



HAL
open science

Une enquête en institution : protection de l'enfance et service de placement familial. Des histoires et des relations en équilibre

Hélène Tronche

► **To cite this version:**

Hélène Tronche. Une enquête en institution : protection de l'enfance et service de placement familial. Des histoires et des relations en équilibre. Education. Université de Limoges, 2022. Français. NNT : 2022LIMO0098 . tel-04346162

HAL Id: tel-04346162

<https://theses.hal.science/tel-04346162v1>

Submitted on 15 Dec 2023

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.

Université de Limoges

ED 612 - Humanités

EA6311-FrED (Francophonie, Éducation et Diversité)

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Sciences de l'éducation et de la formation

Présentée et soutenue par
Hélène TRONCHE

Le 14 décembre 2022

UNE ENQUÊTE EN INSTITUTION
Protection de l'enfance et service de placement familial :
Des histoires et des relations en équilibre

Thèse dirigée par

Patricia BESSAOUD–ALONSO, Professeure des universités en Sciences de l'éducation, Université de Limoges

Président du jury

M. Gilles MONCEAU, Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université de Cergy Pontoise

Rapporteurs

M. Sébastien PESCE, Professeur des universités en Sciences de l'éducation, Université d'Orléans

Mme Perrine ROBIN, Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation Habilitée à Diriger des Recherches, Université Paris Est Créteil

Examineurs

Mme Marie-Hélène JACQUES, Professeure des universités en Sciences de l'éducation, Université de Limoges

M. Maryan LEMOINE, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université de Limoges

L'homme est histoire.

L'histoire individuelle est emboîtée dans une histoire familiale, elle-même insérée dans une histoire sociale. Chacun s'inscrit dans ce réseau qui situe sa place, son identité...

L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet.

Travail de dégagement de ce qu'il contient de lourd et d'encombrant, travail de compensation là où il y a des manques, travail de consolidation face à ses aspects positifs, travail de reconnaissance vis-à-vis de ses géniteurs...

C'est le moyen de faire la part des choses, la part des autres et la part personnelle dans la construction de soi.

Vincent DE GAULEJAC, 2000



Remerciements

Les rencontres que nous vivons laissent toujours une empreinte sur ce que nous sommes. Nous recevons de chacun quelque chose qu'il ne faut pas ignorer et qu'il faut, bien au contraire, préserver en nous comme la conviction intime d'une prochaine découverte.

J'adresse mes plus profonds et chaleureux remerciements à Patricia Bessaoud-Alonso, ma directrice de thèse qui m'a permis de poursuivre le chemin pris il y a 10 ans maintenant en entrant à l'université. J'ai le souvenir marquant des échanges ponctués de ses silences et de son attente dans les amphithéâtres de l'université. Des silences jamais opposants mais encourageants pour ne jamais cesser d'aller au bout de la question. Nos premières conversations et plus encore son ouverture à la philosophie de l'éducation a profondément marqué mon regard sur ce que je venais de devenir en finissant mon école d'assistante de service social. Pour ces années, pour tes conseils, tes invitations aux lectures et pour m'avoir permis de prendre le temps de faire tant, je te remercie encore.

Mes remerciements vont ensuite aux membres du jury pour avoir accepté de participer à la soutenance et d'échanger ensemble sur mon travail. Merci à Marie-Hélène Jacques, Gilles Monceau, Sébastien Pesce, Pierrine Robin et Maryan Lemoine. Je tiens tout particulièrement à remercier sincèrement Maryan Lemoine qui en 2013 nous a invité, en licence, à mettre dans nos mains nos premiers journaux de terrain. Cette expérience ne m'a jamais quittée et je ne peux aujourd'hui que penser encore à ce premier cahier alors que des dizaines se sont ensuite succédé.

Ce travail n'aurait pu exister sans le concours des personnes rencontrées et enquêtées ces dernières années. Enfants, familles, professionnels, ce sont eux qui m'ont fait apprendre et je les remercie de m'avoir transmis leurs connaissances et leurs expériences. J'ai une pensée unique pour chaque enfant avec qui j'ai eu la chance de partager un instant ou des moments, ils sont déjà pour moi à la hauteur du courage nécessaire pour continuer à avancer dans la vie. Merci.

Un grand merci au laboratoire FrED de l'Université de Limoges qui, dans les allers-retours entre les terrains et cet espace, s'est montré stimulant et vivant. Merci de m'avoir accueillie, soutenue et conseillée, je retiens vos petits mots et pensées au fil des années.

Je souhaite une belle fin de thèse à Nelly et Juliette, mes camarades de cordée. Si un doute s'installe en vous dans le repère du temps et de l'espace, je fais désormais toute confiance à Gwendoline pour vous aiguiller au mieux.

À mes parents pour ce qu'ils m'ont transmis de si précieux et pour leurs regards, si doux. Je ne doute pas un seul instant du rôle qu'a pu jouer la collection littéraire des orphelins Baudelaire dans les engagements qui sont les miens aujourd'hui.

À Louis et à mon fils, qui ont partagé le quotidien de cette thèse au gré des plaisirs, des incertitudes, de la fatigue et de la découverte toujours stimulante.

À mes amis, pour les instants profonds et légers que nous vivons ensemble.

À tous ceux qui m'ont laissé une empreinte. Ce fut une belle aventure où chacun a finalement fait sa part.

Droits d'auteur

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



SOMMAIRE

Introduction	1
Chapitre I. Du thème à l'objet : les pensées d'hier et la recherche d'aujourd'hui.....	7
I.1. Être assistante de service social « en recherche » : les origines d'un doute sur la pratique du social	7
I.2. Écrire, apprendre, expérimenter : les débuts de l'entrée dans la recherche.....	11
I.3. Des rencontres déterminantes pour penser les enchevêtrements du quotidien	12
I.4. De l'accompagnement au concept d'institution	13
Chapitre II. La matrice institutionnelle : approches socio-historiques du travail social et de la construction d'une politique publique de protection de l'enfance	19
II.1. Unicité des approches : familles, enfants, états et professions	19
II.2. La construction d'une politique publique de la protection de l'enfance articulée à la création d'une profession du travail social : des origines du recueil de l'enfant dans le droit romain au déploiement des logiques d'assistance de professionnelles engagées	20
II.2.1. D'avant JC jusqu'au 12 ^e siècle	21
II.2.1.1. Des origines de Rome : 753 av JC jusqu'en 476.....	21
II.2.1.2. Apparition des premiers chrétiens.....	22
II.2.2. Du 12 ^e siècle au 18 ^e siècle	25
II.2.3. L'entrée dans le 19 ^e siècle : nouveaux regards sur l'enfance et sur le rapport parents-enfants	29
II.2.3.1. Les débuts de l'assistance publique.....	29
II.2.3.2. De la notion de secours publique : les prémices de la notion de travail social.....	31
II.2.3.3. De la Révolution française aux années 1960 : la création de service dédié à l'enfant trouvé et abandonné.....	32
II.2.3.4. Des années 1970 à aujourd'hui : l'action publique actuelle	38
II.2.4. De l'aide sociale au travail social : exemple de la constitution d'une profession du social.....	39
II.2.5. Le statut de l'enfant : un indicateur en faveur de l'évolution des familles, du droit et de la société	46
II.2.6. L'enfance protégée : le cadre juridique actuel.....	49
II.3. Brève contextualisation actuelle du travail social : de l'organisation d'un système aux positionnements en pratique des travailleurs sociaux	55
Chapitre III. L'approche du réel : des éléments de cadrage nécessaires sur les ressentis de l'action.....	59
III.1. Cadres pratiques qui pensent et travaillent l'objet.....	59
III.2. État des lieux en protection de l'enfance : de qui parlons-nous ?.....	64
Chapitre IV. Le choix de l'approche méthodologique : une recherche impliquée sur la quotidienneté et sur l'usage de l'intervention sociale	69
IV.1. Problématisation de la recherche : les spécificités de la relation éducative dans un contexte d'accompagnement social.....	69
IV.2. Cadre méthodologique	71
IV.2.1. Première présentation des deux terrains de recherche : quelques données de circonscriptions	71
IV.2.1.1. Entretiens et questionnaires	76

IV.2.1.2. Un essai d'approche réflexive de l'institution : la double posture comme analyseur : que faire de l'information ?.....	80
IV.2.1.3. Les écritures : un acte continuuel	81
IV.2.2. Cadre épistémologique et approches méthodologiques	82
IV.2.3. Être le proche du familier : l'enquête en institution	85
IV.2.4. La distance et le recul pour penser l'institution proche	88
Chapitre V. Un regard dynamique qui alterne entre trois entités indissociables dans le contexte du placement : un enfant, un professionnel et une institution	93
V.1. Une organisation de services qui aménage les mouvements d'intervention des professionnels et le déplacement des sujets : aller ou venir ?	93
V.2. Être un enfant : de son entrée dans la vie à la question du lien pour devenir sujet.	95
V.3. Le placement : un espace de tensions et de forces instituanes au sein d'un écosystème relationnel intense.....	99
V.4. Au croisement de la relation d'aide et de la notion d'éducation : circonscriptions des caractéristiques de la relation éducative en placement familial	102
V.4.1.1. Du professionnel à l'enfant : Être référent au sein d'un service de placement.....	102
V.4.1.1.1. Le cadre de l'activité : l'agent croisé	102
V.4.1.1.1.2. Des caractéristiques révélées par les professionnels des terrains : plus qu'un accueil, une rencontre.	104
V.4.1.1.1.2.1. Le déploiement d'habiletés et de techniques particulières	104
V.4.1.1.1.2.2. Des capacités adaptatives et d'organisations pour mieux agir.	105
V.4.1.1.1.2.3. Une relation « au réel » pour faire référence : l'image de l'interprète et du passeur	107
V.4.1.1.1.2.4. Une relation marquée par des tensions aux facteurs multiples	112
V.4.1.1.1.2.5. Les écrits : supports pour le professionnel pour penser la complexité des situations	113
V.4.1.2. Référence et investissement dans la pratique	114
V.4.1.2.1.1. La pratique éducatrice symbolique : « la part du colibri ».....	115
V.4.1.2.1.2. La pratique éducatrice militante : le « filet tout autour »	115
V.4.1.2.1.3. La pratique relationnelle aidante et l'image du phare	116
V.4.1.2.1.4. La pratique opératoire ou dite du fil rouge.....	116
V.4.2. Modélisation théorique d'une relation éducative en placement familial : une co-construction enfant/professionnel	117
V.4.2.1. La nécessité d'une relation sécurisée : être présent.....	117
V.4.2.2. Une relation qui intègre la possibilité d'une affiliation à l'institution : l'enjeu d'une continuité.....	119
V.4.2.3. Une relation d'interconnaissance : être signifiant.....	120
V.4.2.4. Et l'enfant ? Une relation oui mais comment faire dans la complexité d'un quotidien lourd à porter : le risque des stigmates	121
V.4.2.5. Le cas des enfants « non attribués » ou « sans référent ».....	123
V.4.2.6. Des conduites devenues des analyseurs qui bousculent les dispositifs : une volonté d'appropriation des jeunes en marge ?	124
V.4.2.7. Des fonctions propres à l'agir : la singularité de l'instant.....	125
V.4.3. Enfant, professionnel et institution : la responsabilité d'une relation construite et protégée.....	127
V.4.3.1. L'histoire des histoires	128

V.4.3.2. Chacun possède une partie de l'histoire – l'enfance de l'enfant est inachevé.	131
V.4.3.3. L'album de vie, un outil non efficient : l'empêchement d'un travail sur le morcellement des moments de l'histoire	133
V.4.3.4. L'expression et la participation du mineur et du jeune majeur dans le champ de la protection de l'enfance : une démarche éducative	138
V.4.3.5. Une éducation en travail social : le dépassement de la vulnérabilité institutionnelle par une éthique de la permanence ?	141
V.4.4. L'espace institutionnel : le lieu d'une recherche en faveur d'une politique scientifique départementale propice au renouveau d'agir pour les professionnels en placement familial.....	145
V.4.1. Être, avoir, dire, créer : la protection oui mais pas seulement ! Et la continuité éducative dans tout ça ?	149
V.4.1. De l'importance d'une plasticité des actions : concevoir les conditions d'une <i>libragénèse</i> à l'échelle des mouvements et moments de la vie de l'enfant	150
Conclusion	153
Glossaire des acronymes et des sigles	158
Références bibliographiques	159
Annexes	171

Table des illustrations et schémas

1 Illustration des tours d'abandon, 1859	25
2 Campagne d'informations concernant les abandons d'enfant de l'Assistance Publique à Paris, 1921	37
3 Extraits du Manuel Social de 1961 présentant le service de l'ASE	48
4 Nombre d'enfants suivis par un référent de l'ASE ONED 2012.....	66
5 Graphique présentant l'évolution du nombre de mesures et de dépenses de placement à l'Aide Sociale à l'Enfance de 1998 à 2018, DREES enquête Aide Sociale, INSEE, 2019.	74
6 Graphique présentant l'évolution nationale des mesures de placement selon le type de mesures de 1996 à 2018, DRESS enquête Aide Sociale, 2019.....	75
7 Graphique présentant la répartition des modes d'hébergements des enfants confiés à l'ASE de 1996 à 2018 - DRESS, Enquête Aide Sociale, 2019	75
8 Processus de recherche présenté en diagramme de Gantt	77
9 Méthodologie d'entretien combinatoire à trois entrées de recueils et de rencontres	78
9 Schéma des différents milieux relationnels.....	101
11 Analyse de discours PR11 Quel est le rôle d'un référent selon vous ? Professionnels périphériques et partenaires.....	108
12 Analyse de discours REF15 Quel est votre rôle en tant que référent ? Professionnels référents.....	109
13 Analyse de discours ENF7 Quel est le rôle du référent ? Enfants.....	109
14 5 février 2020 - Dessin réalisé à la question "Peux-tu me dire dessiner à quoi ça sert d'avoir un référent?"	110
15 - 03 avril 2019 - Dessin réalisé à la question "Peux-tu me dessiner à quoi ça sert d'avoir un référent ?.....	111
15 Les facteurs qui influencent la manière d'agir	113
17 Modélisation d'une logique alliant théorie et pratique à l'échelle sociale et institutionnelle	148
18 Modélisation de la libragénèse au sein des espaces multiples	152
19 Le petit poucet - Illustration de Popie.....	157

Introduction

Si l'on pouvait illustrer le chemin qui m'a amenée à écrire ses premières lignes, j'utiliserais bien volontiers comme références le conte du petit poucet et la légende amérindienne du colibri.

Une référence aux contes pour signifier l'importance de la lecture et de la découverte mais aussi la richesse du monde enfantin qui m'accompagne depuis ces dernières années.

Une référence aux légendes pour ne pas oublier qu'agir, c'est aussi faire sa part et qu'une personne, plus une autre, font toujours plus que rien. À l'image du petit Poucet ingénieux qui trouve en lui les ressources pour lui permettre d'affronter le monde et de trouver son chemin et du petit Colibri qui se donne les moyens d'essayer de « faire face à », ces quelques lignes s'écrivent déjà dans la perspective qui a été la mienne ces dernières années pour continuer à m'étonner et ne pas cesser de faire, de poursuivre mon intérêt tant pour le travail social que pour la recherche universitaire.

Si la mission du travail social est de « *de produire du lien social en prenant en compte les différents paliers constitutifs de la personne : le lien de l'individu avec lui-même, avec ceux qui l'entourent dans son réseau de proximité et plus largement avec la société instituée ; ces liens ne sont pas juxtaposés, indépendants les uns des autres, mais au contraire, étroitement imbriqués* » (DE ROBERTIS et al, 2008). Cette imbrication est à l'image des pensées qui sont à l'origine de cette thèse et qui visent à ne pas cesser d'alterner la théorie et la pratique.

Nous garderons comme définition de la théorie qu'elle est « *un ensemble organisé de principes, de règles et de lois scientifiques visant à décrire et à expliquer un ensemble de faits en tant que concepts. Ces concepts fonderont une activité et fixeront la pratique* » (Encyclopédie LAROUSSE, 1985). Nous concevons la pratique comme « *l'application d'une discipline, d'une connaissance de façon concrète. Pragmatique, la pratique vise à un usage réel et facilitant de l'action* » (Encyclopédie LAROUSSE, 1985).

La réciprocité et le mouvement de l'une (théorie) et l'autre (pratique) est exigeante et stimulante pour continuer à rester étonné sur les capacités de soi et de ce [ceux] qui nous entoure(nt). Cette démarche de recherche prend donc également appui sur ma volonté « *d'éclairer les manières de faire et de dire* » en me centrant sur ma propre implication mais aussi « *d'autres sujets dans leurs relations aux institutions* » (MONCEAU, 2011).

Sortant de l'enfance, mon entrée dans la formation d'assistante de service social à l'âge de 18 ans a marqué le début de ce modèle de réciprocité entre soi, l'Autre et l'Institution dans un mouvement continu d'alternance de pratique et de théorie sur le champ si singulier qu'est le travail social. La relation d'aide est profondément complexe et humaine. La proximité des lieux, des temps et des échanges permet chaque jour de faire des rencontres multiples qui invitent en permanence aux questionnements et aux hésitations. La pratique ne peut prendre le risque de se figer mais se doit d'être dynamique pour aborder la réalité, non pas seulement à travers ses représentations mais bien dans le souci de comprendre, voire de transformer, ce qui est à l'œuvre, face à soi et pour l'Autre.

La découverte du monde professionnel m'a permis d'observer que lorsqu'un professionnel explique ce à quoi il se réfère il montre comment il perçoit le système complexe auquel il appartient. Ce système est fait de savoir-faire et de savoir-être à chaque fois singulier. Le

professionnel devient à la fois témoin et acteur de la réalité sociale de son champ de pratique et par la connaissance qu'il acquiert, au quotidien, dans et de cet univers, il peut s'impliquer davantage ou non.

Derrière cette notion d'implication, il y a effectivement la possibilité de comprendre les processus à l'œuvre pour voir comment les gens vivent l'institution, comment ils la reproduisent et comment ils la contestent. Cela ne veut pas dire que la construction de théories explicatives soit suffisante pour provoquer les transformations désirées mais cela pourrait déjà permettre de faire appel à la capacité des professionnels pour définir l'expérience des expériences et ainsi permettre aux penseurs de dire ce qui les a fait penser (ARENDE, 1996).

« Une des conditions de toute émancipation et expérimentation sociales réside dans le développement de capacités d'analyse culturelle et d'autoanalyse car être un acteur social, c'est-à-dire produire et non reproduire, suppose cette capacité. (...) C'est également faire place au désir, cet appétit d'être qui est à rendre visible et conscient sans pour cela s'y assujettir. Cela implique l'appropriation progressive d'un outillage conceptuel qui se construit notamment à partir de l'analyse culturelle et de la pédagogie institutionnelle » (NOSENT, 2009, ITECO).

Dans ce prolongement, et à 21 ans, diplômée de l'école, j'ai pensé le recours aux sciences humaines et sociales et plus particulièrement aux sciences de l'éducation pour approfondir la compréhension des pratiques professionnelles dans un souci de distanciation de celles-ci et paradoxalement, d'implication dans la mienne. Cette porte d'entrée a conduit à une double licence en sciences de l'éducation et en anthropologie puis en master et est aujourd'hui encore au cœur même de ce travail de doctorat qui vise à trouver, par des méthodes particulières, les moyens d'apprendre, de renforcer et de transmettre en pratique, la théorie.

La découverte des récits et de l'expérience des enfants vivant une situation de placement s'est montrée passionnante alors que je finissais mon master et que je trouvais un poste au sein de l'Aide Sociale à l'Enfance. Je rencontrais des enfants [extra]ordinaires semblant souffrir, au-delà des carences, négligences et/ou maltraitements éducatifs et/ou affectifs subies, de liens sociaux et affectifs flottants et avec peu de lisibilité sur leurs propres histoires. Le plaisir de converser avec eux sur ce qu'ils vivaient, alors qu'ils ne pouvaient pas ou peu l'objectiver, soulignait toute la dichotomie entre mes propres possibilités réflexives dans les différents espaces pour penser les parcours qui étaient les miens et les leurs.

Si de nombreux travaux ont explicité la question des relations entre les parents et les professionnels, entre les professionnels d'institutions sociales différentes et les familles, entre les enfants et les lieux d'accueil, la revue de littérature française réalisée ne m'a pas permis de trouver des travaux en cours ou menés sur cet objet : quelles sont les caractéristiques de la relation éducative entre un enfant et le référent-professionnel en service de placement familial ?

Je retrouvais ici, et par cet objet, mon besoin de faire correspondre mon parcours de formation avec l'envie profonde de comprendre, en profondeur et auprès des acteurs concernés, comment initier et construire une réflexion sur une pratique en travail social avec des modèles théoriques pertinents qui visent à « mieux savoir » pour « mieux agir ».

Si le travail social est principalement discursif, la démarche de recherche ne l'est pas et m'a permis de découvrir un autre cadre de travail. Si la rencontre est le point commun entre ces deux champs, elle n'entretiendra pas la même logique et ne produira pas les mêmes effets.

Différents sans l'être complètement, je trouvais intéressant de combiner les approches dans l'espace dialogique que devenait mon projet de thèse. Mon choix s'est donc porté sur la réalisation d'une enquête ethnographique en argumentant en faveur d'une position singulière à deux postures : de praticienne et de chercheuse. Cette possibilité offrant aussi aux individus enquêtés d'être des sujets continus de la démarche de recherche en créant les conditions d'une temporalité de rencontre étendue.

La question du sens donné à ma thèse bousculait alors ma position dans les deux lieux : comment cette pensée si personnellement vécue pouvait s'élaborer dans les conditions disciplinaires de l'université et à l'entrecroisement, comment cette pensée théoriquement construite pouvait s'opérer dans la réalité pratique de ma professionnalité ?

Cette manière de penser la suite me donnait aussi l'occasion d'approfondir mes connaissances sur la complexité langagière et sur l'utilisation de l'écrit professionnel mais aussi et surtout universitaire.

La découverte du processus de recherche m'a en effet permis de mettre en ordre, d'anticiper une logique, de distinguer certains aspects, de comprendre des processus et de les mettre en relation pour dessiner des modèles d'intelligibilité du réel composé de l'expérience personnelle (ce que nous sommes) de la pratique professionnelle (ce que l'on fait), de la « culture professionnelle » (ce à quoi on appartient) et de la volonté de recherche (ce que l'on aimerait faire, devenir, transformer).

En construisant le projet de doctorat et en débutant la thèse, j'ai opéré un déplacement du terrain (objet des questionnements, d'une réalité sociale dans le monde professionnel) à un autre espace constitué en tant que terrain de recherche. J'ai aussi développé une certaine forme de praxis et porté un regard plus distant à mes représentations et ceci notamment par le biais de l'écriture ethnographique et de recherche.

La construction du dispositif de recherche combinatoire s'est centrée sur la volonté de recueillir, au plus proche, la réalité des professionnels, des enfants et de ceux qui les côtoient en parlant de leurs activités mais aussi de ce qu'ils vivent et de ce qu'ils perçoivent. Parler de ses activités et de ses expériences c'est ainsi laisser choisir les vocabulaires qui, finalement, parlent plus de soi que de l'action réelle. Quels sont les langages qu'ils emploient ? Que sous-tendent ils en matière de savoir-faire, de stratégies et de méthodes de travail décrites ? Quels liens peut-on analyser entre ces pratiques langagières et l'intervention professionnelle ?

L'expérience est ici entendue comme ce que chacun éprouve ou ressent en soi au-delà de ce qui est de l'ordre de l'expérimentation, de faire une expérience. C'est l'expérience vécue. Décrire est bien plus facile que raconter, que de mettre en récit. Habituellement, on peut observer la pratique des autres mais pas leur expérience. Comment est-il donc possible de lier expérience et expression ? Si elle se concrétise, l'expression de l'expérience exprimée par les sujets pourrait-elle faire émerger une revendication plus forte des pratiques, dans un mouvement de reconnaissance de l'acte éducatif en travail social ?

L'objectif de cette recherche est de faire appel à la capacité de réflexion des professionnels à définir et choisir les connaissances qu'il importe de mobiliser et de faire reconnaître tout en soulignant l'importance de ne pas cesser d'apprendre. Il s'agit aussi de produire des connaissances au service des professionnels et de développer leur pouvoir d'agir sur leur métier dans l'intérêt des enfants ici concernés. Nous reprendrons ici la notion d'implication comme ce qui reliera le sujet avec une profession *conçue comme une institution ayant sa dynamique propre* (G. MONCEAU, 2012) et avec d'autres institutions où elle s'exerce.

Ma recherche s'est ainsi inscrite dans des temps de présence et d'absence de l'une (théorie) et de l'autre (pratique), de continuité et de rupture entre deux milieux où s'entrechoquent le perçu, le vécu et le conçu. Ses différentes dimensions permettent de penser la complexité de chaque personne et ne pas la réduire à une seule de ses dimensions que ce soit pour le chercheur en institution mais bien aussi pour les sujets enquêtés : ici l'enfant et le professionnel.

La démarche de recherche croisera des observations de type ethnographique et un cadre d'analyse institutionnelle socio-historiquement située pour permettre d'approcher au plus près les réalités et vécus des acteurs/sujets.

La complexité de ses dimensions permettra ainsi de définir les repères spécifiques des pratiques à l'œuvre qui viendrait soutenir l'idée d'une éducation en travail social comme élément de transformation des vulnérabilités, de développement et d'émancipation sociale et démocratique.

La thèse est structurée en trois parties.

La première partie présente les différents processus qui ont conduit à la conception de l'objet de recherche.

Le premier chapitre portera sur la circonscription du contexte d'exercice professionnel et donnera les premiers éléments de références théoriques pour concevoir l'acte social. Le deuxième chapitre présentera une matrice de l'institution sociale interrogeant d'une part une approche socio-historique de l'évolution de l'aide à l'enfant et d'autre part un état des lieux actualisé sur la politique publique et la législation française de la protection de l'enfance. Un troisième chapitre abordera des données du réel pour appréhender la complexité de l'action et des cadres théoriques qui font référence.

La seconde partie mettra en perspective les fondements épistémologiques et les choix méthodologiques en présentant la problématisation de la recherche autour de la spécificité de la pratique mais aussi des terrains et d'une nécessaire réflexion sur les conditions d'une implication à double-posture.

La troisième partie s'intéressera aux réalités transcrites des sujets enquêtés en relation avec l'étude in situ et in vivo des parcours institutionnels des enfants confiés à l'institution sociale. Cette partie proposera de modéliser une théorie de la relation éducative en placement familial en typifiant les types de relations à l'enfant et d'investissement dans la pratique du professionnel. Elle questionnera enfin l'espace institutionnel comme lieu du pouvoir d'agir des professionnels en mettant en avant les caractéristiques de l'importance du temps et des mouvements à l'œuvre entre les moments de vie de l'enfant et les moments de profession.

PARTIE 1

ETRE EN RECHERCHE

Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie.

KURT LEWIN

CHAPITRE I

Du thème à l'objet : les pensées d'hier et la recherche d'aujourd'hui

Cette première partie permet d'entrer dans la thèse en revenant premièrement sur la construction de cette recherche et sur l'élaboration de mon objet d'enquête par les problématisations successives qui ont emmené au projet doctoral.

L'objet de recherche sera situé de façon historique et législative dans la naissance du champ d'étude qui nous concerne : celui de la protection de l'enfance en suivant dans le même temps la constitution d'un des métiers qui exercent dans ce champ aujourd'hui : celui des assistants de services sociaux.

Elle abordera enfin les problématisations dans les données du réel en s'appuyant sur un premier cadrage théorique et conceptuel alliant éducation et social tout en faisant un bref état des lieux de la politique publique française de la protection de l'enfance de nos jours.

Chapitre I. Du thème à l'objet : les pensées d'hier et la recherche d'aujourd'hui

I.1. Être assistante de service social « en recherche » : les origines d'un doute sur la pratique du social

La première entrée dans la recherche est marquée par mes études en cursus de master qui m'ont permis de questionner la notion de contrat apparaissant à la fin d'un parcours de protection pour l'enfant confié : la passation d'un contrat entre l'enfant et l'institution permet la poursuite de l'accompagnement éducatif. Cette passation de contrat questionne l'âge comme un marqueur de définition et de traitement : la protection acquise dans la minorité de l'enfant devient négociable et à légitimer pour en assurer la continuité. Comment qualifier alors ce contrat qui ne s'inscrit pas dans une forme juridique même s'il prend une forme écrite ? Est-il dédié à formaliser une prestation de service en matière éducative ?

Pour s'intéresser à la réalité des sujets concernés, j'ai questionné la pratique des professionnelles, les prescriptions institutionnelles et le vécu des enfants mineurs puis majeurs concernés¹. Faut-il être en projet pour être autonome ? Que recouvre le mot autonomie ? Comment lui associer la problématique de l'entrée dans la vie adulte dans sa dimension la plus subjective ? À quelle réalité singulière renvoie donc le sujet jeune majeur ? Comment définir la jeunesse ? Comment s'émanciper par le projet ?

Ce premier travail de recherche a donc été mené en analysant le dispositif du « contrat jeune majeur » comme un analyseur des conditions d'entrée dans la vie adulte de jeunes pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance.

Mais quelle dimension prend alors l'expérience de l'entrée dans la vie pour des jeunes particuliers quand elle est négociée et construite dans un cadre institutionnalisé voir normalisé ?

La jeunesse est le plus souvent associée au cycle de vie particulier qu'est le passage à l'âge adulte mais cette notion est polysémique, sa définition est donc nécessairement polymorphe.

Pour Olivier GALLAND (1997), cette entrée dans la vie adulte est entendue comme un processus avec l'existence de seuils qui relèveraient de modèles culturels propres à chaque classe et à chaque sexe. Au-delà de ce modèle d'analyse de la jeunesse sociologique, il introduit une dimension plus subjective. Il traite en effet de l'identité comme un processus normal « *d'expérimentation et de définition progressive de soi, de définition de l'identité et du statut qui doit lui correspondre* ».

Notons toutefois que le travail de la sociologue C.VAN DE VELDE (2008) a remis en cause cette conception en s'appuyant sur l'analyse de ces étapes, « *devenues moins structurantes du fait de leurs caractères progressifs et réversibles* ». Elle insiste aussi, de la même façon sur le fait que le statut d'adulte ne peut effectivement s'entendre seulement du point de vue de l'indépendance financière ou de « *l'autonomie civile* ». Il se pense aussi par ce qu'il représente, par le partage de valeurs, d'idées.

Pour G. LAPASSADE (1991) l'équilibre à trouver n'est pas dans la succession des adultes par les adultes : penser que l'adulte est dans l'enfant et inversement permet d'appréhender pleinement cette notion d'inachèvement. Être adulte ne renvoie donc pas à un statut ou à un état mais à un passage, à une des « *nombreuses entrées de l'homme dans sa vie* ». G. LAPASSADE (1964) renonce en effet à fixer l'adultéité comme « *qualité totale* ».

¹ Dispositif de recherche mené dans le cadre du master 2013-2015

« La recherche des ressemblances conduit à effacer la singularité des étapes par lesquels l'individu réalise son destin. La confusion entre le problème existentiel de l'entrée dans la vie et le problème social de l'insertion dans le groupe des adultes fonde cette contradiction. « Entrer dans la vie » et « entrer dans la vie adulte » sont deux problèmes différents. Les sociologues contournent cette question sans se risquer à la poser.

On le comprend : leur postulat est que les institutions donnent le sens de l'homme. On dit que l'initiation est le secret du groupe ; en fait c'est le secret de la vie (...) On peut, au contraire, penser que la société masque le sens, l'aliène, le réifie. On cherchera alors au niveau des symptômes le véritable sens du rite, que l'expression manifeste recueillie par les sociologues ne traduit qu'incomplètement ».

La transition entre le monde de l'enfance et le monde des adultes s'est profondément transformée depuis plus d'une trentaine d'années. Si l'abaissement de l'âge de la majorité à 18 ans reste une étape importante de cette évolution, il coïncide aussi avec l'apparition d'un chômage massif pour cette population. Ce phénomène touche non seulement les moins qualifiés mais affecte progressivement l'ensemble d'une génération et retarde d'autant plus l'accès à l'autonomie. Ce qui était une transition courte de la formation à l'emploi puis au logement et à l'indépendance, se montre aujourd'hui comme un parcours qui s'éternise.

La notion de parcours est apparue dans les textes de loi du milieu des années 2000 modernisant les politiques publiques du secteur médico-social et plus particulièrement des personnes en situation de handicap et/ou de dépendance. Pour éviter tout risque de rupture ou de cloisonnement dans les prises en charge, la notion de parcours s'impose dans les différentes politiques publiques pour délimiter les prises en charge nécessaires en se ciblant d'abord et avant tout sur la personne.

Aujourd'hui, l'entrée dans l'âge adulte ne se présente plus comme une rupture entre l'adolescence et l'adultité. Les caractéristiques qui différencient le jeune adulte de l'adolescent sont moins tranchées. L'appartenance d'une forme de jeunesse à une communauté d'âge contribue à produire l'illusion d'une catégorie homogène, tant du point de vue des besoins spécifiques qu'elle est censée révéler, que des problèmes qu'elle est censée rencontrer. L'institutionnalisation croissante des âges de la vie est le point de départ à l'illusion d'une catégorie définissable. Réduire la jeunesse à une question d'âge occulte le fait qu'un même âge renvoie à des situations bien différentes.

L'objectif d'autonomie devient alors une injonction à faire, au lieu d'être un outil éducatif des institutions pour être et engendrer un réel paradoxe *« en exigeant des populations de jeunes adultes particulièrement fragilisés et insécurisés par un parcours parfois douloureux et chaotique, qu'elle fasse les preuves, plus que toute autre, de ses capacités à se projeter, à formuler des objectifs de vie et à démontrer sa détermination. Là où la trajectoire des jeunes générations devient de plus en plus aléatoire, on leur demande d'être en capacité de programmer la leur »* (J. TREMENTIN, 2012).

Les jeunes placés qui atteignent la majorité et qui effectuent le passage à la vie adulte autonome semblent également faire l'objet d'un plus haut taux d'arrestation et d'incarcération, d'instabilité conjugale, de divorce et moins de diplomation (GOYETTE, 2003). Ces jeunes ont au moins un an de retard dans leur cheminement scolaire et celui-ci est souvent parsemé de ruptures, se retrouvant à la rue et sujets de consommations à risques multiples.

Malgré cela, une grande partie des études de trajectoire repose encore sur une conception de l'âge adulte induisant une rupture c'est-à-dire le nécessaire passage d'un statut à un autre.

L'évolution de l'implication de l'État est aujourd'hui également marquée par un double phénomène d'individualisation/contractualisation : en témoigne, dans les politiques sociales, la multiplication des contrats de solidarité, des contrats pour les jeunes, des contrats entre générations, des contrats d'insertion qui permettent par la notion de contrat d'engager le jeune dans ses intérêts selon des durées variables en fonction des situations. La marge des choix est mince, elle autorise néanmoins chaque jeune à ne pas « jouer le jeu », à ne pas s'impliquer et donc à vivre la rupture par le contrat.

Que se passe-t-il alors au cours de cet accompagnement où les jeunes sont contraints à une marge de manœuvre délimitée par le dispositif administratif ou juridique ? Deux postures sont alors décelables : celle d'une aide empathique qui instituera des arrangements dans la pratique et celle d'une aide marquée par l'autorité que la loi délègue à l'institution. C'est cette dernière qui peut présenter le risque de réduire le lien d'accompagnement à une réponse purement technique et illusoire d'efficacité.

« Tous les départs ne sont pas délibérés. Il y a des majeurs qui ne sont plus protégés parce qu'ils n'ont pas pu présenter un projet cohérent leur permettant de décrocher une aide ou de tenir les objectifs à même de le faire perdurer (...) et lorsque leur accompagnement s'interrompt brutalement à 18 ans, certains « plongent dans le vide de la rue et de l'errance² ».

Notons ici que 20% du public confié à l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) se retrouverait ainsi sans projet à la sortie de l'institution. Hervé LAUD (2014) souligne, dans le dossier « Rebondir après une mesure de protection de l'enfance » que depuis quelques années « *la désinstitutionnalisation est un des leviers de la demande des jeunes* » :

« Les jeunes ne sont demandeurs de rien, voire sont fuyants. Ils attendent d'avoir 18 ans pour être libres et ce ne sont pas les services sociaux qui vont les poursuivre. Aussi, est-il très rare de pouvoir faire la transition tout de suite, c'est une fois qu'ils ont été un peu forgés par la rue qu'on arrive à travailler avec eux, déclare le responsable du service. Nous essayons de repartir sur une prise en charge non plus contrainte, mais choisie et de broder des situations avec ces jeunes majeurs pour éviter qu'ils s'ancrent dans un parcours de désocialisation et ou d'assisté. Il est sans doute temps de revoir la date butoir de prise en charge par l'ASE fixée il y a 40 ans³ ».

De ce fait, les conclusions de ma recherche de master ont permis de questionner l'hypothèse suivante : au lieu de prendre en considération la juste dimension des besoins réels de ces jeunes (à partir de leur trajectoire de vie et du risque des ruptures psychosociales concrètes), l'institution de l'Aide Sociale à l'Enfance maintient une intervention standardisée où il pourrait manquer les conditions nécessaires à une effective socialisation.

Faire preuve d'autonomie et/ou de responsabilité semble lier à la capacité de gérer réflexivement les liens de proximité qui nous attachent au monde. L'on peut déjà ainsi

² ASH, 24 janvier 2014, n° 2844, Transition à l'âge adulte. Rebondir après une mesure de protection de l'enfance, p26

³ ibidem, p27

interroger la question du pouvoir de l'institution ou de l'enfermement-isolement qu'elle peut susciter dans le traitement du maintien des liens.

P. FUSTIER (1993) rappelle l'importance du concept de maintien aux liens dans la relation d'accompagnement :

« Pour qu'un dispositif institutionnel exerce une fonction de cadre, il faut qu'il ait des caractéristiques de constance, de stabilité et d'invariance »

Le dispositif du contrat jeune majeur est institué, c'est-à-dire élaboré, construit par l'institution et commun à toutes les situations en même temps qu'instituant. Entre risque et protection, aide et contrôle, valeurs personnelles et choix sociaux, mon intérêt s'est alors porté sur les professionnels. Ceux-ci se voient de plus en plus tiraillés entre leur désir d'aider et leur réalité de contrainte et d'incertitude omniprésente.

Le cadre d'intervention en protection de l'enfance est en cela paradoxal, qu'il s'effectue à la fois dans un cadre juridique et légal clair mais où les professionnels sont simultanément plongés dans un contexte aux dilemmes moraux importants. Ces derniers semblent en effet devoir faire face à des balises sociales normatives, à des contextes de vie difficiles et parfois loin de leur propre réalité, de leurs valeurs et de leur subjectivité personnelle.

Alors qu'en est-il de la notion de risque lorsqu'elle s'inscrit dans un contexte d'intervention sociale pour ces jeunes en état de vulnérabilité ? Comment déterminer la réponse à leur donner, l'action à faire, l'intervention de protection à apporter ? Tout acte de contractualisation symbolisée et formalisée par la signature, l'engage dans la résolution de ses problèmes. On retrouve aussi cette injonction à être soi-même, libre et responsable.

Disposer d'un projet pour J. BOUTINET (2012) suppose qu'il faut *« avoir l'idée de faire advenir une situation autre préférable à la situation actuelle. Le projet, c'est faire advenir pour soi un futur désiré, souhaité [...] On constate une inflammation et une polysémie de terme dans le langage actuellement, cela révèle un état de notre société qui cherche, par la projection, à combler l'anxiété née de sa propre incapacité à prévoir l'avenir »*.

D'autre part l'état des lieux recensés a permis d'observer que les politiques publiques en faveur de la protection de l'enfance sont de plus en plus remises en cause pour des raisons essentiellement économiques.

En ce sens, il est apparu important d'appréhender et de mesurer la réalité des distorsions observées sur le terrain (les besoins) et la diminution des moyens alloués à l'accompagnement des publics en protection de l'enfance.

Ces jeunes sortant prématurément des dispositifs de prise en charge ou d'accompagnement ne peuvent compter que sur eux-mêmes pour se reconstruire après des parcours souvent chaotiques. M.BERGER (2003) souligne d'ailleurs qu'étant donné le nombre d'enfants impliqués, le coût financier de leur prise en charge, le retentissement sur la société de leurs comportements tout au long de la vie, ce problème devrait concerner tous les citoyens.

La prise en charge dégressive mais en même temps la montée d'exigence progressive vers cette autonomie devrait impliquer une vision à moyen et long terme pour dépenser la seule logique contractuelle qui viserait à permettre « aux usagers » de devenir « acteurs ».

I.2. Écrire, apprendre, expérimenter : les débuts de l'entrée dans la recherche

La prolongation de cette recherche et notamment la rencontre avec les professionnels a nécessité d'approfondir l'étude sur le concept d'expérience appliqué au champ du travail social en me centrant sur l'élaboration du vécu vers le conçu par le biais de l'écriture.

Je prenais alors appui tant sur mes premiers résultats de terrain⁴, au contact des professionnels enquêtés, que sur ma propre expérience de recherche. Cette notion d'expérience fait partie du discours de formation, de certification au diplôme d'état d'assistant de service social mais aussi du quotidien et de la réalité professionnelle des travailleurs sociaux sans qu'habituellement ne s'y rattache la question des savoirs conçus et transmis.

L'expérience énoncée et exposée par les professionnels devient, par le dispositif de recherche, un système interactif recherche-terrain qui décrit : le contexte d'exercice, les pratiques et méthodes d'interventions singulières, les représentations du savoir et l'identité d'un groupe professionnel régi par les règles d'une institution.

L'écriture permet de situer le vécu et de faire évoluer la connaissance, de concevoir et de positionner l'acteur en tant qu'auteur. Elle joue donc un rôle important dans le mouvement de distanciation, d'engagement dans la connaissance et dans la transmission de celle-ci. L'entrée par le discours écrit et par le langage volontaire est d'ailleurs peu employée pour décrire ces métiers depuis leurs origines.

Dans les recueils étudiés, j'ai pu observer l'énonciation de savoirs multiples issus des formations, des actions, des théories et de l'expérience de chacun. La mise en mot de l'activité dans ces différentes dimensions permettait d'explorer les conduites identitaires individuelles et collectives du groupe professionnel. Les procédures n'ont en effet de sens que parce qu'elles s'adosent à une posture éthique. Il en va donc de la responsabilité de chaque professionnel d'interroger les fondements, les valeurs, les présupposés de ses actions en se référant à la fois à son identité propre et aux missions de l'institution pour laquelle il travaille.

Chaque institution, par l'intermédiaire de ses membres, de ses acteurs, développe, une vision collective sur un objet (de recherche ou d'intervention) et énonce des représentations qui sembleraient avoir un impact sur la façon de nommer ou de définir la réalité, l'implication et l'engagement. C'est également réfléchir à la position que nous occupons et aux liens que nous entretenons avec les institués de nos pratiques. Exprimer ces liens, c'est aussi agir sur notre expérience, la former, la déformer pour l'explicitier et la transmettre. Les silences, les confusions de sens, les hésitations et les variations de positions rythment les temps délicats de la pratique où les professionnels font part parfois de non-sens, parfois de désarroi. S'intéresser à l'expérience d'un sujet en situation professionnelle c'est accéder à ce qui se joue pour un acteur, appartenant à une institution, pour tenter de conscientiser la dimension cachée de l'activité et d'affirmer la dimension réflexive qui continue de s'y construire.

La quotidienneté « cachée » en recherche s'est révélée passionnante. La pratique est devenue pour moi un objet de recherche plus qu'un objet de pratique elle-même. Je me suis alors éloignée de la question des dispositifs pour continuer à m'intéresser aux professionnels en les pensant toujours au centre des recueils de parole. C'est auprès d'eux que se sont dévoilés pour moi, le sens des actions : pratique, engagement, savoirs et expériences.

C'est à travers l'apprentissage de mon métier que j'ai aussi découvert que les métiers du travail social sont marqués par de nombreuses interrogations sur leur rôle-statut dans la société

⁴ Cf. Entretiens et recueils d'écrits dans le cadre du dispositif de recherche de master

associé à un essoufflement constant des valeurs militantes. L'expression des pratiques est rare, la mise en mot des façons d'agir, des modes de réponses, de leurs engagements dans l'expression de leurs pratiques souvent cantonnés à un cercle fermé au sein de l'institution d'appartenance. Un sentiment d'inutilité est souvent perceptible associé à un besoin de reconnaissance qu'ils estiment ne pas avoir. Dans la pratique, le travailleur social produit un service et participe de lui-même à cette production sociale et humaine dont il est un des médiateurs. La pratique du social contribue donc à la construction d'un monde qui en retour nous interroge sur la pratique elle-même : c'est toujours faire et défaire l'expérience au sens étymologique du terme *experiri* (faire l'essai de).

Que l'on soit débutants ou expérimentés, dans chacun de nos métiers ne cherchons-nous pas tous à ce que nous puissions avoir une mise à jour constante de nos connaissances et à y intégrer les soutiens adaptés aux défis que l'on rencontrera ?

Classiquement, le travail social est reconnu dans la plupart des disciplines comme étant un champ ou un objet d'étude. Il ne constitue donc pas une science académique ou une discipline universitaire mais il est vrai qu'aujourd'hui le travail social est amené à se transformer du fait même de l'évolution des politiques sociales. C'est dans cette perspective qu'il se doit d'innover pour faire face à de nouveaux enjeux institutionnels et sociaux. La créativité et l'implication en travail social pourrait être comprise comme une réponse positive à ces enjeux relevant de démarches singulières de professionnels ancrées dans des réalités particulières de terrain et face à des personnes toujours uniques.

I.3. Des rencontres déterminantes pour penser les enchevêtrements du quotidien

C'est enfin, auprès des enfants rencontrés d'abord dans mon exercice professionnel que j'ai pu ressentir toute la puissance des récits qu'ils pouvaient faire de leurs expériences, mettant à jour des rapports de natures diverses entre eux, les professionnels et l'institution : affiliation, rejets, détournements, distance critique, défiance, volonté de changement.

Les enfants m'ont apparu être enchevêtrés dans de multiples relations dont ils semblent souvent tributaires. Les inviter à se raconter, à parler d'eux m'a interrogé dans la difficulté à oser parler mais aussi à se reconnaître comme sujet dans les pratiques.

Mon premier constat était ainsi posé : l'enfant placé (et l'adulte qu'il devient) doit concilier avec de multiples liens, qui le constituent en tant que sujet. C'est par la façon dont il est accompagné et investi, par sa capacité à se représenter parmi les autres, que l'enfant crée des liens porteurs de sens pour lui, supports de son identité. La prise en compte de l'enfant, dans sa singularité et dans sa situation particulière d'enfant placé, est essentielle à son épanouissement.

La volonté de parler différemment aux enfants tels que je l'ai découvert dans la recherche se voulait alors de répondre à ce souci de participation, d'une déconstruction réflexive sur ce que représentait pour moi l'intervention sociale à ce moment donné. Cette approche m'a permis de ne pas me réfugier derrière l'illusion d'une théorie sacrée ou d'une pratique idéologique mais bien de voir que le travail social est au croisement de l'exigence conceptuelle, méthodologique et professionnalisante où la recherche universitaire a une place.

En se référant à la notion d'expérience, il m'a été plus facile de saisir ce qui détermine les choix de l'individu, ce qui l'engage et nous engage dans une voie particulière. Ce travail de compréhension et de recherche active passe par un travail sur les représentations jamais

achevé, toujours inachevé. On retrouve ici la pratique du doute et du doute dans la pratique. Le doute des évidences et des discours.

Continuer une recherche auprès des enfants et des professionnels par l'institution offrait toujours cette possibilité pour moi de provoquer la décentration et la discussion du regard différent qui pose toujours la question du sens, de l'éthique, de la valeur d'un fait et du sujet.

C'est là que la relation entre le projet de recherche, l'objet et le sujet s'est nouée.

I.4. De l'accompagnement au concept d'institution

Nous l'avons vu les pratiques de protection sont faites de paradoxes, de zones de tension, de frottements entre diverses frontières.

Nous définirons premièrement l'action d'accompagner : *« signification profondément humaine : cheminer avec quelqu'un ; s'ajouter à quelque chose pour le mettre en valeur. Cette complicité sur le même chemin ne peut que confirmer l'idée implicite déjà énoncée de l'égalité de plans, de parallélisme et de joie dans l'enrichissement – sinon de gaieté dans la présence – auprès de l'accompagné. La reconnaissance devient le mot central : identifier une personne, repérer ses qualités et ses défauts, puis assigner une valeur particulière à l'humanité dont il est porteur, de son point de vue, comme du point de vue de l'interlocuteur »* (R. GEADAH, 2006).

L'institution est de façon polysémique définie selon les courants qui s'y rattachent. Dans la théorie de E. DURKHEIM elle désigne une forme sociale constituée précédant et prolongeant les individus. En sciences politiques, elle regroupe les procédures politiques et symboliques chargées de produire une représentation de l'intérêt général. René LOURAU (1970) y apporte sa dimension symbolique en ne réduisant pas l'institution à une simple organisation mais bien comme une dynamique où vont agir des acteurs et où va s'opérer des relations de pouvoirs, individuelles et collectives sources de contradictions multiples.

C'est cette dernière définition que nous retiendrons. Par ce premier exemple d'étude, nous avons observé le processus qui est à l'œuvre dans une institution ou dans un dispositif pour penser la problématique qui fait réponse et les modalités d'accompagnement qui seront prescrites.

Dans l'action deux logiques s'opposent alors :

- Celle de toute institution qui tendra à réduire l'incertitude en prévoyant rationnellement pour « achever quelque chose »
- Celle de l'innovation qui se développe dans les zones d'incertitudes, sans programmation mais comme une action collective, d'endettement mutuel qui semble s'inscrire dans le système du don pour mieux continuer à créer.

Les forces et les faiblesses de l'institution s'enchevêtrent entre ses propensions à l'union et à la désunion : *« Si pour produire une action, il ne suffit plus que chacun fasse la même chose, mais que les efforts se conjuguent suivant une organisation, suivant des règles de combinaison, cela signifie que l'institution est à la fois union et division* BEILLEROT (1996) ». A ces aspects inhérents à l'institution en tant que système, vient s'adjoindre la complexité liée aux facteurs humains ainsi qu'il le décrit : *« Il n'y a pas d'institution qui ne contienne, comprenne, signifie, intègre « l'immatériel » de l'homme c'est-à-dire la question du sens. En même temps qu'elle se constitue comme fragment du social, l'institution s'exprime sur elle-même, dans ses fondements, ses causes, ses finalités »*.

Paul FUSTIER (2004) affirme : « *Lorsqu'on perd de vue le but premier de l'institution, c'est-à-dire ce qui a motivé sa création, le travail effectué par les membres de l'équipe se fait dans un état dépressif ou de morosité généralisée* ». Nous le citons encore : « *Lorsqu'un professionnel ou un groupe de professionnels perd l'enthousiasme, la motivation, l'idéal du début - le sacré -, il reste l'habitude, la routine, le gagne-pain - le profane* ». Selon lui, une crise institutionnelle comme peut traverser le social aujourd'hui est liée à la perte ou l'absence du sacré (ce qui produit du significatif) qui a comme conséquence une perte de sens, « *une banalisation ennuyeuse des activités* ».

Pour François DUBET (1994), les professionnels du secteur social, qui ont longtemps été porteurs d'un modèle de construction de l'avenir, sont plus souvent maintenant dominés par une souffrance, une « plainte quasi chronique ». Il existe de plus, une grande hétérogénéité des pratiques de terrain, de trajectoires, d'histoires personnelles et professionnelles. Mais il y a aussi cette faiblesse de valorisation institutionnelle en France qui ferme tout désir d'identité, de sentiment d'appartenance et d'estime de soi.

Au cours de cette étude, l'enjeu éthique de la subjectivité de l'intervenant en travail social est donc devenu de plus en plus important dans la construction de mes écrits. Ceci m'a alors rapproché des questions des modulations, ou de la complexification des convictions. En effet, des postures plurielles se dégagent de mes lectures et de mes rencontres. Celles-ci me semblaient être principalement influencées par le sens que chacun donne à l'intervention à réaliser. Qu'est-ce que cela signifie d'être travailleur social aujourd'hui ? Qu'est-ce que cela a pu signifier de commun ou de différent auparavant ?

Enfin, c'est autour de la notion de savoir que s'est ainsi ancré le développement de ma recherche : le savoir pour l'émancipation ou le savoir pour la normalisation ?

En partant de l'image qu'un sujet (le jeune majeur) se fait d'un objet (de la transition à l'âge adulte et de l'institution) j'ai tenté de comprendre les représentations qu'un sujet (le travailleur) peut se faire d'un objet (le travail social) et comment cela va-t-il influencer ses actions. Mon postulat de départ était que ces représentations participent d'une vision collective mais aussi d'un développement identitaire issu de la formation⁵. De plus, ces représentations me semblaient avoir un impact sur la façon de nommer ou de définir certains aspects d'une réalité, d'une prise de position ou d'un engagement.

J'ai pu voir que des postures plurielles se dégagent, principalement influencées par le sens donné à l'intervention à réaliser. Cela m'a donc permis de soulever l'enjeu éthique de la subjectivité de l'intervenant.

Considérant ces aspects il me fallait alors comprendre comment engagement et responsabilité pouvaient être synonymes. Mon hypothèse était déjà que l'engagement peut se définir comme étant une des formes pratiques de la responsabilité. L'approche socio-historique de ce champ multi référentielle nous montrera que la résistance des travailleurs sociaux se situe déjà dans la dissociation entre avancées progressistes et des réflexes plus corporatistes.

« La résistance au changement est un processus qui tourne en boucle et s'auto-entretient. Elle génère une démotivation au travail et une perte de sens de son action

⁵ Mémoire de DEASS 2012, Les motivations à l'exercice de la profession d'assistant de service social, Hélène Tronche, École de service social, IRFSSL – Croix-Rouge

qui la renforcent. C'est ce que nous pourrions appeler un phénomène d'auto-induction⁶ ».

La pression à la conformité sociale nous amène souvent à rejoindre l'opinion de la majorité, par peur du rejet, par besoin d'identification et d'appartenance, parce que nous avons tendance à penser que la vérité se trouve dans la majorité. L'influence sociale, qui nous fait rejoindre les normes dominantes participe des mêmes processus et effets.

Alors quels sont les sens partagés des missions, des fonctions d'accompagnement et d'aide ? Qu'est-ce que cela implique d'appartenir au groupe des travailleurs sociaux ? De ceux qui travaillent ensemble ou de ceux qui appartiennent au même métier, à la même profession ? Quels sont nos symboles communs ? Qu'en est-il de nos savoirs transmissibles ? Quelles sont les logiques de congruence ? Quelles sont les logiques d'actions ? Comment faire émerger la pensée instituante ? Comment résister ? Comment dépasser ces tensions ? Ou comment travailler avec ? Allons-nous vraiment arriver au fait d'évacuer la dimension du sens dans les pratiques, de tel comportement, attitude, relation transférentielle, que l'on a avec les personnes dont on a la charge, dont on s'occupe ou que l'on accompagne ? Comment les professionnels assument-ils ou non une certaine part de conflictualité pour faire comprendre et reconnaître ce que recouvre la complexité du travail social ?

En tentant de comprendre les implications et les différentes formes de revendications des professionnels, j'ai abordé la question de la place et du rôle. Une approche physique et une approche fonctionnelle qui témoigne toutefois de la même intention dans l'espace institutionnel : celle de la capacité d'agir.

Les institutions sont toujours en tension, en mouvement mêlant de fait le professionnel qui est présent en son sein dans des rapports de force. Tous ces changements bousculent l'action sociale et obligent à créer et à faire maintenir une action sociale contemporaine ajustée à notre environnement. Ces moments de crises doivent nous obliger à être créatifs dans la praxis.

La conception de P.N. LE STRAT (2013) sur la notion de « *praxis* » en tant que proposition opérationnelle du fonctionnement de la société rejoint aussi la théorie de l'expérience de R. HESS, G. WEIGAND et A. ZAMBRANO (2008) qui nous disent que « *notre connaissance des esprits, y compris de notre propre esprit, dépend en grande partie de leurs différents modes d'expression. Il existe un lien étroit entre la compréhension et l'expression, correspondant au lien qui existe entre l'expression et l'expérience exprimée. Toute expérience vécue, tout élément de l'activité cognitive, affective et volitive qui fait partie de l'histoire d'un esprit, tend à l'expression* ».

Reconnaître la réflexivité de l'acteur, c'est reconnaître qu'il possède l'intelligence de son action. Il s'agit, comme le dit CASTEL (2004) d'essayer de comprendre et de prendre en charge ce qui pose un problème aux gens, en les « *mettant au travail* », en « *rendant plus bénéfiques les échanges intersubjectifs* ».

L'expérience n'a de cesse d'être un commencement qui n'a de sens que si elle est orientée vers quelque chose qui s'achèvera. Dans *Éducation et Politique*, Jacques ARDOINO (1979) nous dit qu'il y a « *expérience quand la personne se saisit, en relation avec soi-même, et avec le monde. L'expérience a toujours une nature personnelle (...). L'expérience est globale* ».

⁶Les travailleurs sociaux ont-ils peur du changement, *Les cahiers de l'actif*, n°292/293, p89

La dimension de l'expérience qui jalonna l'ensemble de ma démarche d'enquête renvoie aux modes de concevoir et d'organiser le contexte le plus adapté à ces ambitieux objectifs : celui de l'émancipation et de la création par trois composantes à ce concept (empirique : vécue mais non analysée ; expérimentale (consciente mais provoquée dans un univers de référence et expérientielle (qui aboutit à une connaissance).

Pour Hannah ARENDT (2000), l'homme est unique car il peut agir. L'évasion par l'agir permet de bouger, de modifier la perception de l'action. Lorsqu'un être humain apparaît devant un autre humain se produit une relation qui ne laisse ni l'un ni l'autre indifférent. La sensibilité et la différence de l'un et de l'autre instaure entre l'homme et son prochain une relation de non-indifférence proche de l'éthique. L'indifférence ou l'ignorance de ces questions est, en soi, problématique. Tout autant naturelle que problématique car elle questionne une différence fondamentale : la sensibilité individuelle. En la posant comme une critique, on sait qu'elle nous affecte et qu'elle nous distingue sans pour autant l'objectiver. En la posant comme un problème, elle ouvre une possibilité qui nous dépasse, elle en fait un objet d'une recherche subjectif pour essayer de comprendre les phénomènes humains, en questionnant une attitude à laquelle je suis moi-même sujet⁷.

Dans L'institution imaginaire de la société, C. CASTORIADIS (1975) souligne que toute liberté passe par la souveraineté politique du peuple. Seule la liberté politique peut assurer une réelle démocratie et une lutte active contre l'ordre établi. Sa philosophie et sa pensée révolutionnaire lui permettront d'analyser ce monde de façon profondément critique afin de se questionner constamment sur l'ensemble de la société. Le moyen pour y arriver, c'est le projet révolutionnaire d'autonomie de la société qui rend effective l'auto-émancipation sociale et individuelle. Pour une réelle démocratie et donc, une souveraineté populaire, l'autonomie doit être au cœur des questionnements et la critique doit être une action récurrente pour l'ensemble de la société. Comme l'écrit C. CASTORIADIS, l'humain vit dans une société s'auto-instituant elle-même de façon hétéronome, c'est-à-dire en s'appuyant sur des croyances et des pratiques qui vont animer les institutions sociales. Si la société s'auto-institue c'est qu'elle crée elle-même des significations qui animeront ses institutions. Ces dernières orienteront donc la société entière sous toutes ses formes. Telle est la réalité sociale selon lui. L'institution forme l'être humain, déploie sa pensée et ses actions. À ce titre, lorsqu'il est question de l'autonomie, il y a toujours une double composante : l'individu et le social. Qu'est-ce que signifie le concept d'autonomie pour un individu ? Castoriadis décrit l'autonomie individuelle comme un discours du « je ». Pour le philosophe, la parole du « je » est un discours d'élucidation et de volonté. Cependant, il prend en compte inévitablement le propos extérieur car tout individu est invariablement influencé par les autres qui l'entourent et formé essentiellement par les différentes institutions sociales. Une société autonome doit créer des institutions flexibles ; des institutions pouvant être étudiées, critiquées et évidemment, questionnées. Pour ce faire, il doit y avoir une auto-institution consciente permettant l'élucidation de ces mêmes institutions et significations. Elles ne formeront alors que des individus analysant eux-mêmes constamment leurs institutions et les significations qui en découleront.

