctions à la mobilisation scolaire qui leur sont adressées. De ce fait, on peut voir dans ce type de dispositif une tentative d'imposition à des mères appartenant à des milieux populaires, des modèles et des normes éducatifs qui sont ceux que mettent généralement en œuvre les parents des couches moyennes. D'ailleurs, à partir de nos données empiriques, Geneviève Bergonnier-Dupuy souligne la tentative d'acculturation forcée qui s'exerce dans ces dispositifs au nom de l'intérêt des enfants. Dans son ouvrage *Traité d'éducation familiale*, l'auteur réinscrit nos observations dans une analyse en termes de rapports sociaux de domination (2013, p. 361). Nous nous accordons tout-à-fait sur l'idée que ce dispositif de soutien à la parentalité, à l'instar de l'ensemble de ceux au sein desquels nous avons enquêté, transpirent d'une ambition de normalisation des mœurs familiales ou encore d'une volonté de production de normes familiales partagées que nous avons d'ailleurs rappelées dans le chapitre conclusif de la deuxième partie.

Pour autant, ce n'est pas ce pan de l'analyse que nous souhaitons mettre au jour, car ce dont les parents rendent compte c'est au contraire des bienfaits que leur apporte le fait de s'inscrire dans une norme partagée. C'est d'ailleurs cette inscription normative qui participe de *l'empowerment* décrit.

En effet, nous avons vu que les parents sont tenus, cela d'ailleurs pour l'ensemble des dispositifs considérés, de venir témoigner de leur expérience de parent. Que leur expérience soit marquée par l'absentéisme chronique d'un enfant, par une situation d'illettrisme, par une absence de vie sociale, les parents sont amenés, parfois même obligés, du fait de la parole en jeu dans ces dispositifs, de produire un témoignage pensé à la fois comme support et comme finalité du soutien à la parentalité. Or, en témoignant au sein d'un même espace, les parents s'exposent, mais s'exposent par ailleurs à l'expérience de pairs : ils ne sont alors plus les seuls à ne pas savoir lire sur les cahiers de leurs enfants ; ils ne sont plus les seuls à ne pas savoir où vaquent leur enfants sur des temps pourtant impartis à l'école... Et comme ils ne sont plus les seuls, leur expérience de parent gagne en visibilité. Ces biographisations de l'expérience participent d'un étayage en ce sens que parler de soi à un groupe de pairs, concernés par le même dispositif, et probablement par les mêmes difficultés, permet de se sentir appartenir à une « normalité ».

Au fil de ce partage d'expériences, les mères rencontrées dans les actions éducatives familiales se sentent alors en mesure de proposer des pratiques de loisirs nouvelles que nous avons décrites à travers les termes de « désenclavement des parents ». On observe bien alors l'émergence de communautés de parents dont les échanges favorisent « la disponibilité et l'accessibilité des ressources du milieu » (Le Bossé, 2003). Par exemple, les mères qui fabriquent des jeux pour leurs enfants sont prises au sein d'un triple processus : cognitif, symbolique et social qui participe d'un processus de reconnaissance selon les trois modalités définies par Axel Honneth (2000) : confiance en soi grâce aux progrès faits, soutien de la communauté des autres parents, respect de soi à travers l'appartenance à une communauté et estime de soi grâce à la capacité de contribuer à la vie scolaire de leurs enfants.

Cette dimension de *l'empowerment* produite par l'inscription des parents au sein d'une norme s'exprime fortement chez les mères rencontrées au sein des actions éducatives familiales : la norme de peu maîtriser le code écrit, la norme d'être un parent qui se soucie de la scolarité de son enfant, la norme d'être un parent qui joue. Néanmoins on relève de façon, certes plus feutrée, ce type de dynamiques concernant les parents participant aux groupes d'écoute et de parole dans la mesure où ces derniers se disent ouvertement rassurés de voir que d'autres rencontrent les mêmes situations.

3. Des adaptations secondaires ou la recherche de régulations exogènes

Considérant toujours le rapport que les parents rencontrés entretiennent avec les mesures de soutien à la parentalité qui les concernent, un dernier point mérite notre attention. Il apparaît en effet que des parents développent des adaptations secondaires (Goffman, 1968) et utilisent de façon détournée l'espace du soutien à la parentalité au sein duquel ils s'inscrivent.

En ce sens, nous avons vu que les stages parentaux pouvaient parfois *être l'occasion de d'exprimer une critique*, même indirecte de l'école. Dans cette mesure nous avons

souligné que les stages parentaux, deviennent, au-delà d'un dispositif visant le rappel des parents à la loi, *un espace d'expression de leurs difficultés.*

De façon plus marginale, nous avons dans le cadre des actions éducatives familiales rencontré deux mères installées en France depuis peu au moment de l'entretien, et pour lesquelles leur présence au sein du dispositif répondait moins à des enjeux de compréhension du système scolaire qu'à la possibilité de progresser avec la langue du pays d'accueil. Ainsi, l'usage du dispositif visait bien l'acquisition de compétences de base, mais cela pour leur permettre ensuite d'intégrer des formations qualifiantes et de s'insérer peut-être plus aisément dans des parcours d'accès à l'emploi. Minoritaires au sein des actions éducatives familiales, *ces adaptations secondaires des parents montrent néanmoins qu'au même titre que les politiques publiques peuvent user du soutien à la fonction parentale pour combler les vides ou les manques d'autres politiques publiques (d'accès au logement, d'accès à l'emploi...), les espaces du soutien à la parentalité peuvent en retour être saisis par les parents pour accéder à d'autres espaces de prise en charge.* Cet aspect de la relation parents / soutien à la parentalité s'incarne particulièrement dans le cas du placement à domicile.

On rappelle toutefois que le dispositif du placement à domicile, tel que nous l'avons décrit, vise une prise en charge polymorphe des parents que nous avons qualifié de « tout azimut ». Nous avons ainsi soulevé qu'en s'engageant dans celui-ci, les parents sont amenés à se construire comme des personnes ayant des besoins appelant à une aide. D'ailleurs, c'est bien en référence à l'expression des difficultés et des besoins que les professionnels que nous avons suivis négocient l'accompagnement à mettre en œuvre. Compte tenu de ces différents aspects : usages potentiellement détournés, accompagnement polymorphe, notre hypothèse consiste finalement à dire que l'espace du soutien à la parentalité représente pour les parents eux-mêmes *un espace où se jouent bien d'autres choses que celles que l'on peut considérer comme intrinsèquement liées à la parentalité.*

Nous nous appuyerons pour étayer cette dernière idée sur la situation de Monsieur Janod, puis sur celle de Madame Bernard, parents que nous avons rencontrés dans le cadre d'une mesure de placement à domicile.

Monsieur Janod est en cours de séparation avec la mère de sa fille Céline, âgée de 9 ans, dont il a la garde. La séparation des deux époux entraîne un ensemble de désordres de la vie familiale qui inquiète l'éducateur en charge de la mise en œuvre de l'accompagnement, parce que ceux-ci viennent se superposer à des difficultés familiales déjà ancrées et pour lesquelles le placement à domicile était en outre mandaté. Or, on observe que l'accompagnement dispensé au cours de cette période de séparation va se polariser sur la personne de Monsieur Janod, celui-ci n'hésitant pas à faire appel à l'éducateur en charge de la situation. Ainsi, l'éducateur amorce auprès de Monsieur Janod un travail d'accompagnement au budget, mais également un travail sur l'accompagnement à la scolarité de sa fille Céline, un accompagnement à la recherche de logement. Concrètement, La maison Bois Fleuri avance de l'argent au père pour couvrir les dépenses liées aux fournitures, à l'achat de vêtements.

Cette usurpation du dispositif par le père est appréhendée par l'éducatrice en charge du suivi de la situation qui précise lors d'une « réunion tournante » que : « Pour l'heure, l'accompagnement se situe plus autour du père que de l'enfant. Avec Céline, il faut la ramener dans sa place de petite fille. Je l'ai seulement sur deux temps consacrés aux devoirs, ce qui est peu... Mais je passe tellement de temps avec Monsieur Janod seule que je n'ai pas encore entamé ça. On va à l'essentiel. Je prépare la suite. Ensuite, il faudra intervenir sur des bases éducatives plus précises. Il faudra travailler la question des levers, des couchers, de la télé. Pour l'instant, j'incite Monsieur à formaliser, à baliser la situation. ».

Suite à ces déclarations, nous nous sommes intéressée aux attentes de Monsieur Janod au cours d'un entretien. On observe à partir de celles-ci qu'elles le concernent bien plus directement que ce qu'elles concernent sa fille. Ainsi Monsieur formule des demandes relatives à un étayage lui permettant une meilleure inscription au sein d'un tissu social (ces relations se limitant depuis le départ de sa femme aux liens qu'il entretient avec sa propre mère et sa fille Céline), à l'aider face aux notifications émises par le Juge aux affaires familiales dans le cadre de son divorce, à l'aider à rencontrer l'enseignante de Céline pour faire le point sur les comportements scolaires de sa fille. Ainsi, on relève que ce n'est pas la relation de parentalité qui préoccupe ce père, mais bien davantage le cadre dans lequel elle s'inscrit ; aussi Monsieur Janod œuvre à ce que l'accompagnement

mis en œuvre dans le cadre du placement à domicile l'aide à faire face à son nouveau cadre de vie.

Madame Bernard a quatre enfants âgés de 16 à 4 ans. Au moment de notre rencontre, la famille, monoparentale, vit dans une chambre étudiante en attendant d'être relogée. La mesure de placement à domicile concerne son aîné Fabrice, avec lequel elle connaît de « lourdes difficultés à imposer son autorité ». Or, à la marge du traitement que l'on pourrait imaginer de ces difficultés, Joris, l'éducateur explique, avoir pris rendez-vous la maison de la solidarité concernant la nécessité de relogement à la demande de Madame Bernard. Il souhaite prochainement rencontrer un interlocuteur du service de la cohésion sociale, appuyant la nécessité pour cette famille de vivre dans un quartier n'étant en outre pas tenu par la drogue. Nous relevons ensuite une seconde déclinaison de cette usurpation de l'accompagnement. Un des frères de Fabrice est lui suivi par un service psychiatrique compétent dans la prise en charge des addictions aux jeux vidéo. Actuellement descolarisé, Madame Bernard est très inquiète et demande à Joris, l'éducateur d'une part d'accompagner l'adolescent à ses entretiens dans le centre du professeur Rufo et d'autre part de lui permettre de se réinscrire dans un parcours scolaire *via* le CNED.

On observe ainsi que les demandes des parents concernés par des mesures de soutien à la parentalité ne concernent pas toujours la relation parent/enfant. Frédérique Giuliani relève également que : « De leur côté, les mères considèrent que globalement, ce n'est pas la qualité du lien qui serait en cause dans leurs problèmes puisqu'elles s'estiment être de bonnes mères voulant ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants. En revanche, elles voudraient être soulagées de tout un ensemble de problèmes dont elles savent qu'ils pèsent de tout leur poids sur l'harmonie familiale. » (2013, p. 124). Il se dégage en outre de ces demandes que la parentalité des personnes ne peut s'appréhender sans tenir compte des contextes dans lesquels elle s'inscrit, et c'est bien ce que ces parents traduisent lorsqu'ils s'emploient à usurper les objectifs initiaux du soutien à la parentalité.

Conclusion de la troisième partie

Après nous être attachée au travail institutionnel, puis aux cadres relationnels du soutien à la parentalité, cet éclairage de la politique publique à travers les discours et les réactions des parents – ceux dont on a montré qu'elle les vise plus particulièrement – permet d'une part de considérer les conditions dans lesquelles s'inscrit la parentalité de ces derniers, d'autre part d'entrevoir ce qu'ils en retirent.

Le premier chapitre porte le regard sur *une condition parentale plus qu'incertaine*. Les mères rencontrées témoignent d'un travail parental solitaire : privé des supports que pourraient être la famille d'origine et la présence d'un père, leur maternité demeure pour ces dernières *une forme exclusive d'inscription sociale*. Massivement investie, elle est néanmoins perçue comme un obstacle à leur réalisation personnelle. Nous avons vu que les aspirations à l'autonomie de nos enquêtées résonnent en termes de souffrances tant *elles ne disposent pas des conditions nécessaires à la mise en œuvre de ces logiques émancipatrices*. Ainsi, l'autonomie recherchée cède la place à des formes de précarité relationnelle mais également matérielle durables. Certaines rencontrent des difficultés à se loger et ainsi à subvenir aux besoins les plus élémentaires de leur famille. D'autres renoncent à partager leurs difficultés avec des travailleurs sociaux dont elles gardent parfois plus qu'un « mauvais souvenir ».

Le second chapitre laisse apparaître que les mères investissent l'espace du soutien à la parentalité comme un espace d'expression de leur condition parentale. D'une manière générale, *c'est un régime de craintes* qui polarise les discours recueillis. La crainte des risques de délinquance juvénile, de rupture sociale et de désaffiliation qu'amplifie leur ancrage dans les quartiers où vit leur famille. Elles partagent dans ces espaces du soutien à la parentalité leurs difficultés. Ces mères s'emparent de ces espaces pour faire part de leur incompréhension, de leurs critiques. Elles se défendent parfois d'une disqualification parentale en rappelant les sacrifices auxquels elles consentent au quotidien pour leurs enfants. *S'exprime, malgré les efforts fournis, le sentiment ou la crainte de « ne pas y arriver » en tant que parent*. La crainte est très présente dans la description du face à face mère-adolescents que décrivent plusieurs enquêtées et laisse souvent place à un sentiment de *découragement*. D'ailleurs, comprendre le travail

parental suppose bien de s'attacher aux visées que poursuivent les parents pour leurs enfants, ou au contraire de repérer celles qu'ils ne poursuivraient plus. Cela pour revenir sur l'idée que si pour une majorité de parents, l'école représente un terrain à investir, comme en attestent les témoignages des parents participant aux actions éducatives familiales, d'autres parents reconnaissent, même à voix basse dans les enceintes d'un tribunal, ne plus y entrevoir les chances d'un avenir meilleur pour leurs enfants. Dans son travail de doctorat, Marie Clémence Le Pape opère un « renversement » ; l'auteur postule que les stratégies et pratiques éducatives des familles peuvent aujourd'hui être considérées comme un critère de caractérisation des classes sociales elles-mêmes. A la suite de son analyse, nous faisons l'hypothèse que ce dernier aspect caractérise socialement le travail parental. Ensuite, sans aboutir à une typologie dichotomique, ces travaux laissent apparaître deux types de modèles éducatifs socialement différenciés : « révéler » et « protéger ²⁴³ ». Si nous mobilisons dans la conclusion de cette troisième partie de la thèse les travaux de l'auteur c'est aussi parce que les familles auprès desquelles nous avons enquêtées témoignent bien de stratégies de « repli », sous l'effet de logiques de protection. En ce sens, nous avons mis au jour que la manière d'habiter (des cités d'habitat social pour une grande majorité d'entre eux), infléchit très souvent le rapport à l'école des parents enquêtés, et pondère leur travail parental au quotidien. Certains d'entre eux évoquent des stratégies de protection les amenant à « enfermer » leurs enfants au point de ne plus les scolariser.

Ensuite, nos données contribuent ainsi à montrer que le travail parental ne se réduit pas à des conditions matérielles d'existence, le renvoi permanent des parents enquêtés à l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue, le plus souvent érigée en contre modèle, atteste aussi du fait que les pratiques dont ils rendent compte sont aussi le produit de processus de socialisation.

Il apparaît par ailleurs que ce ne sont pas tant les conceptions éducatives qui varient au sein du groupe de parents enquêtés que les manières de les mettre en œuvre. Par exemple, nous avons vu que, même lorsque le rapport mère-enfant se dépeint comme un modèle fusionnant, le rapport hiérarchique entre parent et enfant ne s'efface pas pour autant et

²⁴³ Ces deux modèles ne répondent cependant pas à une dichotomie rigide empêchant toute perméabilité entre leurs pratiques éducatives.

que l'autorité demeure pour l'ensemble des parents rencontrés la clef de voûte d'une éducation réussie.

Ces enquêtes au domicile nous ont en outre permis de saisir que le travail éducatif des familles est parfois difficile à appréhender pour l'enquêteur car dilué au sein d'un régime de la complexité et de l'incertain du quotidien. Or, nous avons rencontré des parents pour lesquels l'incertain venait même jusqu'à les priver de l'exercice de leur parentalité pendant une longue période. De plus, leur discours sur leurs pratiques éducatives se construit aussi en réaction aux discours des acteurs éducatifs des espaces de l'aide à la parentalité qui les concernent.

Ainsi, les parents que nous avons rencontrés par exemple au sein des stages parentaux tendent à répondre de façon tout aussi virulente aux critiques qui leur ont été adressées, alors que les parents concernés par une mesure de placement à domicile insistent au contraire sur la présence indispensable d'un éducateur pour accompagner le quotidien. On note à cet égard que les discussions que nous avons eues avec ces parents rendent bien compte d'un point de vue sur les espaces à la parentalité qu'ils fréquentent ou qu'ils ont eu à fréquenter. Leurs discours soulèvent des interrogations d'ordre éthique concernant notamment le caractère « juste » des injonctions, ou encore des reproches qui leur sont adressés.

Au-delà de ce que les parents retirent des formes de soutien à la parentalité qui leur sont proposées, se dégage aussi l'idée que *ces dispositifs contribuent à produire chez eux des sentiments d'affect*. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'à la marge de leurs objectifs spécifiques, « former aux savoirs de base » ou « rappeler à la loi » pour ne citer que ces deux exemples, les dispositifs de soutien à la parentalité, parce qu'ils touchent à l'intimité d'une relation souvent fragilisée, engagent les parents dans une attente de « *care* ²⁴⁴ », Même s'il reste malaisé d'en déterminer les motifs exacts, on émet l'hypothèse que ces attentes se nourrissent de la faiblesse des attachements dont souffrent ces parents. Nous avons en ce sens insisté sur leur impossibilité à mobiliser un réseau, notamment familial, en contre-point de ce qu'avancent régulièrement les études

²⁴⁴ Le *care* se définit comme « le souci de soi de l'autre dont on se sent proche. Ce souci peut s'accompagner ou se concrétiser par une sollicitude quotidienne ou épisodique, le respect et la promotion de sa dignité et de son autonomie et un ensemble de pratiques attentionnées » (Séraphin, 2013, p.41).

sur les milieux populaires Or, ces observations font particulièrement écho aux préconisations que dresse Gilles Séraphin pour les politiques sociales, promouvant l'idée selon laquelle la politique de « *care* » devrait s'articuler à l'ensemble de l'action sociale dans un souci de renforcement des services publics (Séraphin, 2013).

Conclusion

Autour des ambivalences d'une politique

Retour sur les enjeux et les acquis de la recherche

Le fil conducteur de cette recherche était celui-ci : il s'agissait d'envisager la politique publique de « soutien à la parentalité » au travers de ce qu'elle « fabrique ».