Partant de cela, ma problématique m'a conduit à explorer la pratique professionnelle à travers un questionnement touchant des dimensions éthiques : la protection des personnes et l'émancipation de celles-ci sont-elles toujours conciliables ?

⁷ Lien social, N°1000-1001, 13 janvier 2011, Le travail social aujourd'hui, Comment résister ?

Pour l'appliquer au champ d'étude qui nous intéresse dans ce travail, il s'agira de questionner la possibilité de concilier émancipation et protection des personnes.

« Définir l'émancipation sous une forme statique, comme un stade bien déterminé succédant à une phase d'aliénation, où le sujet et la collectivité auraient enfin atteints un état de plénitude et d'achèvement, il est clair qu'il ne s'agit là que d'une représentation illusoire empreinte de la pire des mystifications. Or, il s'agit au contraire de concevoir l'émancipation comme un processus dynamique et interminable, de là l'importance accordée par Castoriadis à la psychanalyse, où le sujet comme la collectivité doivent toujours reprendre dans des conditions chaque fois nouvelles le mouvement de réflexivité par lequel ils travaillent à leur auto-altération et se transforment continuellement, en devenant une autre personne et une autre société, en se constituant comme un nouveau sujet et comme une nouvelle collectivité – et cela, dans un processus sans fin (N.POIRIER, 2009)».

Notion souple, elle fait appel aux synonymes de croyance et de subjectivité qui influenceront la direction entreprise par l'action mais aussi du contexte, de l'environnement, de l'institution dans laquelle elle se situe avec au centre : une relation intersubjective entre un aidant et un aidé.

« L'hétérogénéité des pratiques relevant de l'accompagnement est telle qu'il convient de la considérer comme un véritable paradigme. Accompagner, dans une acception très générale, c'est aider une personne à se construire par rapport à un projet pouvant être lui-même en construction. Le premier élément de ce paradigme est que l'accompagnement en tant que pratique, est un partenariat qui passe par la compréhension d'une situation⁸ ».

L'hypothèse retenue ici est que ces deux notions sont intimement liées et que ce lien constitue en fait l'essence même de toute éducation et rejoint de façon fondamentale la question sociale, en pratique.

⁸ Colloque international Formes d'éducation et processus d'émancipation, De l'accompagnement en formation à l'émancipation de l'individu apprenant, 22,23 et 24 mai 2012, Breton, Clénet, Denoyel, Robin, IUFM, Université Rennes 2, compte-rendu p3

CHAPITRE II

La matrice institutionnelle : approches socio-historiques du travail social et de la construction d'une politique publique de protection de l'enfance

Le second chapitre présentera la matrice institutionnelle à l'œuvre au sein de l'objet d'étude : de la famille au recueil de l'enfant par l'institution de l'Aide Sociale à l'Enfance mais aussi de la figure charitable et bienfaitrice à la professionnalisation d'un métier incarné.

Chapitre II. La matrice institutionnelle : approches socio-historiques du travail social et de la construction d'une politique publique de protection de l'enfance

II.1. Unicité des approches : familles, enfants, états et professions

La famille est, en référence à l'article 16 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme adoptée en 1948 par l'assemblée générale des Nations Unis, « *l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'état* ».

La question de la protection de l'enfance trouve son origine dans l'histoire de la famille, des sociétés, des religions, du droit et du fonctionnement de l'État. Chaque situation d'enfant fait appel à des interventions multiples et souvent simultanées de services d'assistance, de santé et de police. Une approche socio-historique est nécessaire pour comprendre comment s'est construite et développée l'une des plus anciennes institutions françaises de l'assistance publique : l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).

La socio-histoire est une « *mise en perspective historique d'une réalité étudiée dans son actualité* », qu'il s'agisse d'une réalité tangible (institution, phénomène, évènement) ou abstraite (représentation, notion, concept, théorie), autrement dit, mettre au jour « *la dimension diachronique de cette réalité* » (A. SAVOYE, 2003).

La protection de l'enfant à travers les âges est un sujet fondamental puisqu'il touche aux structures de la parenté et à la généalogie de chaque société humaine. Chaque évolution voire reconfiguration qu'a pu connaître cette question, inscrit l'enfant dans une prise en charge permettant d'être au fur et à mesure des époques, davantage protégé, assisté puis intégré dans des « familles d'accueils » pour questionner aujourd'hui ce que l'on peut nommer comme un système paradoxal qui protège en accueillant mais qui institue et structure des dé-filiations et re-filiations dans une famille et non plus -sa- famille.

L'article 25 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme énonce que « *La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciale. Tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, jouissent de la même protection sociale* ». Ainsi, tout enfant orphelin, abandonné ou soustrait à ses parents a le droit à une double protection : en tant qu'enfant et en tant qu'enfant privé de ses parents. À la différence de l'enfant abandonné ou orphelin, l'enfant soustrait à ses parents doit vivre dans la relation aux parents absents mais présents et il évoluera, non plus seulement dans le cadre de la structure familiale et de la parentalité mais au sein du système d'action sociale.

Le travail social est le résultat d'un contexte politique, social, économique et culturel : sa compréhension est complexe. Comme le système éducatif, le travail social reflète une société, ses travailleurs sociaux, ses institutions. Il démontre ainsi de l'action d'une société pour venir en aide aux plus démunis mais il est en lien aussi avec la mission éducative et morale qui en est empreinte.

Le travail social s'est quant à lui construit autour de valeurs qui se sont étoffées, qui ont évolué au cours du temps et dont on peut encore aujourd'hui mesurer l'impact sur les pratiques. Chaque travailleur social peut être l'héritier d'un syncrétisme qui a forgé sa façon d'appréhender le monde, un syncrétisme empreint de valeurs judéo-chrétiennes, d'engagement militant et d'une vision rationnelle, scientifique.

Des paradigmes qui loin d'être antinomiques convergent vers ce que J. TREMINTIN (2003) nomme « *les valeurs fédératrices* », des valeurs humanistes qui transcendent les clivages, et

dont le but ultime est « *la recherche de la dignité humaine comme finalité première* ». Nous nous intéresserons dans ce cadre à la construction d'une profession ciblée : assistant de service social.

L'histoire relie le présent au passé. Elle permet de comprendre les processus institutionnels, sociétaux et idéologiques d'aujourd'hui pour espérer transformer, améliorer. L'approche socio-historique de la constitution de cette profession nous montre qu'elle n'a eu de cesse d'asseoir sa légitimité, qu'elle a dans un premier temps acquis par la construction de savoirs spécifiques puis par la recherche d'un statut apportant une autonomie professionnelle et enfin en conceptualisant son cadre d'intervention.

Les questions qui ont traversé l'histoire de la profession perdurent selon les évolutions de la société et montrent combien le service social ne cesse, encore, de se transformer. La vie de la société a eu et a un impact sur la réalité du métier. Chaque profession se structure dans un double mouvement de construction et de déconstruction dans lequel il faut prendre une place, agir en alliance, en dés-alliance pour rendre l'action intelligible et se saisir des marges de manœuvre qui existent encore (Conseil Supérieur du Travail Social CSTS-2000).

L'assistance sociale en est un exemple et a dû s'adapter tout en préservant un certain nombre de valeurs et notamment le respect du « sujet » en permanence au cœur de chacune des démarches. Le devenir de cette profession et par conséquent de la singularité des actions qu'elle porte, ne pourra se construire qu'à partir de la capacité des professionnels à comprendre cette dynamique de recomposition permanente et du rôle qu'ils peuvent jouer en son sein.

La rencontre du social met face à face et en lien l'humain dans ce qu'il a de plus universel mais aussi intime. Le professionnel est l'instrument, le langage, l'écriture et les outils principaux des pratiques du social. La composante relationnelle dans la construction identitaire du professionnel est fondamentale. L'intégration d'un individu et sa reconnaissance au sein d'un groupe professionnel mais aussi par un public extérieur, non initié à la profession, est constitutif de l'identité professionnelle. Dans son ouvrage *La socialisation*, C. DUBAR (1991) définit ainsi ce processus : « *l'identité n'est autre que le résultat, à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* ».

C'est l'identité qui va définir ce que peut être un individu et ce qui va le caractériser dans toutes les situations. Le travail est un élément structurant pour pouvoir se présenter et se définir à partir de son activité professionnelle et de son appartenance à un groupe professionnel mais aussi pour pouvoir être désigné et défini par autrui.

II.2. La construction d'une politique publique de la protection de l'enfance articulée à la création d'une profession du travail social : des origines du recueil de l'enfant dans le droit romain au déploiement des logiques d'assistantes professionnelles engagées

Au fil du temps, la notion d'enfance a fluctué et l'apparition d'un sentiment de l'enfance est somme toute assez récente au regard de l'histoire. De ce fait, la protection de l'enfance en tant qu'aide et assistance à une population particulière a évolué, tout comme l'idéologie qui la fonde à travers l'incarnation d'une profession pionnière : les assistant(e)s de service social⁹.

⁹ Considérant la haute féminisation encore actuelle de cette profession, l'utilisation du féminin sera préférée dans ce travail

II.2.1. D'avant JC jusqu'au 12^e siècle

II.2.1.1. Des origines de Rome : 753 av JC jusqu'en 476

Le droit romain s'impose à la fondation de Rome selon la légende latine par Romulus en 753 avant JC. L'empereur était la figure de la religion impériale et sacralisait un pouvoir suprême dont le système de représentations était construit sur la foi aux mythologies. La civilisation romaine domine la Grèce Antique et « contribue à l'élaboration du droit, des constitutions, des lois, de l'art, de la littérature, de l'architecture, des langues dans le monde occidental et son histoire continue d'avoir une importance majeure pour le monde actuel » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010). La société et les pratiques familiales sont marquées par une parenté agnatique à travers l'institution du *pater familias* : un maître dominait et possédait un droit de vie et de mort sur les personnes qui en étaient dépendantes : la *familia* c'est-à-dire ses esclaves et ses autres familiers comprenant ses enfants.

La notion de famille, principalement juridique, n'était donc comprise à l'époque qu'en lien seulement avec le pouvoir de la personne, « un homme libre de la cité [en conséquence pas une femme] », ayant la qualité de *pater familias* et ayant lui-même vécu sous l'autorité d'un autre *pater familias* donc d'homme à homme. Un homme sans enfant pouvait donc posséder une *familia* alors qu'un père pouvait ne pas être lui-même le *pater familias* de ses propres enfants. Le *pater familias* pouvait choisir de garder ou d'abandonner, de vendre ou de donner son enfant comme de le faire mourir à sa naissance ou de l'émanciper, le conduisant alors à vivre hors de sa famille. Néanmoins, sa puissance n'était pas pour autant annulée et il pouvait, à condition de prouver sa paternité, reprendre à n'importe quel moment son enfant. L'idée qu'un père puisse délibérément faire le choix de délaissé son enfant existait déjà, laissant alors à l'enfant comme seule survie l'opportunité de pouvoir vivre au sein d'une « famille d'accueil » qui l'accepterait en tant que citoyen libre ou le soumettrait en tant qu'esclave. Sans ce recours et alors qu'il n'existait pas d'institutionnalisation de l'accueil de l'enfant sans famille, l'enfant seul mourrait.

Ceci conférait donc un pouvoir plus fort au *pater familias* que celui des autres pères de l'antiquité. Une parenté cognatique existait également à travers le lien du sang pour fixer une parenté de fait à soutenir l'existence d'une famille et prenait en compte les lignes paternelles mais aussi maternelles. Elle n'engendrait pas, à la différence de la parenté agnatique, d'effets de droits sur ses membres outre les empêchements de mariage d'union incestueuse.

Au cours des siècles, la civilisation romaine change successivement de régime : d'une monarchie à une république oligarchique ensuite à un Empire autocratique. Les conquêtes militaires étendent les territoires et entraînent des changements de vie, de pratiques et de mentalités pour les Romains. La famille reste construite autour de la personne du *pater familias* mais sa puissance décroît par l'institutionnalisation du mariage et de ses effets de droits pour l'homme et pour la femme. Son pouvoir sur ses descendants s'amoindrit et ne comprend plus le droit de vie et de mort qui relève alors de l'autorité judiciaire. Le *pater familias* se voit conférer des devoirs notamment d'éducation et d'entretien sur ses descendants. La prestation alimentaire, ancêtre de l'obligation alimentaire, se crée et est fondée sur la *pietas*-piété et affection naturelle familiale qui doit régner entre ses membres.

Des institutions naissantes voient le jour d'abord pour administrer la distribution de nourriture (huile, blé, viande de porc) à des bénéficiaires choisis et limitée au bon vouloir de l'empereur. Elles évoluent ensuite vers un système financier de prêt aux cultivateurs dont le bénéfice des intérêts permettait l'assistance à des mineurs sans ressources en privilégiant les garçons et

enfants légitimes au détriment des filles et enfants illégitimes. Des lieux collectifs dédiés aux soins des armées et des grandes exploitations esclavagistes formaient des soignants et commençaient à se développer. Ces premières initiatives en direction de certains des plus démunis ne revêtaient pas un véritable droit à l'assistance mais bien au bon vouloir des plus riches de faire un geste leur attribuant pouvoir et prestige.

II.2.1.2. Apparition des premiers chrétiens

Rome ne reconnaît pas les croyances et les pratiques des chrétiens jusqu'en 313. En dépit des persécutions, les chrétiens se répandent et s'organisent autour de leur Église en créant des textes de références, une théologie et un culte. Les premières communautés développent des pratiques et des institutions d'assistances (mises en place de visites de malades, de veuves à domicile par les Diacres, accueil dans le clergé des orphelins, prestations gratuites de médecin et d'enseignants) en se mettant au service des malades, des pauvres et des malheureux tout en diffusant un nouveau modèle de famille autour de la pratique du mariage religieux qui fixe de nouveaux droits et devoirs pour chaque membre de son sein. La famille romaine s'organise davantage autour de la parenté cognatique et reconnaît davantage l'existence d'une famille naturelle à réalité biologique englobant toutes les personnes reliées les unes aux autres par le sang.

De 306 à 337, l'Empereur Constantin édifie un système articulant famille, église, institutions et exercice du pouvoir civil. Il reconnaît par l'Édit de Milan le christianisme en tant que religion reconnue et conclut lors de l'Édit de Milan un accord de partage de l'Empire conforme à l'indistinction de la religion et de la cité et qui confère à l'Église des tâches d'intérêts publics. L'Église prend l'exclusivité sur les cultes, les dogmes et mœurs, l'enseignement et l'assistance. Des moyens juridiques et financiers importants lui sont confiés. Les évêchés se territorialisent sur les localisations des préfectures civiles et chaque évêque doit prendre en charge les malheureux de son diocèse et notamment les veuves et les orphelins. Il est ordonné, en ce sens, de créer au moins une institution d'accueil qui seront ainsi nommées « les maisons de charité ». L'Empereur Constantin fait ainsi de la notion d'assistance un service public conférant à l'Église des moyens et une fonction à l'ensemble de la population. Le christianisme est ensuite promu comme une seule religion officielle en 380 par l'Édit de Thessalonique abolissant ainsi le paganisme. Des décisions impériales s'en suivirent réaffirmant le devoir d'hospitalité de chaque diocèse auprès des plus pauvres.

Constantin prend successivement des mesures illustrant une plus grande protection du statut de l'enfant en permettant l'accueil de tous les enfants abandonnés sans exception, en encadrant le droit de vendre son enfant, en fixant les dispositions des héritages, en étendant la notion juridique de parricide et en retirant aux pères la puissance paternelle qui exposent (mettre en vente), prostituent ou ont des relations sexuelles avec leurs enfants. Les pères condamnés doivent continuer à assumer financièrement leur enfant mais ce dernier est confié à un ou des tuteurs. L'interdiction de l'infanticide à la fin du IV^e siècle favorise l'exposition des enfants notamment dits illégitimes considérés comme des enfants indignes d'être élevés. La mortalité infantile est très forte. L'exposition devient interdite par l'Empereur Valentinien en 374 qui décrète que l'abandon est interdit lorsqu'il met l'enfant en danger. Il ordonne qu'en cas d'abandon le parent puisse laisser la découverte de l'enfance facile et rappelle que chaque parent doit subvenir aux besoins de ses enfants qu'ils soient légitimes ou non. Une première reconnaissance administrative vient donner un premier statut légal aux enfants trouvés par décision de l'Empereur Théodose II en obligeant qu'il soit rédigé un procès-verbal de découverte pour chaque enfant.

L'action publique en faveur des enfants afin d'assurer leur survie en cas d'abandon débute entre 442 et 452 avec les conciles de Vaison et d'Arles.

En 442 et 452, les Conciles de Vaison et d'Arles « *décident que l'enfant exposé sera porté à l'église sur le territoire de laquelle il a été trouvé et qu'il y sera enregistré. Le dimanche suivant le prêtre annoncera aux fidèles qu'un nouveau-né a été trouvé, et dix jours seront accordés aux parents pour reconnaître et réclamer leur enfant. S'ils ne se manifestaient pas dans ce délai, l'enfant devait être remis à titre onéreux, et non pas donné, à celui qui se proposait de le prendre en charge. À défaut d'un laïc volontaire pour l'acheter, l'enfant devait être remis en nourrice aux frais de la communauté ecclésiastique* » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010).

Le système mis en place par Constantin et renforcé par ses successeurs est resté en vigueur jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. Les invasions des Barbares de Germanie entraînent la chute de l'Empire romain en 476. Romains et Germains ont cohabité sur le territoire de l'Empire Romain et ont introduit des pratiques reposant sur conflits et compromis entre les deux civilisations : les royaumes barbares et le droit romain qui ont continué à s'organiser tout au long du Moyen-Âge (fin du V^e siècle à la fin du XV^e siècle) autour du système famille, institutions d'Église et autorités civiles. Les conceptions chrétiennes du mariage et de la génération fondent les principales lois de l'Empire mais n'inclut pas nécessairement des changements de comportements et des coutumes de la société sur la constitution des mariages, des pratiques sexuelles, des infanticides, des ventes d'enfants et de l'inceste. Le code de Justinien en 529 renforce la volonté de protection des enfants déjà affirmée par Constantin par la fin du droit de vie et de mort paternel (*jus vitae necisque*) en stipulant une nouvelle doctrine juridique qui perdurera jusqu'au 20^e siècle : celle d'interdire au père le droit d'infliger de graves châtiments corporels, de blesser ou d'estropier. Si le père juge nécessaire de recourir à des châtiments contre son enfant, il doit saisir le gouverneur ou le préfet de sa ville. Le code de Justinien continue de faire appliquer le recueil et la prise en charge d'enfant trouvé par l'évêque du diocèse de leur lieu de découverte en lui conférant le statut d'enfant libre et non plus d'enfant esclave. À la fin de l'Antiquité, les monastères recueillaient également des enfants qu'ils soient légitimes ou non, dès leur plus jeune âge. Ces enfants étaient « donnés à Dieu » par leurs parents qui versaient une part de leurs biens et comptaient sur les prières et messes qu'ils obtiendraient en leur faveur pour garantir leur salut éternel. Ces « dons » ont semble-t-il eu des impacts positifs sur les abandons anonymes, les infanticides ou les ventes d'enfants comme esclave. Les enfants handicapés et qui nécessitaient une prise en charge continue étaient placés par leurs parents dans les hôpitaux fondés par des particuliers ou par des ordres religieux. Les monastères et couvents s'organisaient autour d'une hôtellerie, d'une auberge puis de distributions de nourritures aux indigents y compris en offrant assistance à des pauvres domiciliés et inscrits sur leurs listes. Ils hébergeaient, outre les enfants recueillis, infirmes, pauvres, vieillards et indigents selon les ressources (dons, quêtes, terres, loyers, etc.) dont ils disposaient. L'empereur Charlemagne (de 800 à 814) avait ordonné qu'une école soit ouverte dans chaque monastère pour les enfants du territoire élargissant ainsi leurs rôles dans l'enseignement à plus grande échelle.

Ce système constantinien et chrétien de prise en charge et de traitement des « enfants sans famille » durera et évoluera au gré des réalités sociales et des événements marquants jusqu'au 18^e siècle. Des évolutions significatives et une expansion des villes marquent le 12^e et le 13^e siècle. La guerre de Cent ans et l'épidémie de Peste au milieu du 14^e siècle entraînent une crise sans précédent par de nombreuses guerres, destructions, famines et disettes. Des problèmes sociaux nouveaux apparaissent et une part importante de la population mendie et

erre dans l'espoir d'abris et de ressources dans les villes nouvelles et élargies. Le traitement des questions sociales ne correspond plus aux besoins actuels. Les familles évoluent également vers un système plus structuré qui va, peu à peu, établir plus de contrôle et de rigueur laissant de moins en moins de places aux écarts entre les principes et les pratiques : le mariage est le sacrement de l'institution familiale, il n'existe plus dans le droit civil laïc dont les normes sont désormais définies par la morale chrétienne. Ceci joue également un rôle dans le fonctionnement des familles autour de la figure patriarcale en lien avec la paternité divine et de la maternité à travers le culte de la Vierge Marie. Dans cette continuité, la famille nucléaire est sacralisée et structurée par la famille conjugale. L'enseignement comportait les connaissances profanes (lecture, écriture, mathématique) mais portait aussi sur la religion, la vie en société et la connaissance de l'esprit. Des petites écoles, payantes, étaient réparties sur le territoire, elles s'adressaient en priorité aux enfants les plus pauvres dans l'objectif, convenu de tous, d'éduquer autant que d'enseigner en incluant la religion. Les ordres religieux, lorsque les parents ne le pouvaient, prenaient en charge les frais de scolarité. Les collèges avec internat sont créés et se destinent principalement aux jeunes issus de familles assez aisées pour en supporter les frais.

Les trois devoirs des parents vis-à-vis de leurs enfants au Moyen-Âge fixés par les juristes et théologiens de l'époque étaient :

- « Faire vivre son enfant : l'avortement ou l'infanticide étaient des délits. [...]. Un père devait nourrir son enfant légitime jusqu'au jour où celui-ci serait capable de subvenir lui-même à ses besoins. Il n'était pas moralement acceptable de l'abandonner, et encore moins de le vendre, sauf en cas d'extrême indigence.
- Le devoir d'éducation : le père devait apprendre à ses enfants (garçons) tout ce qu'il faut savoir pour être un homme (son épouse se chargeait de l'éducation de leurs filles, sous son autorité). Le plus souvent, il leur apprenait son métier, son savoir, ses tours de main, il transmettait son expérience. Il pouvait déléguer sa mission d'enseignement à des tiers plus compétents ou plus disponibles que lui (alliés ou parents, précepteurs, enseignants, maîtres d'apprentissage, etc.). L'évolution de l'enseignement à cette époque le permettait désormais.
- Le devoir de transmettre : c'est-à-dire de leur fournir les moyens de subsister : un domaine, un outil de travail ou un savoir-faire, un métier » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010).

Le droit de correction existait toujours mais n'était plus un droit de vie ou de mort sur l'enfant. Il était considéré jusqu'au 18^e siècle comme un devoir moral et social contre l'indiscipline étant admis « *qu'une tendresse excessive était aussi dommageable pour l'enfant, et donc coupable, qu'une sévérité excessive* » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010).

Pour faire face à la prise en charge des enfants illégitimes souvent abandonnés, en complément des paroisses de chaque territoire, les hospices destinés aux plus pauvres devenaient des orphelinats (Par exemple l'Ordre du Saint-Esprit fondé en 1160 par Maître Guy de Montpellier).

Ces orphelinats venaient en aide aux enfants trouvés et abandonnés parfois dans les tours (ouverture tournée vers la rue afin d'y déposer à l'abri l'enfant) utilisés par ces établissements.



1 Illustration des tours d'abandon, 1859

Les enfants vivaient au sein des orphelinats ou étaient placés chez des nourrices avant de recevoir un enseignement au sein de l'institution.

Dans les derniers siècles du Moyen-Âge, les questions sociales continuèrent d'évoluer et de complexifier les prises en charge qui ont dû se différencier en fonction des besoins mais toujours, comme depuis l'Antiquité, de façon territorialisée : chaque ville, chaque territoire s'occupait de ses pauvres.

Le système d'assistance générait des frais considérables que les hôpitaux, hospices et religieux hospitaliers ne pouvaient souvent pleinement assumer, sollicitant alors des aides aux communes, aux autorités civiles et aux notables locaux qui allaient désormais créer une propre gestion-comptable sur les ressources allouées. La notion de service public d'assistance émerge peu à peu.

II.2.2. Du 12^e siècle au 18^e siècle

Jusqu'au 17^e siècle, le système d'assistance se construit sur un premier niveau à l'échelle des paroisses rattachées à un territoire donné (notion de domicile de secours) qui viennent en secours aux indigents domiciliés et aux vagabonds valides : suivi des secours, enquêtes, service médical à domicile, logement, aide aux chantiers, distributions de nourritures, etc.

La prise en charge qui s'institue dès le recueil de l'enfant au titre de la charité le place déjà, implicitement, dans le fait d'être redevable envers la société qui l'a sauvé. La place de l'enfant du début de l'ère chrétienne jusqu'au 17^e siècle n'est pas reconnue, l'enfant est considéré comme un être dénué de réflexion ou d'intelligence propre.

Cette prise en charge se maintient avant la création, par l'évêque d'Angers, du premier établissement d'accueil pour enfants. A Paris, en 1362, le nombre d'orphelins et abandonnés ne cessent d'augmenter. L'hôtel Dieu, ne peut accueillir tous les enfants qui meurent dans la

vie, de faim et de froid. L'hôpital des pauvres du Saint-Esprit ouvre et dédie son accueil aux enfants orphelins nés de mariages légitimes. Le roi François 1^{er} ordonne une enquête dans les établissements d'accueils en 1531 qui conclut à des conditions de vie et de prises en charges dramatiques pour ces enfants (alimentation restreinte, stigmatisation). Les abandons continuent en parallèle des lois qui viennent encadrer et condamner l'infanticide et l'exposition d'enfants.

À un second niveau, on observe dans les hôpitaux l'accueil, non plus seulement d'enfants illégitimes qui demeuraient davantage pris en charge par les paroisses, mais d'enfants de pauvres, de marginaux et d'exclus : d'enfants « en danger moral ». L'exemple le plus illustrant est celui retracé par DUPOUX et CAPUL (dans H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010) sur l'Hôpital de la Trinité à Paris : l'Hôpital des Enfants-Bleus (uniforme) est créé puis l'Hôpital des Enfants-Rouges. Le choix de l'établissement était décidé selon l'origine de l'enfant : enfants légitimes délaissés ou orphelins.

« L'ordonnance du 22 avril 1532 rendait possible de retirer aux vagabonds et autres délinquants incarcérés, la garde de leurs enfants de 7 à 16 ans, sans jugement et contre leur gré. Une fois les enfants placés à l'hôpital, celui-ci ne les relâchait pas à volonté. La mission (de prophylaxie sociale) qu'il avait reçue était en effet de prendre en charge leur éducation morale et professionnelle et de les conduire à un niveau suffisant, contre la volonté de leurs parents s'il le fallait. C'était la première tentative d'envergure d'enfermement d'enfants non délinquant contre le désir de leurs parents. Il s'agissait d'une mesure autoritaire prise par une administration ad hoc, sous le contrôle étroit des juges du parlement de Paris » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010). Cette nouvelle disposition entraîna des fugues à répétition de jeunes recueillis malgré l'aménagement de contraintes physiques, le déplacement de l'enseignement et de l'apprentissage au sein même de l'Hôpital afin d'éviter les sorties des jeunes et donc les fugues. Les institutions deviennent de plus en plus contraignantes et fonctionnent en univers clos et strict à l'encontre des parents et des enfants dont ils contrôlent l'ensemble des liens.

Progressivement, les internats se structurent autour des ateliers professionnels et du lieu d'hébergement des jeunes. L'ordonnance du parlement de Paris de 1545 fixait à 7 ans l'âge minimum (et normal) du retrait de la famille, et autorisait le placement d'office des enfants, même en dehors du cas où les parents étaient incarcérés. Si l'enfant recueilli était plus jeune, il était alors placé en nourrice (souvent à la campagne auprès de femmes de paysans ou d'ouvriers agricoles) avant de revenir à l'hôpital vers 5-6 ans. Le lien parent-enfant suspendu par ces accueils se maintenait néanmoins par la recherche de participation financière des parents pour régler les frais des enfants mais aussi lors de visites autorisées dans des parloirs au sein de l'Hôpital. Si les parents n'empêchaient pas ou entraînaient les fugues des jeunes, des sanctions plus rigides et contraignantes étaient décidées par le parlement. Des postes d'archers à temps-plein ont été créés pour aller à la recherche des fugueurs. Le principe était double : accueillis à l'Hôpital les jeunes étaient protégés des mauvaises influences du milieu dans lequel ils avaient été extraits et cela évitait aussi de les retrouver errants dans les rues.

Dans la continuité des premiers penseurs de l'enfance au 17^e siècle sur l'intérêt psychologique et le souci moral (ARIES, 1973), Vincent de Paul convainc de la nécessité de ne pas stigmatiser les enfants et de créer une œuvre unifiance : « l'œuvre des enfants trouvés de Paris » officialisé par un édit royal qui crée l'hôpital des enfants trouvés. Cette création s'accompagne d'une organisation, assez semblable à celle déjà instaurée : création d'un dossier par enfant, mise en place du libelle (identité) en tant qu'identité officielle, recherches

de ressources régulières, recrutement de nourrices et placement des enfants à la campagne. Les fondements de l'assistance publique sont posés. Le nombre d'enfants accueillis continuent de s'accroître, les enfants sont répartis entre les placements en nourrices à la campagne, les autres sont maintenus au sein des maisons d'accueils.

CHAMOUSSET, conseiller du roi Louis XV, signale la forte mortalité infantile en 1756 « *Il est affligeant de voir que les dépenses considérables que les hôpitaux sont obligés de faire pour les enfants exposés, produisent si peu d'avantages à l'État... La plupart périssent avant d'être arrivés à un âge où l'on en pourrait tirer quelque utilité... On n'en trouvera pas un dixième à l'âge de 20 ans... Et que devient ce dixième si coûteux, si l'on répartit sur ceux qui restent la dépense que l'on a faite pour ceux qui sont morts ? Un très petit nombre apprend des métiers ; le reste sort de l'hôpital pour faire des mendiants et vagabonds ou passe à Bicêtre avec un billet de pauvre* » (CHAMOUSSET, 1756, cité dans E. BADINTER 1980). Il initie une nouvelle politique d'accueil pour permettre la survie d'un maximum d'enfants : surveillance et visites aux nourrices en campagne et en paroisse pour vérifier les conditions d'accueils (avoir un berceau, des garde-feux) qui fonderont également les bases des modalités d'agrément des familles d'accueils deux siècles par après. La recherche d'une sectorisation dans le recueil d'enfants souhaite éviter le décès d'enfants survenus en cours de rapatriement vers Paris de provinces éloignées du fait des mauvaises conditions de voyage.

Sous l'impulsion des divers acteurs de l'assistance et du contrôle social, les Hôpitaux Généraux s'étendent de la fin du 17^e siècle au 18^e siècle permettant de regrouper les hôpitaux et les hospices. L'église subvient en grande majorité aux besoins de l'assistance fournissant la quasi-totalité du personnel des services, de l'enseignement ainsi que les bâtiments. Les internats « d'offices » sont maintenus pour les plus jeunes. L'Hôpital Général devait selon son règlement : « soigner les malades ; donner du travail aux chômeurs ; mettre les violents et les insensés dans l'incapacité de nuire et de se nuire ; emprisonner et corriger les petits délinquants ; donner aux paresseux le goût du travail ; protéger les faibles, et notamment mettre les filles sans famille à l'abri de la prostitution ; éduquer et enseigner un métier aux orphelins, aux enfants abandonnés et aux enfants des pauvres, malades ou emprisonnés ; rééduquer les enfants en danger moral, ceux des bohémiens ou autres vagabonds, ceux des faux-sauniers et autres contrebandiers ; accueillir à demeure les vieillards, et les infirmes sans ressources. Après la révocation de l'édit de Nantes, l'Hôpital devait en outre enfermer et rééduquer les membres de la religion prétendue réformée (RPR), les protestants et leurs enfants, internés sous l'ordre des autorités » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010). Le travail et l'enseignement du catéchisme étaient les occupations principales de ces institutions fermées sur elles-mêmes. Les conditions de vies étaient dures et précaires : manque de nourritures, défauts d'hygiène, promiscuité, manque de soignants, relations impersonnelles et distantes, personnels coercitifs aux cotés des sœurs et des religieux. À partir de 1662 et à la demande des autorités locales, un hôpital général est instauré dans toutes les villes et bourgs importants. Cette disposition est confirmée par des édits en 1673 et 1676 ce qui permettra leur expansion jusqu'à la fin du 18^e siècle.

Les bureaux des pauvres des communes assuraient le suivi en milieu ouvert (assistance à domicile) là où l'Hôpital assurait une forme de placement fermé. Les jeunes, et plus largement les assistés, pouvaient passer de l'un à l'autre selon leurs âges ou leurs habilités.

Le sort des enfants de parents connus ou des enfants abandonnés continue de dépendre de leurs origines et des raisons de leurs placements à l'Hôpital Général : handicaps mentaux, infirmes, malades chroniques, enfants de mère ou de père incarcéré, etc.

Les retours en familles des enfants étaient rares pour les enfants de parents connus et ne pouvaient être décidés qu'après réalisation d'une enquête sociale. L'enfant accueilli, demeurait au sein de son institution jusqu'à trouver un métier (« *les bases d'un savoir technique simple et surtout de leur donner l'habitude des tâches fatigantes, ennuyeuses et interminables dans un cadre ritualisé et monotone* » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010) ou dépendre d'institutions pour adultes. Certains enfants placés en nourrice vivaient alors une quasi-adoption par leurs nourriciers qui continuaient à les élever à leurs frais comme leur propre enfant, toujours sous le contrôle de l'hôpital. Les enfants « correctionnaires », c'est à dire les enfants dont les comportements posaient problèmes (vagabondages, fugues à répétitions, insultes, indiscipline, inconduite etc.) étaient quant à eux traités avec une plus grande dureté et placés de longues années soit à la demande de leurs parents, soit par décision de justice, soit par décision administrative dans le cadre d'un internement (lettres de cachet¹⁰). Dès 8-10 ans la peine de mort pouvait leur être appliquée. Ils étaient envoyés aux galères avant leurs 15-16 ans ou continuaient leur peine au bagne dès que l'âge le permettait. Dans un certain nombre de cas, seul l'enfant était soumis au contrôle de l'institution (que ce soit la prison, l'hôpital, le bagne ou le couvent), Les parents évitaient toute recherche en causalité sur la nature exacte des faits.

Jusqu'à l'époque des Lumières : une seule et même institution existe : l'Hôpital Général, qui regroupait le soin (l'hôpital), l'accueil (l'asile) et la correction (la prison) pour les vagabonds, les malades, les vieillards, les infirmes, les chômeurs, les enfants sans parents et sans héritage. L'hôpital général trouvant ses racines dans la seconde moitié du Moyen-Âge, période qui a prolongé des pratiques de l'antiquité dominée par les actions de l'Empereur romain Constantin (IV^e siècle) qui a reconnu la religion chrétienne et qui a formé les bases juridiques des droits et des pratiques des Romains entre les doctrines juives et chrétiennes et sur lesquelles nos représentations actuelles des familles et des institutions d'assistances sont encore bâties. Il a reconnu, favoriser et subventionner l'activité publique des activités d'assistances.

Les Hôpitaux connaissent au fil des années des regroupements et des changements d'appellations : Hôpitaux des enfants trouvés de Paris, Hôpital de la couche, hôpital du Saint-Esprit, etc.

Saint Vincent de Paul cherche à adapter les différents accueils aux besoins spécifiques notamment des plus jeunes contraints de vivre dans l'univers isolé et fermé pendant de nombreuses années de ces lieux. Le choix était jusqu'ici de confier à partir de 6-7 ans, les enfants venus des nourrices aux hôpitaux afin de leur fournir une scolarité et des possibilités d'éducatrices jugées supérieures au milieu d'origines des nourrices. Le taux de mortalité des enfants de moins d'un an était très élevé et variait selon l'environnement et les soins reçus. Les enfants trouvés et abandonnés avaient moins de chances de survie lorsqu'ils étaient recueillis avant leur 6 mois : « *A Paris, en 1751, 70% des 3400 enfants âgés de moins d'un mois abandonnés, sont morts avant leur premier anniversaire. Ce chiffre se réduit à 36% pour des enfants abandonnés après leur sixième mois et qui donc avaient vécu pendant un certain temps auprès de leurs parents ou d'une nourrice. Cela leur avait apparemment donné la force de résister à la suite de leur histoire* » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010). Des recherches scientifiques menées par l'Académie de médecine ont permis d'initier des expériences nouvelles sur la prise en charge des tout-petits : aide financière aux mères pour allaiter chez elles leurs enfants sur les premiers mois, aménagement des salles de La Couche

¹⁰ Cf. annexe 1 Lettre de Jean-Baptiste BAJARD demandant l'enfermement de sa fille de 11 ans, Benoitte BAJARD

(augmenter la surface de chaque bébé, son temps de portage, un seul enfant allaité par nourrice, visites fréquentes, aération des salles par exemple) ce qui a permis d'améliorer le risque de mortalité. Progressivement, les constats de mauvais traitement dans la prise en charge des nourrissons concourent à éviter leur retour au sein des hôpitaux à leur 5-6 ans vu les souffrances et les décès soudains que cela occasionnait. Les familles nourricières ont vu alors leur statut rendu à l'égal des hôpitaux généraux qui restaient leurs employeurs et avaient pleine autorité sur eux en exerçant l'autorité paternelle jusqu'à la majorité des enfants par de nouveaux règlements édictés en 1761 :

Le retour à l'hôpital s'avérant inadapté, le placement « d'élevage » (distinct du placement d'instruction) sera prolongé jusqu'au 6 ans, sans obligation de retour à La Couche, avec maintien ultérieur chez la nourrice si celle-ci le désirait (une fois qu'elle n'allaitait plus son salaire diminuait)

Les nourriciers étaient tenus « *de les faire instruire dans la Religion Catholique, apostolique et romaine, de leur donner la même éducation qu'à leurs propres enfants* », c'est-à-dire de leur enseigner la Religion catholique (toujours religion d'État) et de leur transmettre leur métier comme ils le faisaient avec leurs propres enfants. Le placement à but d'apprentissage professionnel durait de 6 à 25 ans (âge de la majorité légale d'alors), placement durant lequel la famille d'accueil était payée jusqu'à l'âge de 16 ans pour les filles (40 livres par an) et jusqu'à 14 ans pour les garçons (30 livres). Le travail du jeune remboursait sa nourriture. En 1772, la fin du placement est ramenée à l'âge de 20 ans, la pension des garçons alignée sur celle des filles (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010).

Le recours à l'abandon explose à la fin du 18^e siècle et jusqu'au milieu du 19^e du fait du nombre accru de naissances hors-mariage. Les interdits religieux jalonnaient de moins en moins les conduites individuelles, le droit aux relations sexuelles hors mariages s'affirmait généralisant l'abandon des enfants nés de ces relations que la société laissait alors éduquer par les hôpitaux considérés comme un service public de bienfaisance où l'enfant y était placé presque « pour son bien ».

II.2.3. L'entrée dans le 19^e siècle : nouveaux regards sur l'enfance et sur le rapport parents-enfants

II.2.3.1. Les débuts de l'assistance publique

À la fin du 18^e siècle, le sort des délinquants et des aliénés se décentrent des Hôpitaux Généraux qui cherchent à se décharger de ces cas souvent ingérables. En 1764, les Dépôts de Mendicité¹¹ sont créés pour les contenir et les mettre au travail comme un lieu de détention. La recherche d'une vraie justice est soulevée par l'opinion, sous l'égide des Lumières, qui s'indigne de l'exécution de certaines peines (torture pénale, barbarie, roue, feu, etc.), ces dernières sont abolies et un plan de réforme des établissements répressifs ordonné par Louis XVI en 1780 et 1788.

Le monopole de l'église sur le système d'assistance se confronte à l'expansion économique et social que connaît la France à la fin de ce siècle. La société civile cherche à exercer un contrôle sur l'enseignement et sur la tenue des institutions d'éducation et d'assistance dont l'archétype fondé sur la religion ne convenait plus :

¹¹ Cf. Annexe 2 portant sur la circulaire de la Seine de 1883 et la mendicité des enfants

« L'aspiration des auteurs de la fin du 18^e siècle à la maîtrise de soi comme leur amour de l'ordre étaient aussi grands que ceux de leurs prédécesseurs : ce qui changeait, c'est qu'ils fondaient leurs projets sur une représentation idéalisée des Républiques antiques, et de leurs citoyens, et non plus sur Saint Augustin. Ce qui changeait également c'était la valorisation du modèle de l'organisation militaire aux dépens du modèle monastique. Ils parlaient de vertu spartiate ou romaine, républicaine ou citoyenne. Il ne s'agissait plus de sauver des âmes pour Dieu, mais de former des corps et des caractères pour la Nation » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010).

La puissance paternelle est également critiquée et s'organise autour d'un nouveau statut pour l'enfant considérant que ce dernier n'a besoin d'autorité que lorsqu'il est incapable de se conduire seul. La recherche de son épanouissement et le respect de sa personnalité est recommandé en privilégiant le rapport affectif à la crainte du parent. Jean-Jacques ROUSSEAU cité par H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010 induit de nouvelles modalités éducatives dans « L'Émile ou De l'éducation » : *« La règle d'or de toute entreprise éducative est de laisser faire la nature. Il suffit de guider avec délicatesse le petit enfant là où l'entraînent ses goûts et ses dons, pour qu'il grandisse dans la vertu et en harmonie avec le monde qui l'entoure. Il faut bannir tous les artifices (comme la mise en nourrice), toutes les entraves (comme le maillot) et toutes les pédagogies fondées sur la punition, qui n'ont d'autres buts qu'un dressage avilissant »*.

La Révolution française en 1789 fait évoluer la prise en charge des enfants abandonnés en tant qu'assistance publique. Le titre I de la constitution du 03 septembre 1791 précise que *« un établissement général de secours publics doit être créé pour élever les enfants abandonnés, soulager les pauvres infirmes, fournir du travail aux pauvres valides »*.

Le décret napoléonien du 19 janvier 1811 définit trois catégories d'enfants recueillis par les établissements : *« les trouvés, les abandonnés, les orphelins pauvres »*. Les enfants doivent porter un collier avec un médaillon scellé faisant figurer le nom de l'hospice, l'année d'arrivée et le numéro d'inscription. Leur vêture particulière et propre à leur accueil les rend également identifiables aux yeux des autres et les stigmatisent de leurs pairs y compris au sein de l'école.

Le décret exclut le recueil des enfants de plus de 12 ans qui, abandonnés ou délaissés par leurs parents, sont refusés de tout type d'accueil. Ce n'est qu'avec le décret de 1850 que le vagabondage des enfants interroge sur la situation des jeunes adolescents et institue les premières colonies pénitenciaires pour éduquer ces jeunes délinquants ou vagabonds. Trente ans plus tard, le service départemental de la Seine crée la catégorie des enfants moralement abandonnés pour les plus de 12 ans ce qui constitue une étape très importante dans la reconnaissance du statut de victime pour ces jeunes jusqu'ici considérés comme coupables de leurs situations.

Les règlements sur la prise en charge des enfants par l'état et la création de l'assistance publique (décret de 1886 et 1888) trouve son modèle dans le service des enfants assistés du département de la Seine rattaché aux services de l'assistance publique de Paris.

Malgré des avancées législatives, les conditions de vie des enfants de l'assistance sont encore très difficiles du fait des faibles moyens financiers et matériels mais les pouvoirs publics continuent de s'organiser pour veiller au sort des enfants recueillis. Une nouvelle catégorie est créée par la loi du 18 juillet 1898 : *« les enfants en garde »* c'est-à-dire les enfants qui sont confiés temporairement à l'assistance publique par leurs parents pour des raisons médicales ou financières ponctuelles.

Le 24 juillet 1889 la loi sur la protection judiciaire de l'enfance maltraitée ouvre la question du placement aux enfants ayant des parents et non plus seulement aux enfants, sans famille.

« *La société se donne un droit de regard et partage avec les parents la responsabilité de l'enfant* » (M. DAVID, 2004). Le service public peut alors organiser le recueil ou le retrait des enfants avec leurs parents impliquant un changement de mœurs très profond pour la société française. « *La protection de ces enfants n'est plus abandonnée aux seuls soins de la charité. Les faire bénéficier des droits et avantages sociaux, sanitaires et éducatifs dont jouissent les autres enfants devient une obligation nationale. On voit alors se développer en plusieurs temps une politique du placement* » (ARIES, 1973)

La loi du 27 juin 1904 met en place les bases de l'aide sociale départementale à l'enfance. Les enfants peuvent devenir des pupilles de l'assistance ou des pupilles de l'état. L'administration peut devenir le tuteur légal de l'enfant jusqu'à sa majorité en confiant la tutelle aux préfets et en veillant à ce que l'enfant soit bien traité, soigné et scolarisé. Les enfants sont placés sur l'ensemble du territoire dans différentes configurations : nourrices, maisons d'accueils, en dépôt.

Les évolutions ne permettent pas de contrer le fléau de la mortalité « *l'Assistance Publique se heurte aux mêmes obstacles que ses prédécesseurs : encombrement des services par des enfants déposés en hâte et en mauvais état, mortalité et morbidité élevées en dépit des soins donnés selon les règles de la médecine d'alors* » (M. DAVID, 2004).

Les premières infirmières et assistantes sociales chargées de visiter les familles et de prévenir les maladies ou les décès précoces sont employées dans les services notamment par la création du service de Protection Maternelle et Infantile. Les enfants illégitimes et la pauvreté restent les principales causes d'abandon des enfants. Le placement pour raisons médicales (tuberculose, rachitisme, alcoolisme) fait son apparition et peut s'imposer, y compris sans l'accord des parents et par la force, lorsque la santé, la sécurité ou la moralité de l'enfant sont en danger.

Les critères fixés par l'assistance publique (loi de 1904, article 17) semblent très éloignés des conditions de vie des milieux sociaux les plus pauvres engendrant des maintiens de retrait d'enfants auprès de leurs parents alors que ces derniers sont réclamés. La question du maintien des liens par l'institution préexiste déjà. Pour les enfants recueillis en cas d'internement, de mobilisation ou d'hospitalisation des parents, les visites sont très largement autorisées y compris au domicile des nourrices. Pour les autres enfants, les visites et correspondances sont limitées voir interdites. Alors que pour certains enfants, la mémoire de leurs parents existe et s'est créée bien avant le placement laissant la souffrance et les sentiments douloureux envahir le développement physique et psychologique de l'enfant.

Le 30 octobre 1935 modifie l'article 2 de la loi de juillet 1889 instaure « *des mesures de surveillance ou d'assistance éducative à l'égard des enfants dont la santé, la sécurité, la moralité sont insuffisamment sauvegardées par les parents* ».

II.2.3.2. De la notion de secours publique : les prémices de la notion de travail social

La notion d'aide sociale est entendue le plus habituellement comme une action de la solidarité face à la misère et de l'aide aux plus démunis. Elle trouve ses racines dès l'Antiquité où les distributions de nourritures aux mendiants et aux plus pauvres étaient organisées pour éviter les violences et les désordres de la famine puis à compter du Moyen-Âge, l'Église prend en charge les questions sociales au nom de la charité chrétienne sur l'ensemble du territoire.

Cette notion de charité évolue ensuite vers l'idée d'une justice sociale renforcée par la déclaration des droits de l'Homme en 1793 où la notion de secours publique devient une dette sacrée par la nation.

La notion de travail demeure un des principaux canaux de la libération des tutelles traditionnelles, familiales, sociales, un vecteur d'intégration à la société, et d'affirmation de soi. Il confère le revenu qui permet à chacun de s'inscrire dans les normes de la consommation, par là même de s'insérer dans la vie sociale, la protection sociale, la structuration des temps sociaux, et la construction du moi social. Il confère un statut, une reconnaissance sociale : l'emploi établit l'individu comme actif, le définit comme économiquement productif et lui reconnaît une utilité sociale. La nature de l'emploi le positionne dans la nomenclature des PCS, cette appartenance l'inscrit dans une identité professionnelle et sociale. Une catégorie socio-professionnelle signale à la fois une capacité professionnelle, une qualité sociale et une inclusion dans un groupe social.

Historiquement, le travail social se construit sur trois entités séparées : le service social, l'éducation spécialisée et l'animation. Chaque entité ayant sa propre histoire et ses fondements. Il n'existe pas en France, de définition légale et validée, ce qui peut entraîner un certain flou sur les missions assignées au travail social. Le choix du vocable n'est d'ailleurs pas neutre et constitue, déjà, une prise de position éthique : action sociale, travail social, intervention sociale, etc. Ce que l'on peut retenir c'est que le travail social c'est d'abord et avant tout, le travail du social. Le social entendu par ce qui est pris en charge par la société inspirée de deux courants : les catholiques sociaux et le solidarisme. Pour autant, le travail social ni de la politique, ni du religieux, ni de l'économie.

II.2.3.3. De la Révolution française aux années 1960 : la création de service dédié à l'enfant trouvé et abandonné

La Déclaration des droits de l'homme de 1789 fonde l'idée d'une justice sociale et d'une amélioration des conditions de vie portées par les principaux acteurs de la Révolution française venant modifier le statut de la Religion mais aussi des familles (de la conception d'un enfant au statut de parents).

Les Hôpitaux Généraux (hospices, hôpitaux, prisons, assistance à domicile et service nourriciers) sont démembrés au début des années 1800 et les missions reléguées à des institutions spécialisées et indépendantes dont le financement est assuré par les impôts et restent sous la tutelle du ministère de l'Intérieur.

Les établissements sont ainsi classifiés : les prisons (assurent la gestion des délinquants et des prévenus), les bagnes (lieu d'exécution des peines), les Hôpitaux (assurent les soins des malades les plus pauvres), les Hôpitaux psychiatriques (assurent les soins et l'internement des malades mentaux), les Hospices (lieu de vie et parfois de travail pour les indigents, vieillards et infirmes) et les services nourriciers (pour tous les nourrissons et enfants jusqu'à leur majorité).

Des tribunaux viennent encadrer les relations parents-enfants. Les parents ne peuvent plus (comme avec les Lettres de Cachet) solliciter l'internement ou le placement d'un enfant délinquant sans l'accord des tribunaux de la famille que présidaient un juge professionnel. En 1792, la majorité est abaissée à 21 ans, la capacité juridique est pleinement reconnue aux enfants majeurs déliant ainsi la puissance paternelle sur leurs choix de vie. Dans la continuité de la constitution de 1791, la loi du 20 septembre 1792 autorise le divorce par consentement

mutuel et sur demande d'un des deux époux, ce qui engendre une hausse du recours au divorce notamment dans les villes où les époux pouvaient se séparer sans perdre leurs moyens de subsister. La conception extra-conjugale des enfants se légitimait progressivement dans cette forme de libéralisation de l'unification des couples : l'enfant illégitime avait désormais la possibilité d'entrer dans la famille et d'être adopté dès son plus jeune âge par un parent qui le reconnaît : nul homme, nulle femme ne devait être contraint de reconnaître un enfant pour le sien. Le recours à l'abandon diminua ainsi considérablement avant de connaître un nouvel essor par les conditions imposées par le Code Napoléon pour protéger l'unité des familles légitimes et en limitant les conditions de l'adoption avant de l'interdire pleinement.

Le 15 juillet 1801, le Concordat signé par Napoléon et le Pape reconnaît la Religion catholique comme la religion de la majorité des Français. Dans cet esprit, il réorganise autour de ce fondement le droit civil constitué de la législation révolutionnaire et du droit coutumier (dont les origines mêlent le Droit Romain et le droit de l'Église). Napoléon promulgue le Code Civil le 21 mars 1804 qui regroupera l'ensemble des lois françaises déterminant le statut de chaque personne, des biens, des relations et des familles.

Le Code Civil et les décrets qui s'en suivirent affirment plusieurs principes pour la famille, socle de la société et de l'État :

- Union monogame et indissoluble d'un homme et d'une femme qui exclut de fait toute relation et enfant adultérin,
- Restaure la séparation de corps qui limite les divorces aux sanctions pour fautes,
- Confère les droits parentaux aux deux parents mais le commandement de l'unité familiale est confié à la direction de l'homme qui exerçait la puissance paternelle. Les pères pouvaient être déchus de leurs droits parentaux pour condamnation infamante, pour maltraitances graves, pour absence ou pour démence,

Les notions d'autorité et de devoirs constituent les bases de l'organisation familiale soutenues en premier lieu par le respect du chef de famille et régulent les relations en posant les interdits,

La Justice intervenait à la demande des parents pour contenir et corriger les mineurs délinquants en mettant en œuvre si besoin, des recours en enfermement dans des établissements de correction ou de redressement spécialisé,

Le Service de l'Assistance à l'Enfance¹² territorialisé puis renommé le Service des enfants trouvés et abandonnés puis le Service des enfants assistés est modulé par le décret impérial de 1811. Les structures d'accueils sont harmonisées et organisées autour des hospices dépositaires (abandons des nouveaux nés) et des dépôts départementaux (accueil, placement nourricier, instruction et encadrement du travail des mineurs). Des commissions administratives et des inspecteurs départementaux (devenus en 1871 les inspecteurs des enfants assistés) encadrent le parcours des enfants, sous l'autorité du préfet, représentant de l'État. Les frais des placements sont assurés par les conseillers généraux. Des comités de patronages de proximité regroupant notables, instituteurs, curés, etc. encadrent leur éducation et sont à l'origine des premières sociétés protectrices de l'enfance. Les enfants dont le parcours s'avérait difficile ou délictueux étaient confiés aux institutions de corrections ou de redressement spécialisé conférant ainsi aux services d'accueil une fonction paternelle symbolique.

¹² Décret du 17 octobre 1801

Une généralisation des tours à l'échelle nationale a lieu pour faciliter les abandons et en reconnaître le droit aux parents afin de limiter par conséquent les infanticides : *55.700 enfants trouvés en 1810 ; 164.000 en 1833*. Des secours préventifs contre l'abandon sont proposés aux mères seules dans le besoin afin qu'elles s'associent au placement de leur enfant accueillis chez une nourrice choisie par elle-même ce qui leur permettait souvent d'exercer une activité professionnelle et à l'enfant d'être investi affectivement sans subir un maximum de rupture. Les mères étaient alors suivies et soumises à des obligations précises par des « dames visiteuses » au service des inspecteurs qui détenaient les rapports et observations du suivi de ces mesures de secours préventifs, ancêtre des mesures d'assistances éducatives à domicile que l'on peut connaître aujourd'hui. Le recours à ces secours permettra la généralisation d'une aide aux mères et aux enfants et entrainera d'abord le ralentissement progressif des abandons puis la fermeture et la suppression des tours en 1861.

L'assistance à l'enfant s'organise autour de la prise en charge des enfants abandonnés, des enfants recueillis à la demande de leurs parents ou par la Justice parce que les parents avaient été qualifiés d'incompétents ou de dangereux. Ce système jugé nécessaire et ainsi reconnu par tous à l'équilibre de la société. La diminution de la mortalité infantile en est une des conséquences tout comme l'encadrement des mesures hygiénistes pour l'alimentation du tout petit enfant (allaitement et aseptisation de l'environnement) affirmé par la loi Roussel du 23 décembre 1874, disposition à l'origine de la création de la PMI en 1945. Alors que l'adoption était interdite par le Code Napoléon, le choix de permettre à l'enfant de s'inscrire dans son milieu d'accueil substitutif était affirmé conférant alors aux nourrices de l'assistance des fonctions de suppléance parentale presque totales. Le maintien des enfants au sein de leur lieu d'accueil est réaffirmé par les règlements et professionnels des services.

L'accueil en dépôt était également une des mesures qui permettait d'apporter une aide « provisoire » aux familles et aux mères seules afin d'éviter le recours à l'abandon. L'enfant était accueilli aux seins des hospices, maintenu sous l'autorité de leur parents (sauf si un délaissement était prouvé) pendant la période que sollicitait le parent pour différentes raisons : hospitalisations, enfants errants, incarcérations. Les enfants pouvaient ensuite de venir « abandonnés de fait » s'ils devenaient orphelins ou que les parents les délaissaient. À partir de 1845, ces enfants abandonnés de fait puis pupilles par décision de l'administration ont été considérés comme « indigents » et les frais relatifs aux accueils pris en charge par les communes du domicile de secours.

L'instruction s'étend à partir des années 1830 avec l'ouverture dans chaque municipalité d'école primaire publique où les enfants de l'Assistance sous l'impulsion des inspecteurs départementaux sont majoritairement scolarisés avant de travailler. Les observations de l'époque soulignent la bonne tenue des parcours des enfants de l'assistance sur le plan social ou professionnel. Les lois Jules Ferry en 1882 rendent l'institution obligatoire de 6 à 12 ans. Des lois se succèdent ensuite sous la Troisième république portant sur l'école et la famille : laïcisation du personnel enseignant et de l'État, indépendance de la femme, réouverture du droit au divorce, etc. La France, sous gouvernement de la gauche radicale continue de s'émanciper du dogme catholique pour combattre les injustices sociales du modèle, mission qu'ils considèrent désormais comme un devoir de l'état et non plus une mission religieuse dans la lignée de ce que remettait déjà en cause le Concordat de Napoléon. Pour autant, la population française est majoritairement catholique et les congrégations se multiplient et continuent d'investir dans l'enseignement et les hôpitaux malgré une laïcisation progressive du personnel hospitalier et enseignant.

L'assistance publique de la fin du 19^e siècle s'organise ainsi autour du service des enfants assistés et du Service des enfants moralement abandonnés. L'Assistance Publique a été une administration d'autorité en se mettant au service de ceux qui avaient besoin d'une suppléance familiale. L'inadaptation de certains lieux amenés à gérer les enfants, notamment les garçons les plus difficiles qui cumulaient des problèmes éducatifs et scolaires. La loi vient encadrer le recours à l'autorité parentale « *Le service fonctionnait à peine qu'il se heurta au mauvais vouloir des parents qui prétendaient conserver leurs droits sur des enfants à l'égard desquels ils ne se reconnaissaient aucun devoir. L'Assistance publique était désarmée, et l'on songea dès lors à créer une législation destinée à protéger contre leurs parents les enfants déjà nombreux recueillis et placés par les soins de l'administration* ». La loi du 24 juillet 1889 sur la protection judiciaire des enfants maltraités et moralement abandonnés » *est directement issue de cette expérience* » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010). Cette loi réaffirme et fixe les conditions d'un recours en déchéance paternelle : pour inconduite des parents, en cas de mauvais traitement ou de délaissement, en cas de condamnations infamantes. L'enfant, considéré comme victime de ces délits spécifiques de maltraitance ou de délaissement, est retiré de chez ses parents et est alors confié à l'administration sous tutelle en tant que pupille. L'application de la loi est difficile « *Dès lors qu'il s'agit d'obtenir l'exécution des jugements à l'égard d'enfants que les parents ont conservés auprès d'eux, le rôle de l'administration devient souvent difficile et pénible. Les parents se soustraient aux recherches ; l'administration qui doit procéder au retrait de l'enfant s'expose à des oppositions qui nécessitent le recours fréquent à la force publique* » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010) ».

Outre en cas d'hospitalisations ou d'incarcérations, les contacts parents-enfants étaient volontairement très limités voir interdits. Si les parents pouvaient maintenir des contacts avec leurs enfants ils étaient encadrés, les adresses du lieu de placement pouvaient être données seulement après enquête afin d'évaluer l'intérêt pour l'enfant de la correspondance. L'objectif étant de permettre à l'enfant de se réapproprier son lieu d'accueil comme une nouvelle famille en maintenant les parents à distance et en écartant tout retour. Ces derniers étaient donc très exceptionnels et conditionnés aux décisions administratives garantes de l'encadrement du maintien des liens, non plus seulement de la justice.

La justice des mineurs évolue avec la loi du 12 avril 1904 qui repousse la minorité pénale de 16 à 18 ans en affirmant la primauté de l'éducatif sur le répressif. Les lois du 27 et du 28 juin 1904 fixent les pratiques de la protection de l'enfant du 19^e siècle :

Enfants protégés :

- Enfants secourus vivant au domicile maternel (secours temporaires préventifs d'abandons, destinés aux seuls enfants de mère seule)
- Enfants en dépôt (parents non déchus de leurs droits mais empêchés de les exercer : malades, hospitalisés, prévenus ou condamnés à des peines non infamantes)
- Enfant en garde (enfants en danger moral, auteurs ou victimes de sévices, confiés par un juge à un tiers qui exerce le droit de garde sous le contrôle du juge, tiers qui peut être l'assistance publique)

Enfants pupilles :

- Enfants trouvés
- Enfants abandonnés (souvent abandonnés de fait)

- Orphelins pauvres
- Enfants dont les parents ont été déchus de leurs droits parentaux.

La loi du 22 juillet 1912 dans le prolongement du premier congrès international des tribunaux pour enfants réuni à Paris du 29 juin au 1^{er} juillet 1911. met en place la mesure de « liberté surveillée » et des tribunaux pour enfants qui ne disposent pas encore de magistrats spécialisés afin de mettre en œuvre des temps d'investigations nécessaires menés par des travailleurs sociaux pour comprendre la réalité familiale et la nature des problèmes se positionnant alors en autorité face aux parents dont la correction paternelle était devenue peu à peu obsolète. L'approche est là aussi affirmée dans son volet plus éducatif que répressif y compris pour les jeunes qui posaient le plus de difficultés aux parents et aux services pour lesquels le contrôle de la Justice devient plus assidu notamment par des mesures obligeant à l'accueil long en internat (enfants difficiles ou vicieux).

La période de l'État Providence de 1912 à 1960 voit le quotidien des français être révolutionné par les évolutions de l'époque : essor des politiques sociales (assurances, allocations familiales, sécurité sociale), urbanisation, importance des médias, progrès considérables en médecine et en hygiénisme, croissance économique massive, amélioration des conditions de travail, démocratisation de l'enseignement, mesures de soutien et d'aides aux familles (création des crèches, assistantes maternelles, services de PMI), modification des représentations collectives, des rôles et places de l'homme et de la femme, démocratisation du statut de la femme, etc. Le recours à l'assistance est en marge de la recherche d'un système visant à protéger chacun et à permettre l'ascension sociale.

Les tribunaux pour enfants peuvent juger d'une déchéance partielle et provisoire de l'autorité parentale à compter de la loi de 1921 et non plus d'une déchéance totale face aux parents qu'ils jugent incompétents, délinquants ou négligents. Cela entraîne une baisse accrue des abandons et des pupilles au profit d'un nombre plus important d'enfants en garde.



2 Campagne d'informations concernant les abandons d'enfant de l'Assistance Publique à Paris, 1921¹³

En 1923, à Paris, est créé le service social d'enquêtes pour le tribunal dont les missions d'investigations devaient permettre de comprendre ce qui générait le dysfonctionnement familial et non plus seulement ce qui concernait l'enfant lui-même. Les travailleurs sociaux qui intervenaient apportaient alors des conseils et des recommandations pratiques afin d'éviter le recours en justice lorsque cela était encore possible.

Le décret-loi du 30 octobre 1935 institue l'aide éducative à domicile et dépénalise le vagabondage des mineurs pour les simples fugues sans délits qui relève non plus de la justice mais de l'assistance. Le sort des mineurs fugueurs itératifs, errants, prostitués, etc. continuait d'interroger vu la complexité de leurs parcours et des difficultés à construire avec eux des projets éducatifs pour améliorer leur situation : « *ils ne demandaient pas d'aide éducative, au contraire ils la refusaient, ou s'ils la demandaient, c'était de manière totalement ambivalente, confuse ou provocatrice à laquelle il était très difficile d'y répondre* (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010) ». Les dépôts de l'assistance publique ne correspondent plus à ces situations et c'est le secteur privé associatif de l'éducation spécialisée qui viendra tenter d'y répondre à travers la création des MECS (Maison d'Éducation à Caractère Social).

L'ordonnance du 02 février 1945 permet la création de magistrat spécialisé : le corps des juges pour enfants pour les jeunes de moins de 18 ans et de l'Éducation Surveillée à l'intention des mineurs délinquants. Dans la période après-guerre, les nombres d'enfants confiés diminue : de 800 000 en 1960, ils sont 120 000 à la fin des années 1990 (RUHAUD, 1991). La loi du 23 décembre 1958 introduit la notion d'enfance en danger complétée par la loi du 07 janvier 1959

¹³ L'annexe 6 comporte d'autres éléments historiques recueillis lors de l'enquête

qui confie à l'administration de l'assistance publique les mineurs en risque de danger selon la présence ou non et l'accord ou non des parents à l'intervention en faveur de leur enfant. Elle légitime de nouveau le rôle de l'assistance publique dans sa mission de protection des mineurs lorsque les parents sont demandeurs laissant l'autorité liée au désaccord à la justice.

Les demandes sont nombreuses et le nombre d'établissement augmente de façon considérable dans les années 1950-1960.

Les enfants confiés demeurent accueillis dans les Hôpitaux d'enfants assistés mais les placements en nourrices s'ouvrent de plus en plus aux enfants en garde donc ni orphelins, ni pupilles afin de leur proposer un lieu d'accueil non collectif notamment pour le mieux-être observé chez les plus jeunes enfants. Cette disposition permet aussi un maintien des liens à proximité avec les parents. Le recours à l'accueil dans les dépôts et hôpitaux lorsque cela est possible est de plus en plus évité : pour les jeunes enfants et pour les placements courts d'abord. Ce changement opère alors un mode d'intervention nouveau de l'assistance : l'enfant peut être accueilli à court, moyen ou long terme chez une nourrice tout en sachant que son parent pourra le reprendre un jour et donc mettre fin à son accueil. La nourrice assurait alors un rôle de suppléance plus ou moins long auprès de l'enfant : elle devenait ainsi famille d'accueil. Les conditions d'orientation vers les familles d'accueil se sont progressivement assouplies afin de permettre aux enfants plus âgés d'en profiter.

Le recrutement des familles d'accueil se développent à grande échelle. « *De belles propriétés que les particuliers n'ont pas les moyens d'entretenir, sont achetées à bon compte et converties en maisons d'enfants par les grands organismes publics, semi publics* » (M. DAVID, 2004).

À partir de la fin des années 1950, l'assistance publique se nomme pour la première fois Aide Sociale à l'Enfance, dont la mission sera d'accueillir l'ensemble des enfants en besoin et de façon indifférencié : enfants abandonnés, orphelins, en danger et/ou délinquants.

L'ordonnance de 1958 est suivie du décret du 7 janvier 1959 qui précise que l'ASE exerce désormais « *une action sociale préventive auprès des familles dont les conditions d'existence risquent de mettre en danger la santé, la sécurité ou la moralité de leur enfant* » (article 1^{er}).

En 1964, l'aide sociale à l'enfance est déléguée aux départements en créant les DDASS. Les enfants dits confiés ou retirés, sont sous la responsabilité de l'état. La loi du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale confirme les orientations de l'ordonnance du 23 décembre 1958 en faisant du maintien de l'enfant dans sa famille une priorité.

II.2.3.4. Des années 1970 à aujourd'hui : l'action publique actuelle

Les années 1970 voient alors se professionnaliser le secteur social avec l'apparition de travailleurs sociaux « officiels » tels les éducateurs spécialisés ou les assistants sociaux.

Le rapport BIANCO-LAMY en 1980 opère un changement de paradigme dans la prise en charge des enfants : la question de la place des parents et des enfants dans le dispositif de la protection de l'enfance qui doivent désormais obtenir leur accord et peuvent maintenir des liens si une mesure de séparation est ordonnée. La remise en cause de la compétition entre les différents acteurs (justice, associations, établissements, services) préconise le maintien des enfants à domicile en favorisant l'axe préventif de l'intervention.

L'existence de nouvelles théories sur le développement de l'enfant alertent sur la nécessité de veiller à l'état de santé et de développement des enfants : Bowlby 1969, Spitz 1968, Aubry

1950, Soulé 1973. « *Par exemple, tous les enfants sont changés de nourrice à deux ans parce que, mis à l'abri de la mortalité postnatale précoce chez des nourrices soigneusement sélectionnées et surveillées, ils sont considérés à cet âge en état de bénéficiaire sans dommage de nourrices moins qualifiées. La durée du séjour au Dépôt est indéterminée : certains restent quelques semaines, d'autres de nombreux mois, certains sont comme oubliés* » (M. DAVID, 2004). « *Quel que soit leur âge, les enfants partent par convois de huit à dix, avec des convoyeuses qui ne les connaissent pas et vers une destination inconnue d'eux* » (M. DAVID, 2004).

À partir des années 1980, l'action publique dans le champ de la protection de l'enfance cherche à rendre les enfants et les familles partie prenante de la mesure de protection, ce qui est un paradigme nouveau dans le champ de l'action sociale.

La loi du 06 janvier 1986 oblige le juge des enfants à convoquer les parents au moins tous les deux ans afin de faire évoluer leur implication dans la prise en charge mais aussi les relations entre les familles et l'institution. Paradoxalement, cette réforme institue un sentiment d'insécurité chez l'enfant qui, s'il parvient à se projeter dans une relation stable et durable sur son accueil, peut-être susceptible de la quitter chaque année pour revenir auprès de son parent.

La construction de la politique de protection de l'enfance s'opère en se basant sur :

- Les lois du 05 août 1850 et du 22 juillet 1912 qui organisent la prise en charge des enfants délinquants
- La loi ROUSSEL du 23 décembre 1874 qui pose les fondations de ce qui deviendra plus tard la PMI
- La loi du 05 mai 1889 qui fonde la Protection de l'Enfance malheureuse : déchéance de la puissance paternelle ; décret du 12 avril 1907 qui complète le système de prise en charge en permettant la surveillance des enfants confiés à des particuliers ou à des associations de bienfaisance.

II.2.4. De l'aide sociale au travail social : exemple de la constitution d'une profession du social

La fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle est une période fondatrice qui permet aux premières travailleuses sociales de s'organiser autour de l'un des plus anciens métiers du travail social à se professionnaliser et à s'institutionnaliser afin de répondre à un besoin d'ordre social qui a nécessité l'intervention de l'État.

Les contextes de vie à la fin du 19^e siècle sont particulièrement difficiles : l'exode rural est massif et a pour conséquence un afflux de la population dans les villes. Les problèmes d'hygiène et de mal logement sont conséquents et entraînent une hausse de problème sanitaire : tuberculose, maladie vénérienne, mortalité infantile et maternelle, alcoolisme, etc. Les conditions de travail sont dures du fait de l'expansion de l'industrialisation et de l'urbanisation rapide. Des réponses sociales sont recherchées au moment où l'Église et l'État se séparent. La question sociale ne peut plus se régler seulement par la charité et la philanthropie, elle appelle à s'inscrire dans un réel projet politique, social et humaniste. L'État commence à légiférer sur de nombreux domaines (accidents du travail, retraites, allocations familiales) et souhaite intervenir à proximité des citoyens sur différents aspects et pour tous les âges.

Les travailleuses sociales de 1896 à 1909 commencent à travailler au sein des maisons sociales à proximité des quartiers les plus pauvres de Paris en offrant un certain nombre de services : secrétariat, garde d'enfants, cercles d'études, consultations médicales, ateliers de productions. Elles proposent des conférences le soir, des consultations juridiques et médicales, des colonies de vacances, des prêts gratuits et cherchent des emplois aux ouvriers sans travail. Ceci dans l'objectif d'améliorer les conditions de vie du peuple, de permettre aux classes sociales de se rencontrer (se faire peuple) et d'éduquer, prévenir. Les personnes principalement ciblées sont les mères de famille.

Les premières infirmières visiteuses font leur apparition dès 1901 dans les dispensaires à Lille (Dr CALMETTE) puis à Paris (Léonie CHAPTAL) pour dépister la tuberculose, guérir et éduquer. Ces premières femmes de l'assistance organisent des visites à domicile afin de prolonger l'action médicale, d'aller à la rencontre du malade et de son milieu de vie. L'objectif étant de favoriser le dépistage et la prévention. Elles mettront en œuvre à ce titre les premières enquêtes.

Les tribunaux pour enfants sont créés par la loi de juillet 1912 dans le prolongement du premier congrès international des tribunaux pour enfants réuni à Paris du 29 juin au 1^{er} juillet 1911.

Les surintendantes d'usines font leur apparition en 1916. Elles sont l'auxiliaires du patron et de l'ouvrier jusqu'en 1936 où elles s'ouvrent à une plus grande neutralité. Leurs missions consistent à s'occuper exclusivement de la santé des ouvriers, de la nourriture, des cantines, des conditions de logement, de l'organisation du travail. Après la guerre, elles resteront dans les entreprises et seront à l'origine du service social d'entreprise.

Qu'il s'agisse d'épouses d'aristocrates dominant les comités de patronage et attirant les dons par leurs noms ou de femmes issues de la bourgeoisie aisée ; cultivées, majoritairement catholique, l'assistance sociale est dès le début du 19^e siècle, une histoire de femmes. Dans ce milieu essentiellement chrétien, la vocation sociale¹⁴ représente pour certaines femmes le moyen de pouvoir conquérir une autonomie et d'échapper au mariage ou au couvent. LE TALLEC, 2004) les décrit alors comme des femmes avec « *une vocation affermie, servie par une haute valeur morale, par des aptitudes physiques et intellectuelles éprouvées, et, par-dessus tout, par une formation technique très serrée. [...], Leur mission future exigeait en effet alors, avant tout, de grandes qualités intellectuelles et morales : un intérêt évident pour les problèmes humains, un bon équilibre nerveux, une intelligence ouverte, l'esprit d'initiative, de l'imagination, beaucoup de jugement, une certaine chaleur et une grande générosité de caractère* ». Elles vont intervenir dans différents domaines et progressivement marquées une profonde rupture avec les pratiques de bienfaisance. Ces femmes, alors que tout était à faire, vont devoir faire preuve d'initiative personnelle, inventer, créer et s'adapter : « *Il n'y a alors ni textes auxquels se référer, ni institutions auxquelles s'adosser et des moyens matériels dérisoires : [...] des premières courses harassantes, à bicyclette, à travers des secteurs géographiques beaucoup trop étendus pour les forces de ces jeunes femmes intrépides* ».

Les filles de la bourgeoisie trouvent dans les œuvres sociales la chance d'une émancipation : au nom d'une vocation, elles font jouer l'influence de leurs relations, donne des impulsions décisives, créer les premiers modèles de services sociaux. Leur exemple est suivi par les filles de la moyenne bourgeoisie souvent passée par le scoutisme.

¹⁴ Elles s'inscrivent dans le mouvement du catholicisme social en référence à l'encyclique *Rerum Novarum* publiée le 15 mai 1891 par le pape Léon XIII constituant la doctrine sociale de l'Église catholique

À partir de la de 1^{ère} guerre mondiale, l'émancipation des femmes débute et on voit apparaître les premiers mouvements féministes. Il y a de plus une réelle prise de conscience des besoins sociaux et des objectifs qui y sont liés à savoir : coordonner les actions, connaître la situation et les besoins des familles en œuvrant au plus près d'eux. Les visites à domicile constituent dès lors le moyen privilégié.

Madeleine DELBREL était assistante sociale, d'abord infirmière visiteuse, de 1931 jusqu'en 1946 en poste paroissial et ensuite municipale à la commune d'Ivry en banlieue parisienne. Son journal (en 5 tomes) donne un témoignage réel de la constitution du métier, des conditions de vie de cette époque et du recours à l'écrit pour transmettre son activité au grand public et aux élèves assistantes sociales. Elle est une figure pionnière du métier.

« Nous sommes situés à un carrefour : notre milieu social c'est la société elle-même, notre classe c'est la classe humaine. [...] Les difficultés viennent de l'outillage que les travailleuses sociales ont à leur disposition. Nous sommes au carrefour de trop de routes : ce carrefour n'a pas sa bibliothèque et nous devons aller chercher nos livres quaux quatres coins de l'horizon¹⁵ ».

« L'homme connaît les biens dont il manque, mais il ignore beaucoup des biens qu'il a. Il y a deux choses à faire pour aider les hommes à gagner le bonheur : leur donner ce dont ils manquent, leur apprendre ce qu'ils ont¹⁶ ».

Plusieurs services sociaux voient le jour durant la même période : services sociaux scolaires (1910), à l'hôpital en 1913 (à l'origine de l'appellation du métier car l'AS vient compléter le médecin-diagnostic social), dans les mairies en 1919, auprès des émigrants en 1922, auprès des TPE (1923) et dans les offices d'habitats en 1928 anciennement institutions d'habitations à loyer bon marché.

À cette période, les demandes de formations commencent et les premières écoles s'ouvrent ce qui vient marquer le changement avec les pratiques de charité chrétienne. Ces formations sont initiées conjointement par le mouvement philanthropique, l'émergence des politiques sociales de l'état, le féminisme et le développement des sciences sociales. Les premières écoles sociales sont ouvertes à partir de 1907 pour les travailleuses sociales, 1905 pour les infirmières visiteuses, 1917 pour les surintendantes. Les premières théorisations de l'intervention sociale et l'élaboration de principes, de méthodes autour de la morale professionnelle voient le jour et permettent de créer des liens entre la science et l'action. Les références théoriques qui ont présidé à l'élaboration des savoirs professionnels se sont inspirés des savoirs de GERANDO (philosophe et ethnologue du 19^e siècle qui a écrit Le visiteur du pauvre : méthode de recueil de données sur le pauvre et sa famille, identification de ses besoins, attribution d'aide, bilan et durée) et de Frédéric LE PLAY fondateur de la monographie et enfin le courant hygiéniste. À partir de 1932, l'enseignement va s'uniformiser entre les différentes formations afin de conserver un esprit de corps et de sauvegarder la spécificité des carrières

Les décrets de 1922 permettent de reconnaître ces métiers et de constituer les premières associations professionnelles. La conférence internationale du service social réunissant 42 pays en 1928 pose la première définition du travail social :

¹⁵ Cf. Extraits du journal de M. DELBREL à retrouver complet en annexe 3

¹⁶ Ibidem. Annexe Cf. Extraits du journal de M. DELBREL à retrouver complet en annexe 3

« *L'expression service social embrasse tout effort visant à :*

- Soulager les souffrances provenant de la misère ;
- Replacer les individus et les familles dans les conditions normales d'existence ;
- Prévenir les fléaux sociaux ;
- Améliorer les conditions sociales et le niveau d'existence, soit par le service social des cas individuels, soit par les services sociaux collectifs, soit par l'action législative et administrative de la collectivité, soit par les recherches et les enquêtes sociales ».

À partir de 1932, une uniformisation progressive de l'enseignement est promue afin de conserver une carrière sociale et l'esprit de corps (sauvegarde de la spécificité de la profession).

La profession trouve alors son origine dans ce processus : de l'identification d'une réponse à un besoin d'ordre social, la reconnaissance d'un titre officiel va affirmer la place de ce métier dans la dynamique sociale. La formation va venir pérenniser et faire reconnaître les savoirs qui sont issus des actes professionnels. L'ensemble des variables de la professionnalisation du service social est posé, la dynamique de la professionnalisation n'a plus qu'à se poursuivre et se consolider (B. BOUQUET, 2003).

Le conseil supérieur de l'Assistance Publique de l'État français admet le caractère professionnel du métier d'assistant de service social le 12 Janvier 1932 par la création du « brevet de capacité professionnelle d'assistant et d'assistante de service social ». Le décret du 18 février 1938 scelle la fusion avec la formation infirmière. La formation passe à une durée de 3 ans fractionnée avec une année médicale puis médico-sociale et enfin sociale. Le nombre d'école s'accroît et passe de 12 à 40 en France.

Nous retiendrons ici la notion de profession dans trois significations principales : la première, plus ancienne qui trouve son origine dans l'expression de « faire profession de » en tant qu'affirmation de convictions philosophiques, religieuses ou politiques et comme un métier lié à une activité de travail dont un individu tire subsistance puis d'un groupe d'individu qui vont exercer ce métier commun conscient de leur identité professionnelle commune.

Dans le contexte de crise mondiale multiforme liée à la 2nde guerre, les assistantes sociales sont sollicitées sur d'innombrables fronts. Elles doivent faire face, en première ligne et dans des conditions très précaires qui les conduisent parfois à mettre leur vie en danger, à des situations inédites. 6000 assistantes sociales sur un effectif d'environ 9000 sont placés sous l'autorité du maréchal Pétain et sont incorporés au secours national. Cette période est synonyme de troubles pour le service social dans la mesure où certaines ASS s'accommodent des valeurs pétainistes tandis que d'autres résisteront (ex Mme Joséphine GETTING qui par ailleurs participe à la création d'un des premiers services sociaux à l'hôpital des enfants malades). À la Libération, les assistantes sociales ont en effet été accusées – en particulier par le Parti communiste français qui s'est livré à une charge virulente leur déniait aussi, compte tenu de leurs origines « bourgeoises », la capacité de travailler en milieu ouvrier – d'avoir fait le jeu d'un régime qui voulait imposer un ordre social fondé sur l'exclusion de groupes entiers de la population. Les suspicions ont été récurrentes. L'histoire de la seconde guerre a façonné de nombreux souvenirs. Leur conscience professionnelle a été malmenée par des demandes illicites, certains prirent le risque de démissionner d'autres ont lutté au sein de leurs organismes.

Des années 1940 au début des années 1980, les assistantes sociales ont eu à cœur de faire émerger un véritable statut et d'affirmer leur identité professionnelle en faisant évoluer les méthodes d'intervention, en mettant en place un code de déontologie qui leur permet de se positionner. Le travail social continue sa professionnalisation à la fin du conflit. La Loi du 08 avril 1946 donne un statut officiel au service social par l'instauration du secret professionnel¹⁷ et prévoit également le recensement des effectifs par l'inscription sur un fichier, une carte professionnelle. Cette réglementation officielle est complétée par le code de déontologie¹⁸ élaboré par l'ANAS (Association créée en 1945) qui regroupe les grandes règles de la profession puis du Conseil supérieur du service social en 1950. L'accès aux droits devient une mission entière des assistances sociales et elles se voient conférer un rôle de veille social. Elles se doivent d'être à l'écoute, de faire remonter les besoins, prévoir, préparer et proposer des mesures efficaces). Leur nombre augmente, leurs tâches se diversifient et le travail administratif prend une place de plus en plus croissante. Il s'ensuit un recrutement dans les entreprises, les administrations. On observe déjà que la vocation a laissé place à la conscience professionnelle d'agir et à l'implication. L'implication professionnelle ici définit comme « l'ensemble des relations que le sujet entretient avec la profession à laquelle il appartient et avec les autres institutions dans lesquelles ou en lien avec lesquelles il exerce sa profession » (G. MONCEAU, 2012 cité par P. BESSAOUD-ALONSO, 2021).

Après la guerre, période de reconstruction et une période de prospérité économique et sociale qu'on appelle les trente glorieuses. Le baby-boom entame une métamorphose de la vie quotidienne et de l'émancipation de la femme. Le rapport entre les sexes est en pleine transformation. L'état poursuit son intervention en matière de protection sociale après la mise en place de la sécurité sociale en 1945 et du développement des assurances maladie, vieillesse, maternité, accidents et des allocations d'abord familiales puis de logement. La création de la sécurité sociale oriente le travail des assistantes sociales vers des tâches administratives (enquête préalable aux droits) en plus des tâches médico-sociales.

Si l'état confirme son rôle en matière de politiques sociales et de protection sociale, il s'affirme également de plus en plus en matière d'organisation des services sociaux. Il souhaite une meilleure organisation et coordination des services sociaux. La loi du 04 août 1950 puis le décret de 1959 sur la coordination et la liaison entre les services sociaux publics et privés met en place la répartition des tâches et définit le service social polyvalent et le service social spécialisé.

Le service social polyvalent de secteur est à disposition de toute la population pour tous types de difficultés sur un secteur géographique donné (commune, quartier...). Il est généralement rattaché à une circonscription d'action médico-sociale qui peut porter un nom différent selon les départements (centre médico-social, unité territoriale, maison départementale de la solidarité et de l'insertion) et est constitué d'équipes pluri professionnelles. Il est géré par une collectivité territoriale et notamment par les conseils généraux qui ont compétence pour la mission de service social public, mais également par certaines communes de taille importante.

¹⁷ *Obligation, pour les personnes qui ont eu connaissance de faits confidentiels, dans l'exercice ou à l'occasion de leurs fonctions, de ne pas les divulguer, hors les cas où la loi impose ou autorise la révélation du secret*¹⁷ ». Le secret professionnel est une notion relevant du droit pénal qui vise à permettre l'instauration d'une relation de confiance entre le citoyen et le professionnel qui exerce une fonction sociale. ¹⁷ G. Cornu, Vocabulaire juridique, Association Henri Capitant, coll. Quadrige, PUF, 2003, p.818

¹⁸ La déontologie est l'ensemble des règles ou des devoirs régissant la conduite à tenir pour les membres d'une profession ou pour les individus chargés d'une fonction dans la société. Qu'elle soit imposée ou non par la loi, elle constitue la morale d'une profession.

Le décret du 30 juillet 1964 permet la création des Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale, devenues des Affaires sanitaires et sociales en 1977. C'est en 1969 que les DDASS regroupent la protection maternelle et infantile, la santé scolaire, l'aide sociale à l'enfance et la protection de l'enfance inadaptée.

Parallèlement à cet avènement de la décentralisation de l'action sociale sur les territoires, la diffusion de la méthode du case-work dans les années 1960 a permis aux professionnels d'asseoir leur légitimité technique et d'organiser la définition du métier autour de la technicité. L'enseignement des sciences humaines et des méthodes d'intervention dans la formation en sont légiférés en 1962 entérinant ainsi certaines pratiques et l'innovation des formateurs dans les écoles. Le case-work en centrant le travail sur la relation à l'utilisateur leur permettra : de sauvegarder une certaine indépendance vis-à-vis de la hiérarchie et de préserver le secret professionnel ; de penser l'intervention du service social autrement que sous l'angle administratif ou à travers des tâches médico-sociales. Les effectifs changent peu à peu, l'administration se complique, les hiérarchies au sein des lieux d'emploi s'installent. L'assistance sociale reste une histoire de femme mais les professionnels se rajeunissent. Le terme de vocation est supplanté par celui de motivation et de conscience professionnelle emprunté à la psychologie. Toutefois elles ne s'interrogent pas encore sur la fonctionnalité de leur profession. C'est cette question qui va émerger en 1968 et venir questionner leur identité professionnelle.

La fin des années 1960 voit apparaître la crise d'identité du travail social. Considérés comme des agents de contrôle social, les travailleurs sociaux sont définis comme véhiculant des valeurs de la classe dominante auprès d'une population plus pauvre, plus en difficulté. La fonctionnalité du travail social, qui est perçue comme du contrôle social à l'égard des exclus, est interrogée : les travailleurs sociaux exerceraient à travers leurs professions un certain pouvoir. Ceci va ébranler la profession qui ne se questionnait pas jusqu'à présent sur la fonctionnalité de la profession et leur identité professionnelle.

Dans la littérature, les assistances sociales sont décrites comme des agents de domestication de la classe ouvrière constituant « la police des familles » avec les éducateurs. Les sociologues posent la question de la fonctionnalité des travailleurs sociaux¹⁹ qui sont jugés comme exécutants d'une normalisation, du contrôle de l'État. Certains ouvrages comme La police des familles de DONZELOT ou Le travail social de VERDES-LEROUX seront très critiques. La réception de ces critiques n'est pas accueillie de la même manière chez les professionnelles selon leur ancienneté dans le métier. Les plus anciennes qui avaient participé à la construction du statut, du code de déontologie, de l'introduction de la méthodologie, seront ébranlées par ces critiques. Tandis que les plus jeunes, plus en phase avec le mouvement de contestation de 68 et donc s'engageant dans la profession avec des idées politiques plus affirmées comprendront mieux cette critique.

L'Association Nationale des Assistants Sociaux va se saisir de ce débat pour faire émerger une nouvelle définition de la profession qui se définira comme un agent de changement en opposition à l'exécutante. La formation continue d'évoluer et se sépare du cursus commun de première année avec les infirmières en 1968. La consultation du livret de formation de 1980 permet d'observer la mise en avant voulu des valeurs et de l'engagement humain qui lie l'entrée en formation. Un comparatif avec le livret de formation des étudiants de 2021 souligne les changements de vocabulaire et le déploiement d'une formation généraliste dont l'objectif n'est plus

¹⁹Revue esprit de 1972, pourquoi le travail social

seulement le regard porté sur le sujet mais l'inscription de ce regard dans la transversalité des métiers pour une approche plus globale du sujet et de l'intervention²⁰.

La constitution des premiers travaux de recherche dans les années 1980 vont permettre de compléter les enseignements pour contextualiser l'action des professionnels dans un contexte où l'État met en place de nombreuses politiques sociales catégorielles et où il légifère en matière d'institutions sociales et médico-sociales.

Le décret du 11 Juin 2004 apporte une nouvelle définition de l'assistant(e) de service social : « *Il agit avec les personnes, les familles, les groupes par une approche globale pour améliorer leurs conditions de vie sur le plan social, sanitaire et familial, économique, culturel et professionnel ; développer leurs propres capacités à maintenir ou restaurer leur autonomie et faciliter leur place dans la société ; mener avec eux toute action susceptible de prévenir ou surmonter leurs difficultés* ».

Dans l'arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'État la volonté d'une formation générique est affirmée afin de délimiter « un emploi générique stratégique » concernant les professionnels en devenir. La formation dépend financièrement des régions, le contrôle pédagogique étant exercé par les DRASS.

Dans une logique de compétence, celle-ci ouvre la possibilité d'accéder à la formation par la validation des acquis et de l'expérience. L'élargissement des recrutements dans les promotions amène à une diversification des références, des affiliations et des positions « *Les jeunes AS me semblent moins militants qu'ils ne l'ont été, nuance Christine GARCETTE (ancienne présidente de l'ANAS). Ils sont sensibilisés aux questions sociales et aux problèmes humanitaires et de solidarité, mais très peu engagés à titre personnel. Auparavant, on trouvait très souvent dans le parcours des candidats un engagement associatif. C'est beaucoup moins vrai et c'est dommage*²¹ ».

La formation est constituée de trois référentiels sur la base d'un socle commun de compétences. Un référentiel professionnel décrivant les fonctions et les activités principales et présentant les compétences et qualifications nécessaires pour exercer la profession. Un référentiel de certification comprenant les certifications et l'évaluation des quatre domaines de compétences nécessaires pour le diplôme. Un référentiel de formation construit par le référentiel professionnel et de certification. Tout en restant dans la mise en œuvre des politiques sociales la réforme permet de revenir au cœur du métier, d'en assurer ses fondements et reconnaître la fonction d'expert sous-jacente jusqu'à maintenant. L'expertise constitue, aussi, une stratégie identitaire à travers laquelle les professionnels tentent d'affirmer leur identité. Pour la majorité, l'expertise ne doit pas être confondue avec la spécialisation, qui tend à réduire le champ de l'intervention. C'est davantage une attitude qui intègre à la fois des connaissances approfondies, des capacités d'analyse, de diagnostic qui sont mises au service d'une décision et/ou d'une action, dont on ne possède pas nécessairement la maîtrise.

La réforme des études des assistants de service social du 11 juin 2004 relatif au diplôme d'État et à l'exercice de la profession constitue un repère de la situation de la profession, de son approche et de l'identité professionnelle qu'elle diffuse. Les principes tels que le maintien du diplôme national et l'alternance entre terrain et centre de formation sont réaffirmés. La

²⁰ Cf. Annexe 7 Comparatif des deux livrets de formation 1980 et 2021 d'une école de service social

²¹ Qui sont les jeunes travailleurs sociaux, Profils et motivations, JEROME VACHON, Actualités Sociales Hebdomadaires, 2 décembre 2011, n°2735, p35. Enquête réalisé par les ASH dans 4 grandes villes auprès d'étudiants ou de jeunes assistants de service social confronté à des analyses d'experts.

formation est d'une durée de trois ans et comprend un enseignement théorique et un enseignement pratique. Elle vient souligner la démarche éthique et déontologique du métier dans un souci permanent de légitimation sociale.

Les professionnels agissent par l'historicité de leurs métiers et de la tension qui émane du lien entre la société et l'État et dans la régulation des modèles soumis à l'institutionnalisation constante des actions contextuelles mais aussi structurelles dans chaque lieu d'agir.

II.2.5. Le statut de l'enfant : un indicateur en faveur de l'évolution des familles, du droit et de la société

À compter de la fin des années 1970, la scolarité des filles et des garçons s'étend et le nombre de bacheliers augmente considérablement permettant à une grande majorité d'intégrer le cycle des études supérieures. La famille continue de se modifier, le couple s'unit autour de l'amour et ne scelle plus une forme d'alliance économique ou éventuellement politique. Homme et femme, indépendants, choisissent de s'unir par leur affection réciproque sans que soit priorisée la question de la durée de l'union mais plutôt la continuité des sentiments qui s'organise autour de la vie sexuelle, de la vie familiale et de la vie amoureuse. Avec la dépénalisation de l'adultère, la libéralisation du divorce s'étend par la loi du 11 juillet 1975 qui autorise le divorce par consentement mutuel et pour rupture de la vie commune. Cette loi sera ensuite modifiée par la loi du 26 mai 2004 qui remplace cette dernière possibilité par le divorce pour altération définitive du lien conjugal puis par la loi du 18 novembre 2016 qui déjudiciarise le divorce par consentement mutuel représentant près de la moitié des décisions de divorce rendues. La loi du 15 novembre 1999 instaure le PACS (Pacte civil de Solidarité) comme un contrat conclu par deux personnes physiques de sexe différent ou de même sexe pour organiser leur vie commune (article 515-1). Le mariage entre deux personnes de mêmes sexes est ensuite ouvert par la loi du 17 mai 2013. La famille « relationnelle » comme la définit Françoise DE SINGLY a pris le pas sur la famille traditionnelle organisée sur l'autorité et le devoir entre ses membres à une famille moderne unie autour du dialogue, du consensus et du plaisir réciproque où les relations entre les membres et notamment entre l'enfant et ses parents concourt à plus de recherche d'égalité.

Alors que la figure paternelle se désinstitutionnalise au profit de l'autorité parentale, le statut de la femme se renforce et s'émancipe. Le corps de la femme et sa sexualité, jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle est soumis au contrôle familial et paternel afin d'éviter tout déshonneur et grossesses préconjugales. La découverte et la création de la pilule contraceptive en 1956 aux États-Unis sera autorisée en France le 28 décembre 1967 par la loi Neuwirth après plusieurs années de débats permettant désormais aux femmes de devenir mère lorsqu'elles le souhaitent. Cette loi est renforcée par la loi Veil du 17 janvier 1975 qui autorise l'interruption volontaire de grossesse. Cette révolution vient émanciper non seulement le statut de la femme mais opère un profond changement dans les places et rôles du couple mais aussi sur le statut des enfants à naître. Les années qui s'en suivent vont voir apparaître de nombreuses recherches sur les familles, les relations parents-enfants et la parentalité dans les contextes d'évolutions de l'époque. La loi du 04 mars 2002 proclame que l'autorité parentale est un ensemble de droits et devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant quelle que soit la situation de leurs parents. Les enfants se sont vu reconnaître le droit à la parole sur ce qui les concernent selon leur âge et leur degré de maturité (article 371-1 du Code Civil). Les pratiques éducatives du père et de la mère évoluent au rythme des changements sociétaux et des modifications des comportements relationnels.

L'autorité parentale émerge en 1970 avec l'introduction par la loi du 04 juin 1970 du principe d'égalité entre mère et père dans son exercice. Réformée par les lois du 22 juillet 1987 et du 08 janvier 1993 elle est définie par l'article 371-1 du Code Civil comme « un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, dans sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement dans le respect dû à sa personne. L'article 375-7 précise les modalités de son exercice dans la protection de l'enfance : « Les père et mère de l'enfant bénéficiant d'une mesure d'assistance éducative continuent à exercer tous les attributs de l'autorité parentale qui ne sont pas inconciliables avec cette mesure ».

La logique de l'assistance a profondément marqué les relations familles-professionnels ; la logique de protection instaurée dès la loi de 1889 sur la déchéance parentale pour les cas de maltraitance et précède la création des tribunaux pour enfants. Cette logique est un moyen pour les pouvoirs publics d'intervenir au sein des familles dans une logique de suppléance faisant fi de l'autorité parentale.

À compter des années 1970, une logique du soin reconnaît les familles dans leurs problématiques et la nécessité pour les services de proposer une aide médico-sociale en collaborant davantage avec les familles (sous l'impulsion du rapport Bianco-Lamy de 1980 L'aide à l'enfance demain et loi de 1984²²) et en modifiant le rapport à l'institution.

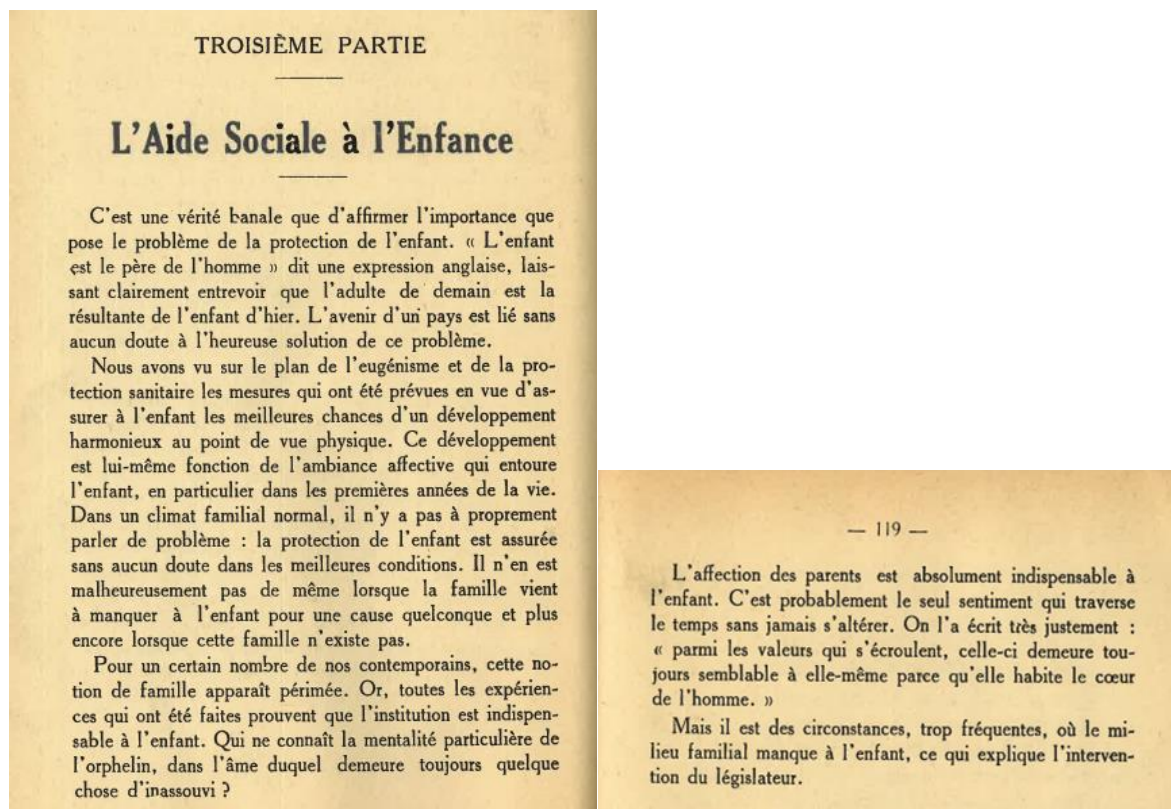
L'autorité parentale est aujourd'hui définie par l'article 371-1 du Code Civil comme un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Il revient aux parents, jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant, de le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, d'assurer son éducation et de permettre son développement, dans le respect dû à sa personne.

L'intérêt de l'enfant est le mot central qui fonde les interventions autour de lui en tant que sujet de droit, à protéger.

Les années 60-70 sont celles qui connaissent le plus de changement : le nombre de travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés et assistants sociaux) s'accroît, les institutions (hôpitaux, hospices, MECS) se laïcisent et se transforment en profondeur. Les usagers de ces institutions sous l'impulsion de la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales sont associées au fonctionnement des institutions. Les hôpitaux se destinent aux prises en charges médicales, les hospices se transforment en institutions spécialisées, de nouveaux établissements se créent pour prendre en charge des difficultés spécifiques : handicaps, exclusions sociales, vieillesse, etc. Les foyers de l'enfance avec les lois de décentralisation sont confiés aux Conseils Généraux avec l'ensemble des missions d'aides sociales. Peu à peu, les missions alors principalement priorisées sur les enfants qui avaient besoin d'une suppléance familiale complète (orphelins pauvres, enfants abandonnés, enfants de parents déchus de leurs droits) ont dû se cibler sur les enfants qui avaient encore leurs parents. Avec la mise en place des contraceptions et du droit à l'avortement, les naissances non désirées et les abandons ont baissé considérablement. L'Aide Sociale à l'Enfance est

²²Exposé des motifs de la loi du 6 juin 1984 : « *compte tenu de l'extrême précarité de leurs conditions de vie et de leur situation marginale dans la société, ces familles sont encore trop souvent dans une situation d'assistés vis-à-vis des institutions qui les aident à assumer leurs responsabilités éducatives à l'égard de leurs enfants. Ce rapport d'assistance peut contribuer à aggraver les difficultés quand il ne les perpétue pas d'une génération à l'autre. Rompre avec cette logique, c'est prendre en compte ces parents dans leurs droits et principalement dans le respect de leur autorité parentale ; c'est aussi associer les enfants aux décisions qui les concernent* »

alors devenue peu à peu, non plus seulement un service de protection à l'enfant, mais un service de soutien et d'accompagnement aux familles en proposant différentes mesures plus souples et permettant d'éviter le recours au placement.



3 Extraits du Manuel Social de 1961 présentant le service de l'ASE

L'accès à son dossier d'assistance est permis par la loi du 06 janvier 1978 qui donne, à tout individu majeur, la possibilité de consulter son dossier administratif qui comporte les différents rapports et événements de son parcours d'assistance. La loi du 06 juin 1984 relative aux droits des familles ordonne que soit recherché le consentement des parents, en tant qu'utilisateur des services sociaux, à toutes mesures éducatives proposées. Les mesures d'aides administratives contractuelles se fonderont ainsi sur le recueil de l'accord écrit des parents et de la transmission de leurs avis pour les mesures judiciaires. L'évolution des politiques sociales depuis le début des années 2000 permet aussi aux parents d'être associés à l'élaboration du projet d'accueil de leur enfant et sont accueillis dans les établissements comme de nouveaux partenaires (C. SELLENET, 2005). La durée limite d'une mesure d'assistance éducative est fixée à deux ans par la loi du 06 janvier 1986.

Les nourrices ou assistantes maternelles deviennent « assistantes familiales ». Le recours au vocable suppléance et non plus remplacement met l'accent sur la volonté de prendre en charge l'enfant dans sa famille et non plus pour lui, hors de celle-ci.

L'enquête nationale sur les enfants placés réalisée par Jean-Paul ASSAILLY, Michel CORBILLON et Michel DUYME en 1982 est, encore à ce jour, la seule enquête de cette ampleur sur ce sujet : 7422 dossiers d'enfants analysés sur les années 1950, 1965 et 1980. « Elle présente la particularité d'être épidémiologique parce qu'elle recherche le rôle et la répartition des facteurs en cause dans l'expression d'une réalité, non pas pathologique, mais sociale et psychologique ; elle est anamnétique parce qu'elle s'appuie sur les dossiers des jeunes qui constituent la mémoire du service de l'ASE et elle est prospective puisqu'elle

s'intéresse à un ensemble exhaustif de jeunes placés à un moment donné, et elle observe comment ils ont évolué depuis » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010).

La recherche mène à l'analyse de deux types de situations familiales auxquelles correspondent deux types de prises en charge :

- Les enfants abandonnés issus d'une mère seule et démunie qui sortent du service par l'adoption
- Les enfants placés qui maintiennent des liens avec leurs familles et qui sortent du service, sous conditions, pour rentrer chez eux.

Le placement familial avec un recours aux assistants familiaux est largement valorisé jusqu'à l'entrée dans l'adolescence des enfants qui sont ensuite davantage orientés en établissement.

Les observations des familles sont les suivantes : *« population essentiellement urbaine, accroissement du nombre de pères travaillant dans le secteur tertiaire, augmentation du nombre de concubinage et de divorces, surfécondité des familles aux enfants placés, parents jeunes ou très jeunes très peu insérés socialement, précarité (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010) ».*

L'enquête a également porté sur le devenir des enfants placés : *« le comportement de reproduction du placement à la génération suivante ne s'observe que chez un ex-placé sur 20 [...]. Dans leur très grande majorité, les jeunes issus des familles qui ont reçu une aide sociale sous la forme d'un placement ne reproduisent pas la dysparentalité de leurs parents. Parmi les anciens enfants placés, les sujets les plus reproducteurs du placement pour leurs propres enfants sont ceux qui ont vécu dans leur jeunesse les situations de carences les plus durables et les distorsions les plus grandes des liens avec leurs parents » (H. TIGREAT, P. PLANCHE, J-L. GOASCOZ, 2010).*

Le maintien du lien parents/enfant pendant la mesure de placement a été supprimé ou largement restreint jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle afin de lui permettre de réinvestir voir de s'approprier une autre famille par la vertu rééducatrice du placement. À partir des années 70-80, le maintien des liens et le respect de contacts réguliers entre l'enfant et son parent ont été recherché dans le souhait de restaurer et d'améliorer la qualité de la relation et des interactions en vue du retour de l'enfant. La famille d'accueil qui avait jusqu'ici comme rôle de remplacer la famille d'origine se voit désormais conférer le rôle d'une suppléance parentale ponctuelle pendant un temps de l'histoire familiale. La possibilité d'un retour qualitatif de l'enfant dans son milieu d'origine dépendra alors de la capacité parentale à se saisir des actions de soutien et d'accompagnement pour eux et pour leur enfant. Chacune des situations et des comportements parentaux, notamment dans l'acceptation ou la contestation de la mesure, auront un rôle direct sur le vécu du parcours de l'enfant pendant son placement.

II.2.6. L'enfance protégée : le cadre juridique actuel

La question de l'enfance en danger demeure récente et est interdépendante de l'évolution des politiques publiques, juridiques mais aussi des connaissances qui fondent l'intervention. Les missions du service de l'aide sociale à l'enfance, ne cessent d'évoluer et de s'astreindre aux évolutions législatives qui font suite aux différents rapports menés (BIANCO LAMY, 1980 ; DUPANT FAUVILLE 1973 ; QUESTIAUX 1982).

Selon l'article L. 221-1 du nouveau Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), l'Aide Sociale à l'Enfance est chargée de différentes missions :

- Elle apporte un soutien matériel, éducatif et psychologique au mineur, à sa famille ou au détenteur de l'autorité parentale, confrontés à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement affectif, intellectuel et social ;
- Elle organise des actions collectives ayant pour but de prévenir la marginalisation et faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles ;
- Elle mène en urgence des actions de protection en faveur des mineurs ;
- Elle pourvoit à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veille à leur orientation en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal.

Le cadre juridique du placement familial se pose en premier lieu sur les conditions qui délimitent la prononciation d'une mesure de séparation. La convention internationale des droits de l'enfant (internationalisation des références de la PE) donne des indications particulières sur les dispositions qui suivront cette mesure de protection pour protéger un enfant de toute forme de violence (article 19) ou dans des situations de maltraitance, de négligence par ses parents et devant se prendre dans son intérêt supérieur (article 9).

L'article 27 consacre le droit de toute enfant à avoir des conditions de vie qui permettent son développement physique, mental, spirituel, moral et social ; ce droit concerne directement les enfants pris en charge en protection de l'enfance, la responsabilité de ces conditions de vie incombant en premier chef aux parents, ou autres personnes ayant la charge de l'enfant ».

C'est cet article qui vient préciser la mission de droit dévolue à l'Aide sociale à l'enfance par le CASF (Article 221-14) : « *pourvoir aux besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal* ». L'enfant pris en charge doit bénéficier, sous la responsabilité du président du conseil départemental, dans les interventions qui le concernent, de cohérence et de continuité (Article L223-2 du CASF). Le service de l'ASE doit « veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voir développés, dans son intérêt supérieur (article 221-1 du CASF).

Le code civil quant à lui détermine des précisions relatives à la mesures de séparation : selon l'article 375-7 » *maintien aux parents des attributs de l'autorité parentale qui ne sont pas inconciliables avec la mesure, choix du lieu d'accueil de l'enfant devant tenir compte de son intérêt, faciliter l'exercice du droit de visite et d'hébergement par ses parents et le maintien de ses liens avec ses frères et sœurs, fixation des modalités des droits de correspondance, de visite et d'hébergement des parents, par le juge des enfants qui peut les suspendre, possibilité pour le juge de décider l'anonymat du lieu d'accueil si l'intérêt de l'enfant le nécessite ou en cas de danger* ».

L'autorité parentale est un des attributs déterminants en protection de l'enfance pour le parent. Cette notion émerge par la loi du 04 juin 1970 avec le principe fixé d'égalité entre pères et mères dans l'exercice de cette autorité Réformée par les lois du 22 juillet 1987 et du 8 janvier 1993 afin de faciliter l'exercice commun de celle-ci, notamment en cas de séparation, l'autorité parentale est définie dans l'article 371-1 du Code civil :

« *L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne.* »

L'article 375-7 du Code civil précise quant à lui les modalités d'exercice de l'autorité parentale dans le cadre de la protection de l'enfance :

« Les père et mère de l'enfant bénéficiant d'une mesure d'assistance éducative continuent à exercer tous les attributs de l'autorité parentale qui ne sont pas inconciliables avec cette mesure ». De cette définition émerge le principe de responsabilité des parents bien que celui-ci ne soit pas inscrit dans le code civil.

Ces lois initient une nouvelle relation entre l'usager-parent et l'institution confirmée également par le rapport BIANCO-LAMY qui argumente en faveur d'un meilleur partenariat entre les deux parties tout en reconnaissant le rôle des familles dans leurs compétences mais aussi en les enjoignant à l'exercice de leurs responsabilités (C. SELLENET, 2013). Ces premiers repères sont fixés dès la conférence annuelle de la famille du 12 juin 1998. C'est ce qui permettra le développement du volet administratif par la loi du 05 mars 2007 pour que la relation parent/professionnel soit dans la mesure du possible contractualisée. Cette loi devient support au paradigme d'une co-éducation parents-professionnels

La loi du 05 mars 2007 relative à la protection de l'enfance est promulguée à la suite de la médiatisation de plusieurs affaires d'agressions sexuelles et de maltraitements (comme l'affaire d'Outreau) qui sont venues remettre en cause l'autorité judiciaire qui doit repenser sa place et sans doute réorganiser son action en conséquence.

La loi du 5 Mars 2007 précise dans son article L. 122-3 que :

« 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. Ces interventions peuvent également être destinées à des majeurs de moins de vingt et un ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge ».

Les anciennes réalités du dispositif plaçaient souvent la justice dans un rôle parallèle à celui du Conseil général quand ce n'était pas le rôle central, du fait notamment des difficultés grandissantes du social et de la symptomatologie souvent lourde qui manifeste ces difficultés, en lien avec la compétence d'assistance éducative donnée au juge des enfants. La réforme de 2007 vient construire un nouveau système de protection de l'enfance au centre duquel se trouve le président du Conseil général, le financeur, tout en lui reconnaissant une place déterminante. La loi du 05 mars 2007, qui priorise l'intervention au titre de la prévention, fixe un ordre chronologique d'intervention et tente de concilier l'intérêt de l'enfant avec celui des parents. Elle élargit les modes de prise en charge des mineurs et de leur famille et construit un dispositif de traitement des informations et de signalement. L'interprétation donnée à cette loi a conduit la plupart des professionnels à appliquer un principe de subsidiarité (de l'administratif sur le judiciaire ou de la prévention sur la protection). Or, ce terme n'apparaît pas expressément dans la loi. Le texte présente l'intervention judiciaire comme succédant à celle administrative. Il n'est nullement question de complémentarité ou de simultanéité.

L'enfant a le droit d'être entendu mais seuls ses parents, qui sont les représentants légaux, peuvent agir en son nom. Dans le cadre judiciaire, l'enfant est entendu par l'autorité qui prendra une décision le concernant. Il peut être assisté d'un avocat s'il en fait la demande, il peut faire appel de la décision et il fait partie de la procédure dès lors qu'il dispose du discernement. S'il ne dispose pas du discernement suffisant, la loi prévoit alors la désignation d'un administrateur ad hoc en application de l'article 388-2 du Code Civil.

La réforme de la loi du 05 mars 2007 relative à la protection de l'enfance vise « à extraire le juge des enfants et la protection de la jeunesse du champ de la protection de l'enfance et à les recentrer sur les fonctions pénales de gestion de la délinquance des mineurs et à conforter les départements dans leur rôle de leaders de la protection de l'enfance ».

Alors qu'au Québec la même réforme a engendré une véritable concertation démocratique (auditions multiples, accessibilité des débats, représentation des familles et expression des professionnels), en France la loi du 05 mars 2007 n'a pas apporté de surprise sur la spécificité française « ou la facilité avec laquelle le législateur peut se passer des corps intermédiaire avec la disparition dans les champs médiatiques et démocratique de la parole des acteurs de la protection de l'enfance et la faiblesse des métiers [...] Entre l'état et le citoyen, rien ne doit introduire de la division. Cette conception induit aussi une image du politique excluant le confit comme modalité structurante » (B. BLIER cité par FABRY, 2011)

Le déploiement du volet administratif avec la loi du 5 mars 2007 va ainsi permettre l'émergence d'une relation parents/professionnels contractualisée, en mettant au centre les parents de la protection de l'enfance. Elle devient aussi le support de la co-éducation parents-professionnels ou de « l'alliance éducative » qui veut marquer un tournant avec la suppléance parentale et familiale.

La loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfance qui fait suite aux travaux préalables à la publication du rapport DINI-MEUNIER vient promouvoir la stabilité du parcours de l'enfant.

Elle introduit la définition judiciaire du délaissement parental caractérisé par l'absence de relations entretenues par les parents à l'éducation et au bon développement de l'enfant dans l'année précédant la requête en mettant strictement l'accent sur les parents et en omettant la prise en compte de l'entourage familial.

La loi modifie également l'article 375 du code civil qui définit désormais la notion de danger encouru par un mineur de la façon suivante : « Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées... ».

La loi du 14 mars 2016 recentre sur une politique du droit de l'enfant en concourant à la recherche de la sécurisation du parcours de placement et en centrant les dispositifs autour de l'enfant, et non plus de ses parents pour assurer sa protection le plus rapidement possible.

L'article 112.3 du CASF fixe ainsi que « 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. [...] La protection de l'enfance vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de

l'enfant, à soutenir son développement physique affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits. Elle comprend des actions de prévention en faveur de l'enfant et de ses parents, l'organisation du repérage et du traitement des situations de danger ou de risque de danger pour l'enfant ainsi que les décisions administratives et judiciaires prises pour sa protection ».

Elle priorise la prise en compte du point de vue de l'enfant et de ses besoins (Article L112-3 du CASF²³) tout au long de son parcours de protection.

La rédaction de l'article premier donne en effet un repère significatif pour la politique de prévention et de protection de l'enfance et l'ensemble de ses contributeurs, en introduisant la notion de « besoins fondamentaux de l'enfant » qui vient renforcer les contours déjà connus mais aussi délimiter deux nouveaux objectifs confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance de chaque département :

- Veiller à la stabilité du parcours de l'enfant confié et à l'adaptation de son statut sur le long terme
- Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec ses frères et sœurs soient maintenus dans l'intérêt de l'enfant.

Elle vise à renforcer la cohérence et la stabilité des parcours (PPE, révision annuelle du statut et de la situation, recours au tiers, sécurisation de l'adoption simple, etc.) mais aussi à prévenir l'accompagnement vers l'autonomie et l'entrée dans la vie adulte (synthèse pré-majorité, poursuite de l'accompagnement sur l'année scolaire en cours, recours au dispositif de droit commun, compte individuel à la caisse des dépôts et des consignations, etc.). Elle crée le Conseil National de la Protection de l'Enfance en insistant sur l'importance des missions des ODPE sur chaque département.

Ces trois dernières années, la stratégie nationale pour la protection de l'enfance conduite par Adrien TAQUET, secrétaire d'État en charge de l'enfance et des familles auprès du ministre des Solidarités et de la Santé, s'inscrit dans ces objectifs en délimitant les engagements nécessaires à leurs réussites. Nous retiendrons dans ce travail le contenu de l'engagement 3 et 4 qui engagent les services à :

- Donner aux enfants les moyens d'agir et de garantir leurs droits (charte des enfants, participation aux instances d'élaborations et de décisions, parrainage et soutien culturel, accès à la scolarité et aux accompagnements scolaires adaptés, simplification des actes usuels et non usuels),
- Préparer leur avenir et sécuriser leur vie d'adulte (accès aux droits communs et veiller aux respects de leurs droits fondamentaux en facilitant leur intégration).

La Loi n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants qui en découle se centre sur l'amélioration de la situation des enfants placés en prévoyant un certain nombre de mesures pour sécuriser l'accompagnement des enfants protégés par l'ASE jusqu'à leur 21 ans : interdiction des placements à l'hôtel, dispositif de protection contre les violences, évitement des sorties sèches, audition systématique des enfants par le juge des enfants, interdiction de séparer les fratries sauf intérêt pour l'enfant, développement du parrainage et du recours au TDC, . La loi organise les conditions d'une meilleure unicité des politiques de prévention et de protection de l'enfance. En 2021 près de 300.000 enfants sont suivis par les

²³ Cf. Annexe 4 Article L112-3 du CASF

services de protection de l'enfance dont une moitié sont placés en institution ou en famille d'accueil.

Le système français de protection de l'enfance est instauré avec l'ordonnance du 23 décembre 1958 (relative à la protection judiciaire de l'enfance et l'adolescence en danger) et le décret du 7 janvier 1959 (relatif à la protection sociale de l'enfance en danger qui fonde le principe de la protection administrative de l'enfance). Ce dernier présente la particularité d'être binaire : il s'articule autour de la protection sociale et la protection judiciaire, qui reposent sur une distinction entre risque de danger et danger avéré. Ce système de protection de l'enfance a pour objet « *d'éviter les difficultés autant que faire se peut aux enfants des populations fragiles ou supposées l'être* ».

La protection de l'enfance doit répondre aux situations des mineurs en danger ou en risque de l'être dans leurs familles. Elle peut de plus s'étendre de la sorte aux majeurs de moins de 21 ans confrontés à des « *difficultés d'insertion sociale susceptibles de compromettre leur équilibre et leur avenir* ». Une des tensions réside dans l'articulation entre droits et devoirs d'intervention de la « puissance publique dans la sphère privée pour protéger des mineurs en danger et le droit au respect de la vie privée et de la vie familiale. En effet, si l'intérêt du mineur s'applique à sa situation immédiate, il vise également le long terme. Par essence, il évolue, dans son « intérêt ». Il faut prendre en compte une vision d'avenir.

La notion de danger qui conduit au placement et à la séparation est donc principalement liée à des fonctionnements familiaux qui ne permettent plus à l'enfant de se développer de manière suffisamment positive en raison de situations de maltraitance physique ou psychologique, carence éducative ou violence familiale. L'admission à l'Aide Sociale à l'Enfance est donc un moyen de mettre l'enfant à l'abri et de travailler à l'élaboration de nouveaux modes relationnels entre parents et enfants. La séparation doit être appréhendée comme une aide pour l'enfant et sa famille. Tout l'intérêt du travail éducatif réside alors dans le fait de questionner les modalités d'accompagnement de cette séparation, afin d'en faire une étape constructive dans le parcours de l'enfant.

Cette dualité du système de protection de l'enfance en France s'appuie donc depuis de nombreuses années sur deux axes de protection :

- La protection administrative, mise en œuvre par les Conseils Généraux avec l'aide du secteur associatif, regroupe l'ensemble des interventions individuelles et collectives de nature essentiellement préventive. Ce type de protection repose sur l'existence d'un risque en matière d'éducation, d'entretien, de santé et de sécurité ou de moralité, et ne peut exister qu'avec l'accord des personnes. Cette mission est exercée par le service de l'aide sociale à l'enfance.
- La protection judiciaire regroupe les interventions individualisées sur décision du juge des enfants. Elle vise à contrôler l'exercice de l'autorité parentale sans y porter atteinte, en apportant aide et conseil à la famille, laquelle n'aurait pas accepté en premier lieu l'aide proposée par les services de la protection administrative. Ces mesures sont mises en œuvre en dernier recours lorsque la protection offerte par l'aide sociale à l'enfance ne suffit plus, on peut donc dire que les mesures d'assistance éducative sont l'ultime moyen de protection du mineur en danger.