Notre hypothèse était que la politique de soutien à la parentalité ne peut être lue comme une politique uniquement familiale. Considérant ses connexions nombreuses, nous nous sommes attachée aux *recompositions normatives que cette politique publique engage pour l'action publique et l'intervention en direction des familles, mais également pour le travail parental*.

Nous avons d'abord interrogé son processus d'élaboration institutionnelle au sein du Comité national de soutien à la parentalité, et porté le regard sur quelques instruments opérant dans sa mise en forme. Cet examen a montré que le soutien à la parentalité s'étoffe en agrégeant les référentiels d'autres politiques publiques ; il en résulte une politique aux contours flous si l'on considère *l'étendue de ses « irrigations »*.

C'est donc à sa mise en œuvre pratique dans quatre dispositifs « irrigués », déployant des formes éclectiques d'accompagnement des parents, que nous nous sommes intéressée.

Parce que cet « appel à la parentalité » procède en premier lieu des politiques scolaires et de leur injonction au « parent-partenaire », nous avons examiné les actions éducatives familiales, dispositif visant à étayer la parentalité scolaire de personnes éloignées des codes de l'école. Ce cas montre, de plus, comment la « parentalité » tend à gagner le champ de la formation pour adultes, en ce sens qu'elle permet de toucher un public *a priori* peu enclin à s'engager dans des parcours de formation.

Parce que le « soutien à la parentalité » est, encore dernièrement, affirmé en France comme une politique familiale universelle²⁴⁵, nous avons investi des dispositifs d'écoute et de parole. Or, même au sein du cadre universel qu'est celui du REAAP, le soutien à la parentalité contribue de fait à distinguer les parents au regard de leurs trajectoires biographiques, de leur appartenance sociale, ou encore de leur genre.

Parce qu'il demeure criant - bien que la première partie de la thèse laisse entrevoir cette dimension du soutien à la parentalité comme controversée - que cette politique publique vise à répondre en grande partie à une préoccupation sécuritaire de prévention et de lutte contre la délinquance, l'enquête s'est portée vers le dispositif des stages parentaux ; ceux-ci tentent d'élaborer une prise en charge des parents couvrant différents risques sociaux : absentéisme scolaire, prévention de la délinquance, mobilisation de populations désaffiliées et absentes des scènes institutionnelles.

Parce que le soutien à la parentalité s'exerce en référence constante à l'enfant, à son intérêt mais également à sa protection, nous avons regardé comment l'accompagnement des parents vient redéfinir les conceptions, les cadres d'intervention et les pratiques au cœur de la protection de l'enfance.

De la considération de cet espace protéiforme de « prise en charge » des parents, se dégage le constat que *le soutien à la parentalité concourt à réifier des distinctions entre ceux dont le travail parental constitue un des pans de réalisation personnelle, et ceux dont le travail parental est soumis à des limites, parfois vitales*. Aussi, nous avons souhaité éclairer le travail parental des publics les plus touchés par le soutien à la parentalité, en portant l'accent sur leurs conditions de vie, mais en envisageant par ailleurs la portée des injonctions qui leur sont adressées. Ce dernier éclairage visait à mieux saisir ce que cette politique publique contribue à fabriquer auprès des parents qu'elle vise plus particulièrement.

²⁴⁵ La Convention d'objectifs et de gestion de la CNAF pour la période 2013-2017 précise pour le soutien à la parentalité : « Il s'agit de s'adresser à tous les parents, pour les accompagner au quotidien dans l'éducation de leurs enfants ou les aider à faire face à des difficultés, quel que soit l'âge de leurs enfants, quelle que soit la composition des familles. Ces dernières se transforment: un enfant sur deux naît hors mariage, un enfant sur cinq vit dans une famille monoparentale, un enfant sur neuf vit dans une famille recomposée. Leurs attentes ont évolué avec elles: aujourd'hui, plus d'un parent sur cinq déclare avoir souvent rencontré des difficultés dans l'éducation de ses enfants. L'enjeu est de banaliser le recours aux services de soutien à la parentalité pour que toutes les familles puissent y accéder, s'entraider et partager leurs expériences, sans peur d'être jugées » (p. 2).

Une ambivalence « irréductible »

Si l'on doit les synthétiser, les apports de cette recherche résident principalement dans la démonstration d'une « ambivalence irréductible », intrinsèque au « soutien à la parentalité ». Il est vain d'envisager que la politique de « soutien à la parentalité » soit axiologiquement neutre, tant une politique publique, *a fortiori* lorsqu'elle touche la famille, engage la diffusion de modèles normatifs, pensés nécessaires au maintien d'un ordre social établi. Néanmoins, cette conclusion générale se doit de revenir vers l'absence de neutralité du soutien à la parentalité (Kartz, 2004) parce qu'elle fait écho aux principaux arguments que la recherche a permis d'avancer : une fabrique politique hésitante, la formation d'espaces hybrides et transitionnels pour l'action publique, enfin une réception contrastée par les publics visés. En toile de fond, notre propos conclusif tentera d'explicitier les *enjeux que recouvre le soutien à la parentalité au sein des politiques sociales génératives (Giddens, 1994) puisque là réside, semble-t-il, une ambivalence relativisant le sens et la portée des sécurités sociales.*

L'ambivalence d'une fabrique politique hésitante

La recherche ethnographique menée au sein du Comité national de soutien à la parentalité atteste du fait que la politique publique rencontre dans son effort d'élaboration et d'institutionnalisation des résistances, voire des oppositions aux risques d'instrumentalisation auxquels l'expose son « potentiel de connectivité ».

Le soutien à la parentalité est indéniablement une politique familiale, sa genèse politico-institutionnelle, les acteurs qui la définissent, les questions qui l'animent, participent à l'inscrire dans le creuset des politiques familiales françaises. D'ailleurs, la question de la polarisation du soutien à la parentalité comme politique universelle ou au contraire comme politique procédant de logiques de ciblage n'est pas nouvelle dans la mesure où, comme nous l'avons précisé au cours d'un premier chapitre contextuel aux politiques familiales françaises, les années 1970 marquent déjà un virage social, soumis à de vifs

débats. Ainsi, c'est moins l'apparition de cette question de l'universalisme ou du ciblage sur les scènes du Comité national de soutien à la parentalité qui nourrit nos interrogations que les déterminants de la tension constante qu'elle suscite dans ce cadre. En effet, c'est bien cette tension qui polarise les débats lors des réunions, clive les groupes de travail, suscite de nombreux amendements et empêche une définition précise de l'essence et des visées à assigner à la politique de soutien à la parentalité.

Nous avons décrit la crainte des acteurs « originels » des politiques familiales, notamment de l'UNAF, de voir le soutien à la parentalité détourné de son ambition principale de mise en mouvement des parents à la faveur d'une instrumentalisation toujours présente du thème de la parentalité par d'autres politiques publiques. À cet égard, le suivi du travail élaboratif du Comité national de soutien à la parentalité montre que la définition institutionnelle de la « parentalité » fluctue à mesure de l'arrivée ou de l'affirmation des représentants du référentiel sécuritaire au sein de ce cadre de travail.

Au-delà de la démonstration de l'assujettissement de la « parentalité » à une multiplication de définitions, témoins des attentes nombreuses et inatteignables qui lui sont portées, *l'enquête montre comment la politique de soutien à la parentalité, même dans un effort de définition et de clarification visant à réaffirmer son ancrage au sein du périmètre des politiques familiales françaises, sort néanmoins de son lit. Gérard Neyrand appréhende ce mouvement à travers le terme de « parentalisme », le statut de « parent » offrant des connexions nombreuses vers d'autres segments d'action publique. L'essor de la politique de soutien à la parentalité tient, pour une part, dans ce potentiel de connectivité mais peut aussi se lire comme le produit des controverses qu'elle agrège, des segments d'action publique hétérogènes qu'elle « irrigue ». Il en résulte que la politique de soutien à la parentalité oscille parfois entre des logiques, des objectifs antinomiques, laissant poindre une quête identitaire que seule la notion polymorphe d'« intérêt de l'enfant » est à même de dissimuler.*

Ce potentiel de connectivité du soutien à la parentalité constitue une source de « débordements », lesquels, plus que de réifier la traditionnelle question de l'universalisme ou du ciblage dans un contexte d'exacerbation des formes de précarité, expriment des questions politiques « fortes » comme celle de la prise en charge des parents les plus en retrait des scènes institutionnelles, dans une logique de compensation des inégalités, *versus* celle de leur stigmatisation et de leur encadrement.

Le premier niveau d'oscillation et d'ambivalence du soutien à la parentalité trouve un consensus dans la mesure où « l'universalisme » tend à devenir un emblème. De plus, comme le rappelle Julien Damon, il faut avoir en tête que les franges précaires de la population bénéficient avant tout du régime de prestations universelles : « dans tout le débat sur le ciblage social, il faut avoir à l'esprit que les pauvres bénéficient, avant tout, du régime de prestations universelles. Ainsi, en France, les prestations familiales font diminuer de moitié le taux de pauvreté des enfants, tandis que les minima sociaux, par nature ciblés, ne font diminuer ce taux que de quelques points supplémentaires. Il s'ensuit que les modèles les plus performants sont assurément ceux qui reposent sur une large base universelle, complétée par des prestations ciblées. Les modèles les plus problématiques sont ceux dans lesquels les prestations ciblées remplacent les mécanismes à base universelle. Dans ce modèle, se pose le problème de la délimitation légitime des cibles et la question du financement d'un système dont ne bénéficie qu'une partie, plus ou moins importante selon les plafonds de ressources pris en compte, de la population » (Damon, 2008).

Concernant proprement le soutien à la parentalité, les Caisses d'allocations familiales coordonnent sur le terrain un ensemble de dispositifs au sein duquel se profilent tant une offre généraliste d'aide à la parentalité, dont l'instrument emblématique reste le Réseau d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP), qu'une offre davantage ciblée, au travers par exemple du Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), lequel vise les parents les moins dotés en termes de compétences scolaires.

En revanche, l'opposition demeure criante concernant un second niveau de cette oscillation, visant, par un appel aux parents, à répondre à l'émergence de nouveaux risques sociaux dans une période de réduction des dépenses publiques. Parmi ces risques sociaux figure au premier rang celui de la délinquance juvénile. Nous avons en ce sens montré que le soutien à la parentalité, dans son effort d'institutionnalisation, agrège au sein de son référentiel un axe de prévention et de traitement de la délinquance juvénile, adhérant dès lors à une lecture de la parentalité qui consiste à imputer les désordres sociaux aux « carences éducatives » des familles.

D'ailleurs, la mise en œuvre des stages parentaux correspond bien à une traduction sans détour de ces orientations et témoigne d'un durcissement de la logique de défense sociale (Soulet, 2010).

Notre hypothèse était que le soutien à la parentalité puise sa fécondité dans la recomposition des normes d'action publique qu'il promeut et permet : principe de responsabilisation, accompagnement palliatif plus que correctif, ressources personnelles comme référentiel... Ces aspects de l'appui à la parentalité prennent corps dans les dispositifs qui ont fait l'objet de l'enquête empirique et méritent un éclairage rétrospectif. On a déjà noté à cet égard que l'espace de la parentalité repose essentiellement sur des circulaires, et constitue pour l'heure un terrain propice à l'innovation. Or, comme nous l'avons montré, l'innovation n'est pas seulement matérielle, elle est aussi axiologique et passe par la recomposition des normes de l'action publique (Le Galès & Lascoumes, 2004). Compte tenu de sa faible base légale et de la complexité qu'induit l'hétérogénéité de ses enjeux, le soutien à la parentalité constitue un espace offert à l'expérimentation, d'où la présence de nouveaux acteurs, profanes participant à « enrichir » l'action, à l'instar des fondations. À côté de la présence de nouveaux acteurs dans l'institutionnalisation de la politique publique, la recherche a également permis de repérer le développement de professionnalités hybrides au niveau de l'intervention en direction des parents : un formateur aux compétences de base qui propose un accompagnement sur des objets intimes, un éducateur ancré sur une mission de protection de l'enfance qui soutient un adulte. Ces accompagnements se nouent au sein d'un régime compassionnel d'intervention.

De ce fait on observe des professionnels qui tâtonnent, ajustent leur intervention, réfutant l'hypothèse d'un ordre institutionnel stable du soutien à la parentalité faisant face à des parents bien souvent désarmés.

L'ambivalence de la construction d'espaces transitionnels régis par une approche capacitaire du parent

Les espaces d'intervention du soutien à la parentalité que nous avons investis correspondent à des espaces transitionnels au sens où il s'agit, pour trois des dispositifs étudiés, de mobiliser des parents en vue de les inscrire dans d'autres formes de prise en charge. En ce sens, le « sas » que représente l'espace de la parentalité cherche à potentialiser les dispositions des parents de sorte à ce qu'ils puissent participer socialement. Or, cette conception porte une première ambivalence dans la mesure où elle présuppose implicitement que chacun dispose de capacités convertibles. Le soutien à la parentalité promeut une *approche capacitaire des personnes*, dont les objectifs que nous avons empiriquement dégagés peuvent aller du maintien de l'existant à une autonomie infléchie par une meilleure maîtrise des compétences de base. Se pose toutefois le risque d'une « mise en mouvement » qui participe finalement à reconnaître l'immobilité de ces publics (Soulet, 2010). On rejoint les interrogations de Robert Castel à la fois portées par le constat d'une « large gamme d'activités souvent ingénieuses et originales » élaborée en direction de ces personnes, malgré laquelle celles-ci ne parviennent à « participer » (Castel, 2005, p. 40).

Ces espaces constituent alors, plus que des espaces transitionnels, des espaces contenant pour des personnes invisibles ou peu mobilisables pour l'action publique, et pour lesquelles il s'agit moins d'intervenir sur leur perfectibilité que sur leur vulnérabilité, tant leurs difficultés relèvent d'un manque d'arrimage, comme nous l'avons montré au cours de notre troisième partie.

La vulnérabilité constitue à cet égard une grille de lecture venant expliquer la faible participation des personnes. Se constitue d'ailleurs tout un champ sémantique autour de la « vulnérabilité », impactant considérablement les politiques publiques et leurs horizons normatifs. À partir de ce constat, Jean-Louis Génard développe une réflexion sur l'injonction à l'autonomie et à la prise en main de sa situation que portent « ces nouvelles coordonnées anthropologiques ». L'auteur souligne avec justesse que le pouvoir de se prendre en charge, visé par cette approche capacitaire, ne coïncide pas avec un processus d'accession à l'autonomie. De plus, toujours selon ces nouvelles « coordonnées anthropologiques », chacun peut être vulnérable, mais chacun peut aussi

se prendre en charge et s'affranchir de ses manques. Pareille conception engage le soutien à la parentalité dans une ambivalence majeure dans la mesure où se chevauchent dans cette appréhension du parent, un *régime empathique* sous-tendu par la notion de vulnérabilité, mais également un *régime de la responsabilisation* sous-tendu par la capacité de chacun à se prendre en charge.

Ce type de conception, bien ancré dans le regard que les pouvoirs publics portent sur le « parent », offre, au-delà, des possibilités d'inflexion forte pour l'action publique, comme le souligne l'auteur : « nous ne sommes donc plus dans le grand régime d'exclusion que fondait l'anthropologie disjonctive. Nous pouvons donc y voir un progrès puisque désormais le territoire de ceux auxquels est présumée une capacité juridique ne cesse de s'étendre. Mais cette extension a un prix. Celui de la sur-responsabilisation de soi, et, s'agissant de politiques publiques, celui d'un infléchissement vers la généralisation de dispositifs d'accompagnement dont l'horizon sera précisément cette pression à la reprise en main de soi et l'alibi la vulnérabilité. Peut-être est-ce précisément là l'enjeu fondamental de ce nouveau contexte conjonctif : que l'envahissement de ces injonctions à la responsabilité portées désormais par les médias, les politiques publiques, la pensée managériale... n'en vienne pas à dédouaner le politique de ses obligations de placer les citoyens en mesure d'assumer les capacités que l'on attend d'eux. Parce que son horizon anthropologique est l'entre-deux de l'autonomie et de l'hétéronomie, la sémantique de la vulnérabilité peut aussi bien s'ouvrir à un régime de souci et de respect de l'autre qu'à un régime de moralisation, de néo-paternalisme, d'infantilisation ou de dureté » (Génard, 2008, p.14).

Régime empathique vs régime de responsabilisation

Nos données empiriques fournissent un éclairage sur ces formes de chevauchement. En ce sens, la recherche montre que le soutien à la parentalité s'incarne dans des logiques d'empathie, d'écoute, de guidance parentale, mais s'inscrit dans un même temps dans un régime de la responsabilisation, de moralisation, de prescription. En effet, dans une société mouvante, nul n'est définitivement à l'abri de la vulnérabilité, qui peut concerner chacun d'entre nous ; mais chacun est doté, même inégalement, de ressources, que

l'accompagnement vise à faire émerger, en conséquence de quoi se justifie une injonction à la prise en charge.

L'ambivalence est par ailleurs accentuée par le fait que ces différents espaces de l'aide à la parentalité ne se prêtent pas bien à une entreprise de typification selon ces logiques. Au contraire, chacun de ces espaces se caractérise par une mixité des formes de travail orienté vers autrui. Il se dégage néanmoins de l'enquête que le régime de la responsabilisation tend à devenir un principe hégémonique de l'intervention en direction des parents. D'ailleurs la remarque soulevée par Gilles Séraphin à propos de l'usage des médias marque bien l'ancrage diffus du processus de responsabilisation des parents : « Constatant l'inefficacité de la politique de l'interdiction, la plupart des associations familiales, dont l'UNAF, soutiennent aujourd'hui une politique de co-régulation qui vise à établir en commun des règles entre les pouvoirs publics, les acteurs industriels, la société civile et les chercheurs. Elles engagent également des actions d'éducation aux médias et aux nouvelles techniques, afin de responsabiliser les parents dans l'usage de ces outils, seuls ou lorsqu'ils accompagnent leur enfant. Dans ces trois exemples, la responsabilisation des parents n'est pas assignée par un acte administratif ou pénal, mais est une prise en compte, endogène, par les parents, de leurs propres responsabilités vis-à-vis de leurs enfants, de leur conjoint, de la cellule familiale et de la société » (Séraphin, 2010, p. 15).