II.3. Brève contextualisation actuelle du travail social : de l'organisation d'un système aux positionnements en pratique des travailleurs sociaux

Par une utilisation socio-historiquement située, la profession d'assistant de service social est dans ce travail un exemple de construction d'un métier dont les dynamiques et tensions se sont inscrits et développés par des transformations historiques, politiques et socialités qui sont venus institutionnaliser les lieux d'exercice et les politiques publiques érigées pour l'intervention en faveur des familles.

Le travail social en France émerge en concomitance des premiers mouvements de défense de la classe ouvrière pour résister à leurs conditions de travail en abaissant le temps de travail et en augmentant les salaires. C'est une période de forte conflictualité politique et de tensions sociales (chute du Second Empire en septembre 1870 et Commune de Paris en mai 1871).

Les premières formes d'organisations telles que les mutuelles, syndicats et coopératives de travail naissent dans le même temps que se déploient des institutions sociales par des philanthropes pour résoudre la question sociale qu'interroge les conditions de vie de la seconde moitié du 19^{ème} siècle. Les trois champs regroupent l'éducation (courant hygiéniste, morale), la jeunesse (vagabondage, colonies agricoles et prisons de mineurs), le logement (déploiement des habitats bon marché). Les premières théorisations et mouvances des réformes sociales contribuent à la recherche d'une meilleure existence sociale portées par l'instauration de législation et de politiques sociales portées par la bourgeoisie laïque mais aussi les courants du catholicisme social ou du protestantisme (H. PASCAL, 2014).

Les années 80 remettent au goût du jour la question sociale sous le vocable de « *nouvelle question sociale* ». Le terme exclusion apparaît. Des changements importants apparaissent dans la structure de la famille, des modes de vie. Des phénomènes de violences naissent dans les banlieues urbaines tandis que le milieu rural se désertifie. Le gouvernement de gauche élabore une nouvelle conception de l'action sociale via Nicole QUESTIAUX, Ministre d'État chargé de la Solidarité nationale qui s'attache plus à la question de son sens qu'à son organisation.

Dans cette même idéologie les définitions affluent sur les 20 dernières années. Selon l'Association Internationale des Écoles de Service Social et la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux, « *le travail social cherche à promouvoir le changement social, la résolution des problèmes dans le contexte des relations humaines, et la capacité et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général. Grâce à l'utilisation des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement. Les principes des droits de l'homme et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession* ».

En 1959, la division des affaires sociales des Nations Unies le définit ainsi : « *Le travail social est une activité visant à aider à l'adaptation réciproque des individus et de leur milieu social, cet objectif est atteint par l'utilisation de techniques et de méthodes destinées à permettre aux individus, aux groupes, aux collectivités, de faire face à leurs besoins, de résoudre les problèmes que posent leur adaptation à une société en évolution, grâce à une action coopérative, d'améliorer les conditions économiques et sociales* ».

Cette définition est toutefois très généraliste, théorique, et par là même induit une certaine confusion. Saul KARSZ (2004) parle d'ailleurs d'indéfinition :

« *Sa nature, sa force, sa puissance, ses limites restent le plus souvent dans l'ombre. Comme si ce dont il traite et les mécanismes qu'il mobilise allaient de soi. Comme si ce qu'il produit et ce qu'il ne peut en aucun cas produire étaient des évidences. Comme si on savait déjà, de façon relativement précise, ce qu'est le travail social. D'où l'abondance de fresques plus ou moins allégoriques évoquant un travail social qu'on ne voit guère vivre dans ses œuvres quotidiennes* ». Nous retiendrons pour l'essentiel qu'intervenir c'est prendre parti. C'est savoir, par conséquent, manifester une idéologie propre.

En 2008, le rapport du conseil supérieur du travail social intitulé « travail social d'aujourd'hui » propose la définition suivante : Le travail social comporte une dimension politique et stratégique car il est appelé à intervenir activement dans la définition de la réponse publique. Il se situe au cœur des changements sociaux. Il a, en effet, une responsabilité d'impulsion auprès de l'ensemble des acteurs publics, chargés de bâtir des politiques volontaristes de reconstruction/consolidation du tissu social et de préservation de l'égalité des chances. Plus largement, le travail social participe au maintien de la cohésion sociale sur un territoire. Sa pratique s'exerce dans une sphère particulière, celle de l'action sociale. Son cadre d'exercice est déterminé par un double ancrage : le mandat institutionnel et la commande sociale.

Ainsi, pour reprendre la circulaire du 28 mai 1982 sur les orientations principales sur le service social, il est énoncé que :

- L'utilisateur est considéré avant tout comme un citoyen
- Le travail social est l'affaire de la société dans son ensemble (et non pas seulement des TS)
- De ce fait, l'action doit être plus collective

Cette circulaire diffusée largement auprès de la profession, la revalorise. Le premier volet de décentralisation en 1982 puis le second volet de 2004 confirme le souhait de voir se rapprocher l'intervention au plus près des citoyens ce qui va continuer de modifier l'organisation de l'action sociale. Les départements sont nommés chefs de file de l'action sociale.

Les actions en faveur de la prévention, de l'expertise et de lutte contre les exclusions sont réaffirmées. La hausse importante de la précarité et de nouvelles populations amènent à repenser les formes d'interventions et les pratiques. Au-delà d'un accompagnement éducatif, inscrit dans la relation d'aide, la précarisation des publics conduit à être dans une réponse globalement centrée sur la question des droits et de la solvabilité. De nouvelles missions, de nouvelles méthodes de travail (collectif, recherche d'accompagnement à court terme, rationalisation des actions), de nouveaux outils (informatique, contractualisation), de nouveaux partenaires mais surtout de nouveaux publics viennent bousculer la façon d'agir des professionnels qui organiseront des mouvements de contestation et de revendication qui n'auront pas d'incidence et s'essouffleront peu à peu.

Le travail social est un champ professionnel qui se compose d'une série de « *professions sociales et éducatives* » (FABLET, 2009) qui se sont regroupées dans les années 1970. Chaque catégorie de métier a en effet connu un processus de professionnalisation spécifique et différent dans le temps. Ainsi, jusque-là différenciées et cloisonnées, ces professions ont

été réparties en fonction de la formation initiale dispensée et du diplôme obtenu. On peut par exemple aujourd'hui brièvement distinguer :

- Les professions en contact direct avec les usagers nécessitant une qualification de niveau V ou IV : essor quantitatif très important depuis ces dernières années. « Front office ».
- Les métiers traditionnels de niveau III d'accompagnement éducatif et social : faible augmentation et tenus de plus en plus éloignés des usagers par des activités de gestion de dossiers et de coordination des actions. « Back office ».
- Les professions de l'encadrement et de direction de niveaux II et I : auparavant promus à l'ancienneté parmi des diplômés de niveau III mais dorénavant on assiste de plus en plus au recrutement de jeunes titulaires de DESS, de masters de droit ou de gestion.

Le terme de travailleurs sociaux est apparu dans les années 1920 sous l'influence outre-Atlantique et outre-Manche du terme « *social-workers* ». En France, il fut notamment utilisé par des femmes exerçant dans le domaine sous l'appellation « *association des travailleuses sociales* » en 1922, puis en 1950, à travers la « *fédération française des travailleurs sociaux* ». L'expression « travailleurs sociaux » a réellement pris de l'ampleur vers la fin des années 60, après 1968. À partir de cette période il englobe l'ensemble des personnes travaillant dans les champs de l'assistance, de la rééducation et de l'animation (assistantes sociales, éducateurs spécialisés, et animateurs socio-culturels) et est reconnu comme une entité professionnelle grâce à une élaboration administrative et de nombreux débats théoriques.

Aujourd'hui, le spectre devenu très large des professions du travail social (dépassant la quinzaine de métiers) peut être classé en trois grands items : les métiers de la présence sociale (accueil, médiation), de l'organisation sociale (absence d'intervention directe opérationnelle), les métiers de l'intervention directe (en lien avec l'utilisateur avec objectif de transformation et de résolution des problèmes). Des nouveaux postes se créent, disparaissent, se modifient par les missions, le contexte ne cesse de changer.

Depuis les lois de décentralisation des années 1980, l'expression « d'intervenants sociaux » tend progressivement à s'imposer voire même à se superposer à celle de « travailleurs sociaux ». Ce groupe autrefois homogène a connu une croissance rapide où les pratiques ainsi que les techniques se sont diversifiées et propagées à différentes générations. C'est donc pour cela qu'il existe une concurrence justifiée entre ces deux appellations.

CHAPITRE III

L'approche du réel : des éléments de cadrage nécessaires sur les ressentis de l'action

Chapitre III. L'approche du réel : des éléments de cadrage nécessaires sur les ressentis de l'action

III.1. Cadres pratiques qui pensent et travaillent l'objet.

En France, historiquement et tel que nous l'avons étudié précédemment la protection de l'enfance s'appuie sur un texte fondateur datant de 1945 ciblé par le principe d'éducabilité des mineurs en devenir. Le juge des enfants est au centre de l'institution judiciaire et est responsable des dispositions qui peuvent se prendre. Il concentre en ce sens toutes les attributions : de l'information à l'instruction, du jugement au suivi dans le cadre des mineurs délinquants (volet pénal ; ordonnance de 1945) et des mineurs en danger à protéger depuis 1958 (article 375 et suivant du code civil).

Le seuil du risque construit juridiquement délimite les catégories d'enfants hors de danger et l'enfant en risque de danger. Le seuil de la maltraitance distingue enfin l'enfant en risque de l'enfant maltraité.

- Enfant maltraité est défini en tant que victime de violences physiques, de cruauté mentale, d'abus sexuel, de négligences lourdes ayant des conséquences graves sur le développement physique et psychologique
- Enfant en risque est défini comme celui pouvant connaître des conditions d'existence qui risquent de mettre en danger sa santé, sa sécurité, sa moralité, son éducation ou son entretien

Les attributs et vocables utilisés sont porteurs de sens et intègre aussi la vision que la société et que les pouvoirs publics apportent sur les particularités de cette enfance. Pour exemple, le contenu de la formation d'assistante de service social en 1980 présentait les enfants relevant des dispositifs de protection de l'enfance comme des enfants « handicapés sur le plan social ²⁴ ». Précédemment qualifiés « d'exposés », de « trouvés » puis de « recueillis », ils sont aujourd'hui « placés », « confiés » et « accueillis ».

Cette attribution consiste, au nom de l'assistance éducative, à ordonner toutes interventions qui visent à pallier les difficultés des familles avec l'objectif d'un maintien des liens familiaux et d'une protection directe de l'enfant mineur.

Le champ politique de la famille alterne entre une conception universelle et une conception ciblée de l'intervention pour les familles dites les plus vulnérables (P. BESSAOUD-ALONSO, 2020) mais aussi de la conception de l'éducation. L'éducation apparaît comme un concept universel incontournable si l'on considère « *qu'aucune société ne peut en faire l'économie, autant pour ses enfants que pour elle-même, en revanche ses attentes, ses moyens, sa durée ainsi que ses systèmes sont régies par des valeurs, des règles et objectifs qui eux s'avèrent très dépendants des circonstances et font de l'éducation à travers le temps une donnée dont le sens évolue constamment* » (G. DREANO, 1998).

La notion de l'intérêt de l'enfant se cible sur l'idée qu'il y a des âges de la vie perfectible liée à l'éducation et que cela s'inscrit dans un long processus. Il semble donc exister l'intérêt d'évaluer un temps nécessaire à la relation pour cerner aux mieux les possibles et la personnalité de l'enfant.

²⁴ Projet pédagogique – école de service social française – documents d'archives année 1980-1981. Cf. Annexe 7

Le placement en famille d'accueil ou en établissement constitue l'une des missions du service de l'Aide sociale à l'enfance afin de permettre à des enfants, éloignés voir séparés de leurs milieux familiaux, d'être accueillis dans un lieu tiers qui doit tenter de répondre au mieux à leurs besoins.

Le service, par l'intermédiaire des travailleurs sociaux :

- veille à la santé et à la scolarité de l'enfant, à son orientation professionnelle, en liaison avec la famille d'accueil et la famille de l'enfant ;
- organise, dans le respect du cadre judiciaire (ordonnance du magistrat, les relations du mineur avec sa famille et avec des tiers ;
- soutient et accompagne le lieu d'accueil dans l'exercice de sa fonction et l'informe des éléments nécessaires pour mieux cerner la personnalité, la santé et les problèmes d'adaptation de l'enfant.

L'enfant en placement familial est un enfant partagé entre deux familles : son appartenance à sa famille d'origine qui n'exerce plus la majeure partie des fonctions parentales habituelles est fortement compromise mais l'attachement mutuel demeure. Même si des liens affectifs importants se développent, entre l'enfant et le lieu d'accueil il n'appartient pas à part entière à celle-ci. Cette famille ou ce lieu étant choisi et rémunéré pour accueillir et élever l'enfant, non pour l'adopter. Là, réside la spécificité du placement familial.

M.DAVID (2004) propose une théorisation des problématiques majeures en placement familial :

- *« La nécessité de traiter la question des liens parents-enfants, lorsque la séparation intervient dans un contexte de danger et/ou maltraitance qui masque souvent un trouble précoce des liens entre les parents et l'enfant ;*
- *Si cette séparation se présente comme nécessaire car elle met l'enfant à l'abri, elle l'expose aussi à la souffrance d'être éloigné de ses parents et d'être confronté à un environnement inconnu, voir menaçant, et de plus, ne suffit pas à résoudre les difficultés de liens,*
- *L'introduction par l'enfant, à son insu, des troubles du lien tissé avec ses parents dans sa relation avec la famille d'accueil et le risque de répétition de ces difficultés de lien avec sa famille d'accueil,*
- *L'importance de tenir compte de la situation de partage de l'enfant entre ses deux familles et des conflits de loyauté qu'il éprouve ainsi que des émotions et remises en question que suscite, pour la famille d'accueil, l'accueil d'un enfant en difficulté dans ses liens,*
- *La mise en difficulté des interactions enfant-parent-famille d'accueil-équipe, prises dans des conflits et tensions en résonance avec le vécu douloureux, des parents et des enfants ».*

Ce champ de pratique peut tout à la fois être un objet de fascination pour de nombreux étudiants de la sphère du travail social, comme une incompréhension ou un rejet total pour d'autres. C'est une mission qui place le professionnel dans différents enjeux techniques, relationnels, émotionnels et institutionnels très forts.

Le placement intervient dans des situations suffisamment graves (maltraitements, troubles psychiatriques, incarcérations, déficiences, carences, sévices) où la mise à l'abri de l'enfant prédomine au maintien des liens avec le milieu familial

Les enfants peuvent présenter des troubles liés aux traumatismes vécus : abus physiques, sexuels, psychologiques en souffrant de troubles de la personnalité, du comportement, des déficiences intellectuelles, de consommations addictives.

Ces difficultés psychosociales peuvent rendre complexe leurs capacités d'adaptation en raison des ruptures et des traumatismes qu'ils ont pu connaître. Les souffrances vécues entachent ainsi leurs sentiments de confiance, de sécurité et d'avenir.

Les symptômes émotionnels manifestés peuvent être : une anxiété généralisée, des signes de dépression, la recherche de contrôle permanent, des troubles oppositionnels, des difficultés de disponibilité cognitive (pensées et émotions envahissantes) impactant les capacités d'apprentissage, difficultés à transposer les émotions sans confusion ou sans excès, sentiments de tristesse, dévalorisation pour exemple.

Les symptômes comportementaux peuvent être : des troubles hyperactifs, des retards de développement sur le plan cognitif, langagier, psychomoteur, faible capacité à explorer son environnement, impulsivité et difficulté d'autorégulation, comportement de fuite et/ou d'évitement pour exemple.

Ces symptômes peuvent être intériorisés ou extériorisés avant ou pendant le placement.

Une étude sociologique menée par P. ROBIN en 2006 portant sur l'examen de 350 dossiers de l'Aide Sociale à l'Enfance et sur la réalisation d'entretiens auprès de jeunes, de parents et de professionnels du champ de la protection de l'enfance a permis de catégoriser trois types de parcours caractérisant le placement des enfants : les enfants placés, les enfants déplacés et les enfants replacés.

Les enfants placés sont ceux qui ont connu un placement dans leurs 10 premières années et qui s'est inscrit dans la durée en se maintenant sur un seul et même lieu d'accueil. Les liens sont maintenus mais fluctuant avec leurs parents, les *liens du quotidien* ont permis la construction d'une nouvelle parenté : la parenté d'accueil (A. CADORET, 1995). Dans cette configuration, l'enfant dispose des réponses au fil de l'eau et s'appuie sur sa parenté d'accueil et élective par l'enfant pour grandir en dehors de sa famille dans un quotidien partagé et reconnu par les différents acteurs.

Les enfants déplacés caractérisent les enfants qui ont connu plusieurs lieux d'accueils durant le temps du placement. Les liens sont éprouvés et distendus, ces enfants ont un recours systématique aux raisons du placement comme une recherche d'une vérité introuvable (ROBIN,) et n'acceptent pas le sens institutionnel du placement.

Les enfants replacés caractérisent les enfants qui ont connu, après une première mesure de placement, un retour au domicile des parents puis un nouveau placement comme une forme d'aménagement de la continuité familiale. Les liens s'alternent au gré des mesures et des décisions prises. Ces enfants semblent mieux maîtriser ce parcours par la recherche d'implication et de compréhension des prises de décisions et du recueil de son avis.

L'enfant et la prise en compte de l'importance de son parcours est en lien avec la question de la transition entre la période de l'enfance et l'âge adulte. Les enfants ne se ressemblent pas et ne peuvent constituer un ensemble du fait des différences d'origines sociales, des histoires familiales, de l'environnement personnel, de l'environnement institutionnel.

L'accueil d'un enfant par un service de placement est permanent. Il a lieu de jour comme de nuit sur le temps judiciaire de protection et d'éloignement fixé.

L'accueil des enfants se fait dans différents établissements choisis le plus souvent selon l'âge de l'enfant et les besoins identifiés :

- Les pouponnières à caractère social
- Les foyers de l'enfance
- Les Maisons d'enfants à Caractère Social (MECS)
- Les villages d'enfants
- Les lieux de vie
- Les centres maternels d'accueil mère-enfant
- L'accueil familial

Les temps d'accueils se distinguent selon les parcours mais peuvent se classer ainsi :

- Les enfants placés précocement dès les premières semaines de vie et dont le placement demeure stable sur le temps de l'enfance ;
- Les enfants placés précocement dont le parcours est marqué par des ruptures et de la discontinuité dans les mesures et dans les accueils ;
- Les enfants placés tardivement après la succession de mesures de prévention et d'accompagnement qui alternent entre l'accueil et des retours parentaux ;
- Les enfants placés tardivement en l'absence ou par manque de prévention qui s'inscrivent dans un accueil de type réparateur par la recherche d'une stabilité de la mesure de protection pour la fin de leur enfance.

La durée du placement et ses enjeux sont fonction du cadre judiciaire ou contractuel, du projet établi pour chaque enfant et des dispositions à mettre en place en vue d'un retour éventuel dans sa famille, d'un maintien en placement ou d'une préparation à sa majorité.

Le jugement va ainsi venir chercher à apporter une stabilité des règles et du temps pour l'enfant. Le droit formule un projet de société et en donne les contours dans les règles et préceptes à appliquer.

La fréquence, la durée, la régularité des rencontres entre l'enfant et ses parents sont très variables (parfois régulières, souvent distantes voir par moment inexistantes). Chaque décision est révisée selon une durée prescrite mais peut également revenir à tout moment sur la mesure en fonction de l'évolution de l'enfant et de sa famille. La temporalité de son intervention s'inscrit donc vers le futur. Les travailleurs sociaux ne pourraient pas faire ce qu'ils font sans y croire, sans croire qu'ils contribuent à une évolution des situations.

Les visites sont décidées et modifiées selon le contenu et les modalités fixées tant par l'autorité judiciaire que par le service, en incluant l'évaluation du lien entre l'enfant et son parent nommé ou perçu par chacun. Sur les placements à long terme on observe que le sens au maintien des liens vise à permettre essentiellement la conservation d'un lien de connaissance voire de reconnaissance pour permettre à l'enfant d'intégrer, si cela n'est pas contre-indiqué, son parent dans son monde intérieur à mesure qu'il grandira aussi, auprès d'autres figures d'adultes. Ceci lui demandera des efforts et un courage intense pour réorganiser les conditions

de sa sécurité psycho-affective. Le placement induit des efforts d'adaptations réels et supplémentaires pour l'enfant.

Du temps est nécessaire pour trouver l'accordance du rythme et des modalités de rencontre afin qu'elles soient dans l'intérêt de l'enfant tout en respectant les capacités des parents. Cette notion de temps ou de « délai raisonnable » renvoie à l'idée d'une appropriation du temps propice et du moment opportun pour œuvrer à l'équilibre des relations nécessaires à l'enfant.

Les familles biologiques des enfants confiés à l'ASE proviennent majoritairement de familles en précarité financière et sociale souffrant d'un manque de soutien familial, d'une instabilité relationnelle, affective importantes associées à des carences éducatives voir des mauvaises conditions de vie qui engendrent des troubles du développement cognitif et psycho-affectif dès les premiers temps de l'enfance.

Les contextes familiaux enfants-parents sont marqués par l'absence ou des carences de relations affectives, le cumul de problèmes sociaux et financiers, l'absence ou déficit de transmissions intergénérationnelles, absence ou déficit de réseaux extérieurs, de personnes ressources. Ils sont définis ainsi comme des contextes de grande vulnérabilité.

Les problématiques parentales peuvent être massives : comportements déviants, menaçants et/ou agressifs, dépendances à l'alcool et/ou aux drogues, problèmes de santé mentale, précarité économique, instabilité affective, matérielle, désinsertion., etc. Ils présentent souvent eux-mêmes des histoires de vie difficiles marquées par des antécédents de mesures d'assistance éducative, de niveaux scolaires faibles ou de reconnaissance d'handicaps. Le placement vient marquer leurs difficultés graves et durables à exercer leurs parentalités.

La notion de parentalité est arrivée dans les années 1970-1980 par la psychologie clinique et probablement en traduction à « parenthood » de Thérèse BENEDEK en 1958 (psychanalyste) suivant les travaux d'ERICKSON.

Nous reprendrons principalement ici les travaux en 1998 de D. HOUZEL qui présentent la parentalité selon trois axes tridimensionnels :

- L'exercice « *qui renvoie aux dimensions sociales et culturelles de la parentalité, inscrites dans un ensemble de règles qui structurent les liens notamment entre les générations* ». C'est la définition juridique de la parentalité ;
- L'expérience « *concerne la dimension subjective du fait de devenir parent et les processus qui se déroulent chez un individu qui devient père ou mère* ». C'est le sentiment d'être parent dans le lien vécu à l'enfant ;
- La pratique « *est le domaine des tâches quotidiennes, des soins que les parents ont à remplir auprès de l'enfant* ». C'est celui qui assure son éducation.

La parentalité n'est donc pas un état naturel mais une construction sociologique, psychologique et institutionnelle autour de trois axes. La construction théorique de D. HOUZEL dépasse les trois composantes distinguées en 1995 par I. THERY à savoir biologique, domestique et généalogique de la parenté. Pour Maurice GODELIER (2004), la parentalité « *concerne tous les individus qui ont des rapports de parent à enfant et assurent donc différentes fonctions : concevoir, élever, instruire, donner un nom, assurer une fonction d'autorité, de considération et des interdictions* ».

La loi vient alors contrer la puissance désorganisatrice, voire destructrice à l'œuvre dans la dysparentalité grave et durable. L'enjeu étant de ramener la situation de la famille dans les

limites de la loi commune (interdit de violence physique ou psychique, de l'inceste, respect des besoins et des droits de l'enfant, absence de différenciation des rôles, des générations, etc.) en réponse aux transgressions et/ou défaillances dans l'environnement de l'enfant. Les formes transgressives peuvent prendre la forme de manifestations psychopathologiques dans les relations concrètes et dans les liens psychiques parents-enfants. La décision de justice clarifie donc les interdits et présente la séparation à visée protectrice comme devant permettre l'évolution de l'enfant dans un environnement suppléant dont il s'agira toujours, pour continuer à délimiter le cadre protecteur, d'en évaluer les bénéfices et les risques et d'en rechercher la permanence.

La parentalité semble recouvrir pour l'enfant en placement familial deux types de réalités liées à ce qu'il a connu par sa famille d'origine et ce qu'il découvre dans sa famille d'accueil. Un ancrage à double entrée pouvant être très éloignée.

Pour l'adulte de référence professionnelle, cette double entrée génère nécessairement une conflictualisation des relations de l'enfant qui doit accepter la charge psychique que représente son placement. C'est dans cette double entrée que l'enfant doit pouvoir s'inscrire en tant que sujet et s'approprier cette réalité déterminante pour son devenir. L'enfant peut donc jouer un rôle majeur dans la façon dont il se saisira de cette expérience et pourra créer ses contours propres de l'environnement dans lequel il évolue. Quelles représentations de l'adulte ? Quelles représentations de la rencontre avec autrui ? Cela questionne directement le travail d'appropriation de l'expérience du placement pour l'enfant et de l'invisible lien qui se tend et/ou se tisse entre chacun.

« Pendant très longtemps, les liens d'attachement noués dans ces familles ont été ignorés voire niés, comme si le quotidien ne générât aucune empreinte, aucune inscription, qu'elle soit éphémère ou pérenne, partielle ou totale. Puis les travaux sur la parentalité sont venus interroger, les rôles et les investissements de ces adultes singuliers qui prennent place auprès de l'enfant. Ces adultes s'attachaient-ils aux enfants ? En avaient-ils même le droit ? Comment géraient-ils cette dualité éducative en offrant, aux enfants, des modèles parfois très dissemblables de ceux de leurs parents ? » (C. SELLENET, 2013).

Pour les parents accompagnés dans un travail d'amélioration réciproque des relations et des capacités, il s'agit d'être dans un processus de changement individuel, de restaurer leurs responsabilités parentales. Cela implique de s'assurer auprès d'eux de leur volonté à changer, d'être aidé, de se remettre en question et de faire confiance au professionnel et à l'institution. Dans certaines situations il peut être même essentiel que les parents puissent donner la permission à leurs enfants de demeurer en famille d'accueil, d'y être heureux sans se sentir coupable, prévenant ainsi le conflit de loyauté des enfants dont le risque majeur est d'être tenu dans une situation ambiguë entre deux familles voire de comparaison injuste.

L'équilibre du placement impliquera aussi la capacité du lieu d'accueil à composer avec les difficultés et les capacités de l'enfant. Ceci fera appel à ses propres capacités d'adaptation, de savoirs, de formation et de croyance dans la relation d'aide et d'accompagnement.

III.2. État des lieux en protection de l'enfance : de qui parlons-nous ?

Les enquêtes et études sont encore peu fréquentes sur la question de la prise en charge en protection de l'enfance. Un rapport de l'IGAS souligne pour exemple le peu d'informations

disponibles sur l'accueil familial interrogeant sur la question d'un désintérêt social sur cette question.

Néanmoins, les apports des sciences humaines et cliniques s'institutionnalisent à partir des années 1960 autour de deux grandes sources disciplinaires qui viennent alimenter les réflexions théoriques sur le placement familial : les sciences de l'éducation et les travaux de psychanalyse et de pédopsychiatrie en référence à des auteurs comme Putnam, Piaget, Freud et notamment les travaux de Bowlby sur la théorie de l'attachement.

En 1911, les effectifs nationaux recensés par l'État comptaient 155.300 jeunes pupilles (seul statut officiel adossé alors aux jeunes placés) étaient recueillies par l'Assistance Publique comprenant entre autres 1800 enfants en mesure de garde et 3500 en mesure de recueil provisoire. 68.500 étaient aidés financièrement pour pouvoir continuer à vivre avec leur mère ou auprès d'une nourrice choisie par la mère.

En 1960, 168.800 enfants étaient recueillis dont 30.000 en mesure de garde et 36.000 en mesure de recueil provisoire.

En 1970, l'effectif total atteint les 201.000 avec près de 107.000 enfants confiés en mesure de garde pour 75.000 mesures d'accueil provisoire.

Depuis les années 1990, c'est entre 250.000 et 300.000 enfants qui sont pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance comprenant une grande majorité de mesure de garde (provisoire ou judiciaire) mais faisant désormais apparaître les mesures d'AEMO (Aide Éducative en Milieu Ouvert) également à la charge des conseils départementaux. Qu'elles soient judiciaires ou administratives, ces mesures sont venues se substituer à certaines mesures de placement, alors en hausse considérable.

Selon l'ONED²⁵ au 31 décembre 2008 le nombre de mineurs pris en charge au titre de la protection de l'enfance en France est d'environ 267 000 mineurs soit 1,87% des moins de 18 ans en France.

La DRESS fait le constat d'une hausse de la judiciarisation en 2010 en affirmant que 74% des mesures de protection prononcées sont de nature judiciaire. Selon la DRESS, « ce nombre augmente de 2% par rapport à 2009 et prolonge la tendance observée depuis 2006 : +6% entre 2006 et 2010, soit 1,6% en moyenne annuelle ».

Cette hausse se confirme en mai 2014, où 87,4% des mineurs placés au 31 décembre 2011 le sont à la suite d'une décision judiciaire.

L'étude de la DREES en 2015 permet d'avoir une première lecture sur les caractéristiques des enfants confiés en 2013 : 56% sont de garçons ; 52% des enfants confiés en 2013 ont entre onze et dix-sept ans et 13% sont majeurs. 14% ont moins de six ans, 21% sont âgés de six à dix ans.

Si l'âge du premier placement recule dans la volonté de maintenir l'enfant dans son milieu d'origine le plus longtemps possible, les mesures d'accompagnement en milieu ouvert augmentent de façon continue depuis 2008.

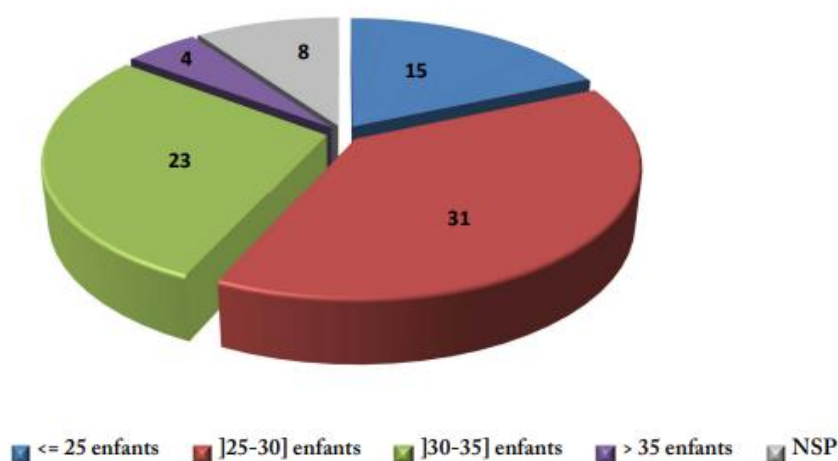
²⁵ L'ONED a été créé par la loi du 02 janvier 2004 relative à l'accueil et à la protection de l'enfance afin de centraliser les informations et les caractéristiques des jeunes et les différents modes de prise en charge en France.

Selon un rapport de l'ONED en 2012, l'âge moyen des enfants accueillis en famille d'accueil est de 8 ans contre 12 en établissement = 68% des enfants de moins de onze ans sont confiés à une famille d'accueil et 27% en établissement.

L'accueil familial est depuis l'origine même de l'accueil, le premier mode de prise en charge. Il est confronté aujourd'hui à la tension sur le terrain du faible nombre de places disponibles et à l'inadaptabilité de ce dispositif seul. Moins de 40 000 assistants familiaux²⁶ accueillent des enfants au titre de la protection de l'enfance. Le nombre de professionnels du travail social qui assurent les missions d'accompagnement des enfants est en revanche non connu.

Cette même étude présente le nombre d'enfants suivis par référents de l'ASE à l'échelle nationale. Dans 31 départements, un référent ASE suit entre 25 et 30 enfants.

Figure 9 : Nombre d'enfants suivis par référent de l'ASE



Source : Données au 31 décembre 2012 issues de l'enquête « accueil familial » pilotée par ONED

4 Nombre d'enfants suivis par un référent de l'ASE ONED 2012

Une étude de l'INED²⁷ de 2012 menée sur 809 jeunes adultes de 21ans ayant été pris en charge en protection de l'enfance dans leur enfance/adolescence met en avant que 40% à 45% d'entre eux ont subi une maltraitance, 18% la perte d'un ou des parents et fait observer les multiples séparations et re-placement des enfants avec un nombre de 3 par enfant. L'étude menée par E. POTIN (2007) portant sur 305 enfants pris en charge par l'ASE porte ce taux à 2,3 par enfant. L'enquête INSEE « Sans Domicile » (2012) met en avant que 15% de l'ensemble des sans domicile et 26% des sans domicile nés en France sont d'anciens enfants placés à l'ASE ou à la PJJ alors qu'ils ne représentent à l'échelle nationale que de 2 à 3% de la population.

²⁶ Après l'instauration du salariat depuis la loi du 17 mai 1977, le métier d'assistant familial a fait l'objet de deux réformes importantes depuis la fin des années 1990 avec les lois du 12 juillet 1992 et du 27 juin 2005. Ce métier est juridiquement défini comme « une personne qui, moyennant rémunération, accueille habituellement et de façon permanente des mineurs et des jeunes majeurs de moins de 21 ans à son domicile. L'exercice de ce métier nécessite l'obtention d'un agrément délivré par les départements qui permet de vérifier que les conditions d'accueil garantissent la sécurité, la santé et l'épanouissement des enfants et des jeunes accueillis selon l'article L421-3 du CASF.

²⁷ http://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Politiques_pour_enfants_en_danger_Rapport_INED_2012.pdf

Selon l'ONPE en 2018 et au 31 décembre 2016, 299 600 mineurs et 20 900 jeunes majeurs bénéficiaient d'une prestation ou d'une mesure en protection de l'enfance soit 2 % des mineurs et 0,9 % des 18-21 ans. Parmi les jeunes mineurs et majeurs pris en charge par l'ASE, environ 169 114 étaient placés. 35 % des enfants confiés à l'ASE étaient âgés de 10 ans ou moins, 53 % de 11 à 17 ans et 12 % de 18 ans et plus. L'ELAP (étude longitudinale sur l'accès à l'autonomie des jeunes en protection de l'enfance de l'INED et de l'Université Versailles-Saint Quentin) identifie des critères variables au premier temps de placement : le sexe (les filles étant plus rapidement placées), l'âge (orientation plus régulière en famille d'accueil pour les enfants et en établissement pour les adolescents ; âge moyen de premier placement de 14 ans pour une durée moyenne de 4,6 ans) et les politiques autonomes des départements qui selon les politiques et les équipements offrent des conditions et modalités d'accueils et de prise en charge différentes.

PARTIE 2

FAIRE DE LA RECHERCHE EN INSTITUTION

Le cadre socio-historique constitutif à la protection de l'enfance et à l'émergence des services de placement familiaux a permis de situer les enjeux politiques, sociologiques et législatifs qui sont à l'œuvre. Pour poursuivre ce cadre des premiers éléments du cadre réel des pratiques a été présenté pour circonscrire le champ des pratiques en placement familial tout en soulignant dans une perspective issue des dernières enquêtes nationales réalisées, l'échelle des individus concernés.

Nous poursuivrons ce travail en présentant les choix méthodologiques et empiriques sur lesquels se sont construits cette enquête en institution.

Chapitre IV. Le choix de l'approche méthodologique : une recherche impliquée sur la quotidienneté et sur l'usage de l'intervention sociale

IV.1. Problématisation de la recherche : les spécificités de la relation éducative dans un contexte d'accompagnement social

Professionnellement, le placement familial a été mon choix de spécialisation en tant qu'assistante de service social il y a 10 ans maintenant. Il revêt pour moi une complexité [extra]ordinaire dans le quotidien et dans les actions que le professionnel doit mener chaque jour auprès de familles sans cesse particulières et différentes. Les interactions et actions sont permanentes et chaque fois singulières. La protection de l'enfance est un champ très spécifique et passionnant.

Chacun, chaque professionnel va élaborer et faire évoluer sur ces situations si particulières sa pensée de façon singulière selon les rencontres, les actions et les histoires sur lesquelles ils vont fonder leurs pratiques et construire leurs expériences.

Mon regard sur cet objet de pratique ne cesse d'évoluer et d'intégrer de nouvelles pensées. Je note ici que sans ce travail de rédaction qui est le mien aujourd'hui, cette pensée ne pourrait donc constituer qu'une réflexion ponctuelle non située.

Nous l'avons vu ensemble, cette thèse trouve ses origines dans mon intérêt continu pour l'éducation comme élément de développement et d'émancipation découverte lors de mon inscription en licence sciences de l'éducation. Que peut-on apprendre encore des expériences et des conditions dans lesquelles elles se situent au regard de mon objet de recherche ? Mon objectif est ainsi de prendre pour repères spécifiques les pratiques professionnelles en placement familial qui viendrait soutenir l'idée d'une participation à l'émancipation sociale et démocratique.

Si mon idée de départ en entrée de thèse était de partir de la pratique pour réfléchir sur la place de l'écrit dans la conceptualisation de l'acte d'éducation inhérent au travail mené en placement familial, mon objectif général s'est rapidement modifié.

Mes premiers sujets de questionnements s'intéressaient au passage du vécu à l'expérience avant de réfléchir au passage du vécu de l'expérience en contenu de savoirs. L'écriture de l'autre me semblait être un support important pour pouvoir recueillir les données opérantes qui permettent de comprendre le processus de transformation de l'expérience. Pour que cette posture de recherche puisse prendre du sens, j'ai questionné ma propre écriture et la fonctionnalité de celle-ci dans l'idée d'une transmission. L'écriture d'une thèse m'a semblé alors être une prise de conscience première pour m'approprier au mieux l'objet dans son rapport au réel, perçu dans les pratiques mais aussi et surtout dans son rapport à soi, en tant qu'apprentie chercheuse en exercice donc d'acteur-observateur.

Ce premier angle de recherche s'est ainsi transformé dans la volonté de mieux comprendre et appréhender la complexité des interactions entre le professionnel et son environnement de travail et notamment dans la relation à l'enfant confié. Cette relation étant déjà identifiée comme source de rencontres et de moments qui intègrent la narration de soi, l'écoute de l'autre afin de rassembler et de transformer l'expérience en lui donnant du sens mutuellement.

La relation humaine, en pratique et en théorie, est au cœur de cette réflexion construite méthodologiquement pour une recherche en institution.

Cette relation semble engager une forme de responsabilité du professionnel vis-à-vis d'une autre personne ici un enfant dans son rapport à l'institution qui doit le protéger d'un danger ou d'un risque de danger. Ces questionnements ouvrent à la perspective institutionnelle autour des questions des rôles, des fonctionnements et de leurs analyses dans le jeu social et politique dans lequel ils s'inscrivent.

« L'épreuve du sens est réfléchie dans ces différents axes à partir des rapports que chacun, comme professionnel et comme sujet, peut avoir à autrui, à soi, au monde, et plus spécifiquement, à la loi (nomos), au savoir, au pouvoir, dans le cadre de sa pratique professionnelle. Elle renvoie également à la temporalité, et au rapport que nous avons, individuellement et collectivement, dans nos pratiques, au passé, au présent, à l'avenir, dans le sens que nous leur donnons²⁸ ».

Il n'est pas question dans mon travail de chercher la « bonne » conception du travail mais plutôt de faire émerger la question des significations et du sens du travail social réinterrogé au regard des pratiques plurielles et des contextes en changement. Il ne s'agit pas non plus de se réfugier derrière l'illusion d'une théorie sacrée ou d'une pratique idéologique mais sur le croisement de l'exigence conceptuelle, méthodologique et professionnalisante que représente le travail social.

Derrière cette notion d'implication, il y a l'idée de comprendre comment les gens vivent l'institution, comment ils la reproduisent, et comment ils la contestent. Cela ne veut pas dire que la construction de théories explicatives serait suffisante pour provoquer les transformations désirées pour ces jeunes et pour la mise en œuvre d'un processus éducatif intense et structuré du travail social mais il me semble que cela permettrait de faire appel à la capacité des professionnels pour définir et choisir les connaissances qu'il importe de mobiliser et d'approfondir dans les années à venir.

Cette thèse a pour objectifs principaux de mieux comprendre et de saisir :

- l'espace professionnel établi en questionnant le rapport au concept d'institution,
- la fonction de l'écrit en tant que support réflexif en prenant pour objet de réflexion l'écriture même de la thèse et les contours de la recherche impliquée mise en œuvre,
- et de repérer les différents enjeux relationnels et techniques en accueil familial qui lient un enfant à un adulte dans ce contexte spécifique de relation.

Il s'agit donc de mieux comprendre et appréhender la complexité des interactions entre le professionnel et son environnement de travail. L'apport de théories permettra de comprendre, d'analyser et d'expliquer les interactions entre le professionnel et son environnement de travail.

Il s'agit de décrypter plus précisément le phénomène de relation particulière qui va unir le professionnel-référent à l'enfant afin d'évaluer la possibilité de produire un nouveau savoir spécifique et à part entière de la relation éducative en travail social.

L'hypothèse est la suivante : Le service social en faveur des familles peut être un espace d'éducation. Nous décrypterons plus précisément le phénomène de communication qui unit le référent social aux familles afin de produire un nouveau savoir spécifique et à part entière

²⁸ Étude d'un cours de philosophie du travail social : pour quoi faire aujourd'hui ? Carine Dierckx, Deuxième congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, 2007, Namur.

propre à ce champ. Nous caractériserons également les conséquences inhérentes au travail et aux interventions en observant les capacités des professionnels à accueillir les différents moments du placement et à gérer les sentiments que cela génère.

Il me semble que les savoirs que les sciences sociales nous mettent à disposition doivent nous servir à identifier et à circonscrire les manquements qui ont marqué le travail social et de rompre avec les modes opératoires routiniers. Cette démarche me permettrait d'investir dans la reconquête de sens, de poser et de réfléchir aux fondements et à leur utilité sociale et de promouvoir l'auto-connaissance en développant l'expression et pourquoi pas la participation voir de nouvelles formes d'engagement.

IV.2. Cadre méthodologique

IV.2.1. Première présentation des deux terrains de recherche : quelques données de circonscriptions

Étant employée en tant que référente au sein de l'ASE, le dispositif de recherche construit a suivi de façon linéaire mes différents moments professionnels (présentés dans le diagramme de Gantt du processus de recherche à la partie suivante).

Ce choix justifié préalablement répond à l'idée selon laquelle, à l'origine, c'est bien par ma pratique d'assistante de service sociale, que l'idée d'une réflexion sur les objets de pratique c'est noué dans l'objectif de trouver (en pratique) et de faire (en recherche) sens sur ce sujet.

Considérant cette posture, la présentation de ma démarche recherche s'est faite au sein de chaque terrain de façon à adopter l'approche la plus transparente et pertinente pour cadrer ma présence sur ceux-ci. J'ai explicité les enjeux de ma recherche et ma volonté d'associer celle-ci à ma propre pratique au sein de chacun des services. Là aussi, entre proche et distant, l'équilibre était à trouver et à légitimer.

La confrontation des regards et des espaces a pu m'amener une vision plus complexe des éléments de l'objet de recherche. La contextualisation tout autant que la conception des faits a été transporté d'un espace à un autre, d'un temps à un autre tout au long de mes jours d'études et de pratiques. Cette confrontation est nécessaire, indispensable. Elle nourrit l'écueil des données et permet d'inclure des éléments manquants que l'un et l'autre des espaces viendra révéler.

En présentant sur le terrain des pratiques les conditions d'une recherche et du cadre des pairs-chercheurs, je me suis obligée à narrer les critères de la recherche et d'impulser la construction des premières transmissions.

Dans le basculement inverse, lorsque je présentais le terrain de recherche et les conditions de recueil dans le cadre des pairs-professionnels, je m'obligeais à narrer les conditions et conceptions des premiers répertoires d'analyses.

Considérant la haute importance de veiller à la confidentialité des informations auxquelles j'ai pu avoir accès dans le cadre de ma pratique professionnelle, il a également nécessairement fallu mettre en place les conditions nécessaires à la protection de ses données : anonymat automatique sur les prises de notes des journaux, des terrains, des entretiens et des rencontres menées ; préservation du cadre de la recherche et des attentes liés à la recherche et non pas à vocation sociale. La posture intellectuelle qui s'adosse à la démarche méthodologique est alors fondamentale pour en saisir toute la complexité :

« Que le fait social soit total ne signifie pas seulement que 'tout ce qui est observé fait partie de l'observation ; mais aussi, et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, l'observateur est lui-même une partie de son observation » (LEVI-STRAUSS, 1950 cité par VIENNE, P, 2005).

Ma démarche d'observation participante auprès de 71 jeunes confiés s'est construite sur plusieurs années, à raison de plusieurs temporalités :

- Sur le terrain 1, trois ans incluant trois mouvements différents (l'arrivée, le maintien, le départ (mutation))
- Sur le terrain 2, deux ans incluant quatre mouvements différents (l'arrivée, le maintien, la distance (pandémie), l'absence (congé maternité), le retour.

Mais aussi d'une organisation spécifique aux terrains et à ses moments alternant entretiens, tenue de journaux et observations participantes sur des temps dédiés à la recherche présentable puis apparente dans un souci de maintenir les conditions d'une discrétion de l'enquête.

Sur ces deux terrains, les interactions quotidiennes produisant le travail même de cette pratique se sont avérés plurielles et construites telle une constellation dans un ensemble vaste et aux multiples imbrications amenant professionnels, familles, enfants et adultes, partenaires et collègues à fonctionner ensemble pour une seule et même situation, parfois pour un seul et même moment professionnel.

Dans ce cadre, l'observation in situ a permis un recueil de données spécifiques et riches pour pouvoir accéder à ce qui permet aux individus de renouveler au jour le jour (A. COULON, 1987) leurs habiletés dans l'univers de référence.

Il faut faire du placement pour le comprendre. Si tu ne le fais pas, tu ne peux pas savoir. Enfin si, tu peux voir ce qu'il se passe mais tu ne le comprendras pas, déjà que c'est difficile. C'est difficile, ce n'est pas rien tout ça, ça se dit pas²⁹.

C'est quoi ça ? Tu vas en faire quoi³⁰ ?

Oh bien oui [...] vous pouvez bien écrire mais bon [rigole]. Non je dis ça parce que moi vous savez [...] [lève le bras et va dans la cuisine]. Je ne vois pas ce que ça changera, faut déjà en dire des choses, ah ici il y a ce qu'il faut³¹.

Alors toi tu fais une thèse, c'est bien mais ça va servir à quoi ?³²

Je ne sais pas ce que vous pouvez écrire en voyant tout ça, j'ai même pas de mot moi³³.

En effet, au-delà des entretiens dédiés à la recherche manifeste, c'est-à-dire les entretiens sollicités, prévus et organisés, ces années de présence sur le terrain m'ont permis d'accéder à une succession de conversations informelles et spontanées souvent marquées par la surprise de la question :

²⁹ Journal de terrain numéro 2

³⁰ Journal de terrain numéro 1

³¹ Journal de terrain numéro 2

³² Journal de terrain numéro 5

³³ Ibidem

« ah bon, une thèse mais tu ne dois pas savoir ce qu'il faut dire, c'est tellement le bazar, je n'arrive même pas à organiser ma journée, je vois pas comment tu peux expliquer ça »³⁴

« Houlà, moi je ne serai pas quoi te dire mais c'est intéressant, faut en parler avec les collègues [dont elle fait elle-même partie], c'est eux qui t'expliqueront le mieux³⁵ »

« Lors d'une réunion technique hebdomadaire, j'évoque mon travail en cours en invitant les collègues à échanger sur celui-ci afin qu'ils identifient au mieux ma double posture de recherche et de pratique. L'idée étant de socialiser au maximum ma démarche. Je n'ai aucune réponse directe, quelques signes d'approbations par des sourires et quelques mouvements de tête, quelques réactions impassibles et détachés. Aucun des 9 participants n'interagit sur ce moment, la chef de service clôt l'attente et change de sujet – sans commentaires. À la pause de la réunion, je reste un peu perturbée par ces non-réactions. Alors que je me lève, je sens plusieurs regards me sollicitaient, je suis interpellée par deux collègues qui en s'approchant me demande d'en savoir plus, si elles peuvent participer et comment. Elles m'entourent physiquement pour que je sois au plus près d'elle, parle à voix basse et ne me permettent pas de finir de sortir de ma place. En souriant, elles distinguent ma surprise à devoir répondre, en dehors du temps dédié et alors que malgré mes sollicitations, je n'avais eu aucunes prises de paroles, une heure avant. L'une d'entre elle me dit : « c'est vrai qu'on a jamais le temps en réunion de parler de réflexion comme ça, sur ce qu'on fait, c'est dommage, moi si tu veux je peux t'en parler ça m'intéresse mais faut qu'on prenne le temps, ici c'est pas possible tu vois bien, ça ne se fait jamais ». L'autre ajoute « oui puis de toute façon tu vas voir, ça peut être très différent, tu vas en entendre des choses » en levant les yeux au ciel³⁶».

La situation de recherche ainsi développé, il semble nécessaire de donner les premiers éléments qui concerne le terrain.

Le terrain 1 est un service départemental situé dans un département rural comprenant un peu moins de 117 000 habitants (INSEE, 2019). Sur ce terrain, on observe une hausse des mesures de placement de 15% entre 2016 et 2020 avec un recours majoritaire aux familles d'accueil comme mode d'hébergement des 444 enfants confiés : 76% contre 24 % en établissement en 2020³⁷.

Le terrain 2 est un service départemental territorialisé sur l'agglomération principale regroupant 56% des habitants du département. Ce département est à dominante rurale et regroupe plus de 370 000 habitants (INSEE,2019).

Au cours de cette année et sur les premiers mois de 2022, le département aura également connu une hausse de 9% des placements³⁸. Si les mesures judiciaires sont majoritaires (35% soit 1050 mesures), le nombre de placement continue d'évoluer chaque année (hausse de 29% entre 2014 et 2022) en assistant dans le même temps à la baisse des places d'accueils

³⁴ Journal de terrain numéro 2

³⁵ Ibidem

³⁶ Journal de terrain numéro 4

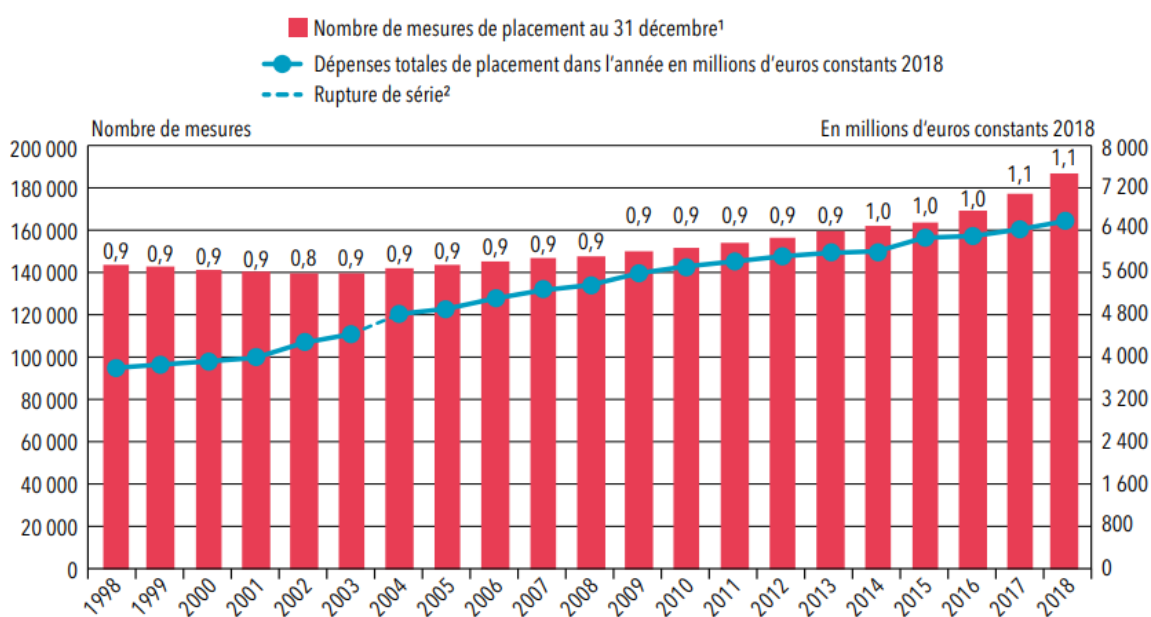
³⁷ Comparatif établit selon les chiffres présentés par le département dans le cadre de l'Observatoire Départemental de la Protection de l'Enfance (ODPE) 2022 sur les 5 dernières années

³⁸ Comparatif établit selon les chiffres présentés par le département dans le cadre de l'Observatoire Départemental de la Protection de l'Enfance (ODPE) 2019 et ODPE 2022

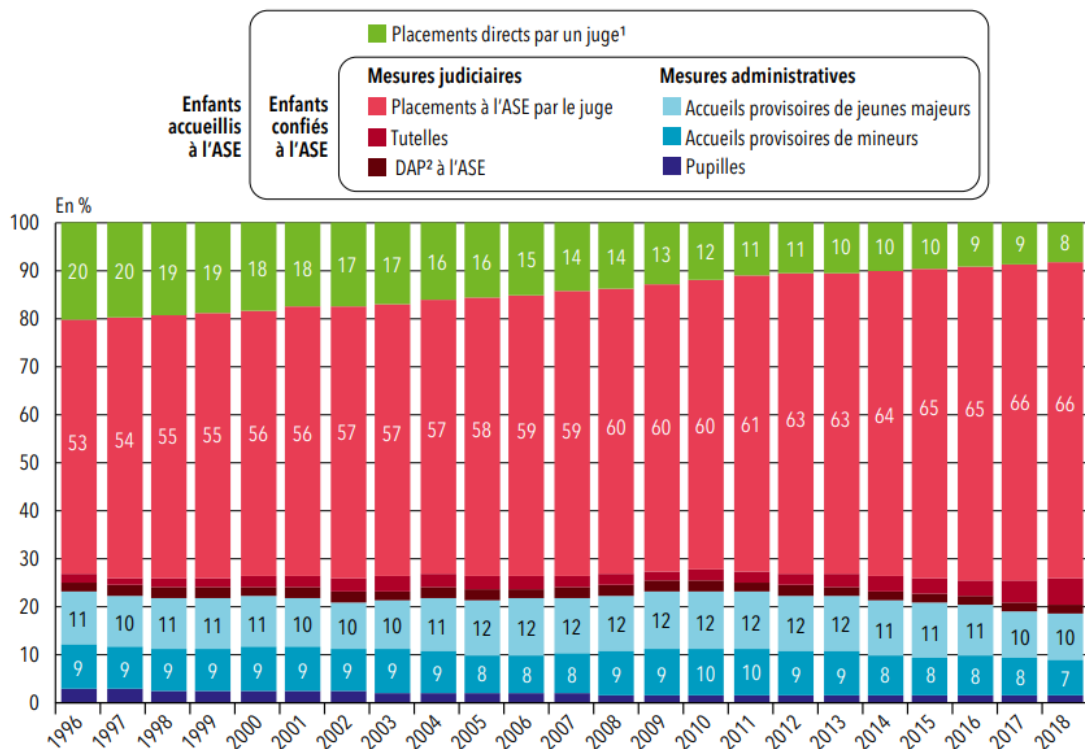
pour les enfants, familles d'accueils (48% des enfants) et lieux de vie confondus (41% des enfants) : 936 places recensés au premier semestre 2022.

L'étude des tendances nationales confirment des caractéristiques identiques aux observations soulevées au sein des deux terrains concernant la hausse des mesures de placement et la priorisation à l'accueil familial. Le nombre de mesure de placement au niveau national est de 187 000 en 2018. Le montant total des dépenses de placement s'élève à 6.6 milliards d'euros.

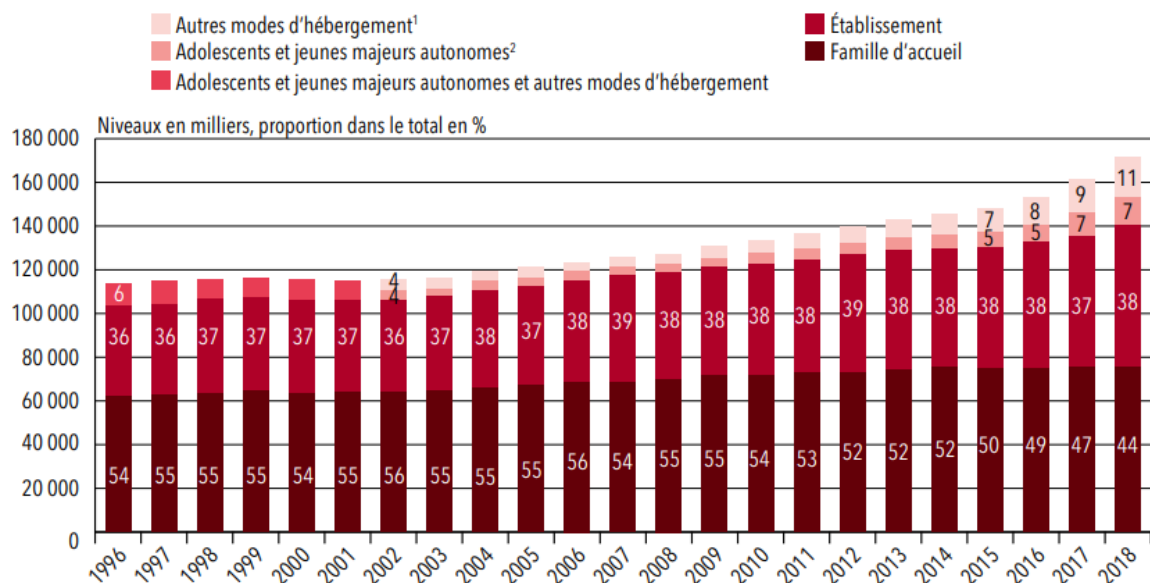
Les graphiques suivants font le constat que les placements à l'ASE par le juge représentent 66% des mesures prononcées et des enfants accueillis (24.53% de hausse en 22 ans). La dominante vis-à-vis des établissements hors dispositif d'autonomie (16-21 ans) est à l'accueil en famille d'accueil ; 44% des jeunes confiés à l'ASE au 31 décembre 2018.



5 Graphique présentant l'évolution du nombre de mesures et de dépenses de placement à l'Aide Sociale à l'Enfance de 1998 à 2018, DREES enquête Aide Sociale, INSEE, 2019.



6 Graphique présentant l'évolution nationale des mesures de placement selon le type de mesures de 1996 à 2018, DRESS enquête Aide Sociale, 2019



7 Graphique présentant la répartition des modes d'hébergements des enfants confiés à l'ASE de 1996 à 2018 - DRESS, Enquête Aide Sociale, 2019

Sur le terrain 2, une étude profil et parcours a été menée par le laboratoire FrED sous la conduite de M. LEMOINE en 2018 dans le cadre d'une commande ciblée par le département pour documenter les profils et les parcours des enfants suivis par le service de placement et interroger les conditions d'accès à l'autonomie à la sortie du dispositif. Cette enquête s'est centrée sur le recueil d'éléments auprès des lieux d'accueils (familles d'accueils, MECS, LVA, éducateurs et cadres des structures) des enfants concernés (600 situations répertoriés) par le biais de la passation d'un questionnaire support en expression libre. Quelques éléments d'analyse sont intéressants à consigner ici en relation avec ma propre enquête sur ce même terrain mais sur des temporalités différentes. Les verbatim des présentations du jeune pris en charge par les lieux d'accueils soulignent un recours à la famille (« père, mère, parents ») pour situer l'enfant dans sa prise en charge avant d'évoquer la durée (« ans »), la « séparation » puis la fratrie, « sœurs, frères » et enfin l'école, la « scolarité » mais le corpus ne fait pas apparaître de mots relevant du champ de l'institution, du service ou du référent. Il est toutefois évoqué lors du verbatim qui concerne les mesures préalables au placement du jeune « suivi, AEMO, placement ». Le référent semble être davantage situé dans la chronologie des faits qui concerne l'entrée de l'enfant dans le service. Les résultats sur 437 réponses font observer un taux majoritaire de relations mensuelles avec le référent (28.1%), variable selon les événements (« 22% ») voir plusieurs fois par mois (20.8%) pour certains. Ces éléments soulignent l'inscription du référent dans le quotidien relationnel du lieu d'accueil pour échanger autour de l'enfant dans une logique du *aller-vers* pour le professionnel. Les caractéristiques de la rencontre entre le référent et l'enfant sont abordées par les lieux d'accueils comme majoritairement ciblés sur les entretiens individuels (« 50.1% pour 437 réponses) puis du PPE (« 30.2% »). Il est à noter que ce dernier taux est inférieur au taux précisant « que le jeune n'a été associé à « rien » comme activités institutionnelles que ce soit par le référent comme auprès du service et du département : « 31% » ce qui interroge sur ces réponses sur la visibilité du jeune par l'institution et la centration sur le lieu d'accueil du suivi réel de la mesure.