Régime promotionnel de la fonction parentale vs régime promotionnel des ressources personnelles

Ensuite, l'observation des différents dispositifs permet de repérer que se chevauchent, au sein de cette vision capacitaire, *un régime promotionnel de la fonction parentale* et des compétences dans la relation à l'enfant que suppose la parentalité positive et qualitative, et un régime promotionnel des ressources personnelles de chacun que nous avons précédemment décrit. Ce chevauchement induit que se confondent, au sein même de l'espace de la parentalité, un espace de mise en sens, de mise en travail de sa parentalité, avec des espaces transitionnels d'action publique. Or, si la promotion de la fonction parentale concerne des parents pour lesquels la parentalité constitue un élément de réalisation personnelle et poursuit une montée en compétence du travail parental de ces derniers, le régime promotionnel des ressources personnelles s'adresse en revanche à

des parents qui relèveraient d'autres politiques publiques (emploi, logement, formation...) et pour lesquels il s'agit de tirer de leurs difficultés de nouvelles capacités.

En ce sens, l'essor des mesures de soutien à la parentalité correspondrait à l'essor d'une politique générative (Giddens, 1994), visant comme le décrit Marc Henry Soulet dans une perspective prospective : « [...] le développement de capacités à générer des résultats autonomes plutôt que de renforcer une dépendance mutilante promue par les politiques compensatoires. Les offres s'individualisent dès lors logiquement, se centrant sur le client et sur ses aléas biographiques, afin de convertir des « dispositions handicapantes » en « dispositions capacitanes » » (Soulet, 2008, p. 15).

Ce dernier aspect du soutien à la parentalité est particulièrement prononcé concernant le placement à domicile, et se retrouve de façon plus feutrée dans l'approche développée par la structure associative missionnée dans le cadre des stages parentaux. Au-delà, il se dégage de nos observations et de nos analyses que, *quelle qu'en soit la forme, le soutien à la parentalité dans ces espaces s'attache d'abord à appréhender des spécificités individuelles*, cela au regard de leur incidence familiale, mais également au travers de leur incidence sociale. Cette double dynamique renvoie clairement aux analyses de Pierre Rosanvallon à propos de la « magistrature du social ». D'ailleurs, les stages parentaux offrent à voir cette judiciarisation de questions éducatives, que celles-ci soient scolaires ou qu'elles relèvent de l'éducation familiale, sans que la création de cet espace infra-pénal ne s'accompagne de la recherche des déterminants sociaux – et non plus individuels ou familiaux - des comportements absentéistes des enfants concernés. Les espaces transitionnels que nous avons décrits s'inscrivent au sein d'une approche palliative à la dimension correctrice nettement euphémisée, puisque l'approche capacitaire met l'accent sur les ressorts internes des parents.

Cette dernière remarque nous conduit à souligner que seul le dispositif du placement à domicile appréhende la parentalité des personnes à partir des composantes exogènes (aide à la gestion du quotidien qui se décline selon les besoins) sur la base desquelles elle se tricote. Ainsi, ce cas se distingue par un modèle d'accompagnement fondé sur l'attachement. Les formes d'attachement étant en outre pensées comme pouvant permettre à l'endogène – l'unité familiale dans notre cas – et pouvant, plus largement,

permettre à la personne de tenir. Ce modèle s'inscrit, on le voit, en opposition avec celui que promeut l'approche capacitaire pourtant en vogue dans le champ de l'intervention en direction des parents.

L'ambivalence d'un espace qui distingue ses publics

L'enquête montre par ailleurs comment le soutien à la parentalité contribue à distinguer les parents. En ce sens, tous les parents que nous avons rencontrés dans ce que nous avons décrit comme des espaces transitionnels d'intervention publique, ne pourraient guère souscrire au régime de promotion du fait parental qui prévaut au sein du groupe de parole animé par l'École des parents et des éducateurs. Les conditions de vie des parents auprès desquels nous avons enquêté laissent imaginer l'impossibilité de ces derniers à s'approprier les objets de ce dispositif. Inscrire et partager son expérience parentale au cœur d'un processus réflexif ne peut s'envisager lorsque l'on est en proie à des conditions d'existence des plus incertaines. Pouvoir s'ouvrir à l'autre passe aussi par un détachement des contingences de la survie. Nous en avons d'ailleurs fait l'expérience au cours de l'enquête. Une mère avec qui nous nous étions entretenue, un peu succinctement sans doute, nous a rappelée l'année suivante pour renouveler et peut être donner plus de teneur à l'expérience : elle avait, depuis, trouvé un logement !

De plus, ce pan de l'enquête au domicile, auprès de parents très souvent concernés par une mesure de soutien à la parentalité, a permis d'éclairer l'existence de constellations familiales complexes au sein desquelles les mères occupent une place centrale. Celles-ci jouent un rôle de liant entre des enfants issus de différentes unions et dont elles tendent souvent à assumer seules la charge dans un contexte marqué par la faiblesse des attachements. Or, prises dans ces configurations, leur maternité devient essentialisante et exclusive. On peut ainsi penser, comme le manifeste Safia au cours d'un entretien qu'elle nous accorde suite à sa participation à un stage parental, que ces mères, lorsqu'elles parviennent à s'accorder un temps pour elles, auraient davantage le désir de s'extraire de la chape de plomb que peut représenter ce rôle que de revisiter celui-ci, comme le leur propose les dispositifs d'écoute et de parole.

Certes, des enquêtes montrent que la fonction parentale interroge tous les parents²⁴⁶ ; néanmoins, nos investigations mettent notamment l'accent sur le fait que les interrogations parentales divergent entre des parents pour lesquels c'est plus souvent la relation parents/enfants qui pose question, voire « problème », et ceux dont les contingences peuvent aller jusqu'à placer entre parenthèses un pan de l'exercice, sinon la totalité de l'exercice de leur parentalité. C'est bien au travail parental de ces derniers que la recherche s'est dans un dernier temps attachée.

L'ambivalence d'une réception contrastée

Parmi la population étudiée, nous avons rencontré des parents qui s'engagent dans ces espaces pour répondre à un besoin en particulier : mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire, partager un moment convivial par exemple. D'autres en revanche n'ont pas le désir de s'y engager mais répondent à une injonction à la participation qui leur est adressée. Néanmoins, il n'est pas rare de voir ces parents procéder à des usages détournés des dispositifs, même lorsqu'ils ne pratiquent que faiblement le dispositif (Trépoz, 2003) ; à l'instar des parents que nous avons rencontrés au sein des stages parentaux, certains s'emploient à exprimer l'étendue de leurs difficultés et même leurs critiques à l'encontre de ce qu'ils perçoivent comme des faiblesses ou des incohérences institutionnelles.

Les formes de réception contrastées du soutien à la parentalité que nous avons décrites nous gardent à distance d'une seule analyse en termes de domination. En effet, même lorsqu'elle est diffuse, la domination n'est cependant pas un phénomène homogène ou encore exclusif des autres relations. En ce sens, nos analyses ne corroborent pas celles que dégage Martine Sas-Barondeau dans son travail de doctorat que nous avons déjà mobilisé au cours de nos développements. En effet, là où l'auteur s'emploie à mettre en lumière une dissymétrie clivant professionnels de la parentalité et usagers, nous souhaitons au contraire nuancer celle-ci. Certes, les stages parentaux offrent à voir des professionnels aux prises de problématiques sociales qu'ils ne soupçonnent pas, du fait de leur méconnaissance des milieux populaires auxquels appartiennent les familles

²⁴⁶ Nous avons déjà mentionné à ce sujet l'étude conduite par Christiane Crépin, « Le rôle de parent. Attentes et besoins des familles : actions innovantes dans les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents », *Dossier d'études* n°144, ainsi qu'un sondage réalisé par l'institut TNS Sofres à la demande du Secrétariat d'État à la famille, « Les difficultés et les attentes des parents », novembre 2011.

mobilisées au sein du dispositif. Ils constituent même le lieu d'une rencontre stigmatisante et moralement éprouvante pour les familles, entre des milieux qui ne se côtoient pas. Toutefois, les professionnels rencontrés dans les autres dispositifs investis dérogent à ce constat. Les actions éducatives familiales, le placement à domicile ou encore les groupes de parole à l'instar des stages parentaux engagent les parents dans un processus d'exposition de soi ; il s'agit là pour ces parents de contribuer à « une activité de mise en forme de leur expérience parentale » pour reprendre les termes de Frédérique Giuliani. Toutefois, au cours de ce processus, les parents se voient attribuer une place d'experts de leurs enfants, d'où le principe de « parité d'estime » propre aux actions éducatives familiales par exemple. De plus, il n'est pas rare d'entendre au sein de ces espaces un professionnel faire référence à ses propres difficultés en matière de parentalité.

Nous l'avons dit : l'accompagnement des parents doit beaucoup aux dispositions et aux expériences parentales des professionnels. D'une part, parce que l'accompagnement à la parentalité et le travail de compétences relationnelles reposent sur des savoirs faiblement constitués, incitant les professionnels à revisiter leur propre parentalité, d'autre part, parce que les espaces d'aide à la parentalité ne reposent toujours pas sur des cadres d'action précis. D'ailleurs, c'est aussi parce que ces cadres restent lâches qu'ils permettent aux parents de disposer de marges pour placer en leur sein, ce qui les mobilise, voire pour que s'opère dans certains cas étudiés un *empowerment* de ces derniers.

Bibliographie

ANCELIN Jacqueline (2002). « L'action sociale familiale des CAF : de la libre initiative aux missions de service public ». *Recherches et prévisions*, n° 68-69.

AUTÈS Michel (1998). « La relation de service identitaire, ou la relation de service sans service ». *Lien social et politiques*. RIAC, 40, pp. 47-54.

BACHELET Franck (1991). « Les mots pour le dire : l'enjeu de l'enfance maltraitée dans la Somme ». *Politix*, 16.

BADINTER Elisabeth (2011). *Le conflit : la femme et la mère*. Flammarion.

BARRAUX Jacques (2010). « Entreprise et bien commun. L'essor d'un mécénat de solidarité ». *Les Échos*, 19 avril 2010.

BARRÈRE-MAURISSON Marie-Agnès, MARCHAND Olivier, RIVIER Sabine (2000). « Temps de travail, temps parental. La charge parentale : un travail à mi-temps ». *Premières Synthèses*, vol. 20, n°1.

BARRÈRE-MAURISSON Marie-Agnès, RIVIER Sabine (2002). « Temps parental, parentalité et « parentalisme » - A propos des nouvelles pratiques, institutions et régulations en matière de famille ». *Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*.

BARRÈRE-MAURISSON Marie-Agnès (2007). « Familialisme, Féminisme et « Parentalisme » : trois âges de la régulation sociale ». *Cahiers de la Maison de sciences économiques*, vol. 43, septembre.

BASTARD Benoît, CARDIA-VONÈCHE Laura (1995). « Homme, femme ou « parent » ? Une analyse de l'action des lieux d'accueil enfants-parents », in *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris, La Découverte, pp. 207-213.

BASTARD Benoît (2006). « Une nouvelle police de la parentalité ? ». *Enfance, famille, générations*, n° 5.

BASTARD Benoît (2002). « Les REAAP, l'accompagnement des parents au plan local ». *Informations sociales* 3/2007 (n° 139), p. 94-105.

BASZANGER Isabelle, DODIER Nicolas (1997). « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique ». *In Revue française de sociologie*. pp. 37-66.

BATTAGLIOLA Françoise (2000). « Des aides aux familles aux politiques familiales ». *Genèses* 3/ 2000 (n° 40), p. 144-161.

BEAUD Stéphane, WEBER Florence (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, La Découverte.

BEC Collette, PROCACCI Giovanna (2003). *De la responsabilité solidaire*. Le Présent Avenir, Syllepse Eds.

BECKER Howard S. (2004). *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*. Paris, Economica.

BECKER Howard (1985, 1ère éd. 1963). *Outsiders*. Etudes de sociologie de la déviance. Paris, Métailié.

BECQUEMIN Michèle, CHAUVIÈRE Michel (2013). « L'enfance en danger : genèse et évolution d'une politique de protection ». *Enfances & Psy* 2013/3 (n°60) Erès, p.16-27.

BEN SOUSSAN Patrick (2004). « S'il vous plaît, dessine-moi un parent... » *Spirale* 1/ 2004 (n° 29), p. 33-45.

BERGONNIER-DUPUY Geneviève, JOIN-LAMBERT Marie-Thérèse et DURNING Paul (2013). *Traité d'éducation familiale*. Paris, Dunod, p. 385-402.

BESSY Christian, CHATEAURAYNAUD Francis (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris, Editions Petra, coll. « Pragmatismes ».

BETTELHEIM Bruno (1988). *Pour être des parents acceptables*. Robert Laffont.

BLANDIN Bernard (2009). In LAMEUL Geneviève, JEZEGOU Annie, TROLLAT Anne-Françoise (2009). *Articuler dispositifs de formation et disposition des apprenants*. Édition Chronique Sociale.

BLÖSS Thierry (2009). « Travail domestique et responsabilités parentales : présupposés et paradoxes de l'action publique ». *Informations sociales* 4/2009 (n° 154), p. 50-59.

BOCCIARELLI Eric (2012). « Le juge des enfants, le placement et la MECS ». *Empan* 2012/1 (n°85), Erès.

BOISSON Marine (2010). « Soutenir la fonction parentale dans l'intérêt des enfants : de la théorie aux instruments ». *Informations sociales*, vol. 160 (n°4), pp. 34-40.

BOLTANSKI Luc (1994). *La souffrance à distance. Morale humanitaire, médias et politique*. Paris, Métailié.

BOLTANSKI Luc, DUVOUX Nicolas (2011). « Le pouvoir est de plus en plus savant ». Entretien avec Luc Boltanski. *La Vie des idées*, 4 janvier 2011.

BONHOMME Jean-Pierre (2012). « Familles et placements ». *Empan* 2012/1 n° 85, pp. 84-87, Erès.

BOUCHER Manuel (2010). *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines : Quels enjeux pour l'intervention sociale ?*. Paris, L'Harmattan, coll. « Recherche et transformation sociale ».

BOUCHER Manuel (2011). *Gouverner les familles : les classes populaires à l'épreuve de la parentalité*. Paris, L'Harmattan, coll. « Recherche et transformation sociale ».

BOUCHER Manuel (2012). « Le travail social face aux familles populaires : la « nébuleuse » de la parentalité en question ». *Pensée Plurielle*, 2012/1, n° 29. Boeck Supérieur.

BOURDIEU Pierre (2003). « L'objectivation participante ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003/5 n° 150, p. 51-55.

BROOKS-GUNN Jeanne, DUNCAN Greg J., ABER J. Lawrence (eds) (1997). *Neighborhood Poverty. Volume I: Context and Consequences for Children, Volume II: Policy Implications in Studying Neighborhoods*. New York, Russell Sage Foundation.

BRUGGEMAN Delphine (2011). « Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches « à domicile ». Le chercheur sur le terrain des familles ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* 2011/4 (vol. 44).

CALLON Michel (2001). *Partenariats entre recherche publique et entreprises privées*. Editions Quæ.

CARDI Coline (2010). « La construction sexuée des risques familiaux ». *Politiques sociales et familiales*, vol. 101, pp. 35-45.

CARDIA-VONÈCHE Laura, BASTARD Benoît (2005). « Vers un nouvel encadrement de la parentalité ? » *Informations sociales*, 2/2005 (n°122), p. 110-121.

CASTEL Robert (2003). *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?* Editions du Seuil.

CHAMBORÉDON Jean-Claude, PRÉVOT Jean. (1973). « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *In Revue française de sociologie*, 14-3. pp. 295-335.

CHATEAURAYNAUD Francis, TORNY Didier (1999). « Les sombres précurseurs. Une sociologie de l'alerte et du risque ». In: *Politix*. Vol. 13, N°52.

CHATEAURAYNAUD Francis (2011). *Argumenter dans un champ de forces. Essai de balistique sociologique*. Paris, Petra.

CHAUVIÈRE Michel (2003). « Parents, institutions et professionnels. Entre concurrence et relations de service ». *Enfances et Psy*, n°21, p.13-22.

CHAUVIÈRE Michel (2004). « Quand la parentalité devient un référentiel d'action publique ! » *Spirale*, 2004/1, n°29, p.17-23.

CHAUVIÈRE Michel (2008). « La parentalité comme catégorie de l'action publique ». *Informations sociales*, n°149, p.16-29.

CHAUVIÈRE Michel (2010). « Le rôle des lobbies dans la politique familiale ». *Informations sociales*, n° 157, p. 70-79.

CHENUT Martial (2012). « Les MECS, la révolution en marche... » *Empan*, 2012/1 n° 85, p. 124-130, Erès.

COMMAILLE Jacques, MARTIN Claude (1998). *Les enjeux politiques de la famille*. Paris, Bayard Éditions.

COMMAILLE Jacques, SINGLY (de) François (1997). *La question familiale en Europe*. Paris, L'Harmattan.

CORCUFF Philippe (1998). « Justification, stratégie et compassion - Apports de la sociologie des régimes d'action ». *Correspondances*, Bulletin d'information scientifique de l'Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain, Tunis, n°51, pp. 3-8.

CORCUFF Philippe (2009). *Frustration relatives. Dictionnaire des mouvements sociaux*. Paris, Presses de Sciences Po, collection « Références-Sociétés en mouvement », pp. 242-248.

COUTANT Isabelle (2003). *Institution judiciaire et éducation morale des jeunes de milieu populaire : enquête ethnographique sur deux dispositifs : une Maison de justice et un dispositif d'insertion de la Protection Judiciaire de la Jeunesse*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Gérard Mauger, Paris, EHESS.

COUTANT Isabelle (2009). « Les audiences pour mineurs en maison de justice : injonctions contradictoires, désarroi des familles ». In Stéphane Tessier, *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires*, Erès « Pratiques du champ social », pp. 209-219.

CRÉPIN Christiane (2011). « Le rôle de parent. Attentes et besoins des familles : actions innovantes dans les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents ». *Dossier d'études de la Caisse Nationale des Allocations Familiales* n°144, d'autre part un sondage réalisé par l'institut TNS Sofres à la demande du Secrétariat d'Etat à la famille, « Les difficultés et les attentes des parents ».

DALY Mary (2012). « Le rôle de l'Union européenne. » in *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité : une perspective internationale*, Rapport du Centre d'analyse stratégique, p. 71-76.

DAMON Julien (2006). *Les politiques familiales*. Paris, Presses Universitaires de France « Que sais-je ? »

DAMON Julien (2008). « La mise sous condition de ressources des allocations familiales : une discrimination vraiment positive ? ». *Revue de droit sanitaire et social*, n° 2.

DAMOUR Christelle (2006). « Précarité économique et « mauvais parent » réappropriations d'un étiquetage ». *Empan* 2006/1 (n°61), Erès.

DANDURAND Renée-B, KEMPENEERS Marianne (2001). « L'enfant à risque : discours scientifiques et interventions publiques ». *Éthique publique*, vol. 3, n°1, p. 138-145.

DELAUNAY-GUIVARC'H Véronique (2010). « Contribuer au bien-être des enfants en soutenant leurs parents. Les actions des Caisses d'Allocations Familiales (CAF) ». *Informations sociales*, 2010/4 n° 160, pp. 42-44.

DESCOUTURES Virginie (2010). *Les mères lesbiennes*. Paris, Presses Universitaires de France, Le Monde.

DOUAT Étienne (2005). *L'absentéisme scolaire, une étude sociologique*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de François de Singly. Paris, Université Paris V.

DOUAT Étienne (2007). « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 ». *Déviance et Société*, 2007/2 Vol. 31, pp. 149-171.

DUBET François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil, coll. *L'épreuve des faits*.

DUVOUX Nicolas (2009). *L'autonomie des assistés*. Sociologie des politiques d'insertion, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social ».

ESCANDE Marie Thérèse (2001). « Les dépenses d'action sociale des CAF en 2000 ». *Recherches et prévisions* n° 64.

FAGET Jacques. (2001). « La fabrique sociale de la parentalité », in BRUEL Alain, FAGET Jacques, JACQUES Lucille, JOECKER Monique, NEIRINCK Claire, & POUSSIN Gérard (éd.), *De la parenté à la parentalité* (p.69-87). Ramonville St-Agne : Editions Erès.

FASSIN Éric (2005). « Un champ de bataille ». *Travail, genre et sociétés* 1/2005 (n° 13), p. 165-167.

FOUCAULT Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard.

GARCIA Sandrine (2011). *Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants*. Paris, La Découverte.

GASTAUT Yvan (2003). « La volte-face de la politique française d'immigration durant les Trente Glorieuses », *Cahiers de l'Urmis*.

GEAY Bertrand (2003). « Du « cancre » au « sauvageon », les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion et de tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, pp. 21-31.

GÉNARD Jean-Louis (2009). « Une réflexion sur l'anthropologie de la fragilité, de la vulnérabilité et de la souffrance ». In *Destins politiques de la souffrance*. ERES.

GIDDENS Anthony (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris, l'Harmattan.

GIULIANI Frédérique (2013). *Accompagner. Le travail social face à la précarité durable*. Le sens social. Presses universitaires de Rennes.

GIULIANI Frédérique (2005). *L'ordre pactisé des dispositifs d'accompagnement. Ethnographie de la relation d'aide sur quelques scènes actuelles du travail social*. Thèse de doctorat en sociologie et sciences sociales sous la direction de Jacques Ion, Université Lyon II.

GLASMAN Dominique (1997). « Rapprocher les familles de l'école. Mais pour quoi faire ? » *Bulletin du centre Alain Savary*, n°1.

GLASMAN Dominique (2001). *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*. Paris, Presses Universitaires de France.

GLASMAN Dominique (2006). « PÉRIER Pierre. École et familles populaires : sociologie d'un différend ». *Revue française de pédagogie*, 156, pp. 187-190.

GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise (2006). *La Déscolarisation*. Paris, La Dispute.

GLASMAN Dominique (2007). « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de « réussite éducative » ». *Informations sociales* 2007/5, n°141.

GLASMAN Dominique, DOUAT Etienne (2011). *Qu'est-ce que la « déscolarisation » ?* In GLASMAN Dominique, OEUVRARD Françoise. *La Déscolarisation*. Paris, La Dispute.

GLASMAN Dominique (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

GOBIN Alain (1987). *Le mécénat. Histoire. Droit. Fiscalité*. Paris, Entreprise Moderne d'Édition.

GOFFMAN Erving (1968). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris, Les Éditions de Minuit.

GOFFMAN Erving (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, Les Éditions de Minuit, Collection « Le sens commun ».

GOODY Jack (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Les Éditions de Minuit.

GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Seuil.

HENRI-PANABIÈRE Gaële, VANHÉE Olivier, BOIS Géraldine, COURT Martine, BERTRAND Julien (2013). « La fratrie comme ressource. Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses ». *Politiques sociales et familiales*, n° 111.

HENRI-PANABIÈRE Gaële (2014). « Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées », in *Traité d'éducation familiale*, BERGONNIER-DUPUY

Geneviève, JOIN-LAMBERT Marie-Thérèse et DURNING Paul (dirs.), Paris, Dunod, p. 385-402.

HONNETH Axel (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Cerf.

Infoscopie (2000). *Les perspectives de l'engagement des entreprises dans les actions d'intérêt général*. Fondation de France, mois d'avril.

ION Jacques (1997). *La fin des militants ?* Éditions de l'Atelier, Éditions Ouvrières.

ION Jacques (1998). *Le Travail social au singulier*. Dunod, Paris.

ION Jacques (2000). « Faire du social sans social ? » In MICOUD André et PERONI Michel (dir.). *Ce qui nous relie*. Éditions de L'Aube, La Tour-d'Aigues, pp. 33-43.

ION Jacques (2005). *Introduction*. In ION Jacques et al., *Travail social et souffrance psychique*. Paris, Dunod.

JÉSU Frédéric (2006). « Analyse du projet de loi relatif à la prévention de la délinquance au regard de ses dispositions relatives aux familles ». *Journal du droit des jeunes : la revue d'action juridique et sociale*, n° 260, pp.. 15-22.

JÉSU Frédéric (2006). *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*. Erès.

JÉSU Frédéric (2007). « Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants ? » *Dialogue* n°176.

JOBERT Bruno, MÜLLER Pierre (1987). *L'Etat en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris, Presses universitaires de France.

JOBERT Bruno (1994). *Le tournant néo-libéral en Europe. Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*. Paris, L'Harmattan.

JOBERT Bruno (2004). « Une approche dialectique des politiques publiques ». *Pôle Sud* 2/2004, n°21, p-43-54.

JOLLY Dominique (1991). « Le mécénat : quel outil pour l'entreprise ? ». In *Revue française de gestion*, n° 84, juin-août, p. 45-57.

KARSZ Saül (2004). *Pourquoi le travail social ? Définition, figures, clinique*. Dunod, Paris.

KARSZ Saül (2004). « Soutien à la fonction parentale : l'impossible neutralité ». *Spirale*, vol. 29 (n°1), p.111-122.

LAFORGUE Denis (2009). *Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines*. Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie.

LAHIRE Bernard (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris, La Découverte.

LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick (2004). *Gouverner par les instruments*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

LATOUR Bruno (2000). *Factures/fractures: de la notion de réseau à celle d'attachement*. In MICOUD André et PERONI Michel (dir.), *Ce qui nous relie*, op. cit., pp. 189-208, 2000.

LATOUR Bruno (2002). *La fabrique du droit*. Paris, La Découverte.

LATOUR Bruno (2006). *Changer de société – refaire de la sociologie*. Paris, La Découverte, 2006.

LAVAL Christian (2003). *Les Réaménagements de la relation d'aide à l'épreuve de la souffrance psychique. L'exemple du dispositif RMI en Région Rhône-Alpes*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Jacques Ion, Université Lumière Lyon II.

LE BOSSÉ Yann (2003). « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion *d'empowerment* ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, pp. 30-51.

LE GALES Patrick (2004). Un regard européen sur les dynamiques institutionnelles contemporaines. *In L'intégration européenne*.

LE PAPE Marie-Clémence (2006). « Hommes et femmes en milieux populaires : les ambivalences d'une double appartenance ». *Sociétés Contemporaines*, n°62, p.5-26.

LE PAPE Clémence (2009). *La famille à l'épreuve des risques : logiques éducatives et stratification sociale*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Jean-Hugues Déchaux. Paris, Institut d'études politiques.

LECLERC Gérard (1979). *L'observation de l'homme. Une histoire des enquêtes sociales*. Paris, Seuil.

LECOSSAIS Sarah (2014). « Les mères ne sont pas des parents comme les autres ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*.

LECOSSAIS Sarah. *Femmes et mères : identités féminines et représentations de la mère de famille dans les séries télévisées françaises*. Thèse de sociologie sous la direction d'Eric Maigret, en cours.

LETOUZÉ Sophie (2005). *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire – Étape 1: 2004-2005*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

LESEMANN Frédéric (1988). *La Politique sociale américaine*. Paris, Syros, « Alternatives » et Montréal, Saint-Martin.

LORRAIN Dominique (2004). « Les pilotes invisibles de l'action publique. Le désarroi du politique ? ». In LASCOUMES Pierre, LE GALÈS Patrick (dir.). *Gouverner par les instruments*. Paris, Presses de Sciences Po, pp. 163-197.

LOVELL Anne (1997). « Mobilité des cadre et psychiatrie hors les murs ». *Raisons Pratiques*, n° 7, pp. 55-81.

MALOCHET Virginie, BOUCHER Manuel (2012). *Regards croisés sur la régulation sociale des désordres*, Paris, L'Harmattan.

MARTIN Claude (2001). « Changements et permanences dans la famille ». In P. Huerre & L. Renard (dir), *Parents et adolescents : des interactions au fil du temps*. Paris, Fondation de France, Erès.

MARTIN Claude (2003). « La parentalité en questions. Perspectives sociologiques ». *Rapport pour le Haut Conseil de la population et de la famille*.

MARTIN Claude (1997). *L'après-divorce. Lien familial et vulnérabilité*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

MARTIN Claude (2012). « Généalogie et contours d'une politique publique émergente ». In *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité : une perspective internationale*, Rapport du Centre d'analyse stratégique, pp. 29-64, 2012.

MARTIN Claude (2014). *Être un bon parent : une injonction contemporaine*. Lien social et politique, Presse de l'École des hautes études en santé publique.

MARTUCCELLI Danilo (2002). *Grammaires de l'individu*. Gallimard.

MARTUCCELLI Danilo (2005). *La Consistance du social. Une sociologie pour la modernité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

MARTUCCELLI Danilo (2006). « La responsabilisation, nouvelle forme de domination ». In X. Molénat (dir.) *L'individu contemporain. Regards sociologiques*. Presses universitaires de France, 2006.

MARTUCCELLI Danilo (2010). *La Société singulariste*, Paris, Armand Colin, pp. 215-217.

MAUGER Gérard (1998). « La reproduction des milieux populaires en crise ». *Ville-École-Intégration* n°113.

MILLET Mathias, THIN Daniel (2006). « École : les raisons des ruptures ». In *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n°4, septembre-octobre-novembre, pp. 52-55.

MUCCHIELLI Laurent (2001). « Le contrôle parental du risque de délinquance juvénile ». *Recherches et Prévisions*, n°63.

MÜLLER Pierre, ROUAULT Sophie (1997). « Une grammaire européenne de l'expérimentation sociale », *Cultures & Conflits*, 28, Interpréter l'Europe.

MÜLLER Pierre (2000). « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique ». In *Revue française de science politique*, 50e année, n°2, p. 189-208.

MÜLLER Pierre (2005). « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs, cadres cognitifs ». In *Revue française de science politique*, vol. 55, n°1, février, pp.155-187.

MÜLLER Pierre (2009). *Politiques publiques*. Paris, Presses universitaires de France.

NEYRAND Gérard (2004). « La parentalité comme dispositif. Mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation ». *Recherches familiales*, vol. 1 (n°4), p.71-88.

NEYRAND Gérard, ROSSI Patricia (2004). *Monoparentalité précaire et sujet femme*. Ramonville Saint-Agne, Érès.

NEYRAND Gérard (2010). « L'enfant comme référentiel ambigu des politiques publiques ». *Informations sociales*, n° 160, p. 56-64, 2010.

NEYRAND Gérard (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse, Erès.

NEYRAND Gérard (2013). « Le soutien aux parents entre citoyenneté démocratique et individualisme néolibéral. Logique d'accompagnement et logique d'évaluation ». *Recherches familiales* 1/ 2013 (n° 10), p. 49-56.

NIGET David (2008). « Du pénal au social. L'hybridation des politiques judiciaires et assistancielles de protection de la jeunesse dans la première moitié du XXe siècle ». *Histoire et sociétés. Revue européenne d'histoire sociale*, 25-26, 2008, pp. 10-27.

ÖLLER Anne-Claudine (2011). *Coaching scolaire, école, individu : l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Dominique Glasman, Université de Grenoble.

PAYET Jean-Paul (2005). « Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie ». *Éducation et sociétés*, n°16, p.167-175.

PÉRIER Pierre (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, (Le sens social).

PICHON Pascale, RAVON Bertrand (2005). « Actualité de la relation d'aide dans des associations d'accompagnement social : l'exemple du Samu social et des Camions du coeur ». In COHEN Martine (dir.). *Le Devenir des associations confessionnelles et laïques*. L'Harmattan-Agora, Paris.

PIETTE Albert (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris, Métailié.

PIOLI David (2006). « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle ». In *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°1.

PIQUET Sylvère, TOBELEM Jean-Michel (2006). « Les enjeux du mécénat culturel et humanitaire », in *Revue française de gestion*, 8/2006, n° 167, p. 49-64.

POULAIN Jean-Pierre (1996). *Les nouvelles pratiques alimentaires des Français : entre commensalisme et vagabondage*. Paris, Ministère de l'Agriculture.

QUÉRÉ Louis (1987). « L'argument sociologique de Garfinkel ». *Réseaux*, n°27, p.99-136.

RAPPAPORT Julian (1987). "Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology". *American Journal of Community Psychology*, 15,pp. 121-148.

RAYMOND Roland (2008). *La question sociale et les politiques publiques : entre protection et compassion*. Université de Savoie.

RAYOU Patrick (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Presses Universitaires de France, coll. Éducation et formation.

RAVON Bertrand, LAVAL Christian (2005). « Relation d'aide ou aide à la relation ? ». In Ion Jacques (dir.). *Le travail social en débat(s)*. La Découverte, pp. 235-250.

RENAUT Alain (2002). *La libération des enfants, contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Bayard-Calman-Lévy.

RICOEUR Paul (1983-1985). *Temps et récit*. 3 vol. Paris. Seuil.

ROGERS Carl (1967). *Le Développement de la personne*. Dunod, Paris.

ROLLET Catherine (2012). « Préface », in *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*. ERES.

ROUSSEL Louis (1989). *La famille incertaine*. Éditions Odile Jacob, Paris.

SARDAN (de) Jean-Pierre Olivier (2008). *La rigueur du qualitatif: Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Editions Academia.

SAS-BARONDEAU Martine (2012). *La face cachée de la parentalité: une approche sociologique de l'accompagnement de la fonction parentale*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Jean-Marc Stébé. Université de Lorraine.

SCHULTHEIS Franz, FRAUENFELDER Arnaud, DELAY Christophe (2007). *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris, L'Harmattan (coll. « Questions sociologiques »).

SCHULTHEIS Franz (2011). « Vers un État social européen ? Les enseignements de la politique européenne de lutte contre le chômage des jeunes (1997-2001) ». In *Repenser la solidarité*. Sous la direction de Serge Paugam. Presses universitaires de France.

SCHWARTZ Olivier (1989). *Le Monde privé des ouvriers*. Paris, Puf, coll. "Quadrige", 2002, 1ère édition 1989.

SELLENET Catherine (2004). *Animer des groupes de parole de parents. Silence... On parle !*. Paris, L'Harmattan.

SEN Amartya (1993). *Éthique et économie*. Paris, PUF.

SÉRAPHIN Gilles (2010). *Comprendre la politique familiale*. Paris, Dunod.

SÉRAPHIN Gilles (2013). « Éthique et politique publique. L'exemple du *Care* ». In *Éthique et famille*. Paris, L'Harmattan, pp. 37-50.

SÉRAPHIN, Gilles (2013). « Introduction. L'accompagnement des familles : des dispositifs aux pratiques ». *Recherches familiales* 1/ 2013 (n° 10), pp. 3-6.

SERRE Delphine (2001). « La « judiciarisation » en actes [Le signalement d'« enfant en danger »]. In *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 136-137, mars 2001. Nouvelles formes d'encadrement. pp. 70-82.

SÉVERAC Nadège (2010). « Les enfants exposés à des « violences et conflits conjugaux » ». In: *Politiques sociales et familiales*, n° 105, 2011. pp. 59-72.

SINGLY (de) François (1987). *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris, PUF.

SINGLY (de) François (2000). *Libres ensemble : l'individualisme dans la vie commune*. Paris, Nathan.

SINGLY (de) François (2007). *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin, Paris.

SINGLY (de) François (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ? Guide de voyage à l'intention du parent*. Armand Collin, coll. « Éléments de réponse ».

SINGLY (de) François (2012). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (3e édition)*. Armand Colin, coll. « 128 ».

SOULET Marc-Henry (2005). « Une solidarité de responsabilisation ? » In ION Jacques. *Le travail social en débat(s)*. Paris, La Découverte.

SOULET Marc-Henry (2005). « Reconsidérer la vulnérabilité ». *Empan* 2005/4, n°60. ERES, pp. 24-29.

SOULET Marc-Henry (2008). « La reconnaissance du travail social palliatif ». *Dépendances*, décembre 2007, n°33.

SOULET Marc-Henry (2011). *Ces gens-là. Les sciences sociales face au peuple*. Fribourg, Academic Press Fribourg, coll. « Res Socialis ».

STRAUSS Anselm (1992). *Miroirs et Masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Éditions Métailié.

STRAUSS Hélène (2001). « Les enfants du voyage à l'école ». *Enfances & Psy* 2001/4, n°16.

THÉRY Irène (1996). « Différence des sexes et différence des générations: l'institution familiale en déshérence ». *Esprit*, décembre 1996, pp. 65- 90.

THIN Daniel (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

THIN Daniel (2001). « Les relations entre familles et enseignants en milieu populaire : rencontres improbables et contraintes réciproques ». *In Insertion et évolution professionnelles dans le milieu enseignant*, sous la direction de S. Ramé, Paris, L'Harmattan.

TOURAINÉ Alain (1965). *Sociologie de l'action*. Paris, Éditions du Seuil.

TRÉPOZ Jean-Yves (2003). « La force des dispositifs faibles : la politique de réduction des risques en matière de drogues ». *Cahiers internationaux de sociologie* 1/ 2003 (n° 114), p. 93-93.

VAILLANCOURT Yves (1993). « Trois thèses concernant le renouvellement des pratiques sociales dans le secteur public ». *Revue Nouvelles pratiques sociales*, vol.6, #1.

VERJUS Anne, BOISSON Marine (2005). « Le parent et le couple au risque de la parentalité », *in Informations sociales*, n°122, mars, pp. 130-135.

VERGUS Anne, VOGEL Marie (2009). « Le travail parental : un travail comme un autre ? ». *Informations sociales* 4/2009 (N°154), p.4.

VILLENEUVE-GOKALP Catherine (1999). « La double famille des enfants de parents séparés ». *In Population*, 54ème année, n°1, 1999, pp. 9-35.

WACQUANT Loïc (1998). « La tentation pénale en Europe ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 124.

WARIN Philippe (2010). « Qu'est-ce que le non-recours aux droits sociaux ? ». *La vie des idées*, 1^{er} juin 2010.

WILSON Harriett (1980). « Parental supervision : a neglected aspect of delinquency ». *British Journal of Criminology*, vol. n° 3.