IV.2.1.1. Entretiens et questionnaires

La recherche en sciences humaines permet de développer des outils méthodologiques différents appliqués aux objectifs visés et à la posture épistémologique du chercheur. La recherche qualitative ici développée vise à comprendre un petit nombre de cas dans un souci de compréhension fine et complexe c'est-à-dire de comprendre comment les acteurs, pensent, agissent et interagissent dans un contexte ou une situation précise (MUCCHIELLI, 1996 ; DUMEZ 2013) avec pour fonction de comprendre et de détecter les processus et les comportements plutôt que de mesurer ou comparer (KAUFFMAN, 2011).

Le choix de l'entretien a été privilégié en tant qu'outil d'expression libre et ouvert permettant de respecter le choix du langage de l'enquêté, de faciliter la prise de parole et de veiller à ne pas dénaturer le contexte des réponses au risque d'une mauvaise interprétation des réponses.

En ce sens, la possibilité offerte d'entrer en entretien sur le sujet étudié a été facilitée par la connaissance réciproque des professionnels majoritairement enquêtés sur les deux terrains.

Cette posture singulière de praticienne-chercheuse pour réduire l'impact des limites a dû être anticipée et régulée au fur et à mesure de l'enquête dans un souci d'aller-retour constant entre le cadre de la recherche et la mise à distance des implicites permanents.

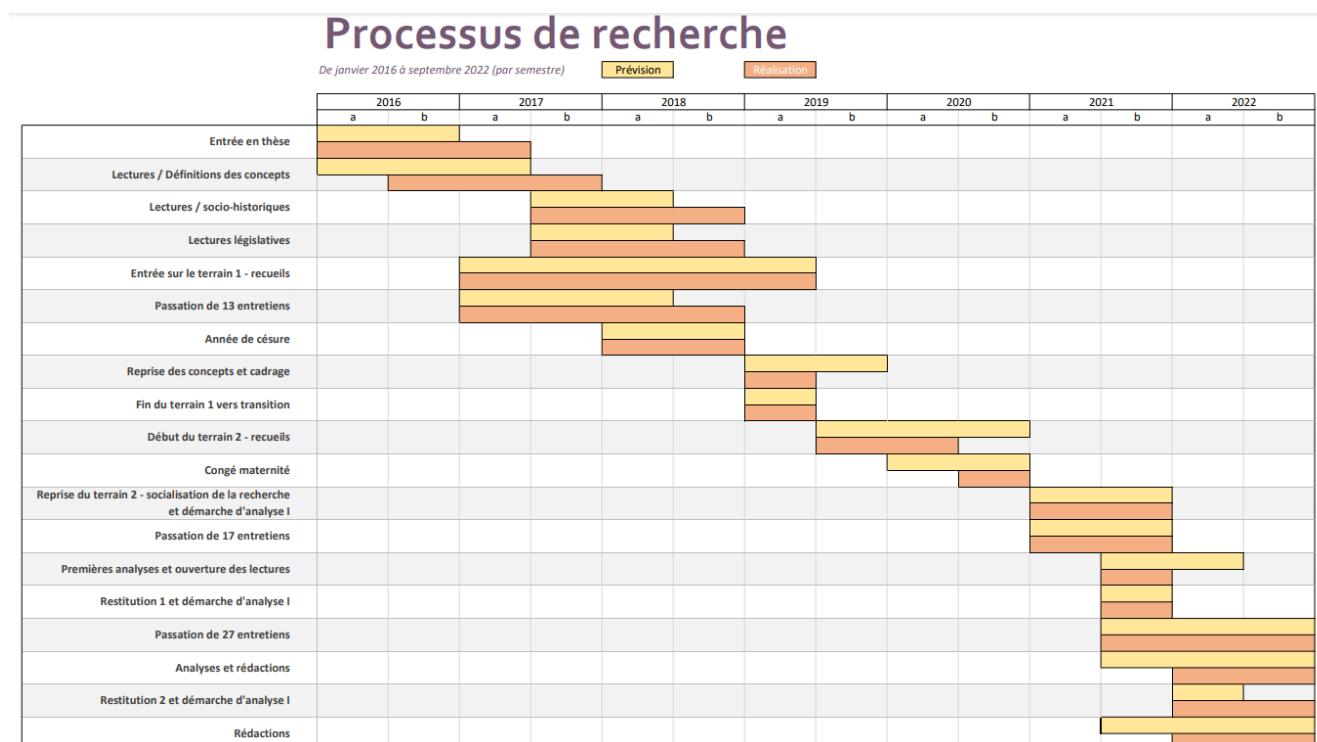
La construction des guides d'entretiens, semi-directifs, se sont inspirés de la méthode compréhensive de Kauffman : « *l'enquêteur s'engage activement dans les questions pour provoquer l'engagement de l'enquêté* » (KAUFFMAN, 1996). Le déroulé des entretiens a

permis en grande majorité de participer à des échanges riches et vivants qui ont rendu à différentes étapes des recueils, mon objet de recherche encore plus vivant et en interaction avec la réalité. Ils permettent d'aborder les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (les faits expérimentés) en donnant à la parole le rôle principal privilégié pour explorer des faits (BLANCHET & GOTMAN, 2001).

Dans l'investigation, l'entretien est une rencontre qui contient une dimension d'objectivation (description d'une expérience, d'une réalité) mais qui rend compte également des systèmes de valeurs et de pensées de la personne interviewé.

« Ainsi s'instaure un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un évènement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur » (GUIGLIONE, 1980).

Le diagramme de Gantt présenté ci-dessous et disponible en plus grand format en annexe³⁹ permet d'observer les différents temps de recueils et d'analyses des données produites dans le cadre des passations d'entretiens.



8 Processus de recherche présenté en diagramme de Gantt

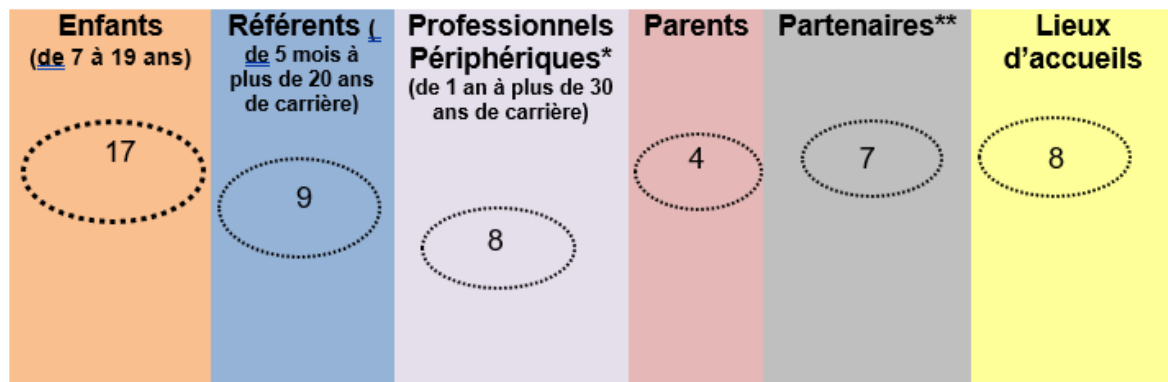
La réalisation des entretiens semi-directif intra et péri institutionnel a été menée en intégrant trois entrées méthodologiques :

- La sollicitation directe en allant vers les personnes préalablement identifiées

³⁹ Annexe 10 – Processus de recherche

- L'entretien volontaire en accueillant la demande des personnes préalablement sensibilisés
- La modulation écrite par la possibilité offerte à ceux qui ne souhaitent pas répondre oralement aux guides d'entretiens de le faire par écrit pour faciliter leur participation au dispositif.

Ces trois entrées ont permis de constituer l'ensemble suivant :



9 Méthodologie d'entretien combinatoire à trois entrées de recueils et de rencontres

Si 57 entretiens ont été menés 4 ne seront pas exploités du fait d'un mauvais enregistrement de l'entretien (1 référent), de la perte de deux enregistrements (1 référent et 1 parent) et de la mauvaise tenue du guide d'entretien auprès d'un enfant amenant à être davantage dans un entretien social que dans un entretien de recherche.

L'échantillon (53) est de petite taille mais hétérogène ce qui a permis de constituer un recueil de données rarement exploité sur ce sujet.

L'entretien le plus court correspond à une dizaine de minutes, le plus long de près de trois heures trente. Les entretiens ont été menés sur des phases différentes (cf. Diagramme⁴⁰) au cours des 5 dernières années selon les objectifs de recueils fixés et de l'avancée de l'étude. Les lieux d'entretiens ont été variés entre les bureaux et les domiciles. L'enregistrement n'a concerné que les adultes par choix méthodologiques et pour préserver au mieux la rencontre avec les enfants.

Quelques explicitations des caractéristiques du dispositif de recherche :

La possibilité a été laissée de répondre à certaines questions du guide d'entretien par écrit pour faciliter la possibilité à certains professionnels de s'impliquer dans l'étude sans passer par l'entretien oral. S'ajoute ainsi aux 53 entretiens, 6 questionnaires⁴¹ complétés et dont les verbatims ont été extraits

Les professionnels périphériques* et les partenaires** regroupent les professionnels intra institutionnels qui ne sont employés comme référents mais qui ont des missions pouvant s'y rattacher ou être témoins directs, trois professionnels de lieux de soins et d'éducation

⁴⁰ Cf. Annexe 10 - Processus de recherche

⁴¹ Cf. Annexe 09 - Base au guide d'entretien et questionnaire

spécialisée, deux enseignantes de maternelle et d'élémentaire, un enseignant spécialisé, un entraîneur de sport, une juge des enfants, un médecin, une infirmière. Les professionnels dits référents regroupent deux métiers : assistant social et éducateur spécialisé.

Les participants pour la recherche se sont portés volontaires en manifestant leur intérêt à participer à celle-ci après des temps d'explicitation de la recherche et de restitution. Un effet domino a ainsi permis de rencontrer d'autres professionnels environnant sollicités par les professionnels enquêtés.

En encourageant la méthode du proche en proche (A. BLANCHET, A. GOTMAN, 1992), mon souhait était de mobiliser les relations qui sont à l'œuvre au sein du service pour s'[inviter] à raconter. Si elle n'a pas suffi à recueillir le nombre d'entretiens visé, elle a complété la socialisation de la démarche de recherche restitué auprès des différents professionnels et familles.

Les limites auxquels s'exposent cet échantillon ont été perçues : d'une part déjà de sa composition construite sur l'idée préalable que je pouvais me faire des témoins directs et indirects de ce sujet. Le recours à une démarche volontaire par la technique du proche en proche visait à réduire ce biais. Cette approche participative volontaire a eu comme limite que l'existence d'une majorité qui ne s'exprime pas demeure et ceci dans chaque catégorie d'enquête. De plus, ce recueil composé de réponses individuelles ne s'inscrit que sur un temps et un moment donné lié au dispositif mis en place. Il convient ici de rappeler que le recueil de parole doit toujours être considéré comme lié à un moment précis de l'histoire et de la situation du sujet qui reconstruit, selon les émotions et sentiments du maintenant, le passé.

Les guides d'entretiens se sont construits sur l'enchaînement de questions-thématiques (*profil, présentation, parcours / contexte d'intervention, caractéristiques, missions, quotidien professionnel / enjeux autour de la notion de référence, de relation / perspectives d'avenir, de changement, d'évolution*) puis en sous-questions pour faciliter la tenue de l'entretien.

Lors de la passation des entretiens les questions anticipées par le guide d'entretien ont instauré le fil conducteur des échanges mais selon les directions prises par l'entretien des questions plus ouvertes ont permis de compléter les échanges dans une chronologie aléatoire et propre à chaque rencontre.

Pour chaque entretien, les conditions suivantes ont été respectées : rendez-vous donné à la convenance de l'interviewé, libre choix du lieu, présentation de la recherche, choix sur l'approbation de l'utilisation du dictaphone pour les adultes, garantie donnée à l'anonymat, écoute, respect et non jugement.

L'anonymat est important afin qu'aucune indication spécifique ne permette d'identifier tout particulièrement l'enfant-sujet ; en ce sens le consentement des parents n'a pas été sollicité. La recherche ne porte pas en effet sur l'enfant mais bien sur le contexte professionnel et institutionnel dont il a été l'objet.

Au-delà de l'exigence de l'anonymat et de la confidentialité maintenue dans ce travail, le libre choix de la participation a été expressément conduit notamment auprès des enfants une fois sensibilisés et informés sur le dispositif de recherche. La priorité a été laissée à la parole des enfants et des jeunes en les positionnant en tant que sujet de la recherche agissant à tous les niveaux de décision dans une double posture épistémologique et éthique (P. ROBIN, 2010).

Enfin, l'analyse des entretiens s'est composée en plusieurs phases : la réécoute, la retranscription, la classification pour en extraire les analyses et évaluer les occurrences et emploi de mots (verbatim).

Mes temps d'analyses des retranscriptions se sont découpés sur un seul et même support : d'abord par une analyse de la première phase d'entretien en classifiant des thèmes et en les regroupant en rubriques de concomitance thématique (GUIGLIONE, 1980) :

- Présentation générale de la situation
- Définition de l'activité, de l'expérience
- Éléments positifs
- Éléments négatifs
- Verbatim pour qualifier la relation enfant-professionnel
- Verbatim pour qualifier la relation enfant-institution
- Verbatim pour qualifier la relation institution-professionnel
- Recours à la chronologie : durée, parcours, événements, projections
- Recours aux faits quotidiens : santé, scolarité, loisirs, liens sociaux

Ce premier inventaire des données recueillies s'est additionné et croisé aux éléments recueillis sur les temps d'observations sur le vif. J'ai ajouté ainsi à mon tableau deux codages supplémentaires aux items incorporant : observation et bribes de discours sur la même période en utilisant mes journaux.

Pour exemple, l'analyse des verbatims a pu mettre en lumière que les professionnels dits périphériques ont majoritairement énoncé « *l'enfant* » en réponse à la question du rôle du référent, là où les référents eux-mêmes ont majoritairement énoncé « *le projet* » pour qualifier leur rôle.

IV.2.1.2. Un essai d'approche réflexive de l'institution : la double posture comme analyste : que faire de l'information ?

Dès l'entrée sur le terrain 1 puis 2, il m'est apparu intéressant de venir inverser les modalités de communication classiquement à l'œuvre dans les services observés qui se concentrent sur une logique descendante des informations : de l'institution (instances de pouvoir décisionnels et hiérarchiques) vers les professionnels. Rappelons ici qu'une institution n'est pas une simple organisation mais bien une structure organisée qui se diversifie et qui agit de manière continue par l'intervention des sujets qui y sont présents.

Mon choix a été d'initier une démarche d'information sur ma recherche d'abord auprès des familles et de mes collègues directs afin d'observer le chemin que prendra l'information jusqu'aux directions de l'institution. En première intention, l'information n'a pas été saisie ni sur le terrain 1, ni sur le terrain 2 par les chefs de service « directs ». La question du désintérêt porté à ma thèse par les responsables (en charge de la vie théorique et pratique d'une équipe) a montré que la question d'une observation sur les conditions d'exercice au sein d'une institution par des approches différentes de celles utilisées professionnellement (retours oraux des équipes, utilisation de statistiques annuelles) n'était pas forcément bienvenue ou bien-entendue. Cette observation rompt directement avec l'ouverture et l'engouement dont les professionnels se sont saisis lors des temps d'informations ou de restitutions.

Outre l'explicitation des informations relatives au début du protocole de recherche, j'ai tout au long de ces années fait le choix de maintenir cette démarche ascendante c'est-à-dire que je n'ai jamais négocié ma démarche de recherche en passant par les responsables-directeurs de l'institution (sur mon premier terrain, N+3 pour atteindre la directrice enfance, sur le second terrain environ N+5). J'ai d'abord parlé aux professionnels de terrain de la possibilité de participer aux entretiens, puis j'ai saisi volontairement les chefs de service directs pour valider officiellement ma double intervention dans des espaces et temps dédiés et pour des questions de réglementation d'accès aux données.

À titre d'exemple, j'ai eu l'occasion de proposer en réunion de participer à ce dispositif de recherche mais aucunes des responsables ne m'a questionné sur les conditions réelles de la recherche et l'information n'a pas été transmise jusqu'au N+5. Les deux responsables sont d'ailleurs parties ensemble de la réunion au début de la présentation. Ces circonstances d'accueil m'ont amené à concevoir ce choix méthodologique comme un analyseur. Cet analyseur vient observer le trajet que l'information va faire et va mettre à jour l'intérêt porté par le regard extérieur (et supérieur) à l'étrangeté d'une posture. Il a souligné, dès son entrée, toute la difficulté à capter l'attention des hiérarchies les plus hautes de façon similaire sur les deux terrains. Ce premier constat m'est apparue être une bonne nouvelle car cela pouvait dire qu'il y a la possibilité d'expérimenter sans obstacle ou presque au sein de l'institution tout en respectant le cadre éthique minimal. Il en est devenu une moins bonne si l'on considère l'intérêt que présenter ce type de démarche pour faire évoluer les pratiques. Dans un délai fixé (au terme du dispositif de recueil et d'entretien), j'ai volontairement sollicité des rencontres institutionnelles avec les directeurs de chaque service pour les prévenir de la réalisation des démarches de l'enquête et les sensibiliser à cet existant.

IV.2.1.3. Les écritures : un acte continu

Mes premières recherches documentaires ont eu l'intérêt d'être variée mais m'ont amené dans des lectures digressives m'obligeant à me donner un cadre de lecture en utilisant une forme de cartographie des concepts et notions de rattachement. Le recours à des documents officiels m'a également permis d'obtenir des informations complémentaires à mes données de terrain pour situer les évolutions des différents contextes et selon les périodes données. Ces recherches ont donné lieu à mes premières écritures.

Puis lors de l'entrée sur le terrain, la composition de journaux de terrain est devenue le reflet d'une organisation de recherche spécifique alliant : prises de notes sur le vif, prises de notes lors des réunions, prises de notes lors des entretiens et mentalisation des impressions. Cela m'a permis d'intégrer les évènements vécus, les perceptions furtives, les entretiens, il est aussi devenu un outil de réflexivité de la pratique. J'ai souvent digressé, ouvert de nouveaux fichiers, cahiers, regroupés des petits bouts de phrases, de références, de paragraphes. Mes écrits se sont organisés et désorganisés autour et dans la recherche.

Le respect du temps a été un facteur clef de ce processus de recherche. Ma thèse s'est inscrite sur la durée car j'ai accepté de me donner le temps de choisir, d'unir et désunir mes idées, mes expériences. L'énergie et le travail n'a pas été le même selon les périodes qui ont créé la thèse (cf. processus de thèse - diagramme de Gantt⁴²). Cette notion de temps n'est pas dissociée de mon propre objet de recherche. C'est aussi le temps qui devient un support à la

⁴² Cf. Annexe 10 – Processus de recherche

relation mais qui permet aussi à l'enfant de grandir, de rassembler le temps passé et de préparer le temps qui reste.

Lorsqu'il m'a fallu reprendre les différents recueils de données afin de débiter l'écriture du manuscrit final, j'ai redécouvert ces différentes temporalités. J'ai intégré aux pensées du moment, celles que j'avais pu avoir plusieurs mois voire années avant et inscrire celles-ci dans un continuum du travail total.

La rédaction de la thèse et la réécriture de certains de ces passages a été une étape difficile pour moi. Il s'agissait de figer, fixer quelque chose qui me semblait encore inachevé et dont je ne cessais d'interroger les prolongements. Dans cette image, mon écrit se morcelait, était constitué de parties qui se succédaient sans se lier, s'opposaient sans se rencontrer. J'ai eu longtemps le sentiment que mon écrit demeurait à l'image de mes réflexions et finalement de mon objet de recherche. Une succession d'idées, de principes et de valeurs qui n'assuraient pas un continuum mais gardaient une essence marquée par le vécu, par l'éprouvé.

L'effort d'écriture de cette thèse est venu rassembler « mes » différentes parties : mon moment professionnel, mon moment de recherche, mon moment de lectures, mon moment de plaisir. Prendre du temps pour écrire la thèse, c'était venir rompre avec cet ensemble, les parties de l'entière de ce que je suis, de ce que je fais, de ce que je souhaiterai faire. En quelque sorte un travail « total » qui m'implique en totalité. Me mettre au travail, souvent les soirs, les nuits, rassembler ces différents morceaux de moi-même a représenté une difficulté que je n'avais pas perçue jusqu'ici.

L'écriture a donc occupait une place complexe mais s'est soumise, dans chacune de ses dimensions a un rôle épistémologique (elle est une pratique sociale située dans un contexte spécifique), méthodologique (perspectives de compréhension) et idéologique (position critique et questionnements). La thèse est alors devenue une réelle ressource de l'écriture impliquée, qui met en scène la congruence de la théorie et de la pratique.

IV.2.2. Cadre épistémologique et approches méthodologiques

L'épistémologie (dont la racine vient d'épistémè : connaissance) exerce « *une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique* » là où la théorie « *guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de conceptualisation*⁴³ ».

L'épistémologie est donc une forme de réflexion critique sur la connaissance, sur les possibilités de développement, ses principes, ses règles, méthodes et ses limites.

Mes choix méthodologiques se sont inspirés de différentes approches :

- L'approche multi référentielle de J. ARDOINO (1993) permettant d'allier à la pluralité des références (sociologiques, éducatives, psychologiques, philosophiques, etc.) les logiques de savoir (épistémologie), les logiques d'actions (praxéologie) et les logiques de valeurs (axiologie) dont nous retrouverons les principales références dans l'étude des expériences des sujets enquêtés.
- Le souci d'une transversalité pour appréhender autrement les notions d'espaces et de moments à l'œuvre dans les pratiques professionnelles. Inspirée de la notion

⁴³ Démarches compréhensives et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques, Charmillot, Dayer, Recherches qualitatives, Hors-Série, n°3, Actes du colloque Bilan et Perspectives de la recherche qualitative, 2007, p131-132

d'inachèvement de G. LAPASSADE (1964), elle permet de saisir toute la complexité à être et à faire au sein de différentes communautés : de référence, professionnelle, universitaire, etc. Elle reconnaît la nécessité de ne jamais cesser de créer.

- Une approche ethnologique sensible à ce que décrit G. ALTHABE dans un entretien avec M. SELIM (1993)

« Je définirai cette orientation par trois axes majeurs, intimement articulés entre eux. Le premier est sans aucun doute la nécessité de choisir des thématiques s'inscrivant dans la volonté de construire une connaissance ethnologique du présent, restituée dans toute sa complexité. Cette focalisation implique d'atteindre les modes par lesquels les acteurs construisent le sens de leur condition actuelle dans une temporalité qu'ils bâtissent et redéfinissent en permanence [...]. Le deuxième point sur lequel j'insisterai est de choisir comme objet le champ des échanges, des relations interindividuelles, des interactions, des rapports : ceci signifie prioritairement de se détacher de visions « essentialistes », c'est-à-dire de maintenir en permanence une attitude critique en regard de catégorisations ethnoculturelles, en termes d'identité collective, de traditions. Enfin, le troisième élément que je retiendrai est l'inéluctable implication du chercheur dans le groupe dans lequel il s'immerge. Le terme d'implication est pour le moins ambigu : ma manière de la considérer s'efforce d'éviter les écueils d'un narcissisme exagéré pour porter l'attention sur les effets épistémologiques des liens interpersonnels que l'ethnologue comme acteur social produit avec les individus étudiés ».

- Une approche réflexive inspirée des courants ethno méthodologiques (H. GARFINKEL, 1967) qui reconnaît la singularité des postures à occuper dans le réel pour rendre compte de ce qu'il s'y fait par une observation attentive et une analyse des processus où sont et vivent les acteurs. Entre le décrire et le produire, les acteurs sont et se positionnent dans un bricolage permanent (A. COULON, 1993) qu'il reste à saisir. La place du langage y est fondamentale.
- Une approche socio-analytique (R. LOURAU ; G. MONCEAU) qui déploie les entrelacements à l'œuvre dans les relations entre les institutions et les individus dans un processus dynamique et vivant. C'est l'analyse de ce processus et la mise à jour d'analyseurs qui permettent de comprendre, de forcer l'institution à parler (LOURAU, 1970), de transformer de l'intérieur et d'agir.

Cette articulation d'approches méthodologiques est pensée pour rendre compte de l'expérience telle qu'elle est vécue et conçue par les travailleurs sociaux dans leur activité professionnelle. Elle tend à concrétiser une analyse conçue comme « *la mise en œuvre classique d'une observation, consistant à recueillir des traces de l'activité à partir d'un matériel descriptif et à décrire les résultats mis à jour* » (P. DESSUS, 2002). L'analyse des données dans une démarche qualitative s'appuiera sur la sensibilité (BRITO, PESCE, 2015) de la position et des actions menées conjointement dans cette enquête en institution.

La recherche qualitative permet d'apporter une compréhension approfondie des facteurs en jeu dans les situations sociales. Elle vise à une meilleure compréhension de la manière dont chaque sujet, au quotidien, va agir singulièrement auprès d'autres sujets en prenant en compte sa singularité, son environnement et le contexte dans lequel il évolue (GROULX, 1997).

S'appuyer sur la démarche ethnographique offre alors la possibilité de mieux saisir cette réalité tout en tentant de combler, dans une perspective de recherche, les écarts de positions portées par les institutions ou par les sujets.

La recherche s'inscrit dans une double visée : de compréhension et de transformation (MONCEAU, SOULIERE, 2017) en privilégiant une entrée sur le terrain au plus proche des réalités vécues et partagées avec les acteurs qui y agissent. Pour reprendre l'expression de BEAUD et WEBER (1997), il s'agit de s'intéresser non pas aux univers d'individus mais aux univers de relations de cet objet de la pratique en intervention sociale

L'élaboration de ma thèse en tant que sujet (le je) et objet (l'objet) de ma recherche (RAVON, 2014) m'a permis, par cette porte d'entrée singulière (GUIGUE, 2005) voulu au sein des terrains de faire la promotion de cette double posture alliant une nécessaire prise de recul pour interroger différemment les dispositifs de prise en charge tout en tenant de développer la réflexivité (KOHN, 2001) des professionnels.

Le déploiement à compter des années 1970 de nouvelles formes de recherches plus attentives aux rencontres « in vivo » et à la restitution aux personnes des éléments qui les entourent pour mieux y agir (DUBET, 1994) ont permis d'appréhender de nouveaux terrains du lointain pour reprendre l'expression ethnologique sur lesquels on retrouve les interventions en travail social. C'est l'apport des sciences de l'éducation appliqué à ces champs que les recherches-interventions en sciences de l'éducation (MONCEAU, 2017) qui vont permettre, tout particulièrement sur les études de l'enfance et de la jeunesse, aux sujets enquêtés de s'exprimer sur des sujets sensibles. Des sujets sensibles puisque liés à l'intervention de l'État par sa politique décentralisée sur la famille en raison de la reconnaissance du danger pour l'enfant et de la défaillance de l'exercice de l'autorité parentale. Ces travaux de recherche visent à comprendre les processus d'élaboration des politiques publiques à l'égard des acteurs-sujets en situation de disqualification à des fins de travail collectif et de mise en récit émancipatoire. Les recherches avec visent dans ce cadre à réhabiliter des individus pris « *dans des configurations sociales et institutionnelles qui les affaiblissent comme des sujets pensants et réflexifs et les chercheurs comme des acteurs engagés, appartenant à un moment commun* » (PAYET cité par P. ROBIN).

Les recherches-avec comportent une pluralité de pratiques, de méthodologies et de participation dans la volonté d'amener de l'un à l'autre les savoirs experts et profanes par une zone interprétative partagée (DESGAGNE, 2007). Les enfants et les jeunes tout autant que les professionnels vivent une position qui donne à voir un point de vue particulier du monde qui peut être transmissible puisque cette position permet la production et la transmission de connaissance. Le professionnel, ici en position de recherche mais aussi associé à la recherche peut, dans ce processus d'enquête, remanier sa posture et son rapport à l'institution (MONCEAU, DE SAINT MARTIN, SAMSON, 2016) en changeant d'univers intellectuel et institutionnel (SANCHOU, 2007).

Depuis les années 1980 étudier l'enfance à travers le vécu relationnel des enfants eux-mêmes est devenu un nouveau domaine d'exploration en écoutant les enfants évoquer leur expérience et exprimer leur point de vue indépendamment des adultes en devenant un acteur participant. Cette évolution nécessite de la part des chercheurs de réfléchir et de mettre en place la méthodologie la plus adéquate possible en répondant aux questions éthiques que soulèvent la question de la participation des enfants.

Si au niveau méthodologique, les recherches prenant en compte le point de vue des enfants et avec les enfants en face à face restent encore peu commune au bénéfice de recherches sur les enfants au niveau de la thématique de ce sujet il n'existe que peu de travaux ayant à ce jour interrogé les représentations de la famille du point de vue des professionnels directement. Alors qu'il existe bon nombre de travaux sur le placement en famille d'accueil, je n'ai pu trouver de recherches qui ont questionné la perception des professionnels et des enfants tout particulièrement sur cette relation propre au champ de la protection de l'enfance.

IV.2.3. Être le proche du familial : l'enquête en institution

« Décrire, c'est rendre compte, par une méthode d'observation, de la situation ou de l'activité mise en œuvre par des sujets, en identifiant leurs caractéristiques et leurs conditions d'appariation ou de changement » (P. DESSUS, 2002)

Le choix d'adopter pour une méthodologie ethnographique pour investiguer et documenter un service social est à expliciter.

À la suite de mon choix professionnel de travailler à l'accompagnement des enfants confiés judiciairement attendant aux circonstances soudaines d'une possibilité d'entrée dans la recherche un équilibre s'est trouvé dans les deux milieux. Ces deux milieux sont entrés en relation mutuelle ce qui a nécessité pour moi ensuite de trouver les bonnes conditions aux questionnements et à l'implication vécue comme une *filiation* (M. LEMOINE) entre les milieux.

La somme des informations recueillies ces dernières années en situation professionnelle ou en suivant l'activité de recherche est à la base du corpus retenu dans l'analyse présentée dans ce travail. Si les idées sous-jacentes me parlaient comme à une professionnelle engagée dans le soin de l'aide à apporter, elles se sont constituées au fur et à mesure de la recherche comme de nouvelles hypothèses et pistes qu'ils convenaient de transformer en profondeur. Je questionnais alors plus précisément les notions d'histoire là où initialement la question situationnelle prédominait : pour les enfants, du « *que sais-tu de ton placement* » j'interrogeais « *que penses-tu de ce qu'il se passe pour toi depuis que tu es accueilli par le service* », pour les professionnels du « *que faites-vous* », j'ouvrais mes questions à « *que voyez-vous, que vivez-vous* ».

En institution, les temps d'observations menées « en son sein » m'ont amené à regarder différemment le service. En observant j'intervenais, en intervenant je créais des situations à observer. Si certaines scènes m'ont échappé par leur intensité, c'est une collecte systématique que j'ai opérée au grès des événements et des quotidiens professionnels.

La production d'ethnographique permet de stocker une quantité d'éléments sur ce qu'il est possible d'observer sur place et au contact des sujets en action devant nous mais aussi de consigner l'ensemble des réflexions, hypothèses et découvertes au fil des jours.

Ces 5 années m'ont donc permis d'accumuler un ensemble de notes de conversations, de réunions, d'échanges et de rencontres comme un répertoire vaste et précieux de données sur les pratiques et discours des personnes enquêtées par une proximité inclusive du terrain : des réunions de services, des bureaux, des visites à domicile, à deux ou à plusieurs, avec des professionnels plus ou moins habituels, des partenaires, à l'école, dans les lieux de soins, etc.

Les observations et le recueil de scènes m'ont permis d'obtenir un corpus riche et diversifié des moments de pratiques et de vies : les conversations inopinées en voiture, les liens à l'école, l'accompagnement à des sorties extérieures, l'occupation des espaces comme les

salles d'attentes, la tenue des réunions, etc. Ce recueil a élargi mes possibilités d'analyses pour appréhender au mieux le fonctionnement de ces services et des interactions nouées.

La vie d'une équipe, les discours des uns auprès des autres ou des autres sans les uns, l'investissement des lieux et des espaces, le récit des expériences et des événements, la venue des enfants à la rencontre des adultes et des adultes se penchaient vers des enfants, les décrocheurs du système professionnel et les nouveaux arrivants qui viennent réinterroger continuellement la pratique professionnelle : ce sont ces petites choses qui, rassemblées, s'intègrent à d'autres scènes et déroule le fond d'idées qui permettra de fixer des hypothèses.

« Toi tu me poses la question car tu me connais mais sinon on s'en fou tu vois ⁴⁴ ».

L'observation participante permet d'accéder à des pratiques sociales familières et soudaines qui pourraient rester imperceptibles à d'autres enquêteurs en regardant ce qui est en train de se faire. Les détails des attitudes, des émotions perçues, des verbalisations soudaines surgissent dans les actes pratiques du quotidien telle des « petites choses » qui fondent la réalité en notre présence. Les temps d'observations préparées ou induites par la situation ont impliqué un « *triple travail de perception, de mémorisation et de notation* » (Beaud, Weber, 2010) qui ont créé une aptitude d'ajustement permanent au terrain et de réflexivité sur l'élaboration de sa recherche.

Être au plus près des conversations habituelles et des situations routinières permet de voir comment les témoins-acteurs produisent, mobilisent et organisent leurs quotidiens au sein de l'institution où ils co-agissent et dans un univers constellé de multiples liens et enjeux certains visibles, d'autres invisibles. Il ne s'agit donc pas de quantifier la réalité mais bien de s'intéresser à la manière qu'aura chacun à rendre compte de sa perception de la situation mais aussi à interagir sur celle-ci pour y créer le sens. C'est-à-dire à lier la perception et l'action. Ce que la personne va percevoir sera influencé par son environnement, l'observation qu'il en fait et par ses expériences. La perception devient alors la somme d'expériences particulières issus de contextes singuliers. Face à face ou côte à côte, chacun va percevoir et être perçu dans une réciprocité complexe soumise à l'influence de l'institution qui les entoure et pourra déterminer les comportements et les attitudes à venir. C'est la perception qui initiera la relation, ses contours puis le travail qui s'engagera.

« Si je me présente, l'autre se présentera. Si je m'explique, l'autre s'expliquera. L'enquête joue sur la norme de la réciprocité, sur le plaisir de rendre service, sur les règles du jeu des relations personnelles (BEAUD, WEBER, 2003) ».

La tenue de journaux de recherche est une pratique qui est venu apporter un nouveau sens à mon écriture puisqu'ils m'ont permis de voir que l'écrit n'est pas seulement quelque chose de figé, inscrit et immuable mais bien que chaque jour il est possible de faire avancer sa pensée, ses réflexions, ses idées tel un puzzle qui se constitue, se rassemble, se dissocie au gré des expériences. Ils sont venus modifier la vision d'une écriture préformée et prescrite sur laquelle j'ai été formé dans le cadre de mes études d'assistante sociale. Le journal de terrain est un outil de narration qui permet une « trace objective du déroulement chronologique » des événements et des questionnements (BEAUD, WEBER, 2010).

⁴⁴ Journal de terrain numéro 4

L'utilisation des journaux de recherche et de terrain que j'affectionne tout particulièrement depuis le début de mon cursus universitaire ce sont montrés être des précieux alliés. L'alternance du vif et du soudain autant que de l'organisé et du convenu m'a permis de croiser des éléments d'analyses et de réflexions dans le journal de recherche à l'image de ce que peut être un terrain en travail social : comme un mélange doux et parfois amer, de dynamiques où s'additionnent pratique et théorie.

Mes journaux de recherche ont été très différents selon les périodes de ma recherche et de mon positionnement sur le terrain. Ils ont ainsi évolué au gré des mes agencements sur le terrain. Constitués de feuilles volantes, puis agrafés, puis collées ; de blocs notes puis de journaux rigides, en version numérique ou en notes électroniques et de cahiers ils n'ont eu comme seule caractéristique commune de m'avoir accompagné ces dernières années sans omettre leur présence. Supports nécessaires à la captation des informations, de références, de bribes de discours, des recueils d'entretiens ou des descriptions de scènes ils m'ont aussi permis de consigner mes sentiments et émotions durant toutes ces années.

Si les consignes que je m'étais donnée n'ont pu être tenu dans la durée (couleurs et positions des prises de notes à gauche), mes annotations à la volée n'ont cessé d'exister. C'est en conservant mes différents supports d'écritures : cahiers de réunions, cahiers de formations et en les associant à mes journaux de recherche (petits cahiers, feuilles blanches agrafées, cahiers à spirales) que l'ensemble de mes descriptions s'est constitué.

Véritables supports méthodologiques de réflexion et d'analyse ils permettent d'appuyer le moment de l'observation. La situation d'observation est particulière et implique différemment dans une perspective de recherche. Mon métier initial m'a formé à une observation descriptive, factuelle. Par la recherche, j'ai découvert l'implication nécessaire de l'observateur dans le mouvement réciproque d'observation et de positionnement dans l'environnement.

Le journal de recherche s'inscrit dans le temps présent, il est imparfait, spontané et il a l'empreinte de la pensée brute, du prolongement manuscrit de la pensée pour soi et pour un autre entre le moment de l'écriture et celui de la relecture. Je citerai ici Arthur RIMBAUD qui en écrivant une lettre à Paul DEMENY le 15 mai 1871 dit « *Je est un autre [...] j'assiste à l'éclosion de ma pensée, je la regarde et je l'écoute* ».

Ce que l'on écrit, ce que l'on retrouve, ce que l'on comprend. Je fais ici un parallèle avec mes réflexions sur la question de l'histoire que nous aborderons plus loin dans ce travail : en se regardant enfant, en se redécouvrant sur une photo, sur les appréciations d'un bulletin, sur des cahiers d'écriture conservés, on se reconnaît puis on reconnaît nos changements. Ce que l'on devient, s'inscrit dans ce que l'on a été et/ou dans ce que l'on a pu dire de nous, en partie. L'écriture y occupe une place essentielle.

Le journal tout comme la référence-recherche permet de lier les temps, d'unir les moments : il retrace des souvenirs, inscrit un commencement, il explore le présent, construit l'avenir : il met à jour les liens et représente les différences facettes de celui qui l'écrit, le compose.

Cette enquête est composée de moments d'observations soudaines, participantes ou indirectes puis d'entretiens. L'objectif a été de rendre compte de façon la plus précise qu'il soit ce qu'il peut se passer à l'échelle d'un service, in situ, en relevant toute la complexité et la richesse des moments tels qu'ils se font réellement et donc de l'expérience qui se construit autour de ses moments par les praticiens eux-mêmes.

L'alliance de l'ethnographie pour recueillir ce qu'il se vit et se joue face à nous avec le dispositif de recherche construit a permis de recréer d'une certaine façon les conditions réelles des échanges et des relations à l'œuvre en placement familial : le cadre (de la justice et de la recherche) et l'improvisiste (des actions et des rencontres). Les entretiens viennent dans le dispositif d'enquête déployé, complété et enrichir les observations et la démarche ethnographique de présence longue sur le terrain (Beaud, Weber, 2010).

L'immersion permet de mener une enquête au plus près des enquêtés. C'est ainsi que s'est construit l'approche méthodologique et épistémique de ce travail : mettre en place un cadre partagé d'analyse qui fait interagir recherche et pratique, rencontres et interactions, actions et productions dans cet environnement singulier qu'est une institution sociale.

En construisant cette méthode, il me semblait intéressant de contribuer à mettre en lumière comment le lien se tisse et s'attache entre les individus enquêtés en tant que témoin-acteur et à documenter la manière dont les interventions sont pensées et participent à la structuration d'un lien humain, éducatif mais aussi et surtout un lien social.

IV.2.4. La distance et le recul pour penser l'institution proche

La démarche ethnographique est une véritable ressource pour comprendre comment les contextes se déroulent mais elle suppose, et tout particulièrement dans la posture que j'ai engagée, d'être vigilante sur les contours de cette implication.

Faire une recherche dans une institution où l'on travaille implique un travail réflexif pour maintenir la « bonne distance » à son objet. Celle qui ne permet ni de s'en éloigner, ni d'en être trop près. Il a fallu également poser des jalons auprès des personnes enquêtés afin d'évaluer au mieux le regard de ceux que j'allais rencontrer. Qui interroge ? Est-ce la professionnelle ? Est-ce la chercheuse ? Dans cette posture, il m'a été aussi nécessaire de me questionner sur l'investissement que je faisais moi-même de ce lieu : que représentait-il ? Comment je m'y repérais ? Quelles relations je mettais en place ?

*« L'enquêteur ne peut pas se faire oublier, il ne doit donc pas s'oublier dans l'analyse »
(BEAUD, WEBER, 2003).*

La familiarité des lieux, des personnes et des contextes représente une riche potentialité d'observations mais elle impose aussi de trouver une distance à l'équilibre entre le proche et le distant.

J'ai à plusieurs reprises dû m'assurer du maintien d'une distance nécessaire dans le recueil et l'interprétation de mes données. Tout au long de ces 5 ans, mon premier travail était bien entendu de répondre aux missions qui m'étaient confiées et d'accompagner au mieux chaque situation de travail. Mon second travail était de ne pas m'assujettir à cette seule situation de travail mais bien à resituer mes sentiments dans une distanciation nécessaire à l'exercice scientifique comme l'explique BEAUD et WEBER (1997, P48-52) « *en considérant le banal comme quelque chose qui ne vas pas de soi, qui pourrait se passer autrement, qui a une histoire* ».

Le recours à des espaces réflexifs de distanciation a été nécessaire pour continuer à mobiliser cette familiarité créatrice tout en continuant à être dans une posture rigoureuse et méthodologique : retours réguliers aux auteurs de référence, utilisation du journal de terrain, échanges avec les chercheurs, étudiants du laboratoire et soutien direct de ma directrice de thèse.

Mon objet de recherche a basculé entre le temps de la recherche et les moments de pratique qui constituent mon expérience professionnelle tout au long de ces années de recherche. L'analyse de mon implication dans ce basculement est nécessaire puisqu'elle interroge les conditions mêmes tant du recueil et des choix méthodologiques que du processus « de vers en vers » de théorisation et de connaissance sur cet objet.

Établir des guides d'entretiens a permis de cadrer les thèmes à aborder. Plus qu'un échange, il a s'agit aussi de converser en analysant, dans l'après-coup, le contenu de l'échange selon les conditions de sa production pour mettre en lumière l'intérieur même des vécus.

Pour exemple, lorsque J.3 me répond à la question « *qu'est-ce que tu penses du suivi éducatif que tu as ?* » ; « *moi je n'attends rien de personne, je n'ai rien à voir avec tout ça je suis là tant pis pour moi et j'attends voilà depuis le début je galère* ».

La connaissance des origines de son placement me permet de lui répondre, en dehors de la guidance d'entretien, et de mettre en perspective sa réponse « *oui je me rappelle que tu étais très jeune au début de ton accueil et que tu as souffert de l'absence de ta mère, ton père n'a pas su faire, n'a pas demandé de l'aide, alors tu as été placé. Je n'étais pas là au début de ta mesure mais j'ai la sensation selon ce que j'ai lu de toi et ce que tu as déjà pu me dire que tu as été bien accueillie et que tu pouvais dire que tu étais bien. Pourquoi tu ne crois plus en cette possibilité ? De pouvoir être bien ?* ». Il répond : « *c'est de ma faute aujourd'hui si tout ça [le placement] ne marche pas, on va pas me parler du reste on me dit faut que tu fasses ci, ca, voilà c'est à cause de moi*⁴⁵ ».

Je crois d'ailleurs que le fait de partager ce cadre de travail difficile et éprouvant avec certains des enquêtés m'a justement permis d'être « approuvé », « admise » dans cet écosystème sans devoir y être initié. Je n'ai jamais ressenti de tension ou de conflit entre ces deux identités : d'assistante sociale d'une part et de chercheuse effectuant une thèse d'autre part bien que l'exercice en lui-même de mon travail pouvait prendre le tort d'un rôle que j'aurai pu, du ensuite analyser telle une mise en scène (GOFFMAN). C'est une prise de position dès le début de mon travail qui m'a permis d'affirmer mon intention première de continuer à pratiquer et à agir auprès des aidés, tel que je l'ai toujours souhaité, et d'associer, dans l'après-pratiqué, l'analyse des situations.

Constituer une telle recherche dans un service si singulier c'est regarder le dérouler d'une vie d'enfant dans son intimité, dans ses familles et sur ses vécus. C'est aussi observer les agissements professionnels, les mises en mots des réalités, du temps éprouvé sur un quotidien extra[ordinaire].

« En mettant l'observation en relation avec le discours des sujets deux points de vue se confrontent : celui du chercheur, qui traduit une objectivation, et celui des sujets, qui traduit une subjectivité propre à l'appartenance même au terrain » (BESSAOUD-ALONSO, 2018)

Le choix épistémologique visait à recueillir les avis, ressentis sans travestir les discours et les réactions de chacun au risque que cela bouscule les représentations initiales du dispositif de recherche. Est-il possible de se rencontrer en se connaissant pour parler de soi, d'eux et de nous ?

⁴⁵ Journal de terrain numéro 6

Mon choix a été de concevoir, positivement cette implication en me maintenant au sein du terrain comme un élément parmi d'autres tout en venant, de façon ouverte et connu par tous, construire cette possibilité. Dans ma posture, je ne m'attendais pas à ce que les enfants aient un regard si précis du contexte qui les entourent et qu'ils puissent le verbaliser si spontanément.

Si les apports sont nombreux, il n'en convient pas moins de reconnaître que des limites existent et ont dû être identifiées. Il est vrai qu'une recherche en présence d'un chercheur venant ponctuellement à la rencontre aurait également pu permettre de déployer d'autres ressources. Chaque choix méthodologique comporte ainsi ses ressources et ses limites pour accéder et révéler les connaissances issues des personnes enquêtées.

Mes sentiments et mes impressions ont changé. Alors que je croyais posséder l'essentiel des clefs de compréhension et des codes de ce système ce sentiment s'est vite estompé lorsque j'ai commencé à m'étonner, à opérer ce pas de côté ou plutôt ce regard de biais qui venait questionner ce qui est familier pour le rendre justement de moins en moins familier (LEMOINE, 2005) et tenter de le transformer.

Au-delà de l'implication donnée à ma recherche, c'est aussi la notion d'engagement qui m'a semblé nécessaire à identifier. Volontairement, il m'a semblé nécessaire de ne jamais cliver les exercices de pensées qui font parties intégrantes de la pratique et qui ne s'éloignent jamais de la vie universitaire. Reconnaître le savoir, reconnaître le sujet avant tout, trouver le positionnement et la juste place dans l'institution sont des jalons voir des convictions qui lient dans les différents interstices de l'objet le sens qu'une intervention prendrait ici en faveur et dans le seul intérêt de l'enfance. Je reprendrai ici la définition de René LOURAU sur l'implication « *celle de la relation du chercheur à son objet, du praticien à son terrain, de l'homme à sa vie* ». S'impliquer et s'engager renvoient là aussi dans une sensation de bascule permanente qui interroge au moment de l'éloignement de l'un vers la proximité de l'autre aux limites sur lesquelles j'ai pu me heurter dans le recueil de données pour répondre à la neutralité et objectivité de la recherche. Ces limites étaient là aussi importantes à identifier pour pouvoir m'assurer des éléments à fixés dans l'un et l'autre des rapports et dans l'incarnation de la posture « utilisée » : qui parlait de qui ? Pourquoi ? Dans quelles idées ?

PARTIE 3

ENTENDRE, VOIR ET DIRE

Cette partie tentera de modéliser les contours de la relation éducative observée, écoutée et transcrite par les individus rencontrés. Elle entrera précisément dans les circonstances qui permettent de la nommer « relation » et argumentera en faveur de la conception d'une éducation en travail social dont la matérialité des actions et la plasticité des interventions deviendront des enjeux nécessaires pour maintenir le continuum nécessaire à l'enfant-sujet.

*Voyageur, le chemin
C'est les traces de tes pas
C'est tout ; voyageur,
Il n'y a pas de chemin,
Le chemin se fait en marchant
En marchant se construit le chemin
Et quand tu regardes en arrière
Tu vois le sentier que jamais
On ne foulera à nouveau*

Antonio MACHADO

Chapitre V. Un regard dynamique qui alterne entre trois entités indissociables dans le contexte du placement : un enfant, un professionnel et une institution

V.1. Une organisation de services qui aménage les mouvements d'intervention des professionnels et le déplacement des sujets : aller ou venir ?

L'approche suivie des deux terrains m'a permis d'observer le fonctionnement de deux organisations hiérarchiques différentes qui structurent toutes deux des services de l'Aide Sociale à l'Enfance et tout particulièrement deux services de placement familial. Des caractéristiques communes se maintiennent sur les deux terrains : fonctionnements hiérarchiques et bureaucratiques institués, communication majoritairement descendante, choix d'une articulation d'un service à deux mouvements qui conditionnent l'appropriation des espaces dédiés aux professionnels : soit une centralisation (pour venir) soit un déploiement sur les territoires urbains/ruraux (pour aller).

Deux exemples de circonscriptions retranscrites à travers mes journaux de terrains et à quatre ans d'intervalles illustrent ce propos.

Sur le terrain1, le service est centralisé au sein d'un même espace dans la ville-préfecture du département. Le lieu dédié aux professionnels est un couloir desservant des bureaux ouverts nommés « cellules ». Chaque bureau comprend un ou deux référents éducatifs (neuf en équipe) et une secrétaire (quatre en équipe). Deux bureaux centralisent les deux chefs de service et les quatre psychologues. Il n'y a pas d'espace d'accueil pour le public à ce niveau exclusivement réservé aux professionnels. A la marge et à l'appréciation de chaque professionnel, certains rendez-vous ou « traversée » du couloir peuvent se faire avec les enfants ou leurs familles. Parents, enfants et lieux d'accueils ont un autre espace-couloir dédié au sous-sol composé de sept salles de visites et de deux entrées (une pour le parent, l'autre pour l'enfant) malgré un parking commun. Le bâtiment est construit dans l'hyper centre-ville à proximité des ruelles commerçantes. Le tracé de la route à sens unique entoure le bâtiment et jouxte le parking. Si l'heure d'arrivée est commune, il y a de très fortes chances que malgré la présence de deux entrées séparées (voulues par l'institution), parent-enfant-lieu d'accueil se retrouvent dans un même temps et sur un même espace ensemble pour ensuite se séparer et répondre au règlement et protocole d'arrivée.

À l'échelle hiérarchique, trois responsables jusqu'à la direction générale sont en supra du professionnel dans la communication et l'échange d'information quotidienne. Les temps d'échanges sont également ritualisés autour d'une voire deux réunions hebdomadaires dites de concertations professionnelles.

« Oui, ici il y a encore quelque chose de partagé, on est tous au même endroit ce qui aide à se parler des situations, à connaître les lieux, on est à côté donc ça aide. Par contre les familles sont plus loin pour certains référents, il faut prendre le temps de se déplacer pour les voir sinon ils doivent venir ici ». Extrait d'un entretien avec un professionnel-référent ; Pro2.

Dans cette configuration des pratiques, le professionnel doit aller-vers les familles en se déplaçant de son service vers chaque domicile des territoires du département selon ses propres choix et son organisation.

Sur le terrain 2, le service est décentralisé au sein de chaque territoire sur les villes urbaines/rurales du département. Les professionnels-référents (environ une trentaine à

l'échelle départementale) sont affectés à un territoire où ils disposent d'un ou de deux bureaux où sont regroupés les référents en placement familial du territoire d'intervention.

Les psychologues (trois pour l'ensemble du département) ne sont pas présents sur les services des territoires, leurs bureaux sont centralisés dans la ville-préfecture.

Sur le terrain 2, sept référents-professionnels sont présents dans trois bureaux. Ils disposent de deux salles de visites dédiées. Les secrétaires disposent de leurs bureaux tout comme les encadrants et chefs de service.

À l'échelle hiérarchique, ces derniers sont en supra plus nombreux que sur le territoire 1 et repartis sur des missions dédiées : quatre en supra supervisent l'encadrement sur le territoire et jusqu'à huit responsables existent ensuite jusqu'à la direction générale. Ces différents niveaux interviennent à des degrés de communications et échanges d'informations quotidiennes différents et selon des thématiques (gestion de l'accueil, demande d'orientation, statut juridique, demandes financières, gestion administrative notamment).

Sur ce terrain, une réunion bimensuelle dites de concertations professionnelles est instaurée. Des temps de réunions d'équipes regroupant l'ensemble des professionnels du département devraient être maintenues tous les trois mois mais sont organisées en discontinues voir suspendues depuis plus de deux ans au moment de l'étude.

Les locaux de chaque territoire sont partagés avec l'ensemble des professionnels de l'action sociale du département et pour tous types de publics : un accueil central face à la salle d'attente, le service social de secteur, les accompagnants personnes âgées, personnes handicapées, les conseillers au budget, la protection maternelle et infantile, les services éducatifs de prévention, le secrétariat général et action sociale, les conseillers en insertion, le conseiller numérique, etc. Le bâtiment a été construit à proximité directe des bâtiments HLM de la cité de la ville. Les lignes de bus, routes à deux voies et les zones de parkings entourent le bâtiment ce qui donne la sensation d'un environnement plus impersonnel semblable aux périphéries des grands centres urbains.

Dans cette configuration des pratiques, c'est au public de venir-vers les professionnels qui choisissent eux-mêmes dans leurs pratiques de faire des temps de visites à domicile sur les territoires, parfois éloignés.

Ces choix organisationnels et institutionnels créent enfin des modalités particulières liées à l'espace d'accueil des enfants et des adultes concernés : si l'accueil est décentré de l'espace travail sur le terrain 1, il est complètement intégré au terrain 2 ce qui opère par exemple des déplacements plus spontanés de l'enfant auprès de l'équipe dans son ensemble.

Une professionnelle de l'accueil du terrain 2 fait observer :

« au bout d'un certain temps je les connais les enfants, je sais un peu leurs habitudes, s'ils sont apaisés ou inquiets. Ils se tournent souvent vers les mêmes jeux comme des pères bien qu'on n'en ait pas beaucoup.

Je sais aussi le temps que peut prendre le référent pour venir après l'avoir appelé pour le prévenir. Alors quelquefois les parents arrivent en même temps et là c'est le bazar, c'est n'importe quoi ! Tout le monde se raconte tout, sans discrétion là devant tout le monde ». Pro7.

L'analyse de deux questionnaires recueillis a permis d'apporter les ressentis suivants de professionnels témoins périphériques au service :

« Un référent, il est « chargé de », il représente un repère et il a une mission. L'enfant identifie ses éducateurs comme une famille car ils lui ont posé un cadre et des repères mais ce qui m'interpelle sur la notion de lieu c'est que souvent et depuis longtemps je déplore que les rencontres se fassent dans la salle d'attente là devant tout le monde, sans intimité. Des histoires de vie sont révélées en public comme à Noël où parfois les cadeaux sont déballés là » Q3.

« Un référent c'est la voix de l'enfant, une personne reconnue, ressource, principale avec qui la relation est basée sur la confiance, la sécurité. Il est le porte avion pour l'enfant ; il est là pour rassurer, encourager, féliciter, guider mais aussi pour cadrer, rappeler la loi. Il va venir traduire les émotions de l'enfant mais par contre, le lieu de la rencontre par rapport à ces missions-là m'interpelle. Ce n'est pas adapté car par exemple il y a la présence d'échanges confidentiels dans la salle d'attente ». Q5

Chaque terrain a structurellement une organisation de plus ou moins longue date qui détermine l'objectif de l'aller-vers ou du venir-vers des sujets et conditionne les modalités pratiques des professionnels-référents pour instaurer la distance entre eux et les familles suivies. Ces modalités conditionneront également leurs inscriptions dans une vie d'équipe et de métier plus ou moins commune.

V.2. Être un enfant : de son entrée dans la vie à la question du lien pour devenir sujet

L'enfant est un sujet de droit à part entière. Dès sa naissance, ses conditions de vie et d'épanouissement lui feront connaître une réalité qui déterminera certaines conditions de son devenir.

Ces conditions s'instituent déjà par les liens de filiations dont l'enfant disposera dès sa naissance et qui entoureront son environnement tout au long de sa vie. Nous considérerons dans ce travail le lien de filiation comme « *ce par quoi un individu se relie et est relié par le groupe auquel il appartient à ses ascendants et descendants réels et imaginaires* » (J. GUYOTAT, 2005). Par ces liens, l'enfant disposera d'un réseau d'où il pourra se situer dans les différentes filiations qui l'entoureront : les filiations biologiques, juridiques, instituées, affectives (J. GUYOTAT, 2005) et narratives (B. GOLSE, MR. MORO, 2014).

Dans ces filiations, l'enfant selon STEINHAUER (1996) doit avoir la possibilité de trouver une figure d'attachement stable et sécurisante avec une personne significative dès la toute petite enfance pour se constituer déjà, un facteur décisif en faveur d'un développement harmonieux.

La prise en compte de ce besoin dès les premiers moments de la vie est nécessaire pour qu'il puisse déjà établir un lien avec des figures d'attachement au risque sinon de ne pas pouvoir apprendre et maintenir des styles relationnels qui lui permettent de continuer à se développer dans le rapport au monde et à son exploration. Le temps et le rapport au temps est indispensable à la construction de l'enfant mais c'est la continuité et la stabilité de la présence de l'Autre qui assureront le développement de liens d'attachement, les conditions d'affirmation de son identité et le développement de la compétence cognitive et sociale (BOWLBY 1969, STEINHAUER, 1996).

Pour reprendre la conceptualisation de BOLWBY (1978) il existe quatre types de catégories évaluées des liens d'attachement de l'enfant :

- L'attachement sécure caractérise l'enfant suffisamment stable et adapté au niveau émotionnel, cognitif et comportemental ce qui favorise sa manière d'être au monde en s'exprimant sur ses besoins. C'est un enfant qui a connu une base de sécurité physique, affective et psychique qui lui a permis de construire son individualité et son exploration du monde,
- L'attachement insécure génère un style relationnel évitant et détaché. L'enfant, pour se protéger des situations d'angoisses, de rejet et de stress développe un mécanisme de défense pour survivre face à ses émotions. Seul et avec des figures parentales peu présentes physiquement et psychologiquement il s'éloigne progressivement du monde, a peu d'estime de lui et intègre l'idée qu'il n'a pas à s'exprimer pour être aidé donc il minimise ses émotions et ses besoins relationnels,
- L'attachement anxieux est caractérisé quand l'enfant développe un style relationnel préoccupé et ambivalent. Il recherche l'exclusivité, la proximité de la figure d'attachement pour être réconforté de façon excessive et sans pouvoir s'apaiser. L'enfant n'a pas connu d'expériences suffisamment sécurisantes et constantes pour s'assurer que l'adulte reste présent et stable à ses côtés. Il craint l'avenir et peut se mettre en échec de façon extrême,
- L'attachement désorganisé génère un style craintif de relation voir de désorganisation excessives et parfois dévastatrices. Les émotions sont imprévisibles et violentes, souvent déconnectées de la réalité. L'enfant oscille entre des comportements anxieux (hyper activation émotionnelle et comportementale) et des comportements évitants où son corps et son esprit ne parviennent plus à fonctionner de manière organisée et stable. On peut parler de dissociation dans ces crises émotionnelles (agitation, engourdissement, figement affectif).

Appliquée à notre champ d'étude, cette conception nous induit que premièrement, si les enfants sont exposés à des manques de soins physiques et psychologiques et à l'impossibilité de s'appuyer sur un adulte sécure, ils développent des retards importants sur des registres cognitifs et relationnels (BOUTEYRE, 2010) notamment avant l'âge de 30 mois ce qui peut entraîner des déficits dans la capacité à communiquer sur leurs états émotionnels et donc accentuer les comportements inadaptés présentés ci-avant.