WILSON Harriett (1987). « Parental supervision re-examined ». *British Journal of Criminology*, vol. 27, n° 3.

Rapports

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence.*

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) (2010). *Le cadre national des actions éducatives familiales & la boîte à outils.*

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) (2011). *Plaquette de sensibilisation aux Actions Educatives Familiales.*

Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF). Universités de Montpellier, Juin 2013. Symposium 213. *La problématique « éducation, territoire et territorialité » dans tous ses états.* 213/4. Impact du territoire et de la territorialité sur les résultats scolaires. FAUGUET Jean-Luc, MCF, EA ADEF.

Note d'analyse 277. *Aider les parents à être parent. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale.* Septembre 2012. Centre d'analyse stratégique.

Rapport ANLCI-Areva (2012). *Guide essaimage.*

Rapport BIANCO-LAMY (1980). BIANCO Jean-Louis, LAMY Pascal. *L'aide à l'enfance demain.* Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale, coll. « Études et documents ».

CHARDON Olivier, DAGUET Fabienne, VIVAS Émilie (2008). « Les familles monoparentales. Des difficultés à travailler et à se loger ». *INSEE Première n° 1195*, juin 2008.

Convention d'objectifs et de gestion (COG) entre l'État et la CNAF, 2013-2017.

Rapport public annuel de la Cour des comptes (2009). La Documentation française.

DECKMYN Chantal. *Autorités et abandons en question*. Les stages parentaux à Marseille en 2011-2012.

Rapport DUPONT-FAUVILLE Antoine (1973). *Pour une réforme de l'aide sociale à l'enfance*. Paris, ESF Éditeur.

Rapport d'activité de l'École des Parents et Éducateurs des Bouches-du-Rhône, 2010.

Rapport de la conférence des ministres européens chargés des affaires familiales 28ème session (2006). *Évolution de la parentalité. Enfants aujourd'hui, parents demain*.

Eureval (2010). Synthèse des évaluations. Évaluation des actions éducatives familiales dans le cadre de l'expérimentation nationale du Haut-commissariat aux solidarités actives.

Dossier de presse de la Fondation AREVA (2012). Engagement et action.

Enquête Information et vie quotidienne (2005). INSEE.

Enquête Information et vie quotidienne (2012). INSEE.

Rhizome, Bulletin national santé mentale et précarité. *Dépasser l'urgence*, n°15, avril 2004.

Rapport du Secrétariat général du comité interministériel de prévention de la délinquance (SGCIPD). Quatre moyens d'action et 50 mesures pour prévenir la délinquance et aider les victimes, 2010-2012.

Rapport TNS Sofrès. Les difficultés et les attentes des parents, enquête effectuée pour le Secrétariat d'État à la Famille, novembre 2011.

Bases législatives et réglementaires

Article L112-3, créé par Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 - art. 1 JORF 6 mars 2007, Code de l'action sociale.

Article 227-17 du Code pénal. Ordonnance n° 2000-916 du 19 septembre 2000 art. 3 Journal Officiel du 22 septembre 2000 en vigueur le 1er janvier 2002. Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 art. 27 Journal Officiel du 10 septembre 2002.

Circulaire du 23 mars 2004, Ministère de l'Éducation nationale (2004) « Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire ». *Bulletin officiel*, n°14, 1^{er} avril 2004.

Circulaire n°143 mars 1999.

Circulaire interministérielle DGCS/SD2C/DGESCO/SCCIV n°2011-220 du 8 juin 2011 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2011-2012.

Circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013. « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires ».

Circulaire n° 2004-054 du 23-3-2004. « Contrôle et promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire ».

Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) (1989). Assemblée générale des Nations unies, 20 novembre 1989.

Déclaration des droits de l'enfant à Genève (1923-1924).

Lettre circulaire CNAF n° 2009-077 du 13 mai 2009.

Lettre circulaire CAF n°152 du 6 juin 1997.

Loi n° 2007-297 du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance.

Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

Site internet de l'Éducation nationale, www.eduscol.education.fr. *La mallette des parents ; Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration.*

Annexes

Annexe n°1

Liste des sigles

AEF	Action éducative familiale
AEMO	Action éducative en milieu ouvert
AFEV	Association de la fondation étudiante pour la ville
ANLCI	Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
ASE	Aide sociale à l'enfance
CAF	Caisse d'allocations familiales
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAS	Centre d'analyse stratégique
CCMSA	Caisse centrale de la mutualité sociale agricole
CDDF	Conseil pour les droits et les devoirs des familles
CGS	Contribution sociale généralisée
CIDE	Convention internationale des droits de l'enfant
CIFRE	Convention industrielle de convention par la recherche
CIPD	Comité interministériel de la prévention de la délinquance
CIV	Comité interministériel des villes
CLAS	Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité
CMP	Centre médico-psychologique
CNAF	Caisse nationale des allocations familiales
CNAPE	Convention nationale des associations de la protection des enfants
COG	Convention d'objectifs et de gestion
CRP	Contrat de responsabilité parentale
CRS	Compagnies républicaines de sécurité
DAAEN	Direction de l'accompagnement, de l'accueil des étrangers et de la nationalité
DAIC	Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté
DASEN	Direction académique des services de l'Éducation nationale
DGCS	Direction générale de la cohésion sociale
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire

DPJJ	Direction de la protection judiciaire de la jeunesse
EPE	École des parents et des éducateurs
FLE	Français langue étrangère
GLTD	Groupe local de traitement de la délinquance
HCPF	Haut conseil de la population et de la famille
HMP	Habitat Marseille Provence
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IVQ	Information et vie quotidienne
LAEP	Lieux d'accueil enfants parents
MECS	Maison d'enfants à caractère social
OEP	Ouvrir l'école aux parents
ONED	Observatoire national de l'enfance en danger
PAD	Placement à domicile
PIF	Points info familles
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse
PMI	Protection maternelle infantile
PRE	Programme de réussite éducative
REAAP	Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents
RSA	Revenu de solidarité active
SG-CIPD	Secrétariat général du comité interministériel de prévention de la délinquance
UDAF	Union départementale des associations familiales
UNAF	Union nationale des associations familiales
UNIOPSS	Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux

Annexe n°2

Liste des espaces enquêtés

Espaces	Temps d'enquête
Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, Lyon	Lieu quotidien de travail
Comité national de soutien à la parentalité, Paris	Observation participante régulière entre février 2011 et mai 2013
Actions éducatives familiales	Observation de 10 ateliers au cours de l'année 2011 et de 4 ateliers au cours de l'année 2013
Groupe de parole de l'association Re-pères, Marseille	Observation de 3 séances au cours de l'année 2011
Groupe de parole de l'association Aslya, Marseille	Observation participante au cours de 5 séances au cours de l'année 2011
Groupe de parole de l'École des parents et des éducateurs, Marseille	Observation participante au cours des années 2011 et 2012
Stages parentaux, Marseille	Observation participante recouvrant le temps des stages (4 au cours de l'année 2012), des réunions de bilan et des comités de pilotage sur les années 2011 et 2012
Maison d'enfants à caractère social du Bois Fleuri, Marseille	Observation et suivi entre avril et novembre 2012

Annexe n°3

Liste des personnes avec lesquelles nous nous sommes formellement entretenues par voie d'entretien²⁴⁷.

Les professionnels

Alice, Animatrice enfance famille, Centre social Mer et Collines, Marseille

Johanne, Médiatrice culturelle, Centre social Mer et Collines, Marseille

Chantal, Conseillère conjugale et familiale, Centre social Mer et Collines

Claire, Conseillère conjugale et familiale, CAF de Marseille

Clarisse, Coordinatrice du REAAP des Bouches du Rhône, CAF de Marseille

Sabine, Conseillère conjugale et familiale salariée de l'association Re-pères

Mathilde, Psychologue clinicienne salariée de l'association Aslya

Violaine, Conseillère conjugale et familiale, École des parents et des éducateurs des Bouches du Rhône, Marseille

Rachid, Animateur, responsable « intérimaire » de l'action Famille, centre social Le Roy d'Espagne, Marseille

Marine, Assistante sociale en charge de l'action sociale auprès des élèves, Inspection académique des Bouches du Rhône, Marseille

Gérard, Directeur de l'ADDAP (Action départementale pour le développement des actions de prévention), Marseille

Sonia, Educatrice de prévention à l'ADDAP (Action départementale pour le développement des actions de prévention), Marseille

Chantal, Directrice de l'association Lire la ville, Marseille

Béatrice, Directrice du Conseillère d'information et d'orientation, Marseille

Bernard, Chargé de mission de la Cellule Justice-ville pour le tribunal de grande instance, Marseille

Olivier, Directeur du Service éducatif auprès du tribunal, Service de la Protection judiciaire de la jeunesse, Marseille

²⁴⁷ On précise que les personnes listées ne représentent pas l'exhaustivité de l'échantillon. En effet, l'enquête se nourrit également de la rencontre de personnes que nous avons enquêtées dans le cadre d'une observation participante. Les personnes ici citées sont celles avec lesquelles nous avons eu recours à des entretiens ayant fait l'objet de prises de rendez-vous, puis d'enregistrements. Toutefois, nous avons échangé, même parfois longuement, avec des professionnels, mais également des parents sans que ces échanges n'aient fait l'objet d'un entretien formel. Pour autant nos travaux rendent compte de leurs témoignages.

Amélie, Formatrice aux savoirs de base, Marseille

Virginie, Formatrice et coordinatrice de l'action éducative familiale considérée, Marseille

Joëlle, Directrice de l'organisme de formation (Espace Pédagogie France Formation) en charge de mettre en œuvre une action éducative familiale

Bruno, Directeur de la MECS Bois fleuri, Marseille

Joris, Moniteur-éducateur en charge de la mise en œuvre de mesures de placement à domicile, Marseille

Les parents

Action éducative familiale :

Djehnaba 36 ans, 2 enfants

Muriel, 54 ans, 2 enfants

Zakia, 41 ans, 3 enfants

Groupe de parole :

Nathalie, 38 ans, 2 enfants

Billy, 44 ans, 2 enfants

Christelle, 36 ans, 1 enfant

Michèle, 50 ans, 3 enfants

Sophie, 38 ans, 2 enfants

Stage parental :

José, 49 ans 3 enfants

Marie-Neige, 56 ans 4 enfants

Safia, 38 ans, 5 enfants

Hayat, 39 ans, 2 enfants

Placement à domicile :

Madame M'Bala, 41 ans 3 enfants

Madame Bernard, 46 ans 4 enfant

Dans aucun dispositif au moment de l'enquête

Marianne, 33 ans, 1 enfant, Centre social

Samia, 35 ans, 1 enfant, Centre social (aucun dispositif au moment de l'enquête)

Latifa, 36 ans, 2 enfants, Centre social (aucun dispositif au moment de l'enquête)

Malika, 38 ans, 3 enfants, Aide éducative en milieu ouvert puis enfant placé en institution

Annexe n°4

Guide d'entretien à destination des professionnels

Je suis doctorante en sociologie et m'intéresse aux questions de « soutien à la parentalité », c'est-à-dire aux mesures qui s'adressent aux parents dans l'idée de les aider à tenir ce rôle.

Je sais que vous êtes au contact de familles dans le cadre de votre profession, aussi j'aimerais aborder certains points avec vous.

Mes questions s'attachent essentiellement aux situations professionnelles que vous rencontrez²⁴⁸.

Thème 1	Trajectoire et ancrage professionnels	<ul style="list-style-type: none"> – Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel, des études que vous avez faites, des formations que vous avez suivies ? – Comment en êtes-vous aujourd'hui arrivé(e) à travailler dans le champ du soutien ou de l'appui à la fonction parentale ? – Vous avez-aujourd'hui quel type de contrat ? Depuis quand ? Cela a-t-il souvent été le cas ?
Thème 2	Description de l'activité/mission de prise en charge des parents	<ul style="list-style-type: none"> – Pouvez-vous me décrire votre mission, me parler de votre structure de rattachement, des partenaires avec lesquels vous travaillez ? – Comment pensez-vous pouvoir aider les parents ou « ces » parents ? Quels sont vos objectifs ? Quelles sont les finalités de cette prise en charge ? Quels sont les freins que vous rencontrez ? – Concrètement quelles sont vos modalités d'intervention ? Quels sont les moyens empruntés pour aider les parents ? En général cette aide est octroyée dans quel lieu ou encore à quel rythme et en présence de qui ?

²⁴⁸ Les grilles d'entretien nous ont servi de supports lorsque nous rencontrons nos enquêtés pour la première fois. Toutefois, notre posture de recherche favorisant une certaine familiarité avec les différents milieux enquêtés, ces données produites ont été complétées de discours informels, voire d'entretiens répétés, sans que ne soit établi d'autres supports au travail d'enquête.

<p>Thème 3</p>	<p>Représentations, valeurs et discours éducatifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Comment vous représentez-vous la famille aujourd'hui ? Quels liens observez-vous ? – Comment définiriez-vous finalement la « parentalité » ? – Quel serait le rôle des parents aujourd'hui ? – Comment définissez-vous la « responsabilité » des parents ? – Est-ce que votre propre expérience parentale vous conduit à revoir certaines de vos positions, de vos pratiques professionnelles ? Si oui comment ?
<p>Thème 4</p>	<p>Réflexivité professionnelle et enjeux octroyés au « soutien à la parentalité »</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Comment « traitez » vous les questions d'altérité, de différences notamment sociales, culturelles des personnes / « publics » que vous côtoyez / recevez ? – Quels enjeux percevez-vous autour des questions d'intégration, d'adhésion à des modèles parentaux, questions par ailleurs fortement relayées dans le débat public ? – Pensez-vous que l'appui à la fonction parentale vise tous les milieux ou davantage les milieux populaires ? A votre sens quels risques cela peut-il représenter ? – Récemment ont été mis en place des Etats généraux de l'enfance, un Comité national de soutien à la parentalité, sur le terrain les mesures visant les parents se multiplient, comme le Conseil des droits et devoirs des familles. Comment percevez-vous cette évolution ?
<p>Thème 5</p>	<p>Trajectoire personnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pouvez-vous me parler de votre propre configuration familiale ainsi que de celle que vous avez connue enfant ? <p><i>En fin d'entretien :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Âge – Nombre d'enfants – Situation familiale – Niveau de qualification

Annexe n°5

Guide d'entretien à destination des parents

Je réalise une recherche sur la famille. Je m'intéresse aux conditions d'exercice de la parentalité, aux difficultés que rencontrent les parents, aux habitudes qui marquent la vie d'une famille, à la gestion du quotidien.

Je vais donc rencontrer pendant les deux années à venir des parents, qui veulent bien que l'on partage une discussion à partir de ces questions et je vous remercie d'en faire partie.

<i>Accroche</i>		Vos enfants ont quel âge ? Ils vont à l'école ? Ils aiment y aller ?
Thème 1	<i>Rapport à l'environnement / attachements</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Fréquentez-vous aujourd'hui les membres de votre famille ? Si oui, à quelle fréquence ? À quelles occasions ? Pouvez-vous « compter » sur des membres de votre famille en particulier ? – Avez-vous des amis que vous fréquentez régulièrement ? Que faites-vous ensemble ? – Connaissez-vous vos voisins, quelles relations entretenez-vous avec eux ? Est-ce que vous vous rendez des services, concernant les enfants par exemple ? – Occupez-vous un emploi ? Fréquentez-vous des « collègues » qui travaillent avec vous ?
Thème 2	<i>Quotidien et répartition des tâches domestiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Comment s'organise la gestion de la maison ? Qui prépare les repas ? Qui va faire des courses ? Qui s'occupe de l'entretien de la maison ? – Comment se déroulent les repas au sein de la famille ? Quels sont les aliments que vous consommez le plus souvent ? Avez-vous déjà fréquenté une banque alimentaire ? Comment cela se passait-il ? Vous diriez que l'alimentation représente aujourd'hui quelle part de votre budget ?
Thème 3	<i>Représentations de la famille</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Que représente la famille pour vous ? – Pouvez-vous me parler un peu plus longuement de votre famille, de vos enfants mais également de vos parents, de vos frères et sœurs ?

<p>Thème 4</p>	<p>Schémas éducatifs : pratiques éducatives, modes de régulation, types d'autorité</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pouvez-vous me parler de votre enfance ? Comment étaient vos propres parents quand vous étiez enfant ? – Qu'est-ce qui vous semble important de transmettre à vos enfants ? Est-ce que vous avez la possibilité de passer chaque jour du temps avec vos enfants ? Pouvez-vous me parler de ces moments ? – Qui s'occupe des enfants à la maison ? (s'agissant des soins, de l'accompagnement scolaire, des jeux...) – Rencontrez-vous ou avez-vous rencontré des difficultés avec vos enfants ? – Comment les enfants participent-ils aux décisions prises par la famille ? – Si vos enfants ne vous écoutent pas, comment réagissez-vous ? <p><i>Maintenant, je vais vous parler d'une situation et j'aimerais bien savoir ce que vous en pensez. raconter quelque chose, je me demande comment on peut réagir à la place de cette maman.</i></p> <p><i>Il est arrivé à une dame, que je connais, d'aller chercher sa fille à l'école comme tous les jours. Ce jour-là, l'enseignante de sa fille lui demande de rester si possible un petit moment pour parler d'Emma, la fille. Ce à quoi, la mère répond oui. Après le départ de tous les enfants, la conversation s'engage entre la mère et l'enseignante.</i></p> <p><i>L'enseignante demande alors à cette maman comment se comporte sa fille à la maison et explique que Emma est beaucoup trop dissipée à l'école, qu'elle n'écoute rien de ce qu'on lui dit et ne respecte aucune règle. Elle demande donc à cette maman d'agir, de prendre les choses en main. Excédée, la dame que je connais rentre chez elle et essaie de discuter de la situation avec Emma, s'emporte, lui donne finalement une gifle. Le lendemain, Emma retourne à l'école, elle ne parle pas mais ne participe pas non plus. Son enseignante lui demande ce qu'elle a. Emma lui répond que sa mère l'a disputée la veille et lui a donnée une gifle. L'enseignante répond alors que aucun parent n'a le droit de taper ses enfants.</i></p> <p>Que pensez-vous de cette situation ? Partagez-vous le point de vue de la mère ou au contraire de l'enseignante ?</p>
-----------------------	---	---

Thème 5	Rapports aux institutions et aux acteurs qui en émanent	<ul style="list-style-type: none"> – Vous avez quelles relations avec l'école de vos enfants ? Connaissez-vous leurs enseignants ? – Fréquentez-vous un centre social ou une association ? Si oui, quand, comment et pour quel motif ? – Avez-vous déjà rencontré un travailleur social, une assistante sociale, un psychologue, un éducateur ? Si oui, dans quel cadre ? Comment cela se passait-il ? – Je vais vous présenter une situation fictive, néanmoins j'aimerais connaître votre réaction. – Un travailleur social pensant après discussion que vous avez de sérieuses difficultés avec vos enfants vous propose de participer à des groupes de réflexion autour de la parentalité. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vous acceptez. Que pensez-vous de cette proposition ? ▪ Vous refusez. Comment prenez-vous cette proposition ?
Thème 6	Soutien à la parentalité	<ul style="list-style-type: none"> – Savez-vous qu'il existe des actions d'aide aux parents ? – Avez-vous déjà fréquenté une action réservée aux parents ? Si oui, qu'est-ce qui vous a amené à participer à une action de ce type ? <p>Pouvez-vous me parler de ce qui s'y passe ? (lieux, personnes, objectifs, soutien apporté).</p>
Compléments		<ul style="list-style-type: none"> – Pouvez-vous me parler des passages « importants » de votre vie, que nous n'aurions pas évoqués ? – Âge – Situation familiale – Nombre d'enfants – Profession – Dernier diplôme obtenu – Si parcours migratoire : arrivée en France et pays de provenance.