La négligence, le délaissement, le rejet affectif, l'abus, la violence physique ou sexuelle, l'instabilité du milieu de vie, l'incapacité de certains parents à reconnaître et à répondre aux besoins de leurs enfants compromettent déjà le développement des enfants qui en sont victimes. La protection s'impose alors.

Étymologiquement, protéger vient du latin *tegere* qui signifie « *couvrir, abriter* » et le substantif *tectum* qui est le *toit*. Littéralement protéger c'est donc *couvrir d'un toit*. Synonyme au sens figuré de la mise à l'abri, on lui assigne la possibilité de l'être [protéger] face à toutes sortes de dangers et de risques.

La protection est un terme qui implique dès le XVII^e siècle, une connotation plus psychologique : il s'agit alors de mettre sous la protection de quelqu'un. On reconnaît alors l'importance qu'un individu tiers puisse protéger la personne qui souffre dans deux logiques : celle de la défense (vis-à-vis du risque, d'un danger de quelque chose ou de quelqu'un) et

celle de la construction (par le soutien moral qui vise le progrès, la croissance) en protégeant non seulement la permanence d'une identité à soi (*mêmeté*) que du devenir de soi-même (*ipséité*) malgré les événements vécus et/ou à vivre.

Deuxièmement, si le placement implique « *une rupture de l'expérience familiale en ce sens que la vie quotidienne de l'enfant se déroulera dorénavant dans un autre lieu et avec d'autres personnes* » qui ont leurs propres modes de vie et leurs valeurs (CARRIER, BEAUDOUIN, CAMIRE, 1993) c'est bien l'ensemble de l'environnement et des relations de l'enfant qui sont littéralement modifiées et ceci, dès les premiers jours de séparation à compter du placement.

L'enfant est séparé de ses parents pour être protégé mais aussi de sa fratrie (dans la plus part des cas) et de la famille élargie : accueillis auprès d'adultes et d'enfants étrangers il va vivre dans un nouvel environnement de vie : nouveau lieu d'habitation, nouveaux vêtements, jouets, lieu de scolarité, lieu d'activités, rituels d'hygiène, alimentaire, environnement relationnel, etc. Une l'exception peut être faite sur une majorité des situations concernant les lieux de soins des enfants qui tendent néanmoins à être préservés (soins en libéral ou en structures médico-sociales).

Si l'enfant peut trouver un apaisement et un soulagement lié à l'évitement et à l'éloignement du danger ou du risque de danger, il vit aussi un moment de perturbations intenses mêlant étrangeté, adaptation, angoisse et culpabilité.

A, 13 ans raconte le souvenir qu'il garde de son départ de chez sa mère :

« On savait qu'il y avait l'audience avec la juge, on attendait à l'appartement et j'avais sorti le chien je m'en rappelle bien, maman était partie et là plein de personnes sont arrivées. Maman pleurait. Elle me disait « prends ta valise tu pars, tu pars », une dame lui disait « aidez-les à préparer leurs affaires, calmez-vous ».

K, 5 ans, ma petite sœur, pleurait aussi mais elle est partie en bas de l'immeuble. Je n'ai rien pu prendre, j'ai tout laissé, j'aurai voulu garder mon cahier de texte car on l'a dessiné avec mes copains » [tu as pu le récupérer ensuite ?], non, maman est partie de l'appartement, elle a tout perdu car elle avait plus de sous et elle ne voulait pas rester là où elle avait été tapée.

« Quand on est revenue en visite, je n'avais plus rien ».

Pour ABELS-EBER (2000), ce sentiment d'angoisse lié à la perte ou au risque d'abandon poursuit le jeune bien au-delà du placement.

O, 6 ans parle de son sentiment en arrivant quelques jours après dans sa famille d'accueil :

« Je n'aime pas ma chambre, ce ne sont pas mes jouets, ils sont cassés et ce sont des jeux de garçon ; je ne sais pas quoi faire dehors, il n'y a rien à la campagne, ça me fait peur, je n'ai pas envie ».

Un extrait de mon journal de terrain vient également questionner la continuité des objets du quotidien où vit l'enfant avant son placement et l'absence de support de transition également pour les plus jeunes enfants.

« Je trouve toujours difficile de ne pas pouvoir assurer davantage de transition entre le tout jeune enfant et sa famille. Encore aujourd'hui, l'équipe n'est pas parvenue à trouver

une solution pour s'assurer de la poursuite des soins et du matériel du bébé (personne ne sait s'il avait un doudou, des tétines oui mais la musique ?) et de la possibilité qu'il puisse être porté comme il en avait l'habitude ces dernières semaines même si ce n'était que par ses sœurs qui n'ont pas pu le voir depuis trois semaines

Quelle transition des moments pourrions-nous assurer tout en protégeant l'enfant du risque que présente son parent ? ». Extrait du Journal 3.

Pour autant et avec différentes variables selon le contexte et les attendus du placement, l'enfant reste témoin de la réalité de ses parents et doit également composer avec de nouvelles figures incarnées face à lui : lieux d'accueils et professionnels du service de placement notamment.

Je reprends ici les propos d'une référente :

« J'essaye d'y aller le plus vite possible pour que l'enfant me voit et que je vois aussi s'il va bien, si la famille d'accueil correspond mais je ne fais pas de grand entretien, je veux juste qu'il me repère et qu'il puisse savoir qui je suis. Avant je commençais toujours par parler des raisons du placement, d'où il vient, etc. mais je me suis rendu compte que c'était trop, quand tu arrives tu ne peux pas déjà penser à tout ça » Pro5.

Au-delà de ce temps premier de séparation, les enfants peuvent connaître des changements dans le temps du placement qui génèrent de l'insécurité : dans la famille d'accueil (déménagement, événements de vie et aléas : décès, divorce, remariage, maladie, départ en retraite) ; auprès du service de placement familial (changements de référents, multiplicité des discours, complexité des procédures et bureaucratisation du quotidien ordinaire).

« J'ai dû partir comme ça [lève le bras] raconte P. 12 ans. Je le savais, on m'a expliqué qu'avec la retraite de tata et comme j'écoutais plus, c'était fini mais je n'ai pas pu dire au revoir à tout le monde même à son petit-fils juste par téléphone car je devais partir avant les vacances. C'était trop dur, et j'avais des choses à faire. Le soir j'allais toujours voir le cheval du voisin et à lui je ne lui ai pas dit que je partais, il a dû m'attendre peut-être qu'il est mort. Je pense qu'il doit penser à moi, j'ai de la peine [P. est en pleurs] mais j'en ai pas parlé on me l'a pas demandé ».

Cet extrait d'un entretien avec un jeune garçon montre toute la difficulté qu'il existe à appliquer dans la réalité du service les enjeux qui se rattachent aux décisions prises et à prendre. Concevoir qu'il est possible de déplacer un enfant d'un lieu devenu sécurisé sans concevoir qu'il n'habite pas seulement ce lieu matériellement revient à nier l'enfant en tant que sujet social et vivant qui a tissé des liens, a des contacts avec un réseau personnel en périphérie de l'institution et qui pourrait être signifiante pour lui.

Ces deux extraits soulignent bien la souffrance pouvant exister dans le non-respect des liens maintenus à l'enfant :

« Quand j'ai dû changer de la MECS pour aller en famille d'accueil j'ai fait une fête de départ mais je n'ai pas gardé les adresses. J'aimerais les revoir mais je ne sais pas faire ».

« De toute façon je sais bien qu'à 18 ans je suis toute seule, je veux pas rester placé tu comprends j'en ai marre de tout ça, j'ai rien mais tant pis enfin si mes amis » [A, 16 ans, confié depuis 12 années]

Une assistante sociale de secteur décrit et s'offusque dans le questionnaire transmis :

« Quand un accueil s'arrête, la vie d'un enfant se résume à trois sacs poubelles, deux sacs de course. C'est indigne. Sont-ils SDF ? ». Q3

L'étude de E. POTIN menée en 2007 souligne que 62,8% des enfants ont connu deux à quatre lieux de placement pendant leurs accueils mais même si *« le déplacement est vécu comme insécurisant, le sentiment de sécurité se reconstruit à mesure que l'environnement physique social et humain devient familier »* (POTIN, 2009).

En réaction à ces changements, l'enfant peut, pour amoindrir la souffrance que représenterait une nouvelle rupture et par la crainte que peut représenter l'obligation d'être immergé dans un nouveau lieu d'attachement, investir son placement « à minima ». Nous évoquerons ici la théorisation de Catherine SELLENET (2017) issues de sa recherche auprès d'enfants en accueil familial qui nous permet d'identifier 4 modélisations de profils d'attachement :

- Les enfants dits affiliés (45%) sont des enfants qui ne manifestent pas de conflit de loyauté et qui vivent en appartenance aux deux familles,
- Les enfants dits ancrés (31%) sont des enfants vivants dans la pluriparentalité, pouvant accepter d'être élevé avec plusieurs parents et de transiter dans les différentes sphères,
- Les enfants dits écartelés (17%) ont vécu plusieurs placements et demeurent suspendus dans l'appartenance et le conflit de loyauté,
- Les enfants dits apatrides (7%) sont des enfants souffrant d'un morcellement des attachements, ils ne parviennent pas à fixer de repères, d'attaches et sont qualifiés d'incasables puisque sans appartenance familiale.

V.3. Le placement : un espace de tensions et de forces instituanes au sein d'un écosystème relationnel intense

Lorsque le placement intervient, plusieurs « forces d'agir » se mobilisent et interagissent dans le contexte d'accueil que nous qualifierons « d'écosystème » aux références multiples.

L'enfant d'abord. Il évoluera à son rythme et selon les ressources dont il pourra tirer parti autour de lui. L'enfant en ce qu'il vivra par l'institution se réfèrera à des environnements différents en s'appuyant sur les liens qu'il pourra, ou non, tisser et conserver auprès de lui. Il alternera entre des périodes ressources et des périodes de vulnérabilité où la recherche d'un équilibre des appuis seront nécessaires pour qu'il puisse dépasser les moments les plus fragiles. C'est la constance et l'implication du référent dans ces périodes qui le rendront significatif pour l'enfant.

La famille naturelle ensuite. Selon les attentes et les conditions du placement la famille va réagir, s'adapter, accepter ou développer des résistances voir des fuites qui pourront aller jusqu'à l'abandon de l'enfant. Cela sera dépendant des capacités et des ressources individuelles et parentales qu'il sera possible de mobiliser par le référent ou d'en reconnaître l'impossible changement.

Le lieu d'accueil à côté qui, avec et pour l'enfant, se doit d'accompagner les transitions et l'évolution de l'enfant dans le temps avec la spécificité qui sera la sienne à s'adapter à l'enfant et si ce n'est pas ou plus possible s'impliquer dans la mise en place des conditions d'un changement de lieu adapté et construit.

L'institution du dessus, qui dans le cadre de ses missions réglementaires et par le système qu'elle instituera au sein de chaque service délimitera les conditions de l'exercice éducatif qui accompagnera chaque jour, chaque enfant en incluant la responsabilité des bons fonctionnements structurels comme des dysfonctionnements. À partir du moment où les enfants sont soustraits à la garde de leurs parents, l'institution prescrit l'instauration d'une distance optimale et va s'efforcer de contrôler les liens notamment parents-enfants en prescrivant les liens, les moments et les modes de contacts.

Le professionnel autour fonctionnera en corrélation avec ces 4 autres forces, il devra trouver sa place et naviguer entre les imprévus, les avancées, les difficultés tout en personnalisant sa propre implication en se centrant sur l'enfant.

Enfin, de multiples institutions sociales et éducatives interviennent pour la prise en charge des enfants confiés à des fins plurielles et spécifiques au champ qui les concernent : soins physiques ou psychiques, instruction scolaire, loisirs, rééducation et soutien scolaire et activités culturelles ou sportives.

L'enfant placé (et l'adulte qu'il devient) va donc devoir concilier avec de multiples liens, qui le constitueront en tant que sujet. Les liens que l'enfant tissera durant l'accueil crée et affilie l'enfant à une forme de parenté plurielle (CADORET, 1995).

*« Quand je vois parfois sur une semaine le nombre de rendez-vous au CMPP, avec le psychologue, l'école, et la visite avec sa maman, parfois vous quand vous venez, je me dis il rencontre peut-être 10 professionnels différents et il va dans tellement de lieux »
{FamiA4, 11 ans d'expérience, 3 accueils}*

Cette situation amène à réfléchir à ce qui unit les différents acteurs et ce qui fait le lien entre chacun d'entre eux lorsque le placement crée une nouvelle voie, à côté du quotidien ordinaire d'un enfant. Nous nommerons cette particularité propre à notre champ d'étude : l'écosystème.

L'enfant placé vit en effet dans deux milieux familiaux (lieu d'accueil et famille naturelle) dans lesquels il évolue et que va suivre son référent-professionnel. Le professionnel est donc impliqué non pas directement, dans la quotidienneté, mais dans les événements qui vont s'y dérouler.

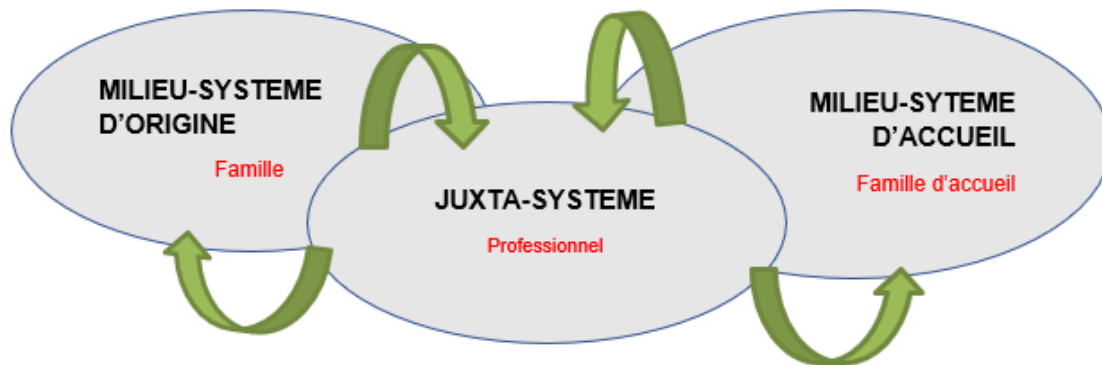
Définir cette approche en matière d'écosystème c'est concevoir à l'intérieur de cette notion trois entités qui sont ainsi en lien direct avec les événements produits et qui affecteront les uns et les autres et inversement :

- Le milieu-système d'accueil
- Le milieu-système d'origine

Le milieu système d'accueil se réfère à une parenté pratique qui vit, au quotidien, avec un enfant avec qui ils ne disposent pas de liens biologique (WEBER, 2005) contrairement au milieu-système d'origine qui caractérise le lien de parenté naturel.

- *Le juxta-système* : l'entrecroisement des deux milieux de vie

Le juxta-système incarné par le professionnel référent va travailler sur le vécu familial total de l'enfant. Il est le lieu de la création d'échanges réciproques, d'échanges d'affects, de transmissions de valeurs qui vont participer à l'identité de l'enfant. C'est ici que les caractéristiques de la relation éducative seront à l'œuvre.



10 Schéma des différents milieux relationnels

En étant positionné ainsi, le référent ne sera ni impliqué dans le milieu-système d'origine, ni impliqué dans le milieu-système d'accueil mais bien tiers, faisant le lien entre les deux espaces en permettant de construire et d'élaborer par la parole singulière et à la bonne distance relationnelle les contours de la vie de l'enfant. C'est cet objet fondamentalement fort et puissant qui ne réduit plus seulement la relation à une fonction institutionnelle mais bien à une haute considération éducative du lien entre un adulte et un enfant dans un contexte particulier.

« E. a vécu quelques semaines avec son père après sa naissance avant d'être seule avec sa mère et ses 3 frères et sœurs. Plusieurs années se sont écoulées, les liens entre E. et son père ont été très discontinus. E., depuis son placement, n'a revu son père qu'à quelques reprises dans mon bureau. E, 5 ans me dépasse précipitamment dans le couloir, elle s'amuse d'un bout de regard à me montrer qu'elle peut elle aussi "conduire" son père dans cet espace. Elle le guide, lui explique que l'endroit retenu pour eux est ici, où elle pourra jouer avec les bébés mais que je serai là. J'interroge E. sur les raisons qui la poussent à dire à son père que je reste auprès d'eux, "tu sais bien que papa ne sait pas faire avec les bébés, tu dois l'aider". J'explique à E. que je trouve que son père sait de mieux en mieux jouer avec le bébé mais qu'elle a raison, je dois encore continuer à l'aider. E. observe son père qui ne réagit pas et dit "tu vois c'est pour ça qu'elle est là Madame T, elle sait que moi je sais des choses" ». Extrait du journal de bord 6.

L'écosystème relationnel observé est permanent et dynamique. Chaque jour et pour chaque moment des mouvements de relations et d'échanges lient l'enfant à son environnement dans un contexte particulier propre au déroulé d'une mesure de placement familial⁴⁶.

« Ça fait 7 ans que je l'accueille, ça n'a pas été simple, chaque année hop [mouvement de montée-descente], hop, hop on fait que comme ça, mais là elle est mieux, j'étais fatiguée d'elle et je n'avais pas de référent en plus car là aussi ça change tout le

⁴⁶ Je qualifie de moments et de mouvements, l'évènement et/ou la période où survient un changement par l'enfant, pour ou sur l'enfant, qui impliquera une redéfinition ou un aménagement des conditions de vie de l'enfant (H. LEFEBVRE)

temps mais bon je me suis débrouillée et ça va mieux » [FamiA6, 18 ans d'expérience, 3 accueils

Les mouvements qui s'opèrent en son sein peuvent être analysés en reprenant le concept de triadicité de R. LOURAU : l'enfant est instituant dans le rapport à sa vie et l'on retrouve dans cette structure donnée, une matérialité de l'action (CASTORIADIS, 1975). C'est par le langage et les relations qui vont se créer au sein de ce système, qu'une force mobilisatrice permettra d'agir à différentes échelles.

« Dans les locaux, A, 8 ans et son frère C, 9 ans, se déplacent en dehors de la salle réservée à leur visite, ils se cachent à l'interstice des escaliers, jouent avec les portes, nous invitent à les suivre dans les couloirs, se cachant, se découvrant. Ils déplacent leurs émotions, ne peuvent supporter d'être en face au reste de la famille et font le choix de se confronter à l'extérieur. Ils n'entendent pas, n'écoutent pas et attendent d'identifier chez un collègue masculin, le regard suffisamment porté pour s'apaiser et nous redécouvrir, auprès d'eux alors qu'ils étaient déjà loin, en pensée ».

C'est par la façon dont il est accompagné et investi, et par sa capacité à se représenter parmi les autres, que l'enfant créera ou non des liens porteurs de sens pour lui, supports de son identité. La prise en compte de l'enfant, dans sa singularité et dans sa situation particulière de placement, sera donc essentielle à son épanouissement.

La recherche de l'union entre les forces intérieures à cet écosystème doit donner à l'enfant et au professionnel qui en a la référence, la possibilité d'agir sur l'histoire faite et sur l'histoire se faisant tel que nous le verrons par la suite.

V.4. Au croisement de la relation d'aide et de la notion d'éducation : circonscriptions des caractéristiques de la relation éducative en placement familial

La circonscription de l'environnement étant faite, il convient désormais d'observer les caractéristiques révélées de la relation éducative et d'analyser la manière dont celle-ci va se représenter auprès de l'enfant et au sein de l'institution où l'enfant est accueilli. Il s'agira ainsi, par l'approche ethnographique et de recueil des expériences issus des entretiens, de mettre en avant les représentations et pratiques des sujets en action et les possibilités qu'ils s'inscrivent, ensemble, dans une réciprocité d'action.

V.4.1.1. Du professionnel à l'enfant : Être référent au sein d'un service de placement

V.4.1.1.1. Le cadre de l'activité : l'agent croisé

La consultation de la fiche de poste du professionnel enquêté répond à l'intitulé « Éducateurs en Placement Familial⁴⁷ » et elle définit ainsi les contours du métier :

« L'agent gère des mesures de placement de mineurs ou de majeurs au sein de famille d'accueil, d'un lieu de vie et d'accueil admis à l'ASE dans un cadre administratif ou judiciaire » ;

⁴⁷ Cf annexe 8 – Exemple d'une fiche de poste d'un référent ASE

et des activités :

« Exercer principalement l'accompagnement des jeunes physiquement pris en charge par le service de l'aide sociale à l'enfance, à la demande des parents ou sur décision du juge, et confiés à des assistants familiaux ou à des lieux de vie et d'accueil en lien avec les détenteurs de l'autorité parentale ; Exercer la fonction de référence d'enfants confiés et participer en appui à des missions d'évaluation dans le cadre des informations préoccupantes relatives aux mineurs ».

Une étude comparative aurait été intéressante à mener pour situer l'évolution de cette fiche de poste mais la possibilité d'avoir accès aux précédentes fiches de poste n'a pas été possible du fait de l'absence d'archives selon les services des Ressources Humaines sollicités à deux reprises dans cette intention. Il aurait été intéressant de voir à quelle période la notion de référence s'inscrit dans les attentes du poste tout autant que la manière dont est indiquée l'activité de suivi de l'enfant dans les modalités pratiques (acteurs concernés, objectifs visés). Une interrogation peut naître sur l'existence du mot « principalement » dans les activités visées : qu'est-ce que cela inclut et/ou peut exclure dans les activités qui s'y réfèrent ?

Le référent est qualifié institutionnellement comme le « garant du projet pour l'enfant ». Ses missions répondent au travail de suivi et d'accompagnement de proximité à mener aussi bien auprès de l'enfant, que de sa famille d'accueil et de ses parents.

Il doit donc dans le cadre de ses missions :

- élaborer et garantir l'existence du projet pour l'enfant,
- suivre et rendre compte de l'évolution de l'enfant,
- suivre et aider à l'orientation de la scolarité de l'enfant,
- suivre et veiller à la mise en place des préconisations médicales et thérapeutiques sollicitées,
- élaborer et veiller à la mise en place des projets de loisirs,
- accompagner le quotidien de l'enfant dans les différents lieux où il vit.

Ces missions précises impliquent également pour le référent d'être dans l'accompagnement des parents (soutien à la fonction parentale, travail autour de la séparation, soutien à la restauration du lien parent-enfant, évaluation des perspectives de retour ou de maintien du placement) ou auprès de la famille d'accueil (suivi et accompagnement de proximité, aide au positionnement dans la vie d'équipe et transmission d'information concernant l'enfant). Ce sont des missions qui placent le professionnel dans différents enjeux techniques, relationnels, émotionnels et institutionnels.

Sur les deux terrains, les professionnels assurent un nombre de suivi approximativement identique : environ 30 jeunes de 0 à 21 ans. Si chaque enfant a au moins un des parents et au moins un lieu d'accueil, c'est 60 adultes qui sont concernés. Si l'enfant a ses deux parents et a connu à minima deux lieux d'accueils, le référent peut être amené à intervenir, à minima, auprès de 120 personnes.

V.4.1.1.1.2. Des caractéristiques révélées par les professionnels des terrains : plus qu'un accueil, une rencontre.

La relation entre l'enfant et son référent possède des caractéristiques spécifiques : le rythme du quotidien et le langage qui entoure l'accueil dans la réciprocité de la connaissance que l'enfant aura de son référent mais aussi que le référent aura de l'enfant donne les contours d'une pratique commune et constante de l'un à l'autre réciproquement.

Les éléments recueillis dans les verbatim des professionnels mettent en exergue différents contours à la relation éducative.

V.4.1.1.1.2.1. Le déploiement d'habiletés et de techniques particulières

On observe chez les professionnels un système motivationnel commun qui fonde leurs intentions d'agir pour l'enfant, d'aller initialement vers le métier d'éducateur spécialisé ou d'assistant de service social mais aussi sur ces missions particulières.

« Je ne me voyais pas faire autre chose, après toutes ces années, cela ne me quittera pas. On sait ce qu'on fait au bout des années, on connaît ce qui est facile ou non à faire, je ne dis pas que je ne suis pas surprise ou touchée il y a toujours des choses qui vous arrivent en pleine face mais je sais aussi ce que je suis et comment je peux faire ».
Extrait d'un entretien avec Pro3.

Les années d'expérience et la pratique leurs ont permis de construire et de développer un savoir relationnel adapté à la singularité de chaque situation où le professionnel est impliqué. Ils décrivent par exemple des habiletés développées par la pratique : des techniques d'écoutes et d'entretiens adaptés aux particularités des enfants et le déploiement de stratégies d'accompagnements.

« J'ai appris à ne plus demander « comment ça va ? » au début, la question est trop difficile. Je regarde comment va l'enfant, ce qu'il me montre de lui puis je pose une question plus facile qui lui permettent de raconter des faits avant peut-être de parler de ces idées « qu'est-ce que tu as fait ce weekend, ces dernières vacances par exemple »
Pro3.

« Ah ça, la période de Noël, fête des mères, fête des pères, c'est toujours un casse-tête, jamais on a la bonne solution alors maintenant je n'ose plus en parler, si l'enfant le veut j'avise mais sinon je préfère ne rien dire ». Pro7.

Les techniques d'accueil sont aussi particulièrement adaptées au contexte de travail :

« On ne peut pas accueillir comme n'importe qui. Ici, c'est spécial, on peut se retrouver avec l'enfant, le lieu d'accueil et le parent tous en même temps alors que les relations sont très conflictuelles ou pas du tout par exemple ; c'est sûr qu'on arrive à savoir comment tourner les choses pour que tout le monde puisse se dire bonjour mais sans qu'il y ait d'histoire ». Pro7.

Les temps de visites au service de l'ASE permettent d'aménager physiquement et matériellement le temps de la relation. La visite accompagnée se déroule dans un contexte d'intervention lié au retrait de l'enfant et doit être réalisée dans l'intérêt de celui-ci en s'assurant que la rencontre s'effectue dans le respect de son intégrité physique et psychologique. Elles

ont pour objectif, face et en présence du référent, d'observer la relation parent-enfant pour décider s'il y a lieu de la maintenir, la restreindre ou la faire évoluer en mobilisant les compétences parentales et les ressources familiales. Ce lieu de visite prend donc une fonction de tiers et aménage un espace de soutien à la rencontre en s'intéressant au plus près à la connaissance, à la reconnaissance et à la manifestation des attentes singulières de l'enfant.

Dans ces espaces, les rencontres et leurs contenus toujours inattendus, sont faites de découvertes, de rires, de pleurs, d'angoisses, de réussites, de doutes.

« Ce n'est jamais pareil, on se retrouve, on se voit moins mais toujours il s'agit quand même de parler du quotidien alors que parfois on ne s'est pas vu depuis longtemps mais on demande à l'enfant de raconter. Moi je ne parle pas beaucoup de moi mais quand même je dis des petites choses » Pro4.

« Parfois c'est juste un câlin, un temps de jeu, on est ensemble on ne parle pas beaucoup puis on se quitte et l'enfant quand il revient il dit « tu te rappelles on a lu cette histoire-là ici » mais la visite suivante il va plus être dans l'action ou la confrontation ». Pro3.

« La salle d'attente au tribunal c'est pour moi le lieu où on ne sait pas, il y a du stress, tout le monde est là, on attend, c'est plein d'émotions mélangées, je préférerais ne pas y être oui ». Pro7

Les professionnels narrent des moments d'échanges douloureux, balbutiants. La rencontre et l'énonciation de l'un à l'autre semble prendre du temps. Si ce n'est pas la langue qui parle en premier, un des référents détaille les aspects corporels que l'enfant peut mettre en scène éventuellement révélateur de sa pensée :

« Il y avait 1.3 ans. Il arrivait comme une furie dans la salle d'attente et de visites, il crache, il tape, il mord, il insulte. La visite est impossible, l. réagit trop mais ne parle pas, j'ai pu sentir dans son regard que je devais agir, qu'il y avait quelque chose d'effectivement impossible pour lui ». Pro1.

« Il y a des entretiens très émouvants, je sais que certains ne pleureront pas avec l'enfant, moi cela ne me dérange pas, c'est normal aussi, les émotions c'est ensemble. [...] Oui bien sûr il peut y avoir de la colère, je ne sais pas me fâcher [rire] mais je hausse la voix, je montre qu'il y a un désaccord ». Pro2.

Et puis il y a les moments étonnants. Des récits, des enfants qui racontent, toute une vie et les autres, comme des conteurs qui semblent créer des temps d'échappée, qui révèlent tant leurs parts d'inconsolables que leur formidable force à vivre.

« Il y a des entretiens qui te font froid dans le dos mais j'ai réussi à canaliser mes émotions. Des enfants avec qui tu essayes, que tu exposes à leurs parents et qui au final te disent « ce n'est pas possible, je ne veux plus les voir » ou ceux aussi qui te révèlent comme ça ce qu'ils ont pu vivre en observant surtout ta réaction » Pro7.

V.4.1.1.1.2. Des capacités adaptatives et d'organisations pour mieux agir

Les professionnels développent des capacités adaptatives et des capacités d'organisations sur le plan professionnel et le plan personnel pour agir.

Les conditions de l'agir dans un service de placement familial mettent en situation le professionnel dans une relation d'aide et d'accompagnement impliquant des circonstances inhabituelles et prévues. Chaque journée se déroule dans un contexte inconnu et dans des interventions différentes qui obligent à restructurer chaque approche, chaque action et la gestion du temps.

Les activités professionnelles varient d'un moment à un autre, d'une situation à une autre et peuvent exiger des actions très intenses ou plus simples, courtes ou plus longues. Le facteur temps est un repère permanent qui permet de situer l'action dans l'accompagnement. Les faits peuvent être très inhabituels obligeant à remanier l'intervention et à réengager différents partenaires et différents supports dans un contexte, parfois d'urgence immédiate. Les attentes des familles et des partenaires sont régulières et positionnent le professionnel dans une attention permanente en l'enjoignant à une performance de travail (réalisation et d'action) qui ajoute du stress et de l'inquiétude.

« Je le vois quand la référente est fatiguée, elle est moins disponible pour lui, elle fait des phrases courtes mais il s'adapte lui aussi [l'enfant], il va moins parler, chercher à la faire rigoler, moi aussi d'ailleurs en général on essaye de faire autrement qu'un rendez-vous normal ». Fam3

Les professionnels doivent faire face à des infiltrations permanentes des autres institutions dans les interventions éducatives. Les stratégies des uns et des autres, concernés par la vie de l'enfant semblent transversales et structureront le déroulement et l'enchaînement de l'accompagnement.

Une enseignante raconte à ce sujet :

« j'ai déjà été très étonnée dans certaines réunions de voir qui découvrirait quoi sur l'enfant, des fois c'est des visions complètement différentes. L'un va voir des progrès là où l'autre se dit très inquiet de son développement. Ça je ne comprends pas, comment l'enfant peut être vu si différemment selon les lieux et les personnes. Les référents là il vaut mieux qu'ils connaissent l'enfant car quand même quelque chose se choisit au bout ».

À certains moments et dans certaines situations, il s'agira d'analyser et de réagir à la construction d'une urgence. Chaque professionnel va être appelé à défendre un ou des principes éducatifs qui caractériseront le quotidien des enfants tout en s'attachant à se référer à ce que l'enfant pourrait obtenir, quitte à s'écarter des principes éducatifs.

Une référente raconte :

« quand tu dois transporter pendant toute une journée un enfant sans savoir où il va aller le soir, vivre pour de bon, c'est le désarroi tu vois, tu es là avec lui, tu essayes de pas lui montrer qu'en fait tu n'en sais rien mais tu le vois, tu manges avec lui, tu sais qu'il est triste et qu'il a peur mais je ne sais pas on ne lui dit pas que nous aussi, c'est la panique en fait » Pro4.

Il se joue alors un réel déséquilibre dans cette tendance à devoir répondre à des situations dites urgentes en prenant des décisions dans des temps de plus en plus courts et en faisant, pour certains cas, prédominer des réponses de convenance au détriment de l'éducatif. L'urgence semblant se caractériser dans ce cadre seulement sur le contexte professionnel et

non sur la situation du mineur au sens de la notion d'urgence dans l'article du Code civil (375-5).

« Tu as toute sa vie en fait dans la voiture, j'ai déjà vu qu'il n'y avait presque rien, ça interroge, deux trois sacs alors que des années sont passées et qu'on sait aussi que chez la mère il n'y a rien. Là, Zacharie, il en avait plein d'affaires, c'était rempli comme les voitures des peuples qui fuient la guerre, lui il devait changer de lieu d'accueil sans que je sache réellement pourquoi ».

Dans ce contexte, le professionnel va recevoir des multiples discours et pensées, parfois inquiétantes, soutenus par les révélations des uns et des autres et se confronte à une hétérogénéité des souffrances sociales. Il est ainsi mis dans une position particulière vis-à-vis de l'enfant et a, dès lors, un rapport au temps qui concentre des enjeux professionnels importants.

Ce travail du quotidien implique des retentissements sur les capacités des professionnels à accueillir ces différents moments et ces différentes émotions et événements, l'obligeant à développer de réelles capacités adaptatives qui seront fonction de ses capacités propres mais aussi de ses croyances élaborées à partir de son expérience et de son système de mémoire.

Le professionnel apporte sa grille de lecture des événements et des relations. Il développe face à l'enfant et dans différents lieux sa manière de faire, les connaissances qu'il a, non figées, des événements et de l'histoire. Il code et décode ce qu'il perçoit, de ce qu'il a pu être vécu. Il y construit un sens et transmet ce regard à l'enfant. Il apporte aussi, comme un médium de l'institution, les attentes du système et les règles qui l'entourent. Chaque professionnel s'engage donc dans un processus d'intégration et de transformation de ses expériences.

V.4.1.1.1.2.3. Une relation « au réel » pour faire référence : l'image de l'interprète et du passeur

La relation n'est pas seulement discursive, orale, relationnelle, mais elle s'inscrit dans le réel. L'approche de chaque professionnel est fonction de ses attentes propres, de ses suppositions au sujet du sujet mais aussi du monde et de ses croyances élaborées à partir de son expérience et de son système de mémoire.

« Je rencontre aujourd'hui D, 12 ans qui va passer le brevet des collègues « au talent » me dit-elle. J'insiste pour connaître davantage ses conditions de travail sans remettre en question ses capacités à réussir, avec peu de travail. Je valorise son intention de réussir « au talent » en n'ayant nul doute qu'elle se débrouillera facilement. À ma réaction, D. se braque et répond qu'il n'est pas possible pour elle de réussir au talent et que je devrais plutôt lui dire d'aller réviser ». Journal 3.

Dans ces quotidiens extraordinaires, il développe une intelligence émotionnelle et a une position tierce en tant qu'acteur / passeur mais aussi interprète / traducteur.

Voici quelques extraits de mon journal de bord qui en témoigne :

Aujourd'hui, j'ai particulièrement aimé l'intention de parents en m'invitant autour de la table à une réunion familiale pour parler des progrès en IME de l'un de leur fils mais aussi s'inquiéter, en prenant appui sur ma présence, des consommations et fréquentations de leur autre fils.



12 Analyse de discours REF15 Quel est votre rôle en tant que référent ? Professionnels référents



13 Analyse de discours ENF7 Quel est le rôle du référent ? Enfants

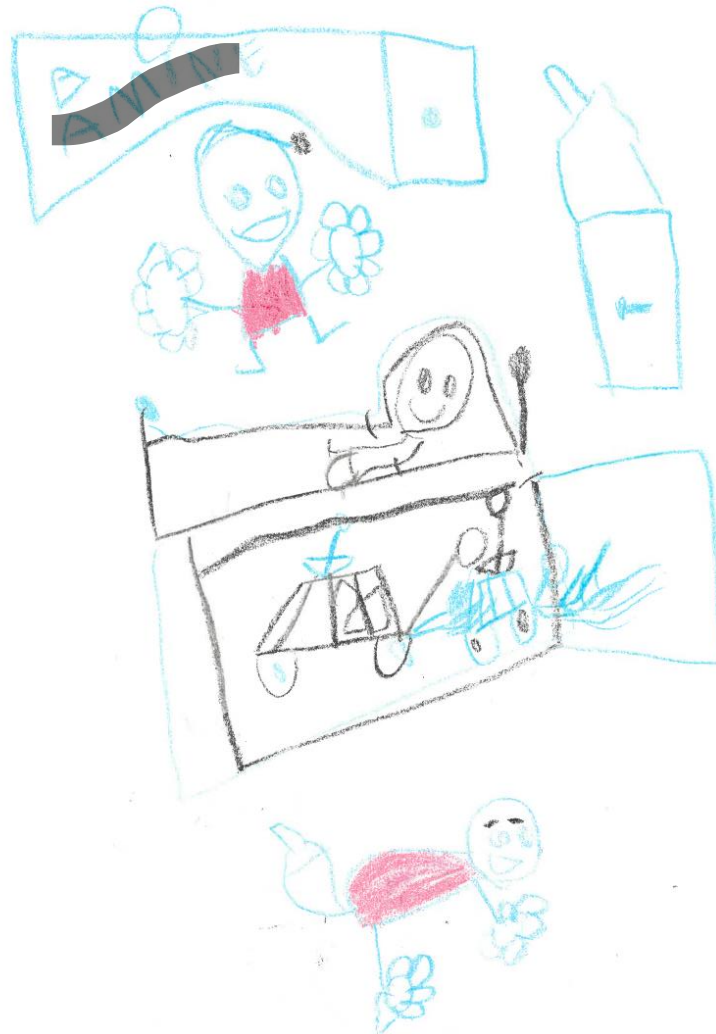


14 5 février 2020 - Dessin réalisé à la question "Peux-tu me dire dessiner à quoi ça sert d'avoir un référent ?"

L., 10 ans⁴⁸ décrit « Le référent (en orange) il est venu me chercher chez maman (maison à gauche en bas). C'est lui qui m'a amené chez Sylvie (2^e maison à gauche en bas) et il vient me voir, il travaille à la MDD (le « château » à droite) a un cartable (en bleu) ; ça c'est des cœurs et quand on discute on fait ça (en rose, en rouge, en bleu et en jaune) ».

⁴⁸ Dessin à retrouver en annexe 11

03.04.2019 .



15 - 03 avril 2019 - Dessin réalisé à la question "Peux-tu me dessiner à quoi ça sert d'avoir un référent ?

M., 9 ans⁴⁹ décrit « *La référente (en rouge) c'est celle connaît ma maison, elle vient me voir et on parle, je l'a vois en visite aussi avec mes parents. Elle connaît les choses voilà* »

Le professionnel est celui avec l'enfant qui assure l'échange continué avec les différents milieux. Il est récepteur (il voit ce qu'il se produit, se modifie), le régulateur (il évalue, transmet, agit selon ses indicateurs) et l'effecteur (il apporte les modifications nécessaires).

« Nous on voit tout, on est comme un carrefour ou un phare en fait ; on sait ce que vit l'enfant, ce qu'il a vécu et ce qui peut lui arriver, le service nous demande toujours des réponses par mail des choses très administratives, il faut répondre vite puis l'enfant t'attend, le lieu d'accueil aussi ; sur une même journée tu peux parler d'un enfant de façon très différente pour t'adapter au lieu d'accueil, au parent ou au service. On fait le

⁴⁹ Dessin à retrouver en annexe 11

tampon mais toujours en se disant : c'est quoi le mieux pour lui ? » [Ref4, 20 ans d'expérience]

Le professionnel s'implique et fait le lien par la rencontre. Il fait référence et n'est pas seulement un référent.

« J'aime bien quand ma référente elle dit ce qu'elle pense de mon bulletin ; les autres je ne sais pas où ils sont mais le dernier elle m'a beaucoup félicité ».

L'image du « *cordon ombilical, du phare, du porte avion, du filet de secours, du tuteur, du garde-corps, du feu rouge* » sont verbalisés par les professionnels référents et périphériques pour illustrer la notion de référence. Ils rattachent pour l'enfant le « *besoin d'être en sécurité, de regarder à côté, d'être encouragé à grandir* ».

Le référent peut être vu comme celui qui va faire « *les démarches de sa vie* » pour reprendre l'expression de D, 13 ans.

Il y a un réel sentiment de compétence pour la grande majorité des entretiens et de valorisation de la connaissance des parcours et des contours de la vie intime et réelle. Les professionnels peuvent raconter facilement les traits de caractère des enfants, définissent des styles de placement selon leurs expériences et développent des styles relationnels et éducatifs (langage et manière d'agir) en miroir à la tenue du placement (donc de façon différenciée entre chaque suivi).

Je cite ici les réponses transcrites dans 2 questionnaires concernant le référent :

« Un référent est une référence = personne sensée être repérée par l'enfant ou le jeune comme une personne de confiance, personne soutien, à l'écoute, capable de prendre en compte ses besoins et intérêts et de les porter vers des instances adaptées » Q1.

« Un référent = être pompier à des moments donnés », un « maillon qui lie toutes les chaines, c'est un fil rouge » Q

V.4.1.1.1.2.4. Une relation marquée par des tensions aux facteurs multiples

Il y a différentes variables qui viennent influencer la tenue de la mesure : stabilité du cadre et des attentes judiciaires, évaluation posée des compétences parentales à mobiliser ou non, adaptation des besoins de l'enfant au lieu d'accueil, temporalités fixées par l'institution, comportements et vécu de l'enfant, cohortes d'enfants que le professionnel accompagne (entre 25 et 35 en moyenne selon les périodes des deux terrains).

Il est possible d'identifier ici les facteurs qui vont intervenir dans la gestion d'une action par le professionnel et qui influenceront leurs intentions d'agir :

- des facteurs institutionnels qui vont régir le cadre de la réponse (quelles solutions je peux proposer ?),
- des facteurs personnels qui vont délimiter l'intervention du professionnel (quelles réponses j'envisage de donner selon ce que je conçois nécessaire de faire ou ce que je me sens être capable de faire),
- des facteurs professionnels (quelles autres expériences ai-je pu avoir qui me permettent de me positionner au mieux sur cette action et/ou quelles adaptations vais-je pouvoir aménager pour y répondre au mieux ?)

« Quand vous êtes référents vous devez savoir ce qui se passe pour l'enfant, au mieux bien entendu on ne peut pas tout savoir et on ne doit pas d'ailleurs mais au moins la place que l'enfant a avec les autres autour de lui, de connaître sa personnalité, de savoir ce qu'il apprécie, ce dont il a besoin pour qu'il soit d'accord d'être dans l'échange avec moi ». Ref4.

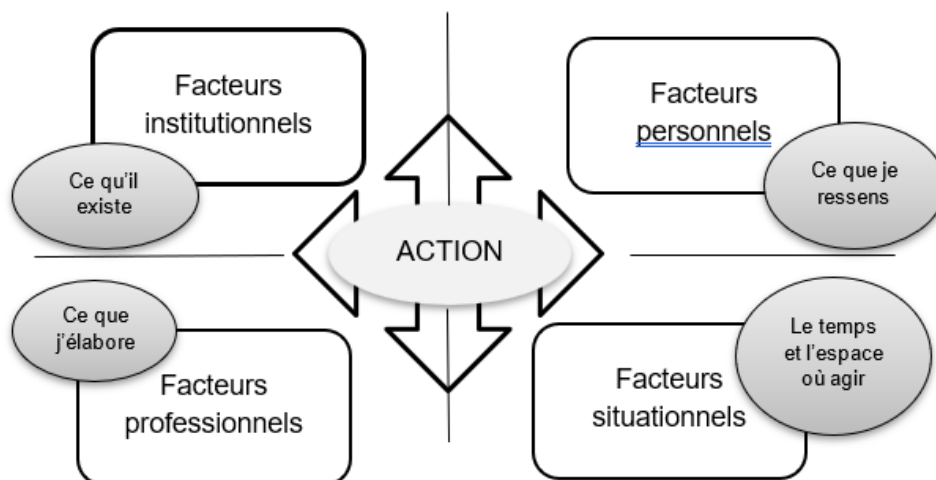
et des facteurs situationnels liés à l'évènement et à l'action (quelles sont les conditions et les sentiments qui entourent l'action ? Suis-je en situation d'urgence ?).

Cela fait appel à une condition de travail non négligeable d'être là au bon endroit, au bon moment et avec la bonne réponse.

« Ça marche quand on arrive à être là au bon moment ». Pro7.

Un lieu d'accueil explique :

« si vous devez avoir un problème c'est entre 8h et 18h, sinon vous prenez le risque qu'on vous balade ; moi je préfère même quand le référent me dit s'il est absent ou présent comme ça je me débrouille car même si j'ai plus de responsabilité au moins je sais de quoi je parle ». Fam7.



16 Les facteurs qui influencent la manière d'agir

V.4.1.1.1.2.5. Les écrits : supports pour le professionnel pour penser la complexité des situations

Les professionnels enquêtés expliquent que « l'écrit est indispensable ». Il devient un support à la compréhension des situations et à une vocation de transmission. On peut distinguer différents types d'écrits au sein des services :

- Il y a l'écrit formel qui répond aux commandes institutionnelles et judiciaires. C'est le rapport qui sera dans le dossier de l'enfant ;

- L'écrit circonstancié lié à l'appréciation qu'aura le professionnel à signifier, signaler ou révéler des faits ou des événements. Ce sont les notes d'informations transmises par le référent ;
- L'écrit personnel caractérisé par les prises de notes et écritures sur le vif qui complète la réalité des dossiers individuels construits par les professionnels,
- et enfin l'écriture plus intime et informelle qui permet de faire relation entre chacun à travers les mots et demandes du quotidien (courriers, mails, prises de rendez-vous, sms).

Les choix narratifs, les intitulés et la structure des récits, les périodisations sont autant de marqueurs de l'appropriation de l'écriture subjective du professionnel comme le souligne la magistrate interviewée « *il y a des rapports très différents alors que la trame est normalement la même mais chaque professionnel va avoir sa manière à lui de raconter, de situer tel ou tel événement en priorisant et au mieux en analysant les faits ; l'écriture du rapport donne à voir la connaissance que l'on a ou non de l'enfant* ».

Les professionnels écrivent avec les savoirs intégrés en eux et issus de leurs diverses formations mais également par les savoirs (faire) issus de leurs expériences et par les savoirs procéduraux formalisés dans les guides, les règlements, les procédures.

Selon ce qu'ils détaillent dans les entretiens menés, chaque écrit représente avant tout une situation unique, des échanges uniques inscrits dans des événements et des situations particulières. Il évoque leur souci « *d'assurer une cohérence et une bonne communication dans l'écrit sur le parcours de l'enfant* » (Pro2) en écrivant « *à sa façon* » et donc en révélant le sens de la relation et de l'expérience de celle-ci de façon subjective.

Le professionnel investira alors dans son activité (la part réelle de sa situation de travail), les conditions de sa pratique (la part subjective et fonctionnelle propre au sujet) pour constituer l'expérience comme une connaissance acquise sur le sujet. C'est cette expérience que les professionnels ont mobilisé dans le cadre de l'enquête pour transmettre ce qu'ils ont conçu de l'action éprouvée.

La pratique est donc la manière d'agir, professionnelle, d'un individu et elle regroupe : une dimension didactique (l'apprentissage), une dimension technique (la manière d'agir), la dimension relationnelle (l'interaction), une dimension contextualisée, une dimension temporelle, une dimension affective et une dimension psychosociale (gestion de l'ensemble et du groupe).

V.4.1.2. Référence et investissement dans la pratique

Nous avons pu observer que la notion de référence est construite par l'institution dès la conceptualisation du poste comme une attente de positionnement du professionnel en qualité de fil rouge auprès de l'enfant mais qu'elle se construit davantage dans le discours des professionnels et des enfants dans le réel de la relation.

La référence est une notion institutionnelle par excellence qui vient questionner et symboliser en permanence le travail de l'institution. Elle est en ce sens un point d'ancrage indispensable à ce travail d'enquête.

L'analyse qui suit s'est appuyée sur la catégorisation des verbatim recueillis aux questions « Qu'est-ce qu'un référent ? / Quels sont les aspects positifs et négatifs de votre travail ?) énumérant entre autres : « *parole, lien, raconter, parler, échanger, expliquer, montrer,*

discuter, rencontres, visites, carrefour, tiers, phare pour l'enfant, fil rouge, point de repères, là, présent, trouver des solutions, aider, accompagner, épuisement, conflits, présence, soutenir, écoute, perte de sens, techniques, outils, utilisation, projets, partir, objectifs, etc. ». Les styles éducatifs se caractériseraient par les attitudes prises et signifiées à l'enfant.

Les professionnels enquêtés décrivent plusieurs types de conception de styles éducatifs propres à leurs pratiques que je catégoriserai dans les 4 prochaines parties.

V.4.1.2.1.1. La pratique éducatrice symbolique : « la part du colibri »

Ces professionnels référents se qualifient comme la part visible des fonctionnements. C'est eux qui assurent la représentation de l'institution en montrant à voir leur savoir-faire et qui légitiment les actions qui y sont menées. Les professionnels rendent vivant l'institution symboliquement. Ils sont à l'image des abeilles qui opèrent dans la ruche : des agisseurs du social.

Ils se définissent comme garant des liens avec la volonté d'une coopération entre tous comme un acte indispensable pour penser et soutenir la continuité des parcours des enfants dès leur entrée et jusqu'à leur sortie de l'institution.

Les professionnels soulignent l'alternance des moments : avec les attentes du cadre judiciaire, le quotidien de l'enfant, la part intime et philosophique de l'accompagnement d'enfants, le respect de l'autorité parentale et de la réalité des parents. C'est eux qui structurent les actions et le sens donné aux interventions d'une façon indépendante.

Dans cette configuration, le référent occupe ici une fonction tierceisante permettant d'élaborer et de penser la relation qui se crée autour de l'enfant et qui s'incarne avec suffisamment de régularité et de disponibilité pour être dans une relation mutuelle et croisée à l'enfant.

V.4.1.2.1.2. La pratique éducatrice militante : le « filet tout autour »

Ces professionnels se qualifient ici de témoin du quotidien de l'enfant et se veulent le plus régulier possible dans sa vie et dans les interactions qui l'entourent.

Le professionnel agit ici par intuition, s'intéresse à l'autre, transmet son expérience, use et utilise son langage, sa présence, le verbal et le non verbal : en somme toutes les attitudes fondamentales pour pouvoir être auprès de l'autre, entrer dans une partie de son univers, questionner, converser, proposer des liens entre les événements.

Il fait preuve d'une analyse constante de la situation centrée autour de l'intérêt de l'enfant. La relation qu'il entend développer est créatrice et productrice d'effets dans les rapports qu'entretient l'enfant à l'adulte et dans la compréhension de son rapport au monde par l'institution à laquelle il est confié. Il s'agit pour lui de restaurer auprès de l'enfant et de la famille le sentiment de confiance en l'avenir, le sentiment de confiance en chacun et la primauté de la bienveillance dans les relations de la vie en laquelle ils doivent trouver un sens, ensemble. C'est ce qui devrait pouvoir permettre à l'enfant de se concevoir en tant que personne, sujet.

Ces accompagnements amènent à une conception positive de la pratique : les professionnels définissent une aide directe et tangible visant au bien-être de chaque individu, enfant ou adulte, dans l'ambition de participer à l'amélioration des conditions de vie sociale et des problèmes sociaux qui surgissent et/ou parfois persistent dans la vie des familles.

Le professionnel tendra, de façon continue, à faire en sorte que l'enfant ait une réponse à l'ensemble de ses besoins et à se centrer dessus au nom d'un engagement tacite et informel.

V.4.1.2.1.3. La pratique relationnelle aidante et l'image du phare

Le professionnel se centre ici sur un rôle opératoire et pratique de l'aide qui permettra à l'enfant de s'exprimer sur sa réalité, de donner de son temps et un espace de rencontre pour parler de ce qu'il vit.

L'objectif tenu ici est de recueillir puis de transmettre la parole à d'autres instances pour qu'il y ait une intervention qui vise à améliorer la situation de l'enfant : juridique, psychologique, physique, etc.

Habituellement, la question familiale et du quotidien relève de l'intime, du privé. Dans les échanges observés les événements, les détails, les parts affectives des discours sont recueillies, répertoriées, analysées et transmises par le référent vers l'extérieur. Il se place ici en position tierce mais décalée en recherchant l'appui à d'autres échanges pour favoriser l'aide à apporter à l'enfant. Dans ce cadre, les professionnels verbalisent davantage le souhait de développer une relation d'aide, plus qu'éducative, pour accompagner l'enfant dans les orientations à donner à sa situation.

V.4.1.2.1.4. La pratique opératoire ou dite du fil rouge

Le professionnel se définit ici comme un coordinateur censé éviter l'éclatement et le dispersément des décisions autour de l'enfant. Dans ce cadre, la trajectoire, le parcours de l'enfant apparaîtrait comme directement lié à la trajectoire des autres acteurs. L'appui de l'équipe est hautement verbalisé et renvoie à une fonction contenante dans les préoccupations quotidiennes.

Dans ce cadre les professionnels évoquent notamment la surcharge de travail les obligeant à une hiérarchisation des activités et des « priorités » pour faire face au flux de dossiers et à la gestion du temps. Ils mettent à distance certains aspects de la relation et notamment la rencontre physique avec les enfants au profit d'une communication plus simplifiée (sms, mails, appels) parfois réduite à une question concrète et ciblée.

Ces professionnels bien que soucieux de développer une relation à l'enfant semblent être envahis par les épreuves de professionnalité (B. RAVON, 2018) qui alimentent une déconstruction des activités du référent et l'apparition d'un mal-être à incidence négative sur l'engagement dans l'acte professionnel. Cela participe aussi à une représentation négative de leur identité professionnelle qu'ils ne parviennent pas à défaire des injonctions contradictoires de l'institution et des décalages qui existent entre le prescrit et le réel. Le risque est alors de voir apparaître des modulations dans la pratique qui conduisent à limiter la fonction du référent.

Le travail d'enquête mené permet de construire une modélisation de la construction d'une relation éducative dans un espace d'accompagnement social propre et spécifique au service social de placement familial. La temporalité tout autant que les enjeux qui entourent la vie de l'enfant mettent en place les conditions d'une construction d'une relation à dimension éducative. Dans cette relation, l'enfant et le professionnel sont à la fois sujets et objets de l'acte éducatif dans les moments qu'ils traversent et qu'ils élaborent ensemble.

V.4.2. Modélisation théorique d'une relation éducative en placement familial : une co-construction enfant/professionnel

V.4.2.1. La nécessité d'une relation sécurisée : être présent

Nous considérerons ici la relation éducative telle que théorisée par Philippe GABERAN en tant que « *temps et espace où une personne requise pour ses compétences accompagne une autre personne à passer du vivre à l'exister, de favoriser l'appropriation de soi par soi* » (GABERAN, 2007).

Si l'on pense ce métier comme impossible comme le disait FREUD mais essentiel, nous retiendrons néanmoins qu'une éducation est « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire visant l'émergence du sujet » (P. MEIRIEU, 1996). Pour reprendre cette définition de P. MEIRIEU la relation est ici entendue entre une personne, ou une médiation (un support, un environnement) construite au profit d'une autre personne pour lui transmettre et lui permettre de s'approprier les méthodes qui lui permettront de se développer par et pour lui-même.

Les enfants peuvent identifier chez les professionnels un confort voire un réconfort à trouver les réponses à leurs besoins dans des expériences concrètes de la vie quotidienne. La confiance se développe ainsi entre eux dans un climat de disponibilité du référent et de prévisibilité des réponses et questions de l'un à l'autre. On observe dans les propos tenus par ces jeunes, un lien sécurisé et un sentiment intérieur de pouvoir se fier à eux.

« Mon référent c'est mon référent. Je mets des petites choses en tête et quand je le vois, je vais lui dire. [tu as confiance en lui ?] Oui, ah oui il est venu pour moi mais des fois ce serait bien un peu mieux qu'il soit là [de le voir plus] oui, enfin qu'il vienne chez tata et aux visites les weekends [tu lui dirais plus de choses ?] bah non ce serait pareil mais on se verrait quoi » T, 9 ans.

Les professionnels-référents semblent être aussi dans des attitudes de l'exercice du rôle parental (D. HOUZEL, 2002) comme la disponibilité, la sensibilité, la reconnaissance, l'acceptation, la sécurité.

Dans le même temps, à l'échelle d'années d'exercice, les professionnels qui sont dans la continuité du suivi disent qu'il est possible d'apporter une évaluation développementale de l'enfant qui permettra de démontrer de ses progrès, des essais ou des difficultés de l'enfant depuis les débuts de son accueil. Ce sont des professionnels qui ont souvent l'occasion de mettre l'accent sur les progrès faits dans la famille d'accueil comme révélateurs de la capacité de développer des liens d'attachement en comparaison des troubles démontrés avant le placement.

En construisant un lien de proximité relationnelle avec l'enfant le professionnel devient un « un relais » entre les environnements et permet de « socialiser » le rapport que l'un (enfant) et l'autre (professionnel) aura avec l'institution. Cette relation suffisamment significative lui permet d'être pour l'enfant l'un des référents au monde adulte.

« C'est comme si on savait qu'il y a quelqu'un qui est là mais qu'on ne le voit pas, tu vois comme si tu étais là [mime un rond dans un coin de la pièce] ». E3.

La relation se caractériserait ainsi déjà par la rencontre (être présent). Ce sont ces rencontres qui légitiment aujourd'hui pour les enquêtés, l'intervention de l'institution dans la vie de l'enfant : *« il y a encore des référents car il faut encore de l'humain »* Fam2.

« Y'aura qu'à lui demander à Madame P, c'est elle qui était là, elle me suit depuis le début, elle sait tout – ah ça je lui ai tout dit ».

Un professionnel explique :

« l'arrivée du téléphone portable après le COVID c'est vrai que l'on a pu travailler différemment, on a pu parler en texto, prendre des nouvelles de temps en temps parfois pour rien, car c'est vrai que souvent on se voit car ça ne va pas. Je pense que maintenant on a des contacts plus rapprochés ». Pro11.

Dans cette idée, la relation professionnel-enfant est une relation médiatrice et régulatrice entre l'enfant et l'institution. C'est dans cette relation que va s'instituer le réel et les conditions de l'action en s'appuyant sur les structures et environnement où l'enfant et le professionnel vont construire leurs propres réponses individuelles. Ils deviennent pour l'enfant comme un tuteur de résilience pour reprendre l'expression de B. CYRULNIK (2001) en accompagnant et en aidant les enfants-sujets à supporter les souffrances et à les dépasser.

Trois questionnaires soulignent l'importance gardée du nom du référent par l'enfant :

« les enfants gardent longuement en mémoire le nom de leur référent » Q2 ;

« Quand on met fin au suivi je leur dis qu'ils m'ont apporté beaucoup – selon moi l'enfant s'attache davantage à la notion de référent « c'est mon éducateur » qu'à la notion d'institution et c'est une vraie satisfaction de voir chez l'enfant ses capacités de résilience qui constitue une force transmissible à leur entourage » Q1 ;

« ils n'oublient pas leurs référents mais parfois certains ont moins de chance que d'autres et ils en cumulent » Q6.

Cette dernière phrase souligne, renvoie à la discontinuité des référents au sein des services que les enfants rapportent également :

« Je peux pas te dire, je crois 3 mais je me rappelle plus les noms, si, il y avait Madame B qui était venu quand j'ai été viré de l'école mais ensuite, ça a tout le temps changé ». Enf7.

« Je sais très bien qu'après c'est fini pour moi, vous votre travail c'est d'avoir ensuite d'autres enfants à s'occuper puis moi, je me débrouillerai, mais t'inquiètes je viendrais te voir ». Enf1.

La notion de temps peut générer un sentiment d'insécurité lorsqu'elle est couplée à l'attente liée au placement et aux discontinuités de présence du professionnel qui sera en charge de faire évoluer les conditions du placement.

« Maman elle ne sait pas faire, je sais pourquoi je suis là mais c'est pour combien de temps ? J'aimerais bien qu'au collège je sois chez eux ». Extrait J3.

« C'est ma référente qui dit au juge si je peux rentrer à la maison ou non, elle vient aux audiences et elle explique ce que papa et maman ils ont fait ou non ». Extrait J5

V.4.2.2. Une relation qui intègre la possibilité d'une affiliation à l'institution : l'enjeu d'une continuité

Les enfants placés vivent entre la filiation entendue comme un lien de transmission par la famille et l'affiliation entendue comme l'appartenance à un groupe, à une entité plus collective.