Annexe n°6

Support de communication du dispositif d'écoute et de parole entre pères




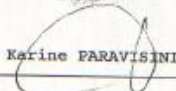

ÊTRE PÈRE ENTRE PÈRES
TOUS LES 1ERS JEUDIS DE CHAQUE MOIS
PREMIÈRE RENCONTRE LE JEUDI 2 DÉCEMBRE 2010 À 18 H 30
GRATUIT, OUVERT À TOUS LES PAPAS À TOUT MOMENT DE L'ANNÉE !
Pour plus d'informations, contactez Mohamed ISSIMAÏLA au centre social.

 CENTRE SOCIAL MER ET COLLINE
16 BD DE LA VERRERIE, 13008 MARSEILLE / 04. 91. 72. 22. 91



Annexe n°7

Procès-verbal dressé dans le cadre d'un stage parental

DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE ----- Circonscription de Sécurité Publique d'AUBAGNE 9, avenue Jeanne d'Arc 13400 AUBAGNE Tél : 0442185555		République Française Dossier arrivé le : 06/03/12 Enregistré sous n° AL : 12/32710 PV : 12/ 1363 Attribué à : Xavier RUSZCZAK
BORDEREAU DE TRANSMISSION		
DESTINATAIRES (X) Mr le Procureur de la République à MARSEILLE () Mme l'Officier du Ministère Public à AUBAGNE (X) Section B1 - section de la famille et de la jeunesse Mme CANOVAS-LAGARDE Vice-Procureur	OBJET : (X) Rempli () Partiellement rempli () Non rempli ---En ayant l'honneur de vous transmettre en retour le présent pour suite à donner.----- ---Procédure envoyée à vos services par Fax le 19/03/12.- ---Rapport de contrôle de transmission joint.---	
VU ET TRANSMIS Le Capitaine de Police Chef B.S.U.  Annabelle ESPITACU		
VU ET TRANSMIS Le Commissaire Principal Chef de la Circonscription de Sécurité Publique d'AUBAGNE  Karine PARAVISINI	Le Sous-Brigadier Xavier RUSZCZAK 	

9106655

RAPPORT DE CONTROLE DE TRANSMISSION

HEURE : 19/03/2012 11:55
 NOM : BSLAUBAGNE
 FAX : 0442185510
 TEL : 0442185510
 SER.# : 808451570456

DATE, HEURE
 NUMERO/NOM FAX
 DUREE
 PAGE(S)
 RESULT
 MODE

19/03 11:52
 00491155094
 00:03:21
 07
 OK
 STANDARD
 ECM

TELECOPIE

VU ET ANNEXE



C.S.P. AUBAGNE
 9A AV JEANNE D'ARC
 13400 AUBAGNE

Date:	19.03.12
Nombre de pages (celle-ci comprise):	15 7

A: TGI Marseille section B1 M ^{me} CANOVAS LAGARDE Vice Procureur	
Téléphone:	04 91 15 51 70
Télécopie:	04 91 15 50 94

De: PUSZCZAK XAVIER A.P.J.	
POLICE NATIONALE COMMISSARIAT DE SECURITE PUBLIQUE 9 A, Avenue Jeanne - d'Arc 13400 AUBAGNE Tél. 04 42 18 55 55	
Téléphone:	04 42 18 55 33
Télécopie:	04 42 18 55 10

Notes:			
<input type="checkbox"/>	Urgent	<input type="checkbox"/>	Pour information
<input checked="" type="checkbox"/>	Réponse au plus vite	<input type="checkbox"/>	Veillez commenter

REPUBLIQUE FRANCAISE
 MINISTERE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
 INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
 DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/001363/001

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
 le quatorze mars à huit heures

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
 SOUS BRIGADIER DE POLICE
 en fonction Groupe Police Administrative

AFFAIRE :

Instructions du Parquet
 de Marseille - Section
 B 1 n° 12/058000273 en
 date du 17/02/2012

OBJET :

Saisine

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE
 ---Etant au service,-----
 ---Sommes chargé par notre hiérarchie d'exécuter les
 instructions contenues dans le soit-transmis référencé en
 marge du présent, nous demandant de procéder à une enquête et
 convoquer les parents du jeune AGOPIAN Franck pour un stage
 parental au Tribunal d'Instance, place Montyon, salle d'audience
 n° 1, RDC à Marseille 6ème ardt. le 06 avril 2012 à 14h00.----
 ---Plaçons à la suite du présent l'ensemble des procès-verbaux
 relatifs à cette affaire.-----
 ---Dont acte.-----



REPUBLIQUE FRANCAISE
 MINISTERE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
 INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
 DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/1363/002

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
 le quatorze mars à quinze heures quarante

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
 SOUS BRIGADIER DE POLICE
 en fonction Groupe Police Administrative

AFFAIRE :

Contre/même affaire

OBJET :

Audition de madame
 WEGER épouse BORGHESANI
 grand-mère du jeune
 Franck AGOPIAN

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE

---Etant au service,-----
 ---Agissant conformément aux instructions reçues,-----
 ---Avons mandé et constatons que se présente la personne ci-
 après dénommée qui, sur interpellations successives, nous
 déclare : -----

■ **SUR SON IDENTITE :** -----
 --- "Je me nomme WEGER Joëlle épouse BORGHESANI." -----
 --- "Je suis née le 08/10/1952 à MARSEILLE (BOUCHES DU -----
 RHONE)." -----
 --- "Je suis fille de Jean-Baptiste Yvan WEGER et de Rosette --
 Victorine CHAUVET." -----
 --- "Je suis de nationalité FRANCAISE." -----
 --- "J'exerce la profession de : AGENT TECHNIQUE EDUCATIF." ---
 --- "Je suis domiciliée HLM LES PASSONS 13400 AUBAGNE. (Bât --
 n°5)" -----

--- "Mon numéro de téléphone personnel est le 06-66-60-27-62."

--- **SUR LES FAITS :** -----
 ---"Je prends acte du motif de ma convocation à vos services."-
 ---"Effectivement suite à un jugement en assistance éducative en
 date du 24/01/12 prononcé en audience de cabinet au Palais de
 Justice de Marseille par le Juge des Enfants, madame BLOCH
 Mathilde, ma petite fille, Lindsay AGOPIAN a été placée à mon
 domicile pour un an. Quant à son frère Franck AGOPIAN vu son
 comportement une prise en charge thérapeutique est prévue dans
 un établissement adapté. J'ai un droit de visite et
 d'hébergement le concernant. Mais à ce jour, il est toujours
 chez moi car rien n'a encore été mis en place. Néanmoins, leur
 mère, madame AGOPIAN Takouhi conserve son droit parental."---
 ---"J'ai été convoquée lundi dernier, le 12 mars 2012, par le
 service AEMO mais cette convocation ne concernait que Lindsay.
 En ce qui concerne Franck depuis qu'il a été placé à la Maison
 d'Enfants "L'abri", situé 80 A rue Sainte Cécile à Marseille
 13006, il n'a jamais voulu aller au collège. Le problème
 c'est qu'à ce jour, il est toujours domicilié chez moi. J'ai
 beau dialoguer avec lui pour essayer de lui faire comprendre
 qu'il doit aller à l'école, il ne veut rien savoir, il fait ce
 qui lui plait. Il refuse toute autorité."-----

---"Je sais que l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans, mon
 petit fils Franck AGOPIAN n'a que 13 ans. Son absentéisme
 scolaire lui est préjudiciable et constitue un délit de
 soustraction aux obligations légales des parents s'agissant de
 l'éducation de leur enfant mineur."-----

---"Franck a deux soeurs, Lindsay âgée dans 8 mois de 16 ans et
 Kim NUEZ âgée de 4 ans. Il ne connaît pas son père géniteur.
 L'actuelle compagne de ma fille, madame AGOPIAN Takouhi,

12140650

Borghesani



monsieur NUEZ a été condamné à un an de prison dont six mois avec sursis pour des violences habituelles exercées contre Franck et sa soeur, Lindsay. Monsieur NUEZ ne veut pas qu'ils approchent tous deux leur petite soeur. Ils expriment des signes de mal être et leur évolution est inquiétante, ni Lindsay ni Franck ne sont parvenus à se mobiliser sur une scolarité et ils s'opposent au cadre éducatif avec beaucoup de violences s'agissant de Franck, ce sont les propres conclusions du Juge des Enfants.-----

---"Leur mère ne travaille pas, son compagnon est mécanicien chez Toyota à La Capelette à Marseille mais pécuniairement, j'ai la charge de mes petits enfants, je les nourris et les habille. Leur mère touche les allocations familiales mais je n'en vois pas la couleur. Mon mari est préposé aux PTR et je suis agent technique éducative dans une école maternelle. Nos revenus s'élèvent à environ 2500 euros sachant que j'ai une obligation alimentaire d'un montant mensuel de 80 euros pour ma mère qui se trouve actuellement en maison de retraite médicalisées."-----

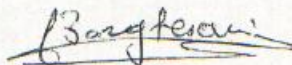
---"Je prends acte néanmoins que je suis convoquée pour un stage parental au Tribunal d'instance, place Montyon, salle d'Audience n° 1, RDC à Marseille 13006, le vendredi 06 avril 2012 à 14h00."-----

---"Je vous remets une copie du jugement en assistance éducative et la convocation auprès de l'AEMO. Je prends acte que vous les annexe au présent."-----

---"Je n'ai rien d'autre à ajouter à mes déclarations."-----

---Après lecture faite personnellement la déclarante persiste et signe le présent avec nous à 16h25.----

La déclarante





**COUR D'APPEL
D'AIX-EN-PROVENCE**
**TRIBUNAL POUR ENFANTS
13281 MARSEILLE CEDEX 06**

EXTRAIT DES MINUTES DU GREFFE
DU TRIBUNAL DE GRANDE INSTANCE DE
L'ARRONDISSEMENT DE MARSEILLE
DÉPARTEMENT DES BOUCHES DU RHONE



Juge : Mathilde BLOCH
Secteur : 5
Affaire : 510/0103 (Assistance éducative)
Parquet : 10/502510

Jugement n°12/0515

COPIE CERTIFIÉE CONFORME A L'ORIGINAL
Le Greffier

JUGEMENT DU 24 Janvier 2012

JUGEMENT EN ASSISTANCE EDUCATIVE

Nous, Mathilde BLOCH, juge des enfants au Tribunal de Grande Instance de Marseille,

Vu les articles 375 à 375-8 du Code Civil, 1181 à 1200-1 du Nouveau Code de Procédure civile relatifs à l'assistance éducative ; et l'article 514 du Nouveau Code de Procédure civile relatif à l'exécution provisoire ;

Vu la procédure concernant :

AGOPIAN Lindsay, née le 26 Novembre 1996 à Aubagne, demeurant C/° Mme BORGHESANI Joelle - HLM Les Passons bat 5 - 13400 AUBAGNE,
AGOPIAN Franck, né le 30 Septembre 1998 à Aubagne, demeurant C/° Mme BORGHESANI Joelle - HLM Les passons bat 5 - 13400 AUBAGNE,

dont les parents sont :

Père : BARNIER Stéphane, demeurant Résidence Anjou - Bât H 34 - 13400 AUBAGNE

Mère : AGOPIAN Takouhi, demeurant ZAC du Charrel - Bât. V - 13400 AUBAGNE

Grand-mère maternelle : BORGHESANI Joelle, demeurant H.L.M Les Passons - B5 - 13400 AUBAGNE

Vu le jugement confiant Lindsay et Franck à la DGAS des Bouches-du-Rhône le 4 janvier 2011 ;

Vu les rapports éducatifs de la DGAS 13 en date des 13 décembre 2011, 12 janvier 2012, et 20 janvier 2012 ;

Vu l'audience de ce jour en présence de Lindsay assistée de Me LENA, de Mme AGOPIAN, de Mme BORGHESANI, de Mme BAVIOUL inspecteur à la DGAS 13, de Mme GUIRAGOSSIAN éducatrice à la DGAS 13, de M. MASSE, M. BERGER et M. MARTINI pour la MECS l'Abri ;

Attendu que la mesure de placement ordonnée le 9 juillet 2010 fait suite à une mesure d'AEMO qui avait été prise en raison de la procédure pénale engagée contre le beau-père des enfants, M. NUEZ, et alors que ceux-ci avaient été confiés à leur grand-mère maternelle ; que M. NUEZ a été condamné à un an de prison dont 6 mois avec sursis pour des violences habituelles exercées contre Franck et Lindsay ; que l'accueil des enfants par Mme BORGHESANI a trouvé ses limites dans la difficulté à gérer le comportement de Franck, et les deux mineurs ont été placés à l'Aide Sociale à l'Enfance ;

Attendu que Mme AGOPIAN a fait le choix de continuer la vie commune avec M. NUEZ, ce qui la met dans une position compliquée à l'égard de ses enfants ; que Lindsay a refusé plusieurs mois durant d'avoir des contacts avec sa mère, et sans doute est-il difficile pour les enfants de comprendre pourquoi leur mère n'a pas quitté M. NUEZ à la suite des violences dénoncées ; que tous les deux expriment des signes de mal être et leur évolution est inquiétante ; que ni Lindsay ni Franck ne sont parvenus à se mobiliser sur une scolarité et ils s'opposent au cadre éducatif, avec beaucoup de violence s'agissant de Franck ;

Attendu que Lindsay et Franck n'adhèrent pas à la mesure de placement et veulent vivre chez leur grand-mère ; qu'un accueil séquentiel est mis en place depuis la fin de l'été 2011 et Mme BORGHESANI accepte de se voir confier Lindsay ; qu'en revanche, concernant Franck, Mme BORGHESANI ne se sent pas en capacité de le prendre en charge compte tenu de ses troubles du comportement ;

Attendu que la relation entre Mme BORGHESANI et sa fille Mme AGOPIAN est complexe, souvent conflictuelle, teintée d'une certaine rivalité maternelle ; que Mme AGOPIAN est consciente qu'elle ne peut accueillir ses enfants chez elle compte tenu des violences exercées par son compagnon, et elle accepte que Lindsay soit confiée à la grand-mère maternelle, mais elle n'entend pas pour autant déléguer toutes ses prérogatives parentales à Mme BORGHESANI ; que l'accueil de Lindsay chez sa grand-mère maternelle doit donc être accompagné d'une mesure éducative ;

Attendu que s'agissant de Franck, une prise en charge thérapeutique dans un établissement adapté est nécessaire ; que Mme AGOPIAN est d'accord avec cette orientation mais, compte tenu des liens très forts qui l'unissent à Franck, elle doit exprimer clairement son adhésion à cette prise en charge afin que l'adolescent l'accepte à son tour ; que, ainsi, il convient d'associer au mieux Mme AGOPIAN aux orientations préconisées afin de susciter la collaboration de Franck ;

Attendu que, au vu de ces éléments, il convient d'ordonner la main-levée du placement de Lindsay à la DGAS des Bouches-du-Rhône et de la confier à sa grand-mère Mme BORGHESANI pour une durée d'un an ; que Mme AGOPIAN bénéficiera de droits de visite sur sa fille qui seront organisés avec le service exerçant la mesure d'AEMO ; qu'une mesure d'AEMO sera confiée à la SAUVEGARDE 13 afin de soutenir Mme BORGHESANI dans la prise en charge éducative, de réaliser un accompagnement éducatif auprès de Lindsay pour la mobiliser sur sa scolarité, et d'aider Mme AGOPIAN et Mme BORGHESANI à trouver chacune leur place auprès de Lindsay ;

Attendu que le placement de Franck à la DGAS des Bouches-du-Rhône sera renouvelé pour une durée d'un an ; que Mme AGOPIAN bénéficiera d'un droit de visite qui sera organisé par le service éducatif ; que Mme BORGHESANI bénéficiera d'un droit de visite et d'hébergement qui sera organisé avec le service éducatif ;

Attendu que les circonstances de l'espèce justifient le prononcé de l'exécution provisoire ;

PAR CES MOTIFS

Le Juge des Enfants, statuant en audience de Cabinet, en assistance éducative, par jugement contradictoire et en premier ressort ;

Donne mainlevée du placement de AGOPIAN Lindsay auprès de la la DIRECTION GÉNÉRALE ADJOINTE DE LA SOLIDARITÉ DES BOUCHES DU RHÔNE - Hôtel du Département - 52 Avenue de Saint Just - 13256 MARSEILLE CEDEX 20 à compter du 31 janvier 2012.

Confie AGOPIAN Lyndsay à sa grand-mère maternelle Madame BORGHESANI pour une durée d'un an à compter du 31 janvier 2012 et jusqu'au 31 janvier 2013 ;

Instaure une mesure éducative en milieu ouvert au profit de la mineure AGOPIAN Lindsay pour une durée d'un an, à compter du 31 janvier 2012 et jusqu'au 31 janvier 2013

Dit que SERVICE SOCIAL DE SAUVEGARDE DE L'ADOLESCENCE ET DE L'ENFANCE - SAUVEGARDE 13 28 Bd de la Corderie - 13007 MARSEILLE, sera chargé de cette mesure et Lui adressera un rapport un mois avant son échéance.

Dit que Madame AGOPIAN Takouhi bénéficiera de droits de visite organisés selon les modalités définies avec le service AEMO.

Dit que le service gardien communiquera au juge, dans le meilleur délai, les termes de l'accord relatif aux droits de visite conclu entre les titulaires de l'autorité parentale et le gardien.

Dit qu'en cas de difficultés, il en sera référé au juge des enfants.

Disons que les prestations sociales auxquelles la mineure ouvre droit seront directement versées par l'organisme débiteur à Madame BORGHESANI.

Maintient la mesure confiant **AGOPIAN Franck** à la DIRECTION GÉNÉRALE ADJOINTE DES INTERVENTIONS SOCIALES ET SANITAIRES DES BOUCHES-DU-RHÔNE - Hôtel du Département - 52 avenue de Saint Just - 13256 MARSEILLE CEDEX 20 - pour une durée d'un an à compter du 31 Janvier 2012 et jusqu'au 31 Janvier 2013.