Si le lien parvient à se faire entre les deux composantes d'origine et d'accueil, il peut leur permettre d'acquérir des qualités singulières par rapport à d'autres enfants. L'enfant intègre des repères propres aux deux temps-espaces, apprend à connaître les manières d'être de ces deux systèmes et il unifiera par sa propre personne la création d'un système propre et singulier qui pourra être aussi vulnérabilisant que ressource si les deux sont bien reconnus et circonscrits.

Dans ces conditions, le professionnel devient un médiateur de la connaissance en permettant de rassembler, de nommer et de structurer de façon continue des événements et des éléments de l'histoire pour favoriser cette unicité des espaces. Le professionnel intégrera et mobilisera ces connaissances au moment opportun. L'institution sera quant à elle le lieu qui organisera les conditions de cette modération. En miroir à l'investissement de cet espace par l'enfant, le référent va inclure dans cette transmission un certain nombre de valeurs, d'attitudes pour nommer les événements comme un témoin privilégié de la place qu'il occupe ou a occupé auprès de l'enfant et de ses familles. C'est une reliance nécessaire pour assurer la continuité des deux espace-temps et consolider la permanence de l'institution dans cette transmission.

Je reprends ici les différentes définitions transmises par 3 enfants rencontrées :

« Le référent c'est quelqu'un qui est là, à côté de moi mais qui ne vit pas avec moi par contre je peux lui dire ce que je veux ». K, 9 ans.

« Le référent il est là pour veiller aux décisions, l'école où je vais, ce que je fais, le club de Judo, si je vois papa aussi et quand. Il vient me voir à la maison mais aussi ailleurs et on va au juge ensemble » E, 7 ans.

« C'est quelqu'un qui est là, quand on est placé il nous explique et change des fois les décisions. On peut se voir au foyer, chez mes parents, au restaurant ou en sortie en ville, ça dépend. Il a des vacances aussi et il revient ensuite, c'est un suivi quoi ». P, 13 ans.

Les liens verbalisés entre enfants placés est un élément d'observation. Ils fixent le suivi de tel ou tel intervenant et comparent *« ah mais tu as fait ça avec lui, ta de la chance » ; « tu sais que moi je suis allée au restaurant avec ma référente »*. Ils partagent une expérience commune sur le lien au professionnel et en perçoivent les différences.

« Il me dit toujours : tu peux me parler de toi, mais je lui parle de moi tu vois, je lui dis ce que je fais, faut pas s'attendre à des histoires de [ouf/fou] non plus ! ».

La fratrie et l'inscription du référent dans celle-ci est également importante. On perçoit que l'enfant cherche à comprendre le lien que la fratrie entretient avec le référent. Il permet de savoir les goûts de l'autre, des activités des uns ou des autres. Il fait le média entre eux lorsqu'ils sont, dans la plupart des cas, éloignés dans leurs lieux respectifs.

« J'ai toujours partagé ma chambre, avec mes frères et sœurs et là encore aujourd'hui, je n'aurai pas ma chambre, c'est avec quelqu'un mais bon tu sais bien que si ça avait été mon frère ce n'était pas la même ».

V.4.2.3. Une relation d'interconnaissance : être signifiant

L'enfant doit pouvoir s'appuyer et développer la capacité d'instaurer avec un Autre, ici « son référent », une relation d'inter-apprentissage et d'interconnaissance essentielle pour qu'il puisse s'y référer et recourir à un adulte pour développer ses propres capacités et de pouvoir raconter les moments privilégiés de la vie.

Les entretiens menés auprès des enfants mettent en avant leurs attentes envers le professionnel :

« Je sais que vous êtes là pour nous, les référents c'est eux qui font attention qu'on fasse pas n'importe quoi et qu'on aille pas n'importe où ; moi je te dis ce que je pense et toi aussi tu me le dis mais bon voilà [...] y'a le service aussi qui décide puis le juge

Non, on me demande pas ce que j'en pense (sourire), c'est vrai, des fois c'est comme ça et voilà faut que je suive, c'est pas contre toi que je dis ça, tu es là mais on s'en fout de nous tu le sais bien » [Alan, 16 ans, confié depuis 12 ans]

Dans ce cadre le professionnel doit aussi s'assurer de la représentation qu'aura l'enfant de l'institution où il est accueilli : quelles relations l'enfant crée-t-il ? Quel rôle peut jouer l'institution dans la préservation de ces espaces et de ces liens ?

Devenir signifiant pour l'enfant revient à considérer que l'espace relationnel et virtuel de la relation professionnel-enfant se superpose à l'espace institutionnel qui peut déterminer les conditions contraires pour s'approprier les moments de la vie.

« Un enfant vous ne pouvez pas lui demander de tout vous dire, il n'a rien à vous prouver, il faut accepter qu'il lui faut du temps pour qu'il puisse se livrer, se raconter » Pro7.

La visée de cette relation devrait ainsi permettre à chaque enfant de se préparer à s'adapter à chaque environnement et contexte immédiat mais aussi à continuer de se développer physiquement, intellectuellement, psychologiquement et moralement ce qui doit, pour chacun, permettre de faciliter leur entrée dans la vie, être capable de s'autoriser, entrer dans la société, être autonome, entrer dans le monde et devenir adulte.

Le professionnel, par son discours, va mettre en avant des valeurs, des réflexions et exprimer une vision du monde, des connaissances intersubjectives faisant place à des expériences particulières. Cela revient à considérer que l'acte éducatif et non seulement un acte d'usage de l'intervention sociale mais bien aussi et surtout un acte réfléchi composé de savoir-faire et de savoir-être qui vise à l'émancipation de l'individu.

La signification est une identification réciproque comme une reconnaissance fondamentale qui permet à l'enfant d'être dans une construction de soi et du monde (P. ROBIN & N. SEVERAC, 2013) en s'appuyant sur l'autre comme un autrui significatif⁵⁰ et dans un dialogue régulier et

⁵⁰La notion d'autrui significatif est définie comme « une personne proche qui contribue à la construction de l'identité d'un individu ». P. BERGER, T. LUCKMANN traduit par P. TAMINIAUX et D. MARTUCELLI, La Construction sociale de la réalité, Armand Colin, collection « Individu et Société », Malakoff, 2018, page 221

stable. Mais les conditions des placements rendent difficiles la possibilité pour ces enfants de construire ce lien avec l'autrui significatif.

V.4.2.4. Et l'enfant ? Une relation oui mais comment faire dans la complexité d'un quotidien lourd à porter : le risque des stigmates

Les enfants peuvent raconter les difficultés à vivre entre deux familles mais aussi différemment des autres enfants.

« Enfants placés, enfants de l'ASE, enfants de la DDASS, il est placé, il est en famille d'accueil, c'est un enfant du département, pauvre enfant » sont autant d'appellations rencontrées.

Interroger la parole de l'enfant dans ce travail a nécessité, en préambule, de trouver l'appellation la plus adaptée. Si au début de mon travail la question de l'appartenance s'est imposée pour penser la place de l'enfant dans son placement « *l'enfant appartenant à l'institution* » la confrontation avec la verbalisation des personnes enquêtées m'a amené à la faire évoluer. L'enfant, sujet, doit être considéré comme étant *l'enfant* de ses parents, comme *l'enfant confié* à l'institution et comme un *enfant accueilli* sur son lieu d'accueil.

En réalité, le sens des mots prouve le poids des stigmates et la place de l'enfant dans son placement y compris lorsque je qualifiais au début de mon enquête cette notion d'appartenance.

La question des représentations et de l'inconscient collectif de la société mais aussi des professionnels que subissent ces enfants *discréditables* pour reprendre l'expression de GOFFMAN, (1975) est ici à interroger.

L'étude socio-historique de ce champ nous a appris que le rapport de l'enfant à l'institution s'est construit dès les premiers recueils d'enfants par l'institution religieuse puis par l'institution de l'assistance publique. L'enregistrement (numéro d'immatriculation jusqu'en 1984, dossier social, attributs vestimentaires jusqu'en 1974) et la prise en charge spécifique imposée par ces institutions (éloignement géographique et isolement relationnel) ont créé des stigmates identifiables à leurs conditions d'enfants placés.

Encore aujourd'hui et selon les éléments recueillis, les expériences des enfants ont montré qu'ils pouvaient se retrouver stigmatisés et discrédités tel que GOFFMAN a pu le définir (1975) : « *un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Il possède un stigmate, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions* ».

Dans le cadre de l'enquête, il a été possible d'observer le poids des stigmates pour ces enfants selon les données recueillies par les différents journaux de terrain mais aussi les entretiens. Ils donnent comme exemple :

« les signatures sont difficiles à avoir dans les délais ou rendent confus la question de la responsabilité légale » ;

« Une fois je n'ai pas pu aller faire ma photo de classe car ma référente avait oublié de faire signer les papiers et l'école n'a pas voulu que ce soit ma famille d'accueil qui signe alors que moi je voulais faire la photo » [O, 15 ans, confiée depuis 8 années]

« les rythmes de scolarité et/ou d'activités des enfants entrecoupés par leurs « obligations » de visites familiales ou de rendez-vous extérieurs » ;

« les départs en vacances ne sont pas majoritaires dans le cercle familial (lieu d'accueil compris) au profit de départ en colonies d'enfants issus des mêmes services » ;

« l'approche de la majorité inclut une injonction à l'autonomie alors qu'on a de plus en plus tendance à s'insérer à 18 ans ».

« enfants qui changent en cours d'année plusieurs fois d'écoles » ;

« appréhensions et stress sur la gestion des cadeaux pour les fêtes des mères et des pères » ;

« confusion et difficultés pour répondre et/ou participer à des invitations ordinaires d'enfants ;

« stress à l'approche de la fête des écoles » ;

« doutes sur les achats de la photo de classe » ;

« fête de l'anniversaire et autres festivités type Noël décalées en matière de rythme »,

« appréhensions d'autres parents à accueillir l'enfant placé et/ou à rendre une invitation ».

« C'est toujours compliqué pour moi d'aller chez des copines, il faut que tata veuille bien, [hausse les épaules et dit à voix plus basse], elle veut jamais, elle fait trop attention à moi puis que toi tu dises oui et qu'après tu demandes à papa, c'est trop long, jamais je peux y aller comme ça en sortant de l'école » [L, 9 ans confiée depuis 9 années].

Les propos d'une enseignante en témoignent également :

« J'ai entendu des parents dire, devant moi, oula moi je ne veux pas d'histoire chez moi, il ne viendra pas, je ne le connais pas mais non tu ne l'inviteras pas en parlant d'un enfant de la classe placé en famille d'accueil ». Sur la gestion de la fête des mères et des pères, une assistante familiale raconte « c'est toujours l'angoisse, ça dépend de la maitresse mais aussi du référent, s'il y a une visite proche de la fête je pense à préparer le cadeau si à l'école ce n'est pas fait mais si c'est un mois après, ce n'est pas possible. Puis moi j'ai vu des enfants refuser complètement de faire quelque chose pour leurs parents, leur mère. Dire non et ne rien faire. C'est difficile pour eux je pense, les autres même s'il y a des parents séparés, ce n'est pas pareil ».

Un entraîneur de football ajoute :

« ah ça, je sais qu'il y en a toujours un qui amènera la licence deux mois après, l'argent trois mois après et encore s'il y a le short ça va ! C'est compliqué oh là là, toujours pour ce gamin alors que ça fait quoi ? 4 ans ? toujours les papiers c'est la galère, les matchs il ne faut pas qu'il y ait visite, etc., ça doit être pénible ».

Le placement peut donc induire une nouvelle vulnérabilité sur l'enfant qui déclenche d'autres perturbations qui se rajoutent voire se substituent à celles détectées à l'origine de la mesure. La question des places, des repères et des ruptures est un risque réel pour le développement de l'enfant qui dans un processus normal de développement recherchera le confort, la continuité et la permanence de l'attachement.

V.4.2.5. Le cas des enfants « non attribués » ou « sans référent »

Les changements de professionnels que connaissent les enfants et le manque de continuité du parcours fragilisent le lien de confiance et donc les efforts de restauration. Cette discontinuité peut être marquée tant par le milieu d'accueil que par les professionnels des services.

« Oh eh bien on a eu personne pendant 6 mois, des arrêts maladie et puis voilà, l'enfant il n'a personne mise à part nous alors on fait ce qu'on peut. » Fam2

« Quand on reprend un suivi qui n'a pas été exercé pendant longtemps faute de professionnel on voit que l'enfant est méfiant, c'est normal mais en même temps il a envie enfin je crois de dire des choses mais il lui faut du temps, en plus il y a souvent plein de choses qui ont été décidées sans nous, il faut tout réassembler ». Pro 8

Les discours tenus montrent qu'il existe un risque perceptible de souffrance dû au manque de liens construits dès l'accueil de l'enfant et dans les débuts de sa protection ce qui peut l'empêcher d'acquiescer et de se stabiliser dans un modèle positif de l'adulte et de la construction d'habitudes de vies et de repères dans le placement.

On peut entendre ici par repères de la vie les habiletés liées à la vie quotidienne, à la relation (communication et expression des émotions, son estime de soi, sa capacité à faire des choix, à entendre les avis différents).

L'isolement, l'absence de soutien et de support risquent alors de les amener à une exclusion de plus en plus importante dont ils ne pourront se défaire faute d'avoir été mal préparés à construire de nouvelles relations et en ne sachant pas demander de l'aide.

Les instabilités sont nombreuses du fait de la crise de sens que peut traverser le social ces dernières années. Les usures et épuisements professionnels sont nombreux ce qui amène une discontinuité réelle dans les équipes. À l'image de moments vécus, la réception des souffrances, des pénibilités du quotidien et le risque d'arrangement constant peuvent ne plus être supportés par les professionnels de terrain qui s'échappent.

V.4.2.6. Des conduites devenues des analyseurs qui bousculent les dispositifs : une volonté d'appropriation des jeunes en marge ?

Dans l'étude des trajectoires de certains parcours d'enfants on perçoit des moments de désordre où l'enfant connaît successivement des exclusions, des ruptures, des mises en danger pouvant entraîner les débuts d'ouverture de dossiers judiciaires pour délinquances.

Les questionnements sont nombreux et pourraient faire l'objet d'une étude spécifique dans le prolongement de sujet qui entoure la relation. Qu'en est-il des marges d'expérimentations de ces enfants sous le regard de tant d'adultes ? Comment favoriser leur expression dans cette tranche d'âge si sensible ? Peut-on percevoir ces désordres comme des tentatives d'intrusion dans le système qui les entourent ? Comme une recherche de captation de l'adulte pour tenter de s'exprimer davantage ? Comment construisent-ils leur rapport à la loi et aux règles sociales lorsqu'ils ne dépendent que de règles institutionnelles ?

Il m'a été possible d'observer que les jeunes, en marge des dispositifs, viennent perturber l'existant et de l'attendu qui est pensé pour eux. Il est possible de qualifier ces moments de passage comme des moments sensibles où l'enfant aménage dans l'institution et par les relations qui l'entretient au monde qui l'entoure, les conditions d'expérimentation mais aussi d'expression de ce qu'il vit douloureusement.

À cette période, l'adolescent bouleverse l'équilibre institué entre les deux états : enfance et adulte. Il va tenter de se raconter et de se faire une représentation mais il pourra avoir besoin de déborder pour questionner l'espace professionnel établi autour de lui. L'enfant en crise fait émerger un élément inattendu, une nouveauté qui créera un nouvel événement mais qui permettra de revenir aux questions même des origines : que se passe-t-il ? Que t'arrive-t-il ?

« M, 15 ans a fugué une semaine de son lieu de vie. Pendant la semaine, les éducateurs interpellent la gendarmerie, recherche M. dans certains quartiers de la ville. Ils ne peuvent pas la joindre car elle n'a pas de forfait téléphonique. Ils interpellent deux jeunes filles du lieu de vie qui lui écrivent par un réseau social. Pas de réponse. M. ne va pas au lycée. Au bout d'une semaine, par surprise, une éducatrice en repos fait des boutiques et tombe nez à nez avec M. M. raconte qu'une fête avait été prévue rapidement en fin de semaine dernière. Comme elle savait qu'elle n'aurait pas la réponse pour pouvoir aller à cette fête à temps, elle a décidé de fuguer pour s'échapper de cette situation » je ne voulais pas fuguer mais je savais que je ne pourrai pas le faire, non pas que je n'y aurai pas le droit mais que je n'aurai pas le temps pour y être, alors c'est moi qui ai pris le temps ».

L'exemple de M. montre qu'elle voulait ainsi faire comme ses pairs et se retrouver dans une communauté qui partage ses expériences. Les expériences pour pouvoir rester dans une symétrie des places de cette adolescente qui cherchait ici à se retrouver, avec d'autres.

« Il y a des ados, ils font familles d'accueils, plusieurs, lieu de vie puis MECS puis ils sont là et ils débordent, fugues, mises en danger, parfois on ne sait même plus s'ils ne devraient pas être chez leurs parents au lieu que de vivre ça ».

Ce que ce professionnel raconte fait écho à l'expression des fameux « incasables » ou « patates chaudes » qui traversent les lieux sans jamais s'y installer, rencontrent sans lier et questionnent les dispositifs institués qui se présentent souvent inappropriés à leurs propres besoins. Ils essaient, expérimentent, questionnent et rendent discontinus la trajectoire de leur

vie réelle. L'injonction judiciaire de placement est prononcée sans que la décision soit exécutée. Les situations familiales et l'état de ces enfants sont jugés inquiétants (déscolarisation, mises en danger, actes prédélinquants) mais les jeunes refusent de quitter le domicile parental, fuguent de leur lieu de placement pour retourner chez leurs parents et se mettent plus en danger que lorsqu'ils étaient au domicile.

Ces enfants, adolescents posent des actes pour tenter de faire changer les décisions et/ou inverser le rapport de force pour tenter de modifier l'ordre établi (Robin, P. & Séverac, N. (2013). Le risque de ces conduites étant d'arriver à des phénomènes de violences, de fugues et d'exclusion pouvant engendrer la fin, presque déterminée, de leur propre prise en charge et protection.

Ce rapport de force mêlant négociation et expérimentation va venir interroger de façon intéressante le rapport à la règle et au cadre institutionnel. Si la protection transmet l'enjeu de l'autonomie, lorsqu'elle les contraint, l'indépendance tend alors à primer sur l'autonomie.

Les problèmes de comportements peuvent avoir un impact sur l'évolution du placement. On peut reprendre ici les catégorisations de style relationnel que l'enfant vivra selon les quatre catégories théoriques décrites précédemment.

- L'enfant qui présente un attachement de sécurisant : l'enfant se rapproche des gens sur le plan affectif. Réciproquement, il peut compter sur les personnes qui l'entourent et si besoin, il a la capacité de s'adapter.
- L'enfant qui vit un attachement de type détaché/évitant est à l'aise lorsque la distance affective est adaptée à l'autre, il a besoin de se sentir seul et évite la réciprocité des relations.
- L'enfant qui est dans un lien d'attachement de type préoccupé/ambivalent recherche le contact auprès des autres mais il craint leurs réactions et leur ressenti à son égard.
- L'enfant souffrant de troubles d'attachement de style craintif/désorganisé est en difficulté dans le lien et l'évite par peur de souffrir.

V.4.2.7. Des fonctions propres à l'agir : la singularité de l'instant

Différentes fonctions caractérisant l'agir des référents professionnels ont pu être révélées par l'enquête :

- La fonction de savoir : peut permettre à l'enfant de se repérer et d'expliquer ce qu'il a pu se passer en liant les connaissances de ce moment et son propre vécu,
- La fonction de transmettre : faire le liant entre les espaces au nom d'une règle éducative générale (valeurs et références)
- La fonction de justifier et d'organiser : le référent régule les différentes dynamiques autour de l'enfant

Au nom d'un accompagnement déterminé dans les conditions de la protection, une intention d'agir, voir un pouvoir⁵¹ va s'opérer pour influencer sur la conduite d'une autre personne. S'il existe une diversité des modes d'intervention pour se mettre en rapport avec quelqu'un, toute intervention sociale se situe au carrefour de plusieurs projets et intentions.

⁵¹ Gouverner les conduites de vie : des enjeux de pouvoir au cœur des pratiques éducatives et sociales – Université de Paris 8- 2015, Cours magistral de P.N. LE STRAT.

Le professionnel va agir et modéliser son intervention dans une posture déjà physique (qui crée ou non la rencontre) et mentale (qui mobilise ou non la connaissance). Ces rencontres semblent être toujours situées dans un jeu de tensions, d'équilibre et de déséquilibres propre à l'individualité du professionnel.

Les pratiques sont différentes et s'énumèrent différemment :

« ils me tutoient, ils me vouvoient, je les embrasse, non je ne les prends pas dans les bras, on va dehors, ce sont des entretiens au bureau, oui je les félicite directement, non je laisse la famille d'accueil faire, etc. ».

Pour illustrer les différences je reprendrai ici l'exemple d'un lieu d'accueil :

« à un même comportement de l'enfant vous aurez des réponses très différentes, certains référents vont être très souples et nous dire qu'il faut accueillir l'enfant dans ses troubles et donc finalement le laisser faire et d'autres qui vont poser le cadre à l'enfant sans accepter le moindre écart ».

Les pratiques langagières des professionnels se posent donc comme des outils de régulation des conduites des enfants et des moyens de répondre aux événements. L'enfant développera alors ainsi sa propre relation à son référent en connaissant les facteurs et les variables selon l'interlocuteur qu'il aura. L'acte effectif de communication donnera donc à l'enfant des perceptions des relations, des moments de vie voire du monde différent lorsqu'il s'agira de parler de l'école, des métiers, de la vie quotidienne, etc.

« Moi je suis content d'être en famille d'accueil, ah oui, c'est bien ici, tu vois c'est ici. Tu viendras me voir là maintenant [Oui, ici mais ailleurs aussi, là où il y aura besoin et où tu seras]. Ah oui carrément ».

Le langage, autant que la pratique, est singulier au professionnel ; son contenu lié à l'expérience qu'il en aura fait pour converser et penser ensemble mais aussi transmettre ses affects, ses histoires, ses mémoires. La rencontre demeure même après des années toujours aléatoire et ce sont les événements qui s'y incluront, qui lieront la rencontre entre l'enfant et le professionnel.

« De toute façon, je sais, c'est comme ça. [Que veux-tu dire ?]. Eh bien je suis placée jusqu'à mes 18 ans. [Oui, mais après, comment tu vois les choses ?]. Je ne pourrai pas rester chez tata, je devrais être toute seule, même toi ce sera fini alors bon, tu auras quelqu'un d'autre ».

Le placement marque souvent une rupture entre l'avant et le maintenant, une fragmentation entre les uns (la famille d'origine) et les autres (liés à l'accueil) qui engage la vie de l'enfant et qui entraîne des modifications dans l'ensemble de l'histoire familiale. Parler, se parler, recourir au sens et à l'échange est nécessaire pour pouvoir réunifier l'ensemble des liens désorganisés. La question de la transmission familiale et de la réappropriation de l'histoire par l'enfant sont centrales pour augmenter les facteurs de résilience (2004). Les liens créent dans le placement avec des personnes pouvant devenir des « autrui significatifs » donnent la possibilité à l'enfant de vivre dans une parenté additionnelle (A. CADORET) s'ajoutant aux liens existant déjà avec la famille d'origine

V.4.3. Enfant, professionnel et institution : la responsabilité d'une relation construite et protégée

Lorsque les professionnels décrivent leurs relations à l'enfant, trois composantes sont abordées :

- L'écrit par les rapports, notes à destination du juge des enfants et l'élaboration du PPE.
- L'oral marqué par la rencontre personnelle et l'appropriation par le professionnel des conditions de la rencontre.
- Le temps en faisant référence à un passé, à un présent et à futur.

La relation se caractérisera intimement par le regard porté de l'un à l'autre, chacun tenant l'autre avec ses attentes et ce qui compte pour lui. La reconnaissance mutuelle structurera cette relation : proximité (affectif), permanence (confiance/sécurité), reconnaissance (expression/participation).

Le professionnel, auprès des autres adultes qui entourent l'enfant, va tisser un lien qui permettra de partager les prises de décisions. Il est donc indispensable de favoriser la continuité et la stabilité des services dans le parcours des enfants.

C'est un espace de transmission de l'histoire et des moments que vit l'enfant sujet. Cette transmission suppose une réciprocité de la relation et donc la considération et la reconnaissance de l'enfant dans son entièreté.

Favoriser sa place plus que son placement mais aussi sa participation et son expression au centre de l'institution qui le prend en charge tout comme dans ses périphéries. Ainsi, semblent s'ordonner les conditions d'une éducation « totale » pour et par l'enfant.

Les références et interprétations s'inscrivent dans deux lectures du monde différentes, deux systèmes interprétatifs contradictoires (P. ROBIN, 2010)

Les échanges menés avec les enfants soulignent leurs attentes sur les professionnels pour qu'ils incarnent la possibilité d'être représenté, d'être reconnu et d'être auprès d'eux pour faire face à l'adversité des moments qu'ils vivront. Ils identifient chez eux, un appui, un ancrage pour continuer leur vie. Ainsi, reconnaître la place du référent dans la relation c'est considérer la présence de l'enfant au sein de celle-ci et au sein de l'institution.

À l'inverse, les professionnels mettent spontanément peu en avant le rôle qu'ils ont pu jouer dans les trajectoires des enfants. Ils mettent en avant d'abord la nécessaire compréhension de la situation dans sa globalité et dans sa complexité avant de construire et de mettre en pratique les modalités d'accompagnements propre à chaque enfant.

Il semble ici possible de repérer que pour que l'enfant puisse s'appuyer et développer la capacité d'instaurer avec un autre et ici notamment « leur référent » une relation d'inter-apprentissage, il faut qu'il existe déjà une interconnaissance essentielle. Qu'ils disposent d'un soutien familial ou non, qu'ils souhaitent s'y référer ou non, l'enfant doit pouvoir recourir à une réelle référence, à un adulte référence et professionnalisé.

Un extrait de mon journal fait observer :

La réunion conçue sous une forme de formation à l'analyse de cas débute par un tour de table bien monocorde qui souligne l'épuisement et la confusion des pensées des professionnels, expérimentés ou non. Une douzaine sont présents, la formatrice relance et tente d'accompagner une discussion qui se voudrait spontanée mais qui ne pourra

l'être tant le déséquilibre est latent. Comment continuer d'insuffler aux professionnels la responsabilité de l'exercice professionnel lorsque les conditions posées par l'institution ne le permettent pas ? Comment analyser des cas qui ne dépendent plus de l'acte professionnel mais bien des réalités instables de l'institution ? La fatigue et la confusion emmène à des moments de rire mêlés à la transmission de savoir-faire bien présents dans une équipe qui fait tout pour le tout. Le point de non-retour se franchit lorsque la formatrice précise qu'un groupe de travail se créera pour réfléchir à la suite à donner ou non à ce propre groupe de travail. Les professionnels sont ainsi invités à réfléchir d'eux-mêmes à la nécessité pour eux de réfléchir, ensemble.

Un extrait de mon journal souligne :

Je prends désormais le soin de laisser entrer dans la pièce les familles et autres professionnels avant d'y entrer et de m'installer. Je reste toujours surprise de la concordance entre « la place qui me reste » et la place que j'occupe dans l'accompagnement. Lors de la réunion éducative (ESS) de Marina, 9 ans, je dois m'installer entre les parents qui ont expressément demandé que cette place puisse être laissée libre malgré la présence de 5 autres professionnels et de leur fille. En insistant pour que Marina puisse s'y installer, je fais déplacer la mère qui se déplace pour me maintenir à sa gauche. L'objet de la réunion est important, la suite du parcours scolaire de Marina pourrait être déterminant dans un possible levé du placement. Si la scolarisation est adaptée et se maintient, les raisons alimentant sa protection pourraient ne plus nécessiter un placement. En opérant ce choix, les parents me positionnent déjà dans le souhait d'un maintien, ils manifesteront sur l'ensemble de la réunion, leurs difficultés malgré l'adaptation projetée, à tenir, seuls, les conditions d'une scolarité soutenue pour leurs filles. Ils se mettent de côté, Marina et le service au centre.

V.4.3.1. L'histoire des histoires

Les recherches sur les transitions à l'âge adulte mais aussi sur les parcours de vie en protection de l'enfance par l'intervention et l'expérience de chercheurs-pairs (P. ROBIN, 2014) marque l'importance voir l'exigence d'associer les personnes sujets et enquêtés à l'action qui les concernent.

Ces recherches mettent à jour le sentiment de dépossession des trajectoires de vie des jeunes et enfants tout autant que la recherche de sens et de cohérence dans l'élaboration de leurs parcours autour de trois dimensions du parcours : le rapport à l'origine du placement et à l'histoire, les possibilités de participer aux décisions durant l'évaluation et la création de liens durant le placement.

Mais de quoi est composée l'histoire de l'enfant dans l'institution ? Qu'est ce qui fait son histoire ? L'histoire provient étymologiquement d'*historia* en grec, c'est-à-dire une enquête que l'on définira comme *l'écriture et l'étude des faits et des évènements passés guidés par des sources*.

Pour l'enfant, pouvoir avoir l'espace de parler de son histoire c'est avant tout, avoir la possibilité et le moyen de construire du sens sur des faits et des évènements temporels. En somme d'*historialisé* sa vie pour mieux changer ou agir sur son rapport au monde. Le concept d'historicité s'est construit au XX^e siècle et s'articule dans une dimension temporelle de l'existence à trois entrées : le passé, le présent et l'avenir. L'historicité (ABELS-EBER, 2000) est une étape indispensable dans le processus d'émancipation du sujet. Elle doit permettre de

relier les trois dimensions temporelles de l'existence : passé, présent, avenir pour construire son projet de vie, à lui et non pas pour lui.

Les observations montrent que les enfants naviguent entre des liens sociaux et affectifs flottants et multiples. Ils sont à la fois peu impliqués dans les prises de décisions qui les concernent et ont peu de visibilité sur leur propre histoire.

Dans le cadre de cette enquête, il est possible de définir deux types d'histoires :

- L'histoire composée qui unit ou désunit les différents regards, les différents écrits et les matériaux rassemblés. C'est le récit partagé entre les différentes personnes qui sont liées à la situation.
- L'histoire personnelle de l'enfant qui n'appartient et qui ne prend sens que par lui. C'est le récit singulier.

Ces deux histoires comporteront en somme l'ensemble de l'histoire individuelle, familiale et institutionnelle de ce qui sera racontée par l'ensemble des sujets et intégrera également les écrits des juges et des professionnels.

Les échanges menés avec des enfants âgés de plus de 12 ans et avec plusieurs années de placement montre qu'il n'y a pas d'intériorisation de la chronologie. L'enfant ne sait dire dans quel ordre se sont déroulés les moments de sa vie alors que l'histoire est nécessaire pour la transition.

Pour grandir, l'acquisition du savoir sur la parenté est nécessaire. L'enfant a besoin de connaître les conditions de sa naissance, les étapes de ses premières années, ses lieux, les personnes qui se sont occupés de lui, les raisons de la séparation avec ses parents, etc. Ce savoir sur la parenté va être intimement lié aux vécus de l'enfant, aux expériences quotidiennes qu'il aura pu faire en fonction du développement de sa pensée et de son langage.

Il y a des limites également à poser concernant la vie de son parent, l'enfant n'a pas et ne voudra peut-être pas tout savoir, il pourra aller chercher les informations plus tardivement auprès des adultes qui l'ont entouré.

En Anthropologie, M. GODELIER (2004) complété par DELAISI DE PARSEVAL, 2006) dit que la parentalité concerne tous les individus qui ont des rapports de parents à enfants en assurant les différentes fonctions : le concevoir, l'élever, l'instruire, lui donner un nom, lui assurer des fonctions d'autorité, de considération et des interdictions. En posant l'idée que ce n'est pas seulement le parent qui peut éduquer l'enfant c'est la notion de coéducation qui émerge (NEYRAND, 2007) en affiliant au dispositif d'intervention et aux professionnels la possibilité d'une parentalité interne et externe (D. DOUZEL, 1998), C. SELLENET (1998, 2007) ajoutera comme influence positive et négative à cette parentalité « *le contexte économique et culturel, social, familial, les réseaux de sociabilité et le contexte institutionnel c'est-à-dire de l'étude de l'ensemble des interventions proposées ou imposées à cette famille* ». Nous retiendrons sur ce concept d'éducation que le professionnel par extension aux notions de parenté et de coéducation peut avoir comme fonction de suppléer les parents dans les tâches d'éducation familiale à l'intérieur d'une famille. Ce lien se caractériserait par une forme d'apprentissage et d'interconnaissance propre à ces pratiques : se positionner, choisir, communiquer, penser par et pour soi sans être de la famille.

Pour J. GUYOTAT, la filiation peut être biologique, juridique ou instituée et la filiation affective. Une 4^e pourrait s'ajouter selon B. GOLSE c'est celle de la narrativité qui, par l'adulte, permet de transmettre un récit intégrant des émotions, des sentiments pour constituer une

connaissance de l'histoire qui relie les proches, les familles et l'enfant. Paul RICOEUR parle quant à lui d'identité narrative qui est celle qui permet de se raconter soi-même dans un rythme et une construction qui suivra les mouvements de l'humain pour *interpréter sa vie*.

Il est nécessaire de permettre aux enfants de conserver une matérialité et des appuis historiques du moment du placement pour en assurer le continuum. : garder la trace et les souvenirs (les photos, la chronologie des événements et des personnes, un coffre-fort numérique, le carnet de santé, son dossier social), la fratrie, la personne signifiante, l'ouverture à la culture (création d'espace-temps, péri institutionnel)

Il semble important que l'enfant puisse trouver dans l'environnement qui l'entoure une figure stable et « signifiante » qui lui permet naturellement d'avoir des informations sur les événements de sa vie, qu'il puisse les relier à ses souvenirs, construire, déconstruire et reconstruire un sens sur l'histoire. L'enfant va alors pouvoir raconter, apprendre à raconter, partager ou non les expériences qu'il a pu connaître. Cela peut favoriser l'expérience intersubjective entre l'enfant et le professionnel y compris au niveau émotionnel et des ressentis. Cette narration permettrait une co-construction d'un partage de sens commun autour de l'enfant.

Si le professionnel ne peut s'assurer d'une présence continue dans l'enfance de l'enfant et que la référence change pendant le placement, le cadre de celle-ci doit pouvoir se maintenir malgré les tumultes.

Il s'agit de concevoir non pas seulement le placement comme un parcours mais comme un moment de vie, un espace-temps dédié à la compréhension de l'histoire. La narrativité doit être une co-construction, l'enfant se construit en tant que sujet dans la parole de l'autre.

La matérialité des souvenirs est importante, elle permet aussi d'accompagner la sensorialité de l'enfant et fait transition pour sa vie future.

Le souci de la permanence et de l'inscription de l'histoire sont des ancrages cruciaux pour penser l'éducation par l'institution.

Si l'institution permet de s'assurer de ces ancrages, elle reconnaît alors l'enfant qui par la même dynamique se reconnaît en elle en s'appuyant sur le bien-être que cela peut lui apporter pour parler de soi, de ce qu'il vit, de ce qu'il comprend, de ce qu'il voudrait (C. ABELS-EBER, 2010). Plus qu'une reconnaissance mutuelle, c'est aussi le sentiment d'une relation en co-éducation qui est à l'œuvre. C'est une étape qui devient nécessaire pour éviter le sentiment de dépossession des trajectoires de vie et pour travailler à la quête de sens et de cohérence dans l'élaboration des parcours (C. ABELS-EBER, 2006).

Dans ces conditions, il revient au professionnel de protéger l'histoire de l'enfant en capitalisant les traces matérielles de celle-ci, de la partager avec lui et d'être dans une proximité nécessaire pour favoriser une rencontre commune et durable. Comme le dit si joliment Vincent de Gaulejac dans *Récits de vie et histoire sociale (2000)*, « *Raconter son histoire est un moyen de jouer avec le temps de la vie, de reconstruire le passé, de supporter le présent et d'embellir l'avenir* ».

L'enfant, à travers ce que le professionnel lui racontera pourra ainsi se faire sa propre représentation de l'histoire, facilitatrice pour accompagner ces événements dans les autres moments de sa vie.

L'histoire est ici un support à l'expression et aux repérages dans le temps. C'est à travers différents outils (ligne de vie, frise chronologique, arbre généalogique, album de vie, album

photos, fiche de parcours, utilisation de la photographie) que les conditions d'une relation éducative, située, stable et ciblée dans le temps s'inscrit afin de conserver, précieusement, les connaissances de l'enfant. Ces outils prendraient ainsi la forme de traces symboliques ou matérielles pour devenir pour l'enfant, des passeurs de mémoire (MUXEL, 1996).

Nous voyons bien à travers ces exemples qu'il est important d'aider l'enfant à situer les moments de sa vie dans une chronologie des événements.

« Des enfants au collège me demande d'où je viens et pourquoi je suis là. Je ne réponds pas. [Tu saurais répondre ?] Non.

C'est ce sentiment de durabilité qui doit permettre à l'enfant d'avoir les ressources nécessaires pour s'inclure dans le monde. L'enfant est vu, reconnu et se sent visible aux yeux de tous. Il intègre et rassemble l'expérience du professionnel en identifiant avec lui le temps, le lieu, l'action pour y fixer du sens, y compris lorsqu'il s'agit de parler des moments difficiles et de bouleversement.

Cette narration peut aussi permettre de donner les clefs à l'enfant pour se redéfinir dans une stratégie de retournement du stigmaté (GOFFMAN, 1975) porté sur soi.

Je citerai ici le regard d'une enseignante lors d'une réunion éducative pour M, 9 ans qui explique en parlant des difficultés de relations aux autres d'une petite fille de 9 ans :

« Lorsqu'elle a su dire aux autres enfants que vous étiez sa tata depuis que sa maman avait été hospitalisé, que vous étiez venu la chercher à l'hôpital, il a été plus facile pour elle de dire qu'elle ne vivait plus avec sa mère car sa maman avait besoin d'aide et que c'est vous [la famille d'accueil] qui vous vous en occupez. Elle est bien plus détendue depuis qu'elle sait ».

Ensemble, il s'agira pour eux de mettre en récit les moments de vie pour construire l'histoire et accompagner l'enfant placé dans son histoire. La notion d'histoire est complexe car elle se doit de recouper tant l'histoire événementielle que connaît l'institution et l'histoire recoupant souvenirs et signifiants pour l'enfant dans un seul objectif : de quelle histoire l'enfant a besoin ?

L'histoire de l'enfant dans l'institution doit permettre de lui transmettre des faits, des repères pour qu'il puisse ensuite et s'il le souhaite en faire son propre récit de vie, pour qu'il puisse trouver la façon dont il va lui-même se raconter.

V.4.3.2. Chacun possède une partie de l'histoire – l'enfance de l'enfant est inachevé.

Les éléments observés font apparaître qu'il y a peu de préservation et de conservation d'objets rattachés à l'enfance qui appartiennent et qui suivent l'enfant tout au long de son enfance.

L'enfant semble être l'objet de sa propre histoire et non pas le sujet de celle-ci puisqu'il est difficile de trouver des traces matérielles d'existence. Son évolution est parlée, racontée, évaluée, tracée dans les rapports sociaux. Le lieu d'accueil ou les lieux d'accueils rapporteront certains moments, les parents d'autres, les professionnels des services également. L'enfant narrera son histoire mais il lui faudra un travail de reconstitution et de force importante pour pouvoir en rassembler les différents morceaux.

« J'ai été très étonné vraiment que certains n'ont pas de photos, des autres tatas, des enfants du lieux d'accueils même des fois de leurs familles. Ils n'ont que ce qu'ils peuvent

en dire, c'est déjà bien quand ils peuvent raconter quelque chose mais sérieusement, des fois rien ».

« Non, je n'ai pas de photos. J'ai tout détruit. [Aurais-tu aimé qu'on en garde quelques-unes pour toi pour plus tard ?] Peut-être que oui, si j'avais choisi ».

Chaque enfant suivi par le service à un dossier administratif nominatif qui le concerne et où est consigné les différents renseignements qui le concerne et qui concerne sa famille. Les rapports rédigés par les référents et/ou les psychologues sont également recueillis. Les enfants ne le connaissent pas et n'est pas constitué avec lui. Dans chaque dossier, le classement peut être chronologique mais il n'y a pas réellement de linéarité. Les points de vue s'alternent et se succèdent comme un recueil, déjà repère pour s'assurer d'une continuité, mais sans créer une réelle mise en mot et mise en sens des moments de cette histoire.

« Avec J, 15 ans, nous prenons le temps de regarder son dossier personnel. Elle y retrouve les photos conservées et une lettre qu'elle avait transmise à sa mère. Je lui montre comment s'organise matériellement son dossier et elle est étonnée [et semble-t-il déçue] de ne pas voir l'ensemble de ses bulletins depuis son accueil en 5^e. « Mme C ne les a pas gardés, et ma mère [aujourd'hui décédée] les jeter, pff je n'ai pas mes bulletins ». Je retrouve deux captures d'écran de Pronote imprimées au moment où J. ne travaillait plus et avait des notes alarmantes. Je me fais la remarque que conserver seulement ces captures d'écran transmises par la famille d'accueil est bien trop réducteur pour un parcours scolaire si bon. J. a eu son brevet avec mention très bien et continue en 2nd. Elle dit « de toute façon aujourd'hui, c'est moi qui garde Pronote et j'ai tout dedans, tant pis pour le dossier ».

« Euh je crois que quand j'ai été placé vraiment c'était à cause de papa et y'a deux dames qui sont venus à l'école, je suis arrivée chez une dame pendant deux jours peut-être [en réalité une dizaine de jours] puis après chez Nicole qui est partie à la retraite [je ne sais plus quel âge j'avais, 9 ans je crois – en réalité Oriane avait 7 ans] et maintenant je suis chez tata [...].

La narration et l'appui à l'histoire aide le sujet à se réapproprier des moments de vie par l'articulation et l'unification des éléments rapportés de la vie si singulière de chaque enfant qui est le sujet de sa vie et il doit le devenir pour son histoire pour mieux la comprendre et développer la capacité d'intervenir dessus.

Les observations menées des entretiens qui s'inscrivent dans ce travail montrent que ce sont des enfants qui apprécient converser et que si les conditions le permettent ils peuvent rentrer dans un échange réciproque d'interconnaissance sur des événements de leur histoire et sur le sens que certains moments ont pu prendre. La capacité d'élaboration de l'enfant dépendra bien entendu des représentations d'attachement (de soi-même, de ses parents, de son/ses lieux d'accueils, des histoires) et des comportements d'attachement. La qualité narrative sera ainsi liée à la qualité de l'attachement et à la qualité de régulations des émotions. Cette narrativité doit être une co-construction pour être adaptée à l'enfant qui se construit en tant que sujet dans la parole de l'autre.

« L'enfant, il n'oublie pas, il a tout là avec lui, il peut nous le dire, nous le montrer. C'est avec lui finalement tout ça »

Le parcours de placement deviendra alors un espace-temps dédié à la compréhension de l'histoire familial par le récit qui apportera de la cohérence aux évènements (CHAPUT-LEBARS, 2017).

Les observations soulignent que l'absence de narration des évènements traumatiques de l'histoire de la famille, qui peuvent être en résurgence, viennent troubler l'équilibre que l'enfant a pu trouver.

V.4.3.3. L'album de vie, un outil non efficient : l'empêchement d'un travail sur le morcellement des moments de l'histoire

L'album de vie est un outil développé par Marceline GABEL qui a été proposé au sein de tous les conseils départementaux de France à compter des années 2000. Cet outil apparaît pour la première fois dans ses premières publications « *Un album de vie pour chaque enfant séparé* » en 2003 et « *De la connaissance de son parcours à l'album de sa vie pour l'enfant accueilli* » en 2005.

L'album de vie est volontairement proche de l'album photo mais il ne s'y réduit pas. Il a pour principale intention d'inclure des éléments significatifs : des noms, des lieux, des dates qui vont venir « *aider l'enfant à développer une analyse réflexive sur son histoire familiale et ses liens d'attachements pluriels* » (ROBIN, 2009).

En novembre 2001, Claude ROMEO, ministre délégué à la famille et à l'enfance préconise dans son rapport à la ministre Ségolène ROYAL « *de mettre en place un carnet de vie établi dès la première prise de contact et mis à jour en concertation entre parents, enfants et professionnels tout au long du parcours commun afin de permettre à l'enfant accueilli à l'ASE de pouvoir reconstruire son histoire, en complément de la consultation de son dossier administratif* ».

Un groupe de travail en 2002 dans le cadre de l'ODAS a mis en chantier une expérimentation sur plusieurs départements sur une fiche de parcours rassemblant les informations de l'évolution du contexte familial et l'enchaînement des mesures prises à l'égard de l'enfant.

En 2011, Marceline GABEL publie avec Martine LAMOUR « *Enfants en danger, professionnels en souffrance* » qui permet de réévoquer l'intérêt de l'album mais la pratique est à la marge au sein des services comme le précise Corinne CHAPUT-LEBARS (2012) : « la pratique de l'album photo et du livret de vie reste bien souvent à l'initiative de chaque assistant familial et n'est pas l'objet d'une pratique institutionnelle clairement repérée ».

En 2014, l'ONED publie un rapport préconisation 40 propositions pour adapter la protection de l'enfance et l'adoption aux réalités d'aujourd'hui et relance l'expérimentation de l'album de vie dans une vingtaine de département.

En juin 2015, la ministre des affaires sociales Laurence ROSSIGNOL publie sa feuille de route en mentionnant comme recommandation « l'album de vie » dont l'enfant doit disposer au moment de son départ.

La feuille de route de Laurence ROSSIGNOL de 2015 vient permettre de remettre en place pour le récit des enfants et adolescent pour qu'il puisse narrer et se retrouver dans la construction de l'histoire mais cet outil demeure peu exploité et méconnu d'autant qu'il ne figure pas dans la dernière loi de protection de l'enfance en 2016. Le début des années 2010 marque la recherche des spécialistes sur cette question de la narration et de l'histoire (MARTINEZ, 2012 : GABEL, 2011).

Presque 20 ans plus tard, outil peu investi en dehors d'initiative locale ou au sein d'institutions d'hébergement, le 14 octobre 2019, Adrien TAQUET, secrétaire d'état à la ministre des solidarités et de la santé présente la stratégie de prévention et de protection de l'enfance 2020-2022 dont l'une des principales mesures est de « *mettre en place un album de vie pour chaque enfant accompagné pour garantir à chaque enfant devenu adulte ses souvenirs d'enfance* ».

Sur les temps de l'enquête et dans les deux services rencontrés il n'en existe pas institutionnellement pour les enfants confiés. Les parcours et traces du parcours ne sont pas représentés, inscrits, temporalisés dans la grande majorité des situations et selon les éléments recueillis

L'enfant peut disposer ou non, des photos que le lieu d'accueil, son parent ou lui-même prendra et conservera (ou non) mais dans la grande majorité des situations, il ne lui appartient pas directement sauf lorsque l'enfant dispose de son propre portable et qu'il se crée lui-même son album, souvent virtuel.

« Les photos c'est moi qui les ai sur mon portable, elles sont sur mon espace cloud s'ils les veut je lui imprimerai [à quand remonte sa première photo ?] Je pense dans le mois qui suivait son arrivée mais celle-ci, ah vous allez me dire (en rigolant) voilà ce qu'il ne faut pas faire, mais je ne l'ai plus, la sauvegarde n'a pas marché. J'ai, je crois, attendez [elle consulte le portable] peut-être oui la photo première c'était le Noël ensuite, ça faisait donc 8 mois qu'il était là, celle-là je l'ai [elle me la montre] ».

« Regarde-moi j'ai tout ça en photos, j'ai tout là. Mais bon j'ai déjà perdu mon portable, enfin cassé car je l'ai jeté, mais j'en ai perdu un peu mais j'ai des potes tu vois qui ont pu m'en renvoyer [Tu pourrais me dire qui tu as sur tes photos ?] Mes potes, là c'est des captures d'écran et l'anniversaire de Garance [une autre jeune fille du lieu de vie] et voilà ».

Interroger sur leurs apparitions sur les photographies pour les enfants, la totalité des référents rencontrés disent que ce n'est pas une pratique habituelle, certains disent que s'il fallait le faire il en serait d'accord, d'autres disent ne pas vouloir apparaître en photos pour les enfants. Matériellement, tous reconnaissent qu'ils n'existent que très peu de supports à l'enfant autre que les quelques photos prises sur les lieux d'accueils ou avec les parents mais ce sont des photos auxquels ils n'ont pas accès et dont ils ne peuvent ni vérifier l'existence, ni la conservation pour l'enfant.

Mon temps de présence sur le terrain tout autant que les données recueillis au grès des discussions et des entretiens m'a permis d'observer :

- En ce qui concerne les parents, les photographies, si elles existent, restent dans le téléphone du parent : peu ou pas imprimées elles sont aussi perdues au rythme des changements de téléphone et ne sont que dans de rares cas données ou transmises à l'enfant.
- En ce qui concerne les familles d'accueil, l'album photo au sein du lieu d'accueil appartient au registre des attendus liés à l'accueil et n'a pas forcément vocation à faire apparaître les parents ou la fratrie.
- En ce qui concerne la fratrie, les moments de retrouvailles sont des temps particuliers et rares dans le temps du placement de l'enfant. Peu souvent une trace est conservée au-delà du souvenir immatériel qu'ils peuvent en garder.

Auprès de 3 enfants (L, 4 -A, 16 ans et O, 11ans), j'ai mené l'expérimentation sur les deux dernières années du recours à la photographie dans l'accompagnement de l'enfant. Cet essai m'a permis d'observer que le recours à la prise de photographie permet de faire le lien entre le moment vécu/ partagé et le parcours de l'enfant lors de certaines rencontres avec ses parents ou lors notamment de visites fraternelles par l'intermédiaire du référent-professionnel. Cette photographie matérialise une trace et une mémoire du moment vécu. La photo est datée, située et référencée.

Dans ce dispositif⁵², le référent est le garant de l'impression de la photographie et la restitue à l'enfant sans crainte que celle-ci ne lui soit pas transmise. Le référent peut conserver pour l'enfant une version numérique ou papier de celle-ci qu'il met au dossier. Le référent devient alors un repère liant ce moment pour l'enfant. Par son « objectif » et ce geste il s'inscrit aussi dans la rencontre que vit l'enfant.

Dans le prolongement de ce dispositif, la constitution d'album photos avec l'enfant concernant son temps de placement et le travail narratif (écritures de commentaires et échanges) qui l'entoure a été un support éducatif très intéressant pour parler, raconter et aider l'enfant à identifier les étapes qu'il a pu vivre. Ces albums ont permis de rassembler et de construire ensemble une certaine identité à chaque moment et ont permis une transmission entre l'enfant et ses familles.

« Tu vas faire comment pour me donner les photos de maintenant ? car tu sais l'album, je l'ai, par contre il est abîmé j'ai voulu remettre de l'ordre ! me raconte O, 13 ans à l'occasion d'une visite avec certains de ses 4 frères. O. a un album photo à pochette transparente qui permet de changer de place les photos. Je lui demande s'il peut me raconter l'ordre qu'il a choisi de recréer dans l'album photo que nous avons fait ensemble. Il me répond « oh beh tu sais, ça sert à rien de commencer à quand je suis bébé car je m'en rappelle pas [O. n'a que 2 photos de lui entre 0 et 1 ans et demi], je vois pas pourquoi on l'a mis devant [au début] j'ai mis direct quand j'étais avec D. dans la famille d'accueil là tu sais quand on fait du ballon et que j'ai le plâtre ; mais t'inquiète pas je les ai pas jeté les autres, j'ai juste mis plus tard vers maintenant parce que je m'en rappelle pas. Je lui demande quelle période il préfère dans les photos que nous avons pu rassembler, O. me répond « je ne sais pas j'ai pas encore vu celle d'aujourd'hui ».

Lors du travail d'album et de ligne de vie fait avec O. aucune date n'était acquise, il ne savait pas situer ni la période à laquelle il est arrivé dans sa première famille d'accueil (3 en 10 ans), ni l'accordance entre ses âges et des souvenirs figés en photos. O. a connu deux référentes depuis 10 ans. Il parvient aujourd'hui à maîtriser davantage l'historicité de ces dernières années et fait le choix, raconté aujourd'hui, d'en composer sa propre chronologie figurative par l'album. Il pourrait commencer par aujourd'hui. »

« Je ne sais pas s'il y a des photos de moi chez mes parents, moi j'ai des photos d'eux dans mon téléphone mais eux je sais pas. Chez la dame du début non, je ne me rappelle plus de son nom, chez Nicole c'est elle qui a les photos mais je m'en rappelle quand même et tata oui elle fait beaucoup de photos

⁵² Le cadre de cette expérimentation et les contours du dispositif proposé sont inscrits dans un cadre éthique afin de respecter le cadre légal de l'utilisation de l'image, le souhait de l'enfant d'y participer ou non et les autorisations parentales nécessaires en formalisant l'utilisation de l'outil dans le PPE ou sur papier libre.

Non, moi j'ai pas d'album à moi mais tata les a » [O 11 ans, 4 ans de placement]

La pratique de la photographie et de l'album de vie en placement familial semble donc pouvoir être des supports à l'accompagnement éducatif et au travail sur les liens familiaux lorsqu'ils sont inscrits dans des objectifs précis liés à l'histoire et à l'évolution des enfants accompagnés⁵³.

L'album de vie peut permettre de narrer avec l'enfant des souvenirs comme l'importance du premier jour, des premières rencontres avec les autres enfants, les autres adultes, etc. Il peut permettre de revenir aussi sur les visites et le sens des rencontres pour mieux comprendre ces différents moments et accompagner l'enfant dans la narration de ses propres souvenirs.

Ils permettent d'inclure dans l'accompagnement éducatif la question de la temporalité et de l'intégration de celle-ci au déroulé du temps de placement. Se reconnaître par l'image à travers la photographie peut devenir un support d'échange pour poser certaines questions et demander à témoigner du regard (C. ZAUCHE, GAUDRON, 2005). C'est un travail d'historisation (B. CHOUVIER, 2004) qui inclut donc, par la mise en ordre des photos et des commentaires, la possibilité de faire avec l'enfant un récit de sa vie et d'introjecter une image positive à ses appartenances.

Lorsque l'enfant dispose ensuite de son propre téléphone, il semble intéressant de l'accompagner dans l'apprentissage de la conservation du souvenir. J'ai eu l'occasion de proposer à 5 jeunes de participer à un atelier sur la conservation des données organisées avec un conseiller numérique et sur les 6 jeunes présents, 1 seul avait une mémoire numérique mais les dernières photos conservées dataient de moins d'un an alors que M. a 17 ans et demi et a un portable depuis ses 10 ans. Sa mère est décédée il y a 3 ans, elle ne voit plus son père depuis 12 ans. Elle n'a aucune photo de ses parents et de ses 5 frères et sœurs « *qu'elle peut trouver sur Facebook quand même mais qu'elle n'a pas en amis* ». M. a vécu 3 ans en famille d'accueil et n'en garde aucune trace matérielle « *sauf son nom et je sais où elle habite* ».

Les propos recueillis auprès des enfants soulignent la confusion sur les raisons du placement et la compréhension de l'évolution des relations avec leurs familles y compris leurs familles d'accueil.

« Je ne sais pas pourquoi j'ai dû changer de famille d'accueil. J'ai dû dépasser les limites, je ne l'ai pas vu venir moi. Boum, prends toi ça, D. Elle a dit que ça suffisait, c'était trop pour elle et que si je n'étais pas heureux ici je n'avais qu'à partir, j'avais pas envie moi ».

« Je crois que je la voyais encore un peu mais plus souvent du tout quand même ».

« Les PPE c'est toujours devant moi. Non c'est pas toutes les années mais c'est pas souvent »

« Au moins quand j'ai vu la juge, j'ai dit « ah mais voilà c'est elle et j'ai écouté ce qu'elle m'a dit, elle n'a pas tout compris mais moi oui, je préfère la voir car au moins voilà c'est clair ».

⁵³ Cette préconisation fait l'objet actuellement d'une demande au sein du terrain 2 pour l'achat du matériel nécessaire pour les professionnels qui souhaiterait proposer voir développer cette pratique auprès des enfants.

Lorsque l'on interroge l'enfant sur ce qui est arrivé, la réponse n'entre pas dans une forme de récit. Il n'y a pas d'intériorisation de la chronologie, dans quel ordre se sont déroulés les moments de sa vie. L'enfant parvient à nommer les professionnels référents qu'il a pu rencontrer mais ces nominations n'entrent pas dans un contexte de récit.

Dans ce cadre, le rôle de remémoration du professionnel permet de créer une rencontre significative qui fait émerger et déployer le besoin de comprendre et/ou d'entendre. Cela permet au professionnel de sortir du discours institutionnel pour se présenter comme témoin, parfois un témoin originel qui se remémore et qui connaît le sens de l'intervention de protection. Le professionnel devient alors un témoin-relais de la continuité en assurant la permanence afin de lutter contre la « *rapacité du temps et l'ensevelissement dans l'oubli* ». (P. RICOEUR, 2000).

Telle une partition de la vie, l'enjeu est de permettre sur le moment du placement de donner des repères, de transmettre et de laisser s'exprimer la valeur de chaque enfant et de l'aider à connaître et reconnaître les émotions qui ont pu le traverser. Cette inscription du temps permettra d'avoir une compréhension non pas diachronique mais synchronique de la mémoire du placement du placement (ROBIN, 2013).

« Le récit d'enfance est une des formes les plus classiques et appréciées du genre autobiographique. Le pic de réminiscence est constitué des faits survenus entre 10 et 30 ans, depuis les souvenirs les plus précis et les plus fiables de l'enfance jusqu'au moment où la jeunesse s'éteint peu à peu pour laisser place à une vie d'adulte stabilisée. Cette période agit comme une véritable colonne vertébrale de notre identité car elle est aussi celle de nos premières fois, de nos premières expériences, là où les moments de passage donnent sens à toute l'aventure de notre existence » (CHAPUT-LEBARS, 201).

Les dossiers de placement font état des rapports sociaux, des décisions judiciaires et représentent en ce sens un instrument (POTIN, 2009) pour accéder à l'histoire du passage par l'institution :

« Dans l'histoire du placement, se croisent acteurs collectifs et acteurs individuels, se croisent des intérêts partagés et des intérêts propres, se croisent l'histoire institutionnelle et l'histoire individuelle ; chacun donne du sens à l'histoire mais n'attribue pas forcément le même sens à l'histoire. Une question se pose alors : qui parle de qui ou mieux qui parle de quoi ? Alors que seul le sujet, moteur de sa vie, peut l'évoquer en termes de sens, il semble que ce soit les autres qui s'en chargent, et le sujet devient alors objet de savoir ».

Dans ces dossiers, les écrits se composent : de recueil d'informations, d'écrits d'évaluation, de documents de communication, de documents liés à la mémoire (correspondance, bulletins, parfois des dessins).

« Le rapport à l'histoire du placement, à la mémoire familiale s'élabore en fonction de ce qui se construit et se déconstruit dans les différentes sphères sociales auxquelles participe ou participait l'enfant.

Rupture ou continuité, oubli ou présence de l'histoire familiale, le parcours se conjugue au travers du jeu des acteurs (parent, fratrie, enfant, famille d'accueil, travailleurs sociaux, etc.) et des conditions objectives (âge de l'enfant, modalité d'accueil de la

fratrie, type de mesure, motifs de la décision, etc.) dans lesquelles se déroule le placement⁵⁴ ».

« C'est ça mon dossier ? Mais c'est tout petit [très surpris]. – Comment tu l'imaginais ? – Bah je pensais qu'il y avait comme une armoire où il y avait tout comme des grands classeurs tu vois, c'est vraiment tout petit (il pose sa main dessus). [M, 10 ans, confié depuis 7 années]

L'histoire se définit aussi bien comme la recherche d'évènements réels qui sont arrivés comme le récit de ce que l'on sait de ce qui est arrivé. L'histoire propre à chacun se construit petit à petit, au gré des évènements de la vie selon les intensités des moments et c'est à la mémoire et aux traces matérielles que reviendront la fonction de la transmettre.

MUXEL détermine trois registres à la notion de mémoire : la fonction de transmission (du passé), la fonction de reviviscence (faire revivre un mode affectif et émotionnel) et la fonction de réflexivité (trouver un sens et se tourner vers l'avenir).

Il est aussi important de souligner que promouvoir la mémoire c'est aussi accepter la part d'oubli nécessaire pour se tourner vers le changement et la continuité de la vie.

« J'attends mes 18 ans pour savoir, je le saurai puis après c'est bon (mime un geste de main vers l'arrière), voilà quoi »

Le mouvement de connaissance et de transmission traverse chaque individu en tant que produit de son histoire (DE GAULEJAC, 1999) mais aussi interdépendant de l'autre et de la reconnaissance qu'il aura faite de lui.