Dit que Mme AGOPIAN bénéficiera de droits de visite organisés selon les modalités définies avec le service gardien.

Dit que la grand-mère maternelle Madame BORGHESANI bénéficiera de droits de visite et d'hébergement organisés selon les modalités définies avec le service gardien.

Dit que le service gardien communiquera au juge, dans le meilleur délai, les termes de l'accord relatif aux droits de visite et d'hébergement conclu entre les titulaires de l'autorité parentale et le gardien.

Dit qu'en cas de difficultés, il en sera référé au juge des enfants.

Dit que les prestations sociales auxquelles la mineure ouvre droit seront directement versées par l'organisme débiteur à la mère.

Ordonne l'exécution provisoire de la présente décision.

Dit que les dépens du présent jugement seront supportés par le Trésor.

Ainsi jugé et prononcé en Audience de Cabinet au Palais de Justice de Marseille, le 24 Janvier 2012

LE JUGE DES ENFANTS,

NOTIFICATION LE 20/02/2012

à
 - FAMILLE ✓
 - GARDIEN ✓
 - AEMO ✓
 - ASE ✓
 - FOYER ✓
 - UDAF ✓
 - AVOCAT ✓



NB : La présente décision peut être frappée d'appel dans un délai de 15 jours à compter de la notification par déclaration que la partie ou tout mandataire fait ou adresse par pli recommandé au greffe de la COUR (Chambre des mineurs - Palais de Verdun, 20 place de Verdun - 13616 AIX EN PROVENCE CEDEX 1).

page 3

VU ET ANNEXE





Sauvegarde 13

Pôle Protection de l'Enfant - 28 Boulevard de la Corderie - 13007 MARSEILLE

ACTION EDUCATIVE EN MILIEU OUVERT - A.E.M.O.

Antenne d'Aubagne
20, rue Jean-Jacques Rousseau
13400 - AUBAGNE
☎ 04.42.84.03.60
☎ Fax : 04.42.03.10.70



Aubagne, le 6-3-12

Mme Baghesani
les Assos
13400 Aubagne

N. Réf :

M. Demeaux
éducateur

Madame

Mme Bloch, Juge des Enfants du Cabinet... a instauré par Jugement
du 24-1-12 une mesure d'A.E.M.O. concernant :

Agapien Lindsay

Cette mission éducative confiée à notre service, sera exercée par l'équipe éducative :

- Madame
- Monsieur Demeaux éducateur

Dont les permanences sont :

lundi Après midi 14h à 18h00
Jeudi matin 9h à 12h00

Afin d'organiser ensemble l'intervention, nous vous invitons à venir nous rencontrer à notre service :

Le lundi 12 Mars à entre 14 et 16h00

Dans l'éventualité où vous ne pourriez pas honorer ce rendez-vous, nous vous demandons de bien vouloir nous contacter.

Recevez, Madame, nos salutations distinguées.

Chef de Service Éducatif

Tél.04.91.54.92.86 - Fax.04.91.54.21.96

Site internet : assea13.org - E-mail : assea.13@wanadoo.fr - Siret : 775 559 719

Implantations : Aubagne, Aix en Provence, Arles, Martigues, Salon de Provence, Tarascon, Vitrolles

REPUBLIQUE FRANCAISE
 MINISTERE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
 INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
 DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/063/3

AFFAIRE :

Contre/même affaire

OBJET :

Remise convocation à
 MME BORGHESANI Joelle

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
 le quatorze mars à seize heures trente

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
 SOUS BRIGADIER DE POLICE
 en fonction Groupe Police Administrative

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE

---Etant au service,-----
 ---Poursuivant l'enquête dans les mêmes formes de droit,---
 ---Agissant conformément aux instructions reçues,-----
 ---Entendons comme suit madame BORGHESANI Joelle née WEGER le
 08/10/52 à Marseille (13), de nationalité française, demeurant
 HLM les Passons, bât. n° 5 à Aubagne 13400, tél. : 0666602762,
 qui nous déclare : -----
 ---"Je prends acte que je suis convoquée pour un stage parental
 au Tribunal d'Instance, Place Montyon, salle d'audience, n° 1,
 RDC, 13006 à Marseille le 06 avril 2012 à 14h00."-----
 ---"Je prends acte que vous me remettez une convocation afin que
 je n'en ignore."-----
 ---"Je ne vois rien d'autre à ajouter à mes déclarations."-----
 ---La nommée BORGHESANI Joelle persiste et signe avec nous le
 présent à 16h40.-----
 L'intéressée

Borghesani



REPUBLIQUE FRANCAISE
MINISTRE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/001363/004

AFFAIRE :

Contre/même affaire

OBJET :

Clôture et transmission

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
le quatorze mars à seize heures quarante cinq

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
SOUS BRIGADIER DE POLICE
en fonction Groupe Police Administrative

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE
---Clôture et transmettons la présente procédure à monsieur le
Procureur de la République près le Tribunal de Grande Instance
de Marseille.-----

L'A.P.J.



REPUBLIQUE FRANCAISE
 MINISTERE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
 INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
 DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/001153/001

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
 le quatorze mars à huit heures

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
 SOUS BRIGADIER DE POLICE
 en fonction Groupe Police Administrative

AFFAIRE :

Instructions du Parquet
 de Marseille - Section
 B 1 n° 12/058000273 en
 date du 17/02/2012

OBJET :

Saisine

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE
 ---Etant au service,-----
 ---Sommes chargé par notre hiérarchie d'exécuter les
 instructions contenues dans le soit-transmis référencé en
 marge du présent, nous demandant de procéder à une enquête et
 convoquer les parents du jeune AGOPIAN Franck pour un stage
 parental au Tribunal d'Instance, place Montyon, salle d'audience
 n° 1, RDC à Marseille 6ème ardt. le 06 avril 2012 à 14h00.----
 ---Plaçons à la suite du présent l'ensemble des procès-verbaux
 relatifs à cette affaire.-----
 ---Dont acte.-----

L'A.P.J.



REPUBLIQUE FRANCAISE
 MINISTRE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
 INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
 DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/1363/002

AFFAIRE :

Contre/même affaire

OBJET :

Audition de madame
 WEGER épouse BORGHESANI
 grand-mère du jeune
 Franck AGOPIAN

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
 le quatorze mars à quinze heures quarante

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
 SOUS BRIGADIER DE POLICE
 en fonction Groupe Police Administrative

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE

---Etant au service,-----
 ---Agissant conformément aux instructions reçues,-----
 ---Avons mandé et constatons que se présente la personne ci-
 après dénommée qui, sur interpellations successives, nous
 déclare : -----

■ **SUR SON IDENTITE :** -----
 --- "Je me nomme WEGER Joëlle épouse BORGHESANI." -----
 --- "Je suis née le 08/10/1952 à MARSEILLE (BOUCHES DU -----
 RHONE)." -----
 --- "Je suis fille de Jean-Baptiste Yvan WEGER et de Rosette --
 Victorine CHAUVET." -----
 --- "Je suis de nationalité FRANCAISE." -----
 --- "J'exerce la profession de : AGENT TECHNIQUE EDUCATIF." ---
 --- "Je suis domiciliée HLM LES PASSONS 13400 AUBAGNE. (Bât --
 n°5)" -----
 --- "Mon numéro de téléphone personnel est le 06-66-60-27-62."

--- SUR LES FAITS : -----
 ---"Je prends acte du motif de ma convocation à vos services."-
 ---"Effectivement suite à un jugement en assistance éducative en
 date du 24/01/12 prononcé en audience de cabinet au Palais de
 Justice de Marseille par le Juge des Enfants, madame BLOCH
 Mathilde, ma petite fille, Lindsay AGOPIAN a été placée à mon
 domicile pour un an. Quant à son frère Franck AGOPIAN vu son
 comportement une prise en charge thérapeutique est prévue dans
 un établissement adapté. J'ai un droit de visite et
 d'hébergement le concernant. Mais à ce jour, il est toujours
 chez moi car rien n'a encore été mis en place. Néanmoins, leur
 mère, madame AGOPIAN Takouhi conserve son droit parental."---
 ---"J'ai été convoquée lundi dernier, le 12 mars 2012, par le
 service AEMO mais cette convocation ne concernait que Lindsay.
 En ce qui concerne Franck depuis qu'il a été placé à la Maison
 d'Enfants "L'abri", situé 80 A rue Sainte Cécile à Marseille
 13006, il n'a jamais voulu aller au collège. Le problème
 c'est qu'à ce jour, il est toujours domicilié chez moi. J'ai
 beau dialoguer avec lui pour essayer de lui faire comprendre
 qu'il doit aller à l'école, il ne veut rien savoir, il fait ce
 qui lui plait. Il refuse toute autorité."-----
 ---"Je sais que l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans, mon
 petit fils Franck AGOPIAN n'a que 13 ans. Son absentéisme
 scolaire lui est préjudiciable et constitue un délit de
 soustraction aux obligations légales des parents s'agissant de
 l'éducation de leur enfant mineur."-----
 ---"Franck a deux soeurs, Lindsay âgée dans 8 mois de 16 ans et
 Kim NUEZ âgée de 4 ans. Il ne connaît pas son père géniteur.
 L'actuelle compagne de ma fille, madame AGOPIAN Takouhi,
 .../...



12140650

monsieur NUEZ a été condamné à un an de prison dont six mois avec sursis pour des violences habituelles exercées contre Franck et sa soeur, Lindsay. Monsieur NUEZ ne veut pas qu'ils approchent tous deux leur petite soeur. Ils expriment des signes de mal être et leur évolution est inquiétante, ni Lindsay ni Franck ne sont parvenus à se mobiliser sur une scolarité et ils s'opposent au cadre éducatif avec beaucoup de violences s'agissant de Franck, ce sont les propres conclusions du Juge des Enfants.-----

---"Leur mère ne travaille pas, son compagnon est mécanicien chez Toyota à La Capelette à Marseille mais pécuniairement, j'ai la charge de mes petits enfants, je les nourris et les habille. Leur mère touche les allocations familiales mais je n'en vois pas la couleur. Mon mari est préposé aux PTT et je suis agent technique éducative dans une école maternelle. Nos revenus s'élèvent à environ 2500 euros sachant que j'ai une obligation alimentaire d'un montant mensuel de 80 euros pour ma mère qui se trouve actuellement en maison de retraite médicalisées."-----

---"Je prends acte néanmoins que je suis convoquée pour un stage parental au Tribunal d'instance, place Montyon, salle d'Audience n° 1, RDC à Marseille 13006, le vendredi 06 avril 2012 à 14h00."-----

---"Je vous remets une copie du jugement en assistance éducative et la convocation auprès de l'AEMO. Je prends acte que vous les annexez au présent."-----

---"Je n'ai rien d'autre à ajouter à mes déclarations."-----

---Après lecture faite personnellement la déclarante persiste et signe le présent avec nous à 16h25.----

La déclarante

L'A.P.J.



**COUR D'APPEL
D'AIX-EN-PROVENCE**
TRIBUNAL POUR ENFANTS
13281 MARSEILLE CEDEX 06

Juge : Mathilde BLOCH
Secteur : 5
Affaire : 510/0103 (Assistance éducative)
Parquet : 10/502510

JUGEMENT DU 24 Janvier 2012

EXTRAIT DES MINUTES DU GREFFE
DU TRIBUNAL DE GRANDE INSTANCE DE
L'ARRONDISSEMENT DE MARSEILLE,
DÉPARTEMENT DES BOUCHES DU RHONE

COPIE CERTIFIÉE
A L'ORIGINAL

Jugement n°12/0515

COPIE CERTIFIÉE CONFORME A L'ORIGINAL
Le Greffier

JUGEMENT EN ASSISTANCE EDUCATIVE

Nous, Mathilde BLOCH, juge des enfants au Tribunal de Grande Instance de Marseille,

Vu les articles 375 à 375-8 du Code Civil, 1181 à 1200-1 du Nouveau Code de Procédure civile relatifs à l'assistance éducative ; et l'article 514 du Nouveau Code de Procédure civile relatif à l'exécution provisoire ;

Vu la procédure concernant :

AGOPIAN Lindsay, née le 26 Novembre 1996 à Aubagne, demeurant C/° Mme BORGHESANI Joelle - HLM Les Passons bat 5 - 13400 AUBAGNE,
AGOPIAN Franck, né le 30 Septembre 1998 à Aubagne, demeurant C/° Mme BORGHESANI Joelle - HLM Les passons bat 5 - 13400 AUBAGNE,

dont les parents sont :

Père : BARNIER Stéphane, demeurant Résidence Anjou - Bât H 34 - 13400 AUBAGNE

Mère : AGOPIAN Takouhi, demeurant ZAC du Charrel - Bât. V - 13400 AUBAGNE

Grand-mère maternelle : BORGHESANI Joelle, demeurant H.L.M Les Passons - B5 - 13400 AUBAGNE

Vu le jugement confiant Lindsay et Franck à la DGAS des Bouches-du-Rhône le 4 janvier 2011 ;

Vu les rapports éducatifs de la DGAS 13 en date des 13 décembre 2011, 12 janvier 2012, et 20 janvier 2012 ;

Vu l'audience de ce jour en présence de Lindsay assistée de Me LENA, de Mme AGOPIAN, de Mme BORGHESANI, de Mme BAVIOUL inspecteur à la DGAS 13, de Mme GUIRAGOSSIAN éducatrice à la DGAS 13, de M. MASSE, M. BERGER et M. MARTINI pour la MECS l'Abri ;

Attendu que la mesure de placement ordonnée le 9 juillet 2010 fait suite à une mesure d'AEMO qui avait été prise en raison de la procédure pénale engagée contre le beau-père des enfants, M. NUEZ, et alors que ceux-ci avaient été confiés à leur grand-mère maternelle ; que M. NUEZ a été condamné à un an de prison dont 6 mois avec sursis pour des violences habituelles exercées contre Franck et Lindsay ; que l'accueil des enfants par Mme BORGHESANI a trouvé ses limites dans la difficulté à gérer le comportement de Franck, et les deux mineurs ont été placés à l'Aide Sociale à l'Enfance ;

Attendu que Mme AGOPIAN a fait le choix de continuer la vie commune avec M. NUEZ, ce qui la met dans une position compliquée à l'égard de ses enfants ; que Lindsay a refusé plusieurs mois durant d'avoir des contacts avec sa mère, et sans doute est-il difficile pour les enfants de comprendre pourquoi leur mère n'a pas quitté M. NUEZ à la suite des violences dénoncées ; que tous les deux expriment des signes de mal être et leur évolution est inquiétante ; que ni Lindsay ni Franck ne sont parvenus à se mobiliser sur une scolarité et ils s'opposent au cadre éducatif, avec beaucoup de violence s'agissant de Franck ;

Attendu que Lindsay et Franck n'adhèrent pas à la mesure de placement et veulent vivre chez leur grand-mère ; qu'un accueil séquentiel est mis en place depuis la fin de l'été 2011 et Mme BORGHESANI accepte de se voir confier Lindsay ; qu'en revanche, concernant Franck, Mme BORGHESANI ne se sent pas en capacité de le prendre en charge compte tenu de ses troubles du comportement ;

Attendu que la relation entre Mme BORGHESANI et sa fille Mme AGOPIAN est complexe, souvent conflictuelle, teintée d'une certaine rivalité maternelle ; que Mme AGOPIAN est consciente qu'elle ne peut accueillir ses enfants chez elle compte tenu des violences exercées par son compagnon, et elle accepte que Lindsay soit confiée à la grand-mère maternelle, mais elle n'entend pas pour autant délaisser toutes ses prérogatives parentales à Mme BORGHESANI ; que l'accueil de Lindsay chez sa grand-mère maternelle doit donc être accompagné d'une mesure éducative ;

Attendu que s'agissant de Franck, une prise en charge thérapeutique dans un établissement adapté est nécessaire ; que Mme AGOPIAN est d'accord avec cette orientation mais, compte tenu des liens très forts qui l'unissent à Franck, elle doit exprimer clairement son adhésion à cette prise en charge afin que l'adolescent l'accepte à son tour ; que, ainsi, il convient d'associer au mieux Mme AGOPIAN aux orientations préconisées afin de susciter la collaboration de Franck ;

Attendu que, au vu de ces éléments, il convient d'ordonner la main-levée du placement de Lindsay à la DGAS des Bouches-du-Rhône et de la confier à sa grand-mère Mme BORGHESANI pour une durée d'un an ; que Mme AGOPIAN bénéficiera de droits de visite sur sa fille qui seront organisés avec le service exerçant la mesure d'AEMO ; qu'une mesure d'AEMO sera confiée à la SAUVEGARDE 13 afin de soutenir Mme BORGHESANI dans la prise en charge éducative, de réaliser un accompagnement éducatif auprès de Lindsay pour la mobiliser sur sa scolarité, et d'aider Mme AGOPIAN et Mme BORGHESANI à trouver chacune leur place auprès de Lindsay ;

Attendu que le placement de Franck à la DGAS des Bouches-du-Rhône sera renouvelé pour une durée d'un an ; que Mme AGOPIAN bénéficiera d'un droit de visite qui sera organisé par le service éducatif ; que Mme BORGHESANI bénéficiera d'un droit de visite et d'hébergement qui sera organisé avec le service éducatif ;

Attendu que les circonstances de l'espèce justifient le prononcé de l'exécution provisoire ;

PAR CES MOTIFS

Le Juge des Enfants, statuant en audience de Cabinet, en assistance éducative, par jugement contradictoire et en premier ressort ;

Donne mainlevée du placement de AGOPIAN Lindsay auprès de la la DIRECTION GÉNÉRALE ADJOINTE DE LA SOLIDARITÉ DES BOUCHES DU RHÔNE - Hôtel du Département - 52 Avenue de Saint Just - 13256 MARSEILLE CEDEX 20 à compter du 31 janvier 2012.

Confie AGOPIAN Lyndsay à sa grand-mère maternelle Madame BORGHESANI pour une durée d'un an à compter du 31 janvier 2012 et jusqu'au 31 janvier 2013 ;

Instaure une mesure éducative en milieu ouvert au profit de la mineure AGOPIAN Lindsay pour une durée d'un an, à compter du 31 janvier 2012 et jusqu'au 31 janvier 2013

Dit que SERVICE SOCIAL DE SAUVEGARDE DE L'ADOLESCENCE ET DE L'ENFANCE - SAUVEGARDE 13 28 Bd de la Corderie - 13007 MARSEILLE, sera chargé de cette mesure et Lui adressera un rapport un mois avant son échéance.

LE JUGE DES ENFANTS AGOPIAN Franck bénéficiera de droits de visite organisés selon les modalités définies avec le service AEMO.

Dit que le service gardien communiquera au juge, dans le meilleur délai, les termes de l'accord relatif aux droits de visite conclu entre les titulaires de l'autorité parentale et le gardien.

Dit qu'en cas de difficultés, il en sera référé au juge des enfants.

Disons que les prestations sociales auxquelles la mineure ouvre droit seront directement versées par l'organisme débiteur à Madame BORGHESANI.

Maintient la mesure confiant AGOPIAN Franck à la DIRECTION GÉNÉRALE ADJOINTE DES INTERVENTIONS SOCIALES ET SANITAIRES DES BOUCHES-DU-RHÔNE - Hôtel du Département - 52 avenue de Saint Just - 13256 MARSEILLE CEDEX 20 - pour une durée d'un an à compter du 31 Janvier 2012 et jusqu'au 31 Janvier 2013.

Dit que Mme AGOPIAN bénéficiera de droits de visite organisés selon les modalités définies avec le service gardien.

Dit que la grand-mère maternelle Madame BORGHESANI bénéficiera de droits de visite et d'hébergement organisés selon les modalités définies avec le service gardien.

Dit que le service gardien communiquera au juge, dans le meilleur délai, les termes de l'accord relatif aux droits de visite et d'hébergement conclu entre les titulaires de l'autorité parentale et le gardien.

Dit qu'en cas de difficultés, il en sera référé au juge des enfants.

Dit que les prestations sociales auxquelles la mineure ouvre droit seront directement versées par l'organisme débiteur à la mère.

Ordonne l'exécution provisoire de la présente décision.

Dit que les dépens du présent jugement seront supportés par le Trésor.

Ainsi jugé et prononcé en Audience de Cabinet au Palais de Justice de Marseille, le 24 Janvier 2012

LE JUGE DES ENFANTS,

NOTIFICATION LE 20/08/2012
à
- FAMILLE X
- GARDIEN X
- AEMO X
- ASE X
- FOYER X
- UDAF
- AVOCAT



NB : La présente décision peut-être frappée d'appel dans un délai de 15 jours à compter de la notification par déclaration que la partie ou tout mandataire fait ou adresse par pli recommandé au greffe de la COUR (Chambre des mineurs - Palais de Verdun, 20 place de Verdun - 13616 AIX EN PROVENCE CEDEX 1).

page 3.

VU ET ANNEXE
POLICE NA
POLICES URBA
COPIE CERTIFIÉE CONFORME
AL'ORIGINE



Sauvegarde 13

Pôle Protection de l'Enfant - 28 Boulevard de la Corderie - 13007 MARSEILLE

ACTION EDUCATIVE EN MILIEU OUVERT - A.E.M.O.

Antenne d'Aubagne
20, rue Jean-Jacques Rousseau
13400 - AUBAGNE
☎ 04.42.84.03.60
Fax : 04.42.03.10.70



Aubagne, le 6-3-12

N. Réf :

M. Deumaux
éducateur

Mme Baghesani
les Passons
13400 Aubagne

Madame

Mme Bloch, Juge des Enfants du Cabinet... a instauré par jugement
du 24-1-12 une mesure d'A.E.M.O. concernant :

Agapien Lindsay

Cette mission éducative confiée à notre service, sera exercée par l'équipe éducative :

- Madame
- Monsieur Deumaux éducateur

Dont les permanences sont :

lundi après midi 14h à 17h00
jeudi matin 9h à 12h00

Afin d'organiser ensemble l'intervention, nous vous invitons à venir nous rencontrer à notre service :

Le lundi 12 Mars à entre 14h et 16h00

Dans l'éventualité où vous ne pourriez pas honorer ce rendez-vous, nous vous demandons de bien vouloir nous contacter.

Recevez, Madame, nos salutations distinguées.

Chef de Service Éducatif

Tel.04.91.54.92.86 - Fax.04.91.54.21.96

Site internet : assse13.org - E-mail : assse13@wanadoo.fr - Siret : 775 559 719
Implantations : Aubagne, Aix en Provence, Arles, Martigues, Salon de Provence, Tarascon, Vitrolles

REPUBLIQUE FRANCAISE
 MINISTERE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
 INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
 DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/001363/003

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
 le quatorze mars à seize heures trente

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
 SOUS BRIGADIER DE POLICE
 en fonction Groupe Police Administrative

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE

AFFAIRE :
 Contre/même affaire

OBJET :
 Remise convocation à
 MME BORGHESANI Joelle

---Etant au service,-----
 ---Poursuivant l'enquête dans les mêmes formes de droit,----
 ---Agissant conformément aux instructions reçues,-----
 ---Entendons comme suit madame BORGHESANI Joelle née WEGER le
 08/10/52 à Marseille (13), de nationalité française, demeurant
 HLM les Passons, bât. n° 5 à Aubagne 13400, tél. : 0666602762,
 qui nous déclare : -----
 ---"Je prends acte que je suis convoquée pour un stage parental
 au Tribunal d'Instance, Place Montyon, salle d'audience, n° 1,
 RDC, 13006 à Marseille le 06 avril 2012 à 14h00."----
 ---"Je prends acte que vous me remettez une convocation afin que
 je n'en ignore."-----
 ---"Je ne vois rien d'autre à ajouter à mes déclarations."----
 ---La nommée BORGHESANI Joelle persiste et signe avec nous le
 présent à 16h40.-----
 L'intéressée

L'A.P.J.

COPIE CERTIFIÉE CONFORME

REPUBLIQUE FRANCAISE
MINISTRE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE
INTERIEURE ET DES LIBERTES LOCALES
DIRECTION GENERALE DE LA POLICE NATIONALE

AUBAGNE

P.V. : 2012/001363/004

AFFAIRE :

Contre/même affaire

OBJET :

Clôture et transmission

PROCES VERBAL

L'an deux mille douze,
le quatorze mars à seize heures quarante cinq

Nous, **XAVIER RUSZCZAK**
SOUS BRIGADIER DE POLICE
en fonction Groupe Police Administrative

Agent de Police Judiciaire en résidence AUBAGNE
---Clôture et transmettons la présente procédure à monsieur le
Procureur de la République près le Tribunal de Grande Instance
de Marseille.-----

L'A.P.J.

COPIE CERTAINE CONFORME
A L'ORIGINAL

DIRECTION DEPARTEMENTALE DE LA SECURITE
DES BOUCHES DU RHONE

POLICE NATIONALE
CIRCONSCRIPTION AUBAGNE (B-d-R)

- 6 MARS 2012

DOSSIER JOINT ALICE N°

SOIT TRANSMIS

N° A

Service expéditeur : D.D.S.P 13

Destinataire : C.S.P *Aubagne*

Instructions :

02 MARS 2012
N° A 12 / 32710 /
D SD/BIO
Nom, grade,
signature

Date / / 2012

signature

Service expéditeur *C.S.P. Aubagne*

Destinataire : *BSU PURBENT* S/C

Instructions : *Pour suite de demande*

Date *06-03-2012*

Le Commissaire Principal
Nom, grade, **Karine PARAVISINI**

signature

Service expéditeur :

Destinataire :

S/C

Instructions :

Date

Nom, grade,

signature

Service expéditeur :

Destinataire :

S/C

Instructions :

Date

Nom, grade,

signature

TRIBUNAL DE GRANDE INSTANCE DE MARSEILLE

Parquet du Procureur de la République - 6, rue Joseph AUTRAN ou 65, rue GRIGNAN 13281 MARSEILLE cédex 6
Fax : 04.91.15.50.94

<p>SOIT-TRANSMIS à M. le</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> COMMISSAIRE CENTRAL</p> <p style="text-align: center;">AUBAGNE</p> <p>à MARSEILLE</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>SECTION B1 SECTION DE LA FAMILLE ET DE LA JEUNESSE</p> </div> <p>ENQUETE PRELIMINAIRE: ARTICLE 227.17 DU CODE PENAL</p> <p style="font-size: 2em; text-align: center;">12058000273</p>
---	--

STAGE PARENTAL

EN AYANT L'HONNEUR DE BIEN VOULOIR :

Procéder à une enquête et convoquer les parents :

Pour un Stage Parental à l'adresse suivante : Tribunal d'instance, place Montyon
Salle d'audience n° 1, rdc, 13006 Marseille
à la date suivante : le ~~20 janvier~~ 2012 à 14 heures
6 Avril

OBSERVATIONS :

Dans la perspective de leurs convocations à un stage parental sur l'absentéisme scolaire de leur enfant... A. GOPIAN Franck.....constitutif du délit de soustraction à leurs obligations légales s'agissant de l'éducation de cet enfant mineur (faits prévus et réprimés par l'article 227.17 du Code Pénal), je vous demande de bien vouloir entendre les parents sur :

- l'absentéisme scolaire;
- la composition de la famille (nombre d'enfants et état de leur scolarité)
- la profession exercée par les parents;
- leurs revenus : travail et allocations.

Dossier de l'acte de retour à mon bureau au plus tard le 23 Mars - et s'y présente pour toute difficulté -

Prière de joindre à la réponse la présente et toutes les pièces annexes

Flac'

MARSEILLE, le 17/02/2012
P/Le Procureur de la République

[Signature]
Procureur
04.91.15.51.70

COLLEGE LAKANAL

N° 013.1622 T
 Quartier des Fyols
 13400 AUBAGNE
 Tél. : 04 42 70 08 53
 Fax : 04 42 84 25 81

Nom de l'établissement :

FICHE ELEVE

Nom de l'élève : AGORAN

Prénom : Franck

504.

Nom du représentant légal :

M^{me} BORGHESANI Joëlle
 MECS d'abri Marseille.

Adresse et téléphone : SMIA LES PASSONS | MECS d'abri
 06 660 27 62 | APPT 58 | 13005 Marseille
 13400 AUBAGNE | 04 91 78 40 19

Durée des absences depuis le mois de septembre 2011 (à compléter très précisément durée période)

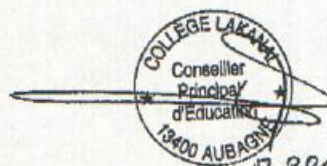
- Décembre 2011 = 6 demi-journées d'absence
- Janvier 2012 = 21 demi-journées d'absence

Remarques :

Absentéisme alarmant et continu depuis le 03/01
 2012.
 Elève hébergé par sa grand-mère M^{me} BORGHESANI.
 En attente suivi par la MECS d'abri de Marseille.
 La Justice le 24/01.

A retourner par fax ou mail au :
 04 91 99 67 26
 ce.spfe13@ac-aix-marseille.fr

envoyé par mail le 24/01 12h
 par fax le 24/01 14h.



N. BRETON.
 06 70 88 64 50.

COLLEGE LAKANAL
CHEMIN DES FYOLS
13400 AUBAGNE

Le 24 janvier 2012,

AGOPIAN Franck
5 4
Né(e) le 30/09/1998
Signalement académique :
18/12/11

MAISON D'ENFANTS "l'abri"
MAISON D'ENFANTS "L'ABRI" MAISON
PROTESTANTE D'ENFANTS
80 A, RUE SAINTE CECILE
13005 MARSEILLE

Pour la période du 05/09/2011 au 03/09/2012 :

Absences (14 évènement(s), 34 demi-journée(s))

De	à	Motif	Motif	Nombre
mar. 24/01/12 08:00	mar. 24/01/12 16:00	AUCUN	Appel à la famille	2
lun. 23/01/12 08:00	lun. 23/01/12 12:00	AUCUN	Appel à la famille	1
lun. 16/01/12 08:00	ven. 20/01/12 10:00	AUCUN	Appel à la famille	8
lun. 09/01/12 08:00	ven. 13/01/12 12:00	AUCUN	Appel à la famille	8
mer. 04/01/12 08:30	ven. 06/01/12 10:00	AUCUN	Appel à la famille	4
ven. 16/12/11 08:00	ven. 16/12/11 12:00	AUCUN	Appel à la famille	1
mar. 13/12/11 14:00	mar. 13/12/11 17:00	AUCUN	Appel à la famille	1
lun. 12/12/11 08:00	lun. 12/12/11 15:00	AUCUN	Appel à la famille	2
jeu. 08/12/11 14:00	jeu. 08/12/11 15:00	AUCUN	Appel à la famille	1
mar. 06/12/11 14:00	mar. 06/12/11 17:00	AUCUN	Appel à la famille	1
lun. 05/12/11 08:00	lun. 05/12/11 09:00	Problèmes de bus, auto,...	Appel à la famille	1
ven. 02/12/11 08:00	ven. 02/12/11 09:00	Problèmes de bus, auto,...	Excuse validée par CPE	1
mer. 29/11/11 14:00	mer. 30/11/11 12:00	AUCUN	Appel à la famille	2
ven. 18/11/11 08:00	ven. 18/11/11 12:00	AUCUN	Appel à la famille	1

PAQUET Gérard (Principal)

Annexe 8

Placement à domicile : extrait du projet d'établissement de la Maison d'Enfants Bois Fleuri

I – L'évolution des pratiques de la Maison d'enfants

La maison d'enfants Bois Fleuri a été créée en 1974 pour remplacer un précédent internat à caractère social dont le projet et les locaux étaient jugés vétustes et inadaptés. Le nouveau projet était alors considéré comme innovant, l'accueil des enfants s'effectuant sur des appartements indépendants au sein d'un immeuble construit à cet effet. L'établissement recevait une population appelée à l'époque « cas social », marquée par des carences éducatives plus ou moins graves et présentant souvent un profil abandonnique.

À l'époque de la création, le projet s'orientait vers un accueil de fratries sur des groupes mixtes et verticaux (3/18 ans) avec une volonté affirmée de proposer une prise en charge assurée par des professionnels "dans une ambiance familiale", cherchant à consolider les liens des frères et sœurs. L'encadrement éducatif était théoriquement assuré sur chaque groupe par un « couple » éducatif. Le projet de prise en charge était clairement orienté vers la substitution parentale.

L'expérience des premières années de fonctionnement va démontrer la nécessité de dépasser la simple volonté de bien faire pour construire une véritable pédagogie, appuyée sur des savoirs faire et des supports à la réflexion des professionnels : création d'un poste de psychologue, formation du personnel non qualifié et embauche de professionnels diplômés, structuration des temps de réunions...

Au fil des années, la conception de l'éducation et le regard sur les problématiques des enfants évoluent. Il ne s'agit plus de proposer une ambiance familiale à des fratries séparées de leurs parents mais de chercher à répondre aux besoins des enfants en prenant en compte leur souffrance psycho affective.

Le début des années quatre-vingt est marqué par une réflexion sur la prise en charge des adolescents et les jeunes majeurs. La prise de conscience que « l'idéal familial » proposé correspond mal aux besoins spécifiques des plus grands aboutit en mille neuf cent quatre-vingt-sept à l'ouverture d'une structure extérieure. Composé d'appartements dans des immeubles d'habitation ordinaire, ce service vise à proposer un projet plus adapté aux jeunes de quinze à vingt et un ans, de manière à mieux préparer leur insertion socioprofessionnelle.

Dans cette même période, les équipes éducatives sont renforcées : chaque groupe est alors accompagné par trois éducateurs et une maîtresse de maison, mettant ainsi un terme au mythe du modèle familial. Cette évolution va permettre aux professionnels de se situer résolument dans l'accompagnement éducatif et non plus dans la substitution parentale.

Les années quatre-vingt-dix voient la confirmation de cette évolution. La proposition du projet dit « individualisé » commence à se pratiquer, bien que l'accompagnement soit encore très orienté vers l'organisation collective du groupe.

Cette individualisation amène bien évidemment à aborder la question de la famille jusque là largement tenue à l'écart de l'établissement : des rencontres régulières avec les parents s'instituent, des invitations à participer

certaines temps de vie des groupes tentent d'illustrer le souhait des équipes des rapprocher des familles. Les équipes expérimentent diverses modalités d'échanges avec les familles et observent les effets de ces initiatives.

La réflexion menée sur l'individualisation conduit aussi à affirmer qu'au sein d'une même fratrie, la problématique de chaque enfant peut être différente et nécessiter des réponses différenciées.

Enfin cette réflexion met en avant le droit de chaque enfant à s'exprimer et à donner son avis sur ce qu'il vit et ce qui lui est proposé. Les réunions d'enfants se mettent en place, les propositions de temps individualisés se renforcent.

L'établissement ouvre sur l'extérieur, la recherche de réponses hors les murs se généralise qu'il s'agisse de loisirs, d'orientations scolaires adaptées, de soins... Les notions de citoyenneté, de prise en compte de l'autorité parentale, de restructuration de l'enfant autour de sa cellule familiale sont affirmées par le projet associatif et traduites dans le projet de l'établissement.

La maison d'enfants se définit comme lieu de parole, de communication et d'accès à la connaissance.

En 1999, la prise en charge des adolescents est à nouveau questionnée. Il est décidé de différencier plus clairement les réponses aux besoins des jeunes de plus de dix-sept ans. Le service extérieur est réorganisé, les adolescents âgés de quinze à dix-sept ans sont à nouveau accueillis dans l'établissement, sur un groupe au projet orienté spécifiquement sur cet accompagnement. En 2004, un second groupe d'adolescents est ouvert.

L'accueil des plus jeunes quant à lui n'avait pas évolué depuis l'ouverture de l'établissement. La conscience de l'ensemble des professionnels de ne répondre que très partiellement aux besoins spécifiques des jeunes enfants en restreignait de fait l'accueil.

En 2002, la maison d'enfants décide d'ouvrir un groupe de « petits » : aménagement des locaux, élaboration d'un projet pédagogique spécifique à l'accueil de cette tranche d'âge.

L'arrivée de la loi 2002-2 accélère la réflexion à la fois sur la prise en compte des attentes des familles et de leur implication dans les projets concernant leurs enfants et sur la personnalisation des accompagnements. L'amélioration de la qualité du service rendu implique une nécessaire professionnalisation de l'ensemble des salariés. Des formations sont proposées aux surveillants de nuit et maîtresses de maison.

Par ailleurs, le développement de l'écoute envers chaque enfant, le travail de rencontre avec des familles en grande détresse, la diversification des missions nécessitent de renforcer les temps de réflexion et d'analyse, ainsi que le nombre d'éducateurs sur chaque groupe : l'encadrement éducatif est renforcé, un mi temps supplémentaire de psychologue est créée et l'analyse de la pratique avec des intervenants extérieurs est instauré et proposé aux différents professionnels des équipes éducatives.

Par souci de respect de l'intimité de chacun, l'accueil des familles se structure par l'instauration de locaux destinés à cet usage, bien différenciés des lieux de vie des enfants.

En 2007, l'entrée dans la démarche d'évaluation interne donne aux salariés l'opportunité de travailler collectivement à l'affirmation et à l'interrogation des pratiques de l'établissement. Les équipes mettent en avant une action éducative orientée vers le respect de la singularité appuyée sur une connaissance des problématiques et des besoins.

Elle souligne le droit à s'exprimer reconnu à chaque enfant et de ce fait la nécessaire personnalisation de l'accompagnement.