La dimension historique de la relation éducative pourrait ici se caractériser comme la capacité de permettre d'allier des sources de l'histoire construites, écrites et socialisées avec des sources vécues et partagées entre l'adulte et l'enfant. C'est aussi la notion d'expérience et de permanence, figure de l'institution incarnée par le professionnel, qui permettra de construire l'objectivité des traces et la subjectivité des présences dans les différents milieux de l'enfant.

V.4.3.4. L'expression et la participation du mineur et du jeune majeur dans le champ de la protection de l'enfance : une démarche éducative

La participation vient du latin participio, étymologiquement prendre part à. Elle se définit en sociologie des organisations comme « le fait d'avoir accès à des instances formelles permettant l'expression des membres au sein d'une organisation » (TILMAN, 2007) et est définie dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) par l'article 12 en permettant à l'enfant « de s'exprimer librement sur toute question l'intéressant et d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant »

Le cadre juridique national de cette convention reconnaît le droit fondamental de l'enfant dans son article 12 à « exprimer librement son opinion concernant sur toute question l'intéressant [...] dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». L'expression est définie par son article 13 comme un droit qui comprend « » *la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans*

⁵⁴ Émilie Potin. Entre expériences des enfants et écrits institutionnels : des histoires de placement. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière » Le Temps de l'histoire*, Presses universitaires de Rennes, 2009, pp.97-116

considération de frontières, sous forme orale, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant ».

L'expression est selon l'article 13 de cette convention un droit qui comprend

Dans la recommandation de l'ANESM « *Expression et participation des usagers dans le secteur de l'inclusion sociale* », quatre niveaux de participation dans le champ social et médico-social sont distingués :

- L'expression et la communication : faire connaître quelque chose par le langage. Il s'agit donc de l'affirmation de soi par la prise de parole, sans préjuger de la portée de cette action sur son environnement ;
- La consultation : a pour objet de susciter des discussions à travers la participation des personnes au processus, donc d'obtenir de leur part des éléments avant d'effectuer des choix, la décision prise n'étant toutefois pas obligatoirement liée aux points de vue émis ;
- La concertation : elle permet d'associer les personnes qui participent à la recherche de solutions communes ;
- La codécision : elle vise le partage de la décision entre les intervenants. Elle implique la négociation pour parvenir à un accord, à une résolution commune.

Ces trente dernières années la participation est devenue non seulement un des droits fondamentaux de toute personne accueillie dans les structures sociales et médico-sociales mais également un objectif à atteindre dans l'élaboration des pratiques professionnelles pour reprendre les attentes de la loi du 02 janvier 2002⁵⁵ avec des prérogatives installées dès les politiques publiques des années 1980 et réintroduites par la loi du 05 mars 2007⁵⁶ qui favorise le droit de l'enfant à être entendu (par un magistrat notamment) et à être associé à toute décision qui le concerne dans son intérêt (institue le Projet Pour l'Enfant -PPE). Les États Généraux du Travail Social en 2014 donne également comme conclusion la nécessité de changer de paradigme en considérant les personnes non plus seulement au regard de leurs difficultés mais bien comme en capacité et avec le droit d'être associé à la conception et à la mise en œuvre des politiques sociales.

Dans cette étude nous considérerons deux types de participations potentielles à investir :

- La co-construction au projet de l'enfant qui concourt aux différents aspects de son quotidien : de la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation du PPE.
- La participation à la vie institutionnelle et au fonctionnement de certains temps institutionnels : représentation de l'enfant, espace d'échanges collectifs, déploiement de la pair-aidance, temps d'ouverture péri-institutionnelle, matérialisation de sa place au sein de l'institution (fiche itinéraire, livret d'accueil, etc.).

Si historiquement le travail social est venu initialement apporter les moyens d'assister la personne nécessiteuse sur un modèle sanitaire social, un changement de paradigme à

⁵⁵ La réforme des annexes 24, en son décret du 27 octobre 1989 met déjà en avant, en préambule de 2002, la participation des parents à la conception, la mise en œuvre et à l'évaluation du projet de leur enfant.

⁵⁶ Dans ce cadre les recherches en sciences sociales menées entre 2012 et 2014 suite aux préconisations de l'ONED sur le vécu de la mesure de protection et l'intégration de ce vécu au sein des pratiques professionnelles et donc l'implication des enfants et des parents dans le système de protection ont aussi joué un rôle important dans l'élaboration des dernières politiques publiques de protection de l'enfance

compter des années 1980 est venu reconnaître la nécessité non plus seulement de prendre en charge mais bien d'accompagner au développement de chaque individu. Le passage d'un travail sur autrui à un passage avec autrui s'est opéré dans une nouvelle philosophie juridique des droits de l'homme et non plus seulement par une catégorisation des difficultés sociales. Cette théorie de la participation défend donc l'idée selon laquelle l'enfant s'il s'inscrit et est engagé dans le cadre de l'institution pourra y construire et y maintenir des liens positifs d'affiliation.

Si à ce jour la question de la participation est inscrite dans le travail quotidien qui construit la relation entre le professionnel et l'enfant notamment à travers l'outil du PPE elle semble dépendre plus de l'appréciation du professionnel que d'une réelle pratique institutionnelle nommée et choisie. La première entrée correspondrait déjà à l'écoute et à la disponibilité offerte auprès de l'enfant, à l'information qui lui est donnée des démarches et des attendus qui le concernent. En effet, le constat posé souligne que les enfants sont peu impliqués dans le parcours de placement et dans des décisions qui les concernent. Leur avis est souvent recueilli dans l'après-coup :

« L'institution est abstraite pour eux, c'est un élément de langage ». Q3

« Le département, non je crois qu'il est en centre-ville à côté du cinéma mais toi tu es bien au département aussi ? Moi je connais que la salle d'attente et la salle de visite. »

« Je pense qu'il y a peut-être 15 chefs. C'est des psychologues ». [A, 16 ans confié depuis 12 ans]

Si les enfants n'ont pas de lieux dédiés à l'échanges, il se connaissent et se rencontrent de façon informelle sans pouvoir réellement maintenir ce lien au gré des relais entre lieux d'accueils et des rencontres fortuites au bureau.

Un parent décrit :

« des fois il me dit qu'il aimerait bien aller en relais chez Karine mais que non il doit aller chez l'un, chez l'autre, ça je comprends pas, s'il a des copains là-bas et qu'elle le connaît, moi aussi je la connais, pourquoi ça change tout le temps ? » P.3

L'éducation est aussi la manière d'accompagner un enfant, d'être là où il habite et de considérer que cet espace fait référence en termes de besoins. Les récits nomment fréquemment les possibilités d'ôter, parfois sur une journée, un enfant de son lieu d'accueil en lui demandant de revivre une séparation, même temporaire dans un tout autre ailleurs. Pour penser les dispositifs de protection de l'enfance la notion d'habitat interne et externe est intéressante à développer notamment en y adossant la philosophie de la permaculture en faveur d'un travail social durable (P. LEROUX, 2021) : comment « cultiver » la sécurité de l'enfant pour le ici et le maintenant tout en travaillant à son avenir et à ses lendemains ? La notion de sécurité qualifiée en tant que méta-besoin de l'enfant devient un facteur capacitant et déterminant dans la construction de l'enfant et de son devenir (M. GRANDVAL, 2019 ; P. LEROUX, 2021).

L'enfant, pour l'importance de la continuité de la relation éducative (ancrage, histoire, lien, apprentissage) plus que de la continuité éducative ne doit pas seulement être en contact avec le professionnel mais il doit pouvoir se représenter l'institution, comprendre le fonctionnement et pouvoir s'y impliquer. Il s'agirait de dépasser le lien entretenu professionnellement vers un

lien-socialisé qui permettrait à l'enfant de s'approprier le moment du placement mais aussi son espace pour mieux identifier l'itinéraire qui a été le sien.

La seconde entrée correspond à la veille qu'aura le professionnel sur les lieux possibles d'investissement par l'enfant en faveur de sa participation tant au niveau institutionnel que péri-institutionnel (accès à un loisirs, valorisation du talent, etc.).

Un référent précise :

« il faut savoir que l'accès à la vie culturelle est assez peu représenté, déjà à l'échelle locale ce n'est pas connu mais souvent les enfants disent en octobre, novembre », « déjà trop tard quoi », « je voudrais faire un sport, peut-être du foot, mais je sais pas si tata pourra m'amener et si ça tombe sur les visites, je fais comment ? voilà ça c'est dur ». ref6.

O, 17 ans :

« j'aurai pu être dans une école sport car j'avais été repéré aux compétitions de handball mais le département a refusé car c'était loin et je devais voir mes parents ».

L'expression du sujet vise à lui laisser la possibilité d'exprimer et de transmettre sa pensée à un autre que lui sous la forme qui lui conviendra le plus : verbale ou non (jeu, dessin, expression artistique, sportive, etc.). Les différentes formes d'expressions et de participation devraient se moduler selon les possibilités du mineur : handicap ou non, âge, prise en compte de l'aspect émotif, etc.

Les conditions de cette participation doivent être réfléchit et singulières et ne doit pas devenir une injonction. Si ces concepts forts permettent de fixer un cadre en faveur d'une politique qui visent le développement du pouvoir d'agir ce sont bien des outils pour « faire et agir », d'espaces et de dispositifs locaux qui sont nécessaires en pratique. Pour ne pas se réduire à la gestion bureaucratique des récits (CASTEL, 1981) en les ritualisant et en les chronologisant (BESSIN, 2011), il s'agit de promouvoir en périphérie une forme d'expression qui viserait à ne pas réduire la question de l'énonciation de soi et de son histoire à une attente institutionnelle circonscrite et intéressée.

Sur la question de l'éveil culturel par exemple, la restitution de mes travaux de thèse m'a permis d'initier un dispositif récent pour collaborer avec un directeur de compagnie musicien et compositeur à la mise en place d'atelier d'expression scénique au sein du terrain 2. Cette démarche viserait à mobiliser en périphérie de l'institution l'expression de l'enfant dans un espace dédié et propre à son accueil. Ce directeur de compagnie, lui-même ancien enfant placé pourrait être qualifié pour reprendre la terminologie de P. ROBIN (2013) de chercheurs-pairs ou d'usagers-experts.

V.4.3.5. Une éducation en travail social : le dépassement de la vulnérabilité institutionnelle par une éthique de la permanence ?

Il ressort des entretiens menés que la rencontre enfant-professionnel comporte des caractéristiques paradoxales propre à la relation d'aide : contenir et aider en même temps dans une asymétrie des places contradictoire aux intentions nommées des professionnels.

Les théories liées aux modèles de résilience et de traitement des traumatismes psychiques sont de plus en plus présentes dans le cadre des accompagnements socio-éducatifs et

permettent d'associer à la relation d'aide des références sensibles à la constitution de l'identité du sujet pour ne plus seulement le prendre en charge mais bien le prendre en compte.

« Quand je dois faire semblant de recueillir la parole de l'enfant et lui dire que je vais faire attention à ce qu'il me dit, ce que je connais de lui alors que je sais que pertinemment je ne pourrai pas le faire jusqu'au bout, je n'aurai pas le choix voilà aujourd'hui on n'a pas le choix mais sur certaines étapes clefs de l'enfant, on ne doit rien montrer alors que ce serait ça d'éduquer mais peut-être que je le fais un peu, je ne le protège aussi en disant rien. Mais les laisser aussi choisir puis parfois pas mentir » PR.6.

Les enfants rencontrés font face à une force incroyable pour vivre en se confrontant à des expériences aversives qu'ils intègrent au mieux et qui les modifient d'eux-mêmes.

« Accompagner, dans une acceptation très générale, c'est aider une personne à se construire par rapport à un projet pouvant être lui-même en construction. Le premier élément de ce paradigme est que l'accompagnement en tant que pratique, est un partenariat qui passe par la compréhension d'une situation ou d'un projet⁵⁷ ».

Si la relation et l'accompagnement qui s'y attache relève de l'humain puisque le cadre étant la relation. La question de l'institution est ici en creux et nécessite de repérer son rôle dans la médiation construite et transmise entre l'un et l'autre.

Pour reprendre l'apport de P. MEIRIEU (1996) sur la question de la relation elle est ici *« entendue entre une personne, ou une médiation (un support, un environnement) construite au profit d'une autre personne pour lui transmettre et lui permettre de s'approprier les méthodes qui lui permettront de se développer par et pour lui-même ».*

L'enfant confié à l'institution présente des vulnérabilités liées à son histoire, aux traumatismes qu'il a pu connaître mais il souffre aussi des vulnérabilités liées aussi à l'institutionnalisation de son placement. La vulnérabilité est ici caractérisée comme universelle (chacun peut être exposé), relationnelle et contextuelle (dans un contexte donné) et structurelle (selon notre position dans l'espace social), individuelle (à des degrés différents), potentielle (la blessure peut advenir) et réversible (sur laquelle on peut agir) M-H. SOULET (2014). C'est une notion indissociable du concept d'accompagnement puisque en tant que catégorie d'expression de difficultés elle doit donner à l'enfant les possibilités de rendre réversible et de réduire les facteurs de risque potentiels (GRAMZY, 1985) pour lui assurer la permanence de l'éducation instituée en placement familial.

Dans ce champ d'étude, l'enfant peut être qualifié de vulnérable puisqu'il connaît dès son entrée dans sa famille d'origine des premières difficultés, des carences voire des blessures psychiques et physiques qui légitimeront le besoin de protection mais qui instituera ensuite une vulnérabilité plus structurelle liée à son placement.

Il a été observé les stigmates qui assignent l'enfant à des positions et des expériences atypiques mais aussi les désordres qui ont pu jalonner le moment de son placement.

Ces événements de vulnérabilités (changement de lieu d'accueil, rupture scolaire, perte de liens, etc.) reportent alors sur le professionnel les risques d'une vulnérabilité structurelle qui

⁵⁷ Colloque international Formes d'éducation et processus d'émancipation, De l'accompagnement en formation à l'émancipation de l'individu apprenant, 22,23 et 24 mai 2012, H. BRETON, C. CLENET, N. DENOYEL et P. ROBIN, IUFM, Université Rennes 2

peut impacter la capacité du professionnel à faire face en pratique et en éthique aux tensions qui l'entourent et dont les dispositifs sensés les soutenir, ne les protègent plus des incertitudes (CASTEL, 2004) voir à des épreuves de professionnalité (RAVON, 2008, 2010). C'est à la fois la personne et l'acteur qui est impactée et qui l'engage intégralement dans le déroulé de la praxis mais aussi dans la relation et de la gestion situationnelle in situ pour qualifier et requalifier continuellement l'action et ses fins (légitimité et acceptabilité de l'agir) au présent en considérant les difficultés qui seront rencontrées.

Dans l'écosystème relationnel intense et dynamique qui entoure l'enfant il existe un entrelacement des liens qui doit être réguler, expliciter et accompagner dans la durée par un autrui devenu significatif pour l'enfant. Le référent est ici essentiel pour assurer cette régulation des liens. Les enfants évoquent dans les verbatim qu'il puisse l'aider à se sentir reconnu par leurs parents et leurs lieux d'accueils en recherchant ce qu'est l'institution. Le professionnel est ainsi qualifié de point d'ancrage pour rendre signifiant le lien qui existerait entre l'enfant et l'institution qui le protège. La recherche d'un lien continu, sécure et stable devient alors une condition indispensable à la relation d'éducation. Nous retiendrons ici à la notion de reconnaissance la signification de la reconnaissance mutuelle. Il s'agit comme le théorise HONNETH la reconnaissance partagée entre individus de leurs qualités morales respectives.

L'enfant en tant qu'acteur va s'inscrire par l'institution et pour transformer les éléments de vulnérabilité dans une transition pour « faire avec en faisant face » qui pour reprendre l'articulation conceptualisée sur les parcours d'adulte en formation professionnelle par M.H. JACQUES appliquée à notre étude, prendra en compte ce qui initie et précède l'entrée dans le placement, ce qui s'y élabore et s'y transforme et ce qui pourra se recomposer à sa sortie pour assurer une cohérence identitaire (M.H. JACQUES, 2020). Définit en tant que transition, l'anticipation de soi pour et vers la suite de son parcours se doit d'être préparée et accompagner pour rassembler les conditions qui permettront de s'appuyer sur les ressources existantes à des fins de reconstruction identitaire (vers), de modification des activités (pour) et de création de nouvelles représentations de soi (pour et vers) (J. BOUCHAND, H. BENOIT, M. JACQUES, 2013).

Nous l'avons observé, les liens sont ici définis comme des supports relationnels pour reprendre de R. CASTEL (1995) et supposent donc que selon leur fragilité ou leur instabilité ils génèrent un risque de vulnérabilité qui nécessitera d'avoir recours ou de se maintenir dans l'assistance pour éviter toute désaffiliations sociale (R. CASTEL, 1995) voir d'exclusion sociale⁵⁸ (LEFEBVRE, 2006). Indispensable à la construction du sentiment d'appartenance, les liens et relations que vivent l'enfant sont des acquis d'un avenir social. S'ils ne sont pas protégés ou reconnus (PAUGAM, 2010) l'enfant est exposé et peut présenter des difficultés individuelles à s'adapter aux situations auxquelles il est confronté mais aussi souffrir des risques d'affaiblissement des représentations collectives à son sujet. Ceci entraînant le risque qu'ils vivent une disqualification ordinaire pour reprendre ici la terminologie de J-P. PAYET et de D. LAFORGUE cité par A. RURKA (2016), les enfants pourraient être considérés comme des acteurs faibles sujets d'une « *disqualification ordinaire qui les privent d'un statut d'égal dans*

⁵⁸ Ici définie « *comme un processus multidimensionnel de ruptures progressives, se déclinant à la fois dans le domaine professionnel et relationnel. Ces ruptures peuvent également toucher d'autres domaines ou objets sociaux que l'emploi comme le logement ou l'accès aux soins par exemple. Les individus les plus touchés [...] sont d'abord ceux qui vivent dans des situations de précarité social* » LEFEBVRE.A, Cahiers de psychologie clinique n°26, 2006/1 page 42.

une réciprocité des perspectives ou par une catégorisation de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social ».

Cette signifiante de l'adulte permettra à l'enfant d'avoir un support à une identification et participera donc de sa construction identitaire. Plus encore, cet écosystème doit donc être défini et préservé sur un temps suffisamment long en tant qu'espace plus qu'en tant que réseau afin que l'enfant n'en soit pas seulement usager mais bien qu'il puisse se l'approprier pour s'exprimer et participer face au monde.

La représentativité de l'enfant semble être un enjeu fort pour le rendre présent à l'institution. Cette représentation de l'enfant pourrait s'apparenter à une recherche d'un système inclusif en donnant les conditions d'être dans un processus de transformation de soi. Cette représentativité ne pourra se faire que par l'identification réciproque entre l'adulte et l'enfant comme une reconnaissance fondamentale qui permet d'être dans une construction de soi et du monde (P. ROBIN, N. SEVERAC (2013) et ce, dans un dialogue régulier et stable.

Pour construire ces ressources et répondre à l'enjeu d'une éducation visant la démocratisation et l'émancipation, le maintien d'une temporalité et l'inscription dans l'espace est nécessaire afin de permettre à l'enfant-sujet d'avoir accès à une parole légitime et à produire du contradictoire (A. RURKA, 2016).

Le rapport au temps consacre la relation et ne situe pas l'accompagnement à l'intervention de l'ici et du maintenant. C'est bien l'accumulation des expériences vécues et partagées, y compris dans des situations impossibles, qui vont conditionner la mobilisation d'un acte d'éducation au monde et de créer les conditions d'un apprentissage à chaque moment de mouvement.

Le prolongement de mon étude m'invite à développer une réflexion plus large sur le sens que prend le concept d'éducation appliqué au concept d'accompagnement en travail social. Nous reprendrons ici la définition de DURKHEIM (1969) à l'éducation en tant que « *constitution d'un état intérieur et profond qui oriente l'individu dans un sens défini pour toute la vie* ». C'est la finalité d'une transmission sociale construite et élaborée dans les conditions précédemment décrites qui permet de lier les deux concepts dans une dimension éthique du « tout au long de la vie ».

Cette dimension éthique vise à s'appuyer sur les connaissances du développement de l'enfant, de lui faire confiance dans le processus éducatif pour favoriser son épanouissement au travers de relations basées sur la coopération et la reconnaissance de l'autre. À l'image d'un processus d'éducation est de co-construction, la relation éducative entre en permanence en contact avec des échanges multifactoriels et interactifs au croisement de l'enfant, de ses familles et de l'institution. L'enfant (avec ses particularités, ses capacités, sa personnalité, ses défenses, etc.), les familles (avec leurs contextes psycho-affectifs, leurs structures et qualités des liens et leurs relations familiales) et l'institution (avec ses relations, ses objectifs d'accompagnement) aura une fonction ressource ou inhibante selon les moments qui jalonnent le parcours de placement.

La relation doit être conçue comme une ressource pour assurer un continuum dans le parcours de vie et donner du sens aux événements.

C'est une position à maintenir par l'institution pour le professionnel et l'enfant tel une éthique de la permanence qui doit être aujourd'hui l'exigence même pour une réelle éducation en travail social.

V.4.4. L'espace institutionnel : le lieu d'une recherche en faveur d'une politique scientifique départementale propice au renouveau d'agir pour les professionnels en placement familial

Les moments de pratique révélés dans cette enquête s'inscrivent comme des scènes sociales où chacun alterne du spectateur à l'acteur dans des dimensions individuelles, collectives et institutionnelles. Les temporalités de ces scènes variées du passé au présent, de l'avenir au possible. Dans l'écosystème repéré, c'est le temps mais aussi la continuité et la cohérence nécessaire qui permet de tenir une relation d'échanges et de connaissances réciproques en modifiant directement la praxis des personnes concernées y compris de celle pouvant être à la marge de ce qu'il est attendu de et par l'institution (P. BESSAOUD-ALONSO, 2017).

Familles, enfants, parents, accueillants, éducateurs, professionnels, responsables, soignants laissent à chaque moment de pratique une empreinte sur ce qui est fait, sur ce qu'ils sont, sur ce qu'il peut se dire et se penser. Les pratiques sont spécifiques à chaque travailleur social porte des valeurs explicites ou implicites qu'elles soient confirmatrices, normatives ou bien créatrices et émancipatrices. Le social et l'éducatif se rejoignent dans les idées et les valeurs qui orientent les décisions et toute éducation. Ils ont tt deux des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives et sociales.

Ce travail a permis d'observer dans un même temps et par un même mouvement de recherche la position des jeunes dans l'institution mais aussi la manière dont les politiques publiques positionnent les jeunes par et dans ces institutions. Les institutions existent et se définissent par l'action qu'elles vont déployer. Nous l'avons vu, il n'y a pas ici de pratiques ou d'organisations standardisées au niveau national en France ce qui génère des différences de prises en charge et une appréciation singulière de la qualité de la relation que l'on souhaitera, structurellement, penser dans l'intérêt de l'enfant au sein de chaque département. La décentralisation a renforcé le pouvoir des collectivités territoriales en induisant qu'elles se montraient plus légitimes et plus adaptées à répondre aux besoins des usagers de leurs territoires. La difficulté majeure est aujourd'hui d'observer que seule une politique nationale en matière de protection de l'enfance unique pourrait garantir une égalité des familles et de l'intervention sociale. Mieux encore elle permettrait d'inclure dans un autre niveau de savoirs les conditions pour penser une réelle approche éducative à ces espaces. À ce jour d'un terrain à un autre, d'une période à une autre les actions seront diverses et les approches spécifiques au territoire d'intervention. C'est au professionnel-référent qu'il reviendra la responsabilité de composer son propre projet d'éducation *en pratique* pour l'enfant en recherchant avant tout son intérêt et son bien-être.

Si l'institution n'œuvre pas à la reconnaissance d'une place pour l'enfant et pour le professionnel, ce dernier insuffle à l'enfant une part d'imaginaire (CASTORIADIS, 1975) pour que l'enfant puisse ne pas se sentir séparé du lieu où il a été placé. Il reviendra alors au professionnel la responsabilité d'intégrer dans sa pratique ou non les conditions d'une relation éducative qu'il projettera pour l'enfant, par lui et de manière symbolique dans l'institution.

L'enfant et le professionnel semble développer pour concilier ou du moins trouver un accordage une intelligibilité commune de l'expérience de leur relation dans la proximité et la familiarité. Ils développent ensemble une activité langagière ritualisée et une appréciation commune des temps qu'ils vivent ensemble.

Les professionnels sont dans une attitude ambivalente et paradoxale puisqu'ils doivent continuer de participer activement et affectivement auprès de l'enfant de façon très intime et

personnelle tout en demeurant les professionnels que l'institution leur impose d'être dans une logique plus collective et globale (P. BESSAOUD-ALONSO, 2013).

Si le travail social est marqué aujourd'hui et depuis ces 30 dernières années par une perte de sens et une remise en question des logiques managériales venues influencer les organisations sociales, un renouveau pourrait s'opérer dans la reconnaissance des formes d'inventivité, alliant résistance et aménagement, de l'agir professionnel sur le prescrit et de l'engagement subjectif de l'acteur/sujet sur les relations d'aides et éducatives pour développer les autonomies d'actions et de transformation. Cette quête de sens permet de redistribuer l'espace des possibles (DE CERTEAU, 1990)

En identifiant les savoirs expérientiels des professionnels et en les associant aux savoirs et méthodes scientifiques la complexité des faits de la quotidienneté se révèlent et s'élaborent en faveur d'une pensée qui vise le changement social. Les tensions et les liens entre institutions et individus sont permanents et se constituent en tant que force liante (F. GIUST DESPRAIRIES, 2003) dont l'imaginaire collectif est un des ancrages pour construire une identité à sa pratique avec le support de l'institution. Chaque nouvelle expérience apportera ainsi de nouvelles composantes à cette identité sources d'apprentissages et qui alimenteront de nouveaux aménagements (S. PESCE, 2021). Pour reprendre la définition de R. BARBIER (1996), l'identité est un ensemble « *de composantes représentationnelles (mémoire de travail), opératoires (compétences, habiletés) et affectives (intérêts) qui sont produits par une histoire et dont un agent est le support à un moment donné de cette histoire* ». Cette définition de l'identité suppose donc qu'elle soit constituée de ce qu'un individu est capable de faire, ce qu'il sait, ce dont il se représente les choses et du sens qui leur accord, de ses émotions, de ses valeurs et de ses besoins le rendant singulier. C'est avec toutes ces composantes que l'individu, ici le professionnel, va s'inscrire dans des actions propres et singulières. Cette définition de l'identité suppose donc l'existence d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel issu de contextes variés et divers et qui donne à voir des actes à autrui, consciemment ou inconsciemment. Ceci semble constituer une praxis du penser et du faire de la pratique qui doit permettre à l'enfant en tant que sujet « agent essentiel du développement de sa propre autonomie » (C. CASTORIADIS, 1999).

Le professionnel positionné en tant qu'acteur-auteur de son savoir développe une intelligence de son action mais aussi de son institution. Telle une rationalité narrative (S. PESCE, 2017) lorsque les acteurs sont invités à parler produire, penser et faire vivre tant leurs pratiques que leurs implications au sein de l'organisation dont ils vont identifier, progressivement, les signes et objets qui participent des conduites « à tenir ou à maintenir » en situation.

L'interrelation dans la relation des compétences et des savoirs avec la situation professionnelle vécue s'inscrit dans la reconnaissance du professionnel en tant que praticien réflexif capable de fournir l'expertise de cette interrelation (D. SCHON, 1993) et de penser l'action. L'enquête se déploie ainsi en alliant digitalisation (un support de révélation des faits) et production de perspectives (un support à l'interprétation des faits) dans un processus épistémologique qui vise à produire les savoirs des situations vécues (S. PESCE, 2013).

Si le concept de l'implication est conducteur à ce travail, il me semble être aussi une des caractéristiques de la relation qui liera l'enfant et le professionnel. L'intérêt d'une position intermédiaire entre eux et l'enfant pourrait permettre dans une articulation de théorie et de pratique, d'intra et de péri institutionnel mais aussi de passé et d'avenir, de faire l'interstice et le lien à l'image de ce que décrit N. ELIAS (1993) en faisant « partie de ce monde qu'il étudie

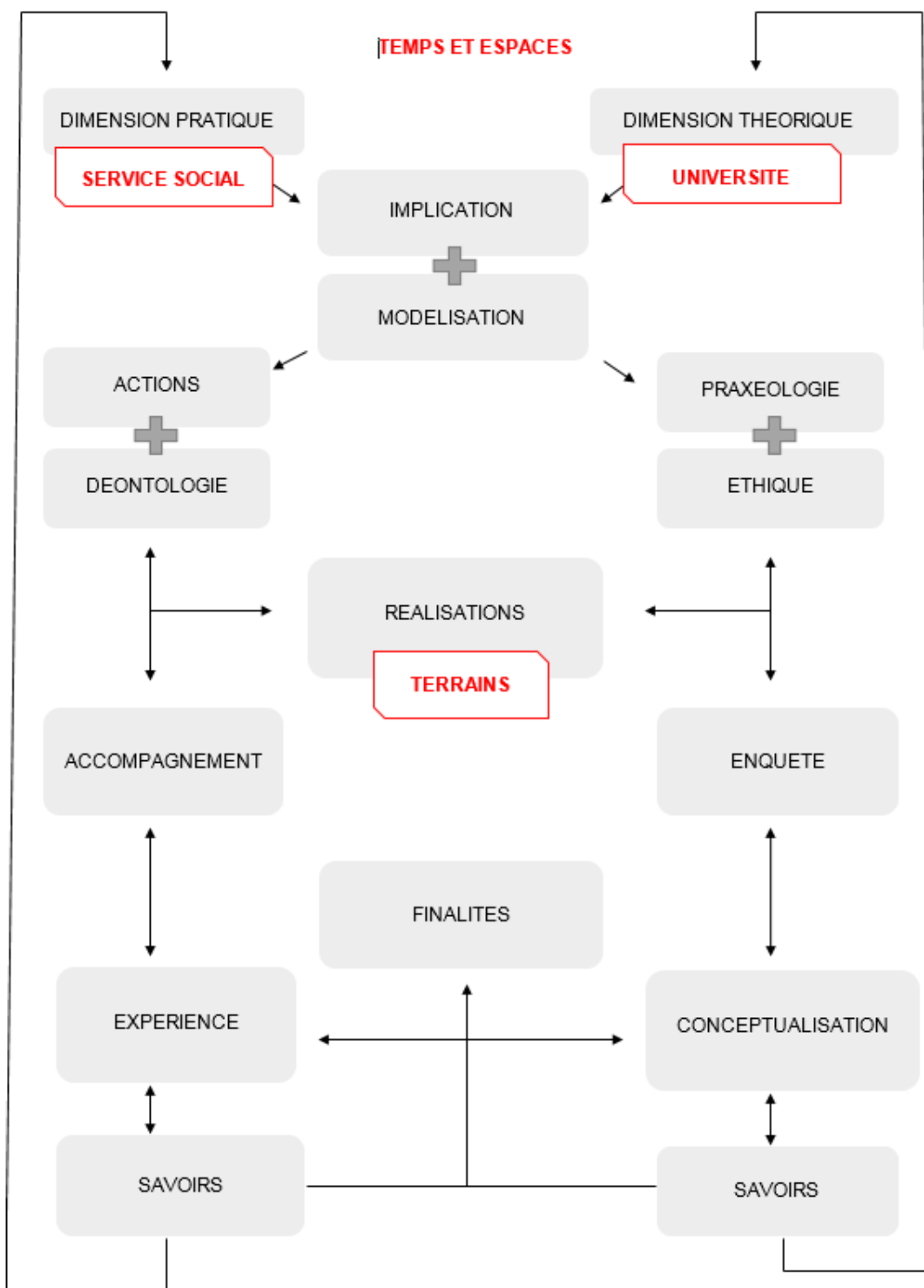
et y est donc engagé, tout en travaillant à le constituer en objet, par conséquent en s'en distanciant ».

Pour pouvoir accompagner au mieux les professionnels dans l'expérience expérientielle source de transformation de soi (J. DEWEE, 2018) des espaces de transitions sont nécessaires pour leur permettre de développer leur pouvoir d'agir pour faire face aux « résistances idéologiques et budgétaires qui s'additionnent pour dresser les barrières du champ clos de l'institution dans le domaine du travail social » (P. BESSAOUD-ALONSO, 2020).

Plusieurs restitutions aux professionnels ont jalonné la fin du processus de thèse. Sans officialiser un temps dédié aux enfants, j'ai, selon leurs souhaits, évoqué avec eux l'idée que j'avais pu me faire de ce qu'ils vivaient et de la relation entre eux et les référents en placement. J'ai ainsi pu évoquer avec eux les perspectives qui me sembleraient intéressantes à proposer au sein de l'institution selon ce qu'ils avaient pu me raconter ou me faire ressentir ces dernières années selon l'annexe 13.

Des outils⁵⁹ seraient nécessaires à développer et à maintenir dans ce souci de permanence en placement familial. Ma recherche a amené quelques effets, même modestes. Pour reprendre la terminologie de G. MONCEAU, ils sont là, ils sont réunis pour devenir réels face aux autres. C'est par l'analyse dans et pour les pratiques que se dessinent de nouveaux dispositifs et de nouvelles connaissances qui viseront à transformer la réalité des pratiques enquêtées qui revient à utiliser l'expression « enquêter c'est alors intervenir » (G. MONCEAU, 2017). Au regard de ce travail, cette expression pourrait se modéliser ainsi :

⁵⁹ Cf. Annexe 13



17 Modélisation d'une logique alliant théorie et pratique à l'échelle sociale et institutionnelle

Les professionnels doivent se doter aujourd'hui pour reprendre l'une des conceptions d'Hannah ARENDT de l'agir créatif qui permettrait de se doter d'une incarnation nouvelle du sujet-acteur aux multiples références et outils dans le monde professionnel du travail social. Cette adaptation du sujet s'appuierait sur l'élaboration des dimensions plurielles de

l'expérience pour structurer et faire émerger les conditions d'une nouvelle réalisation de savoirs, de pratiques et de réflexions dans et sur l'action (D. SCHON, 1993).

L'action réciproque de l'enfant et du professionnel est une action instituante de la capacité à agir sur la situation même de l'intervention en faisant fi des normes institutionnelles descendantes. C'est dans la verticalité du système et la transversalisation que se tisse ainsi la relation et de la navigation en trilogue du registre de l'enfant, du professionnel et de l'institution. Les professionnels bricolent, inventent des arrangements et des compromis en situation (D. MARTUCELLI, 2002). Si l'émancipation est recherchée dans les préconisations relevées sur l'objet, elle est aussi celle qui m'a permis de trouver par et dans cet objet de recherche un « équilibre subtil entre le détachement et la participation » (HUGHES, 1970 cité par CHAPOULIE J.-M. (1994)).

V.4.1. Être, avoir, dire, créer : la protection oui mais pas seulement ! Et la continuité éducative dans tout ça ?

La volonté d'articuler le recueil quotidien des enquêtés et la subjectivité à l'œuvre dans les rencontres (à travers les entretiens, la tenue des journaux et les observations participantes) et des analyses plus objectives de l'édification des politiques publiques, des services et des évolutions législatives ont permis de soulever la richesse du lien entre l'enfant et l'institution au carrefour entre le social et l'éducation.

L'histoire de l'éducation s'est construite historiquement sur deux courants endogène et exogène : l'un visant à permettre au sujet d'acquérir une place sociale par un processus de socialisation et l'autre comme l'émancipation du sujet en développant sa personnalité. Pour l'un en donnant les conditions au déploiement des ressources innées, pour l'autre en l'amenant à œuvrer pour la création des ressources à révéler. La conception d'une éducation appliquée en travail social revient ici à considérer que c'est par une vision exogène (M. MICHEL, 2013) que les conditions d'une œuvre émancipatrice seront réunies ainsi définies par P. MEIRIEU (1996) comme « *une forme particulière d'activité éducative inscrite dans une perspective contractuelle visant l'acquisition de compétences spécifiques* » pour l'adulte qui l'a décidé librement (H. ARENDT).

Si le placement familial peut être défini comme un espace d'éducation propre au travail social selon les caractéristiques présentées dans ce travail, des conditions sont à réunir pour que cette continuité éducative s'opère dans l'espace institutionnel qui accueille l'enfant mais qui l'élève aussi, symboliquement à travers le référent. Nous considérerons au terme de ce travail que :

Si l'institution réduit ou ne crée pas les conditions pour l'enfant :

- « d'être » présent dans l'institution,
- « d'avoir » une place dans son placement,
- « de dire » en lui donnant les moyens de s'exprimer et
- « de « créer » matériellement des espaces de transmission et de participation » alors l'enfant demeure contraint dans un processus de maintien et d'empêchement. Cette configuration alimentera alors un éloignement des possibilités d'émancipation sociale. Si les sorties du dispositif de l'Aide Sociale à l'Enfance continue de mobiliser une injonction à l'autonomie alors les stratégies de lutte de ces enfants contraints continueront de l'exclure au lieu de l'inclure y compris à l'âge adulte.

Si l'institution met en place les conditions d'un accueil « total » de l'enfant-sujet en lui assurant :

- La permanence d'une relation qui fait référence dans l'institution,
- la possibilité de s'approprier et de conserver les éléments de son histoire,
- la protection des liens affectifs et sociaux qui l'entoure et,
- la reconnaissance réciproque du pouvoir d'agir alors l'enfant vivra les conditions d'un processus d'émancipation. Cette configuration profondément éducative alimentera alors sa possibilité d'agir face au monde et de dépasser les événements de vulnérabilités rencontrés. Elle lui assurera l'existence d'un continuum pour penser et dépasser ce moment de protection de l'enfance vers le monde adulte et ceci en concevant l'acte d'éducation liée à la relation ici étudiée pour le reste de sa vie.

La continuité éducative assurée par l'institution s'envisagerait ainsi comme une expérience amenant à une réorganisation des liens et des processus qui font l'apprentissage en sollicitant l'enfant dans l'agir intime pour intégrer et s'adapter aux événements de vulnérabilité qui se présenteront tout au long de sa vie et où il devra désormais trouver une place. Un espace d'éducation et de transmission sociale où la continuité d'une relation peut permettre d'insuffler les conditions d'une autonomie et d'une existence en acceptant la vulnérabilité de la réalité de la condition humaine dans laquelle sont plongés les enfants parfois dès leurs premiers jours de vie. C'est par le lien social qui caractérisera la relation que l'équilibre (*libragénèse*) instituera les conditions d'une éducation et d'une transmission sociale. Ce lien social caractériserait une forme d'apprentissage propre à ces pratiques : se positionner, choisir, communiquer, penser par et pour soi.

V.4.1. De l'importance d'une plasticité des actions : concevoir les conditions d'une *libragénèse* à l'échelle des mouvements et moments de la vie de l'enfant

Le placement est une interface d'une institution semblable aux « *configurations complexes qui entrelacent, de façon inextricable des pratiques, des valeurs, des normes et des structures* » (M. LEMOINE, M. GUIGUE 2013).

Nous avons vu précédemment que le professionnel est positionné dans un juxta-système qui intervient à la limite entre deux ensembles que sont le système d'origine et le système d'accueil. L'enfant compose dans ces différents milieux dans des positions différentes et évolutives. Il *navigue* pour reprendre l'expression d'une famille d'accueil à travers les différents espaces.

En questionnant la notion d'histoire, nous avons observé que l'institution peut être un lieu fait de fragilité car elle demeure continuellement soumise aux mouvements des actions et créent des rapports parfois contradictoires entre les événements et la réalité des mouvements vécus. Si l'histoire est tissée d'événements, c'est leur cohérence et leur continuité que l'institution doit former pour l'enfant pour ne pas les rendre invisible dans le processus même de leur protection (P. ROBIN, N. SEVERAC, 2013). Pour donner du sens à son existence, il sera possible d'avoir comme recours l'interprétation au temps présent du passé par la narration. Cette narration permettra au sujet d'en être l'acteur mais aussi le coauteur par le sens qui lui apportera (P. RICOEUR, 2000)

En interrogeant la question de l'individualisation de l'action de l'enfant en tant que sujet dans l'institution nous avons proposé des supports favorisant le pouvoir d'agir des enfants par

l'expression, la participation et la reconnaissance mutuelle de l'un face à l'autre pour maintenir l'affiliation nécessaire à tout désir d'émancipation.

Pour considérer l'entièreté de la vie de l'enfant et ne pas le réduire aux espaces qu'il investit plus ou moins il est nécessaire de le considérer « totalement » pour reprendre la terminologie d'H. LEFEBVRE (1959, 1981). Les moments se définissent comme des modalités de présence et des formes de communication (H. LEFEBVRE, 1959). C'est une théorie qui vise à thématiser et à structurer les moments vécus sans les séparer et sans les confondre mais en révélant le caractère singulier de ce que vit une personne dans un temps et une organisation donnée et dans la multiplicité des mouvements. Cela donnera la forme d'un regard « total » de ce que vit possible l'enfant « en totalité ». Caractère d'une hypothèse philosophique inspirée de MARX sur l'humanisme total (envers positif des critiques négatives) de l'homme qui « est » pour penser le rapport différent entre « *la forme et le contenu, l'ordre et l'ordonné, la structure et l'élément* ».

Considérer le placement comme un moment c'est donc dépasser la vision institutionnelle la plus opératoire ainsi résumé : « *on ne prend en charge que ce que l'on doit prendre en charge* » donc, en ne réduisant pas l'enfant à son placement et au dispositif où il est placé. Cela revient alors à créer une plasticité de l'intervention qui prendrait en compte les mouvements et les moments à l'échelle de sa vie.

Reconnaître chez l'enfant une dimension totale à son accueil c'est concevoir que cette totalité n'existe pas en tant que tel ce qui présenterait le risque de stigmatisation ou d'enfermement dans une condition mais bien qu'elle se doit d'exister en pensée et d'être conjuguée avec l'idée d'inachèvement de l'homme pour reprendre le concept de G. LAPASSADE (1963). C'est ainsi, à l'échelle de la vie de montrer à l'enfant qu'avoir des espaces de réflexivité auprès d'un autrui significatif permet d'explicitier le rapport aux origines des liens et des affiliations et de s'appropriier des espaces de décisions permet de se rendre acteur et créateur dans l'agir.

Cette chronologie de l'avant, du pendant et de l'après considère que la succession des situations vécues dans le temps va influencer sur les expériences vécues et transmises rappelle l'utilisation des notions de moment et de mouvements. Nous considérerons ici que les moments sont des parties du temps de la vie et qu'ils sont inscrit dans un continuum nécessaire à main-tenir pour accompagner le moment d'entrée dans le placement, le temps de présence mais aussi et surtout, le moment de la sortie.

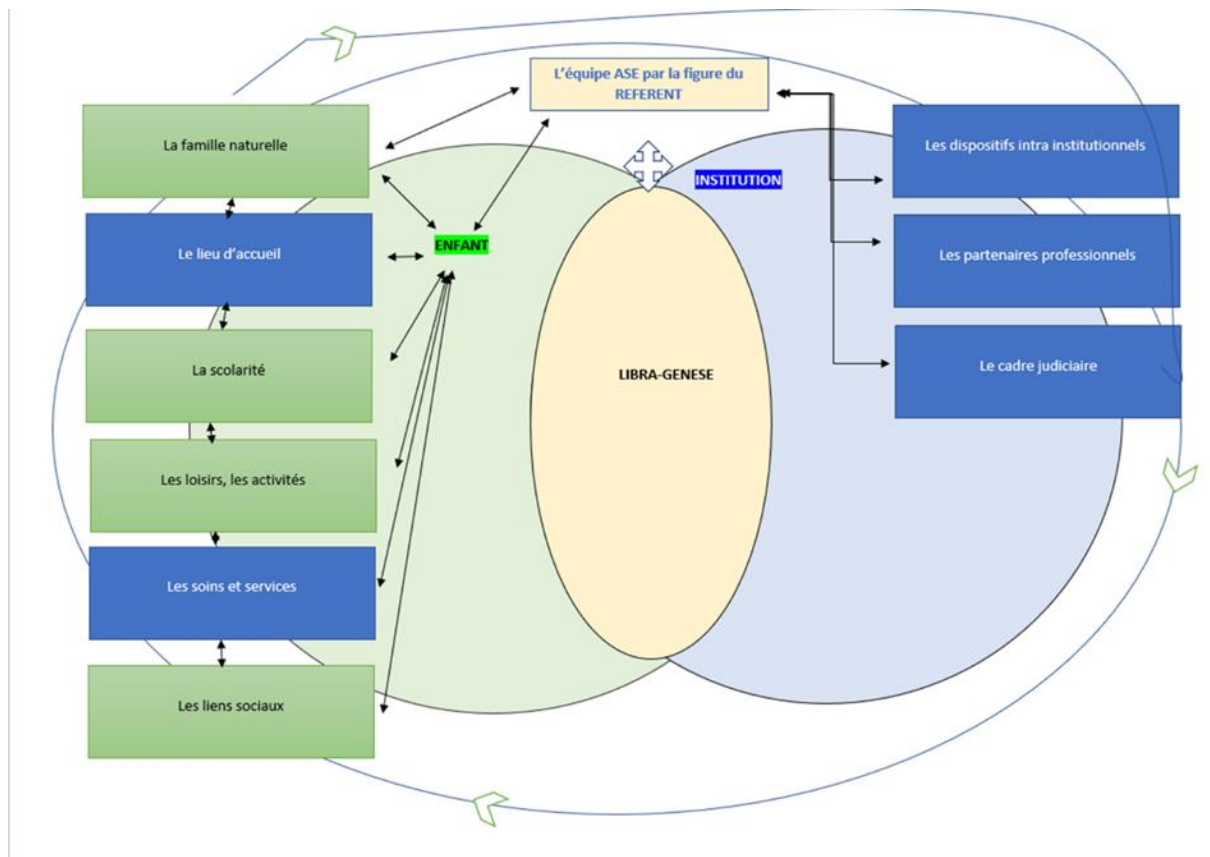
« À condition d'être conscientisé, réfléchi, voulu », le moment, parce qu'il revient, parce qu'il se connaît de mieux en mieux, finit par s'instituer, se laisse redéployer, déplisser dans une histoire personnelle ou collective. Son auteur lui donne une forme et lui-même donne une forme à son auteur. Se former, c'est donner forme et signification à ses moments. C'est aussi une possibilité pour concevoir l'advenir (R. HESS, 2009) ».

Le moment a donc un sens « *parce qu'il possède, avec une forme logique, un contenu émotionnel et affectif, efficacement transmis* » (H. LEFEBVRE, 1961). Le professionnel va permettre la régulation et la recherche d'équilibre entre l'enfant et l'institution dans les mouvements qui vont exister et qui peuvent concerner tant le financement d'un stage de natation qu'un choix déterminant sur la relation aux parents. Il sera ensuite relais de ce lien dans la constellation qui entoure l'enfant. C'est un système de régulation qui est très atypique par les conditions d'exercices très exigeantes qu'il impose. Ce système est à mon sens complètement unique dans le champ de l'éducation puisqu'il mobilise au quotidien des forces

créatrices et institutantes très importantes lorsque les actions se déroulent et ce dans le quotidien d'un enfant.

Ces conditions révèlent d'un particularisme entre création et protection que je qualifierai de libragénèse. C'est-à-dire et déjà étymologiquement, l'équilibre -la *libra* – et le développement – la *genèse*- pour définir la force à l'œuvre dans le rapport enfant-institution incarné par la figure du professionnel-référent.

L'illustration suivante permettrait de modéliser cette théorie.



18 Modélisation de la libragénèse au sein des espaces multiples

Dans cette conception, la notion de continuité est fondamentale : continuité des apprentissages, continuité des liens, continuité de l'histoire, continuité de la relation éducative, etc. c'est ce sentiment continu d'exister qui permet d'être sûr de soi malgré les événements qui nous traversent dans cet espace d'éducation et de transmission sociale. C'est donc la continuité d'une relation qui pourra permettre d'insuffler les conditions d'une autonomie et d'une existence en acceptant la vulnérabilité de la réalité de la condition humaine dans laquelle sont plongés les enfants parfois dès leurs premiers jours de vie.

Conclusion

« Celui qui accompagne n'est pas devant. Il ne donne pas forcément la bonne direction. Il est sur le côté ou derrière. Cette image renvoie à l'idée que le peuple ne peut s'émanciper que par lui-même, mais qu'en même temps la logique militante ou professionnelle de l'accompagnement est un élément essentiel. L'accompagnateur est à la fois un peu éducateur, un peu instructeur, un peu médiateur, un peu animateur. Il accompagne quelqu'un sur un chemin⁶⁰ ».

Mon thème d'enquête (BEAUD & WEBER, 2003) est devenu un objet de recherche en évoluant selon les expériences des terrains et en construisant au fur et à mesure un objet défini sur la compréhension des relations intra-institutionnelles avec au centre des enfants et des professionnels qui agissent. Je reprends ici non plus l'utilisation du pluriel pour parler des deux terrains successivement enquêtés mais bien en parlant des terrains éprouvés ces dernières années qui mêlent mes lieux de pratiques, d'enquêtes et de déploiement des connaissances par l'université.

Ce travail de thèse m'a permis d'analyser le placement en tant qu'espace institutionnel de l'éducation avec des caractéristiques spécifiques et atypiques qui ont été décrites dans le dernier chapitre.

Il est un espace d'éducation qu'il convient d'explicitier et de préserver pour limiter les empêchements ou renoncements possibles que connaîtraient l'enfant accueilli par l'institution du fait des vulnérabilités sociales et institutionnelles qui l'entourent, dans un système écorrelationnel déjà complexe du fait des références et des milieux multiples.

Ces caractéristiques m'amènent à définir le placement, non pas par la notion de parcours mais bien comme un moment de vie composé de mouvements distincts.

C'est à travers ces mouvements et pendant ce moment du placement que le professionnel agira selon ma conception au maintien d'un équilibre (la libragénèse) dans le rapport de l'enfant à l'institution.

C'est le maintien de cet équilibre qui permettra d'entrer dans les conditions d'une éducation à l'enfant en contexte de travail social.

Nous avons pu observer et décrire que le professionnel agit en référence à des forces différentes et transversales dans un environnement complexe où les contraintes et les possibles s'alternent dans l'objectif de protéger.

L'évolution des politiques de protection de l'enfance montre bien comment la place et le rôle des familles incluant l'enfant ont été interrogés puis mobilisés pour devenir aujourd'hui un enjeu d'un possible renversement des conditions de traitement de la question sociale appliquée au champ de l'enfance.

L'articulation de mes approches épistémologiques et méthodologiques (chapitre IV) s'est construite pour rendre compte de l'expérience telle qu'elle est vécue et conçue par les travailleurs sociaux dans leur activité professionnelle et celle des enfants dans ce qu'ils vivent

⁶⁰ Site d'offensive libertaire et sociale, Faire Œuvre d'émancipation, entretien avec Christian Maurel, chercheur et militant, auteur de l'Éducation populaire et puissance d'agir. <http://offensive.samizdat.net/spip.php?article687>

et ce qui s'établit vers eux par l'institution. Elle tend à concrétiser une analyse conçue comme « *la mise en œuvre classique d'une observation, consistant à recueillir des traces de l'activité à partir d'un matériel descriptif et à décrire les résultats mis à jour* » (P. DESSUS, 2002).

Ces approches ont des perspectives descriptives et analytiques. L'entrée par la relation entre le professionnel et l'enfant se démarque car il est en effet plus habituel de se cibler soit sur le lien professionnel-parents, parents-institutions, parents-lieux d'accueil, enfants-lieux d'accueil.

Ma démarche a donc pris la forme d'une enquête débutée par mon désir d'entrer en thèse à l'aune des débuts de mon expérience professionnelle en tant qu'assistante de service social au sein d'un service de la protection de l'enfance.

M'immerger au sein de ce service dans cette double posture prenait comme objectifs d'agir socialement et de soutenir éducativement les individus concernés par ce service (enfants, parents, professionnels de l'accueil et des services) tout en produisant des données sur la manière dont ces individus vont s'organiser, travailler et communiquer ensemble dans la singularité de cette pratique ciblée du placement familial.

L'angle méthodologique ethnographique m'a semblé intéressant pour explorer et me documenter sur les situations observées dans un rapport de proximité avec les sujets accompagnés. Mon enquête en institution a été ainsi composée de moments d'observations soudaines, participantes ou indirectes puis d'entretiens et enfin des descriptions et analyses de situations. J'ai pris le temps de regarder ce qui se présentait sous mes yeux en décrivant la situation en dégagant des caractéristiques et les spécificités de cette relation, si particulière. L'objectif maintenu étant le souhait de rendre compte de façon la plus précise possible de ce qu'il peut se passer à l'échelle d'un service, in situ, en relevant toute la complexité et la richesse des moments tels qu'ils se font réellement et donc de l'expérience qui se construit autour de ces moments par les praticiens eux-mêmes.

La relation enfant-professionnel est également conçue dans ce travail comme un analyseur pour mesurer et illustrer les écarts pouvant exister entre le « prescrit », le « pris » et « l'effet ». Concevoir la relation en tant qu'analyseur m'a semblé être le plus saisissable car le service de placement familial ne peut se réduire à être qualifié de structure tant il est évolutif et qu'il ne cesse de se transformer de l'intérieur et par le temps. L'analyse institutionnelle dans le cadre développé par René LOURAU et soutenue dans ce travail s'imprègne d'une approche sensible à la vie des institutions et aux mouvements dans lesquels les sujets s'impliquent et sont impliqués.

Cette relation éducative, si elle concerne le quotidien, n'est pas quotidienne et ne peut être conçue qu'en tant que processus contextualisé et à négocier entre différents milieux et à différentes échelles pour continuer à éduquer un enfant. Pour permettre à l'enfant d'entendre l'intérêt de la fonction de référence symbolique, il faut que ce tiers soit d'abord réel (un professionnel). Pour que l'enfant puisse devenir il faut qu'il puisse s'appuyer sur la cohérence de l'histoire en ayant les supports pour pouvoir se raconter les événements de la façon la plus construite possible (une institution). Cette pratique, tout autant que mes questionnements sur ce qui peut assurer les conditions de recueil et de conservation des éléments d'histoire de l'enfant, s'inscrivent dans une réflexion sur la notion de continuum qui me semble fondamentale à toute éducation.

Les premiers temps de ma recherche, dès mes travaux de master, visaient déjà à révéler la préoccupante sociale et citoyenne qui peut s'adosser aux jeunes ciblés et générer un risque réel d'exclusion autour de la transition à l'âge adulte. Je retrouve ici cette double posture

épistémologique et éthique (P. ROBIN, 2010) qui est celle de reconnaître à tout enfant la position d'acteur incluant sa parole et sa représentation en tant que sujet et citoyen pouvant agir à tous niveaux de décision et d'action. Cette émancipation, j'ai tenté d'abord de l'appréhender de la place du sujet avec la question de l'autonomie et de l'accompagnement à l'âge adulte à la sortie de la protection de l'enfance, mais aussi de la place du professionnel en questionnant la subjectivité, l'expérience et l'engagement. Elle s'applique aujourd'hui aux conditions à réunir pour accompagner l'enfant dans son devenir d'adulte sans le réduire à l'espace institutionnel du placement mais bien dans la temporalité d'un moment, vécu, conçu et transmis.

Il convient donc de s'intéresser aux professionnels du travail social en tant que membres⁶¹ d'une institution où ils sont affiliés à un certain nombre de procédures, de méthodes, d'activités et de savoir-faire mais où il est possible de créer et de donner forme à l'incertitude. Ce travail de thèse encourage donc les professionnels à trouver, individuellement dans la pratique, leur manière à eux d'accompagner au mieux les enfants concernés. L'association dynamique des différentes sciences (anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation), ces cinquante dernières années, a contribué à considérer les sujets enquêtés comme des sujets pensants et réflexifs tout en permettant aux chercheurs de rendre compte de terrains « *difficiles à décrire et à penser* » (P. BOURDIEU, 1993).

L'approche socio-historique a permis de saisir comment la constitution d'une profession est venue marquer autant la professionnalisation de métier vocationnel qui s'est vue transformée par les logiques bureaucratiques et gestionnaires d'aujourd'hui. Le sens de l'institution est ici à interroger pour permettre à chacun de s'engager dans une réflexivité qui viserait à décrire, mais surtout à produire du savoir. En effet, un enjeu fort semble se révéler du point de vue de la formation et de la professionnalité des acteurs enquêtés.

Narrer, décrire, écrire des moments de pratique oblige à considérer un vécu pour le comprendre et pouvoir *re-agir* (ou plutôt réagir). Si les professionnels sont engagés dans des espaces réflexifs que ce soit sur leurs représentations, sur leurs environnements de pratiques ou sur les besoins repérés ils pourraient s'inscrire en coopération, dans l'institution, dans la transformation des conditions d'exercice et de travail avec le souci d'une formation fondée sur l'expérience. Les dispositifs de recherche impliquant les professionnels peuvent leur permettre de penser la complexité (P. BESSAOUD-ALONSO, G. MONCEAU, 2019) des multiples dimensions dans lesquelles ils doivent désormais intervenir au quotidien.

Si l'on considère à l'instar de M. DOUGLAS (2004) que « *les institutions pensent et qu'en agissant elles construisent des identités* », il serait intéressant que les institutions sociales œuvrent à la construction de savoirs transmis par les acteurs qui agissent dans son intérieur et qui lui permettent ainsi de penser et d'agir.

Lorsque l'implication de l'acteur professionnel se lie à des espaces d'engagement, la forme d'agir du professionnel est ainsi reconnue, affirmée, développée dans des objectifs d'émancipation aux méthodes et formes évolutives et coopératives entre l'acteur, l'institution et la société (S. PESCE, 2021). Cette projection se caractérise également dans la définition que pose J. ARDOINO (2000) sur les statuts et postures pouvant être transversaux : du chercheur (les conditions et choix de production de connaissances sur un objet), de l'expert (spécialiste du champ de compétences sollicité pour apporter le contenu à élaborer) et du

⁶¹ L'ethnométhodologie, Alain Coulon, Que sais-je ?, Presses universitaires de France, Troisième édition, 1993, p44

consultant (un praticien/clinicien qui lie la demande et la commande et qui fait évoluer les relations auprès des différents partenaires) qui contribuent chacun à l'intelligibilité des pratiques.

« Quelle que soit la forme que vont prendre nos études dans les structures nouvelles qu'on leur prépare, rien d'efficace ne sera fait si on ne pense pas à la formation humaine et morale de l'individu qui est la véritable éducation ; si on ne pense pas à cette mutation accélérée et continue de la vie contemporaine qui exige des hommes de se "transformer sans cesse pour être toujours adaptés"⁶² ».

Le travail social connaît une période de recherche de sens dans un contexte où les pratiques d'intervention sont de plus en plus normées et standardisées. Se pose alors la question « que faire et comment le faire ? ». Donner du sens éthique à l'action par le déploiement des œuvres de chacun reviendrait aux origines et valeurs propres à ce champ : engagement, négociation, construction, autonomie, écoute et veille sociale par exemple.

Quels sont, ou vont être, les savoirs à mobiliser pour les étudiants futurs professionnels dans des contextes de plus en plus lourds et complexes ? Quels sont les apports mutuels possibles entre formation, intervention et recherche ? Quels sont les dispositifs pédagogiques, les activités de formation théorique et pratique susceptibles de développer les capacités d'autoréflexion et quel est le rôle d'autres espaces informels et formels dans ce processus ? Il s'agit, comme le dit CASTEL (2004) d'essayer de comprendre et de prendre en charge ce qui pose un problème aux gens, en les « *mettant au travail* », en « *rendant plus bénéfiques les échanges intersubjectifs* »⁶³.

J'ai voulu concevoir cette recherche comme un appel permanent fait à la capacité de réflexion des professionnels pour définir et choisir les connaissances qu'il importe de mobiliser et d'approfondir en retirant systématiquement des enseignements théoriques et pratiques de leur travail sans cesser d'apprendre. Cette proposition de réflexion ne se situe pas seulement dans le lien entre la formation et le développement de compétences professionnelles mais surtout sur la question de l'engagement dans l'acte professionnel et la reconnaissance de l'expérience.

J. DEWEY définit la conceptualisation de l'expérience professionnelle comme une source de transformation de soi : le langage est un acte intellectuel qui fait naître la pensée et qui construit l'expérience, source de nouveaux savoirs. En interrogeant le langage, je ne peux qu'admettre que l'écriture, objet de mes premiers choix d'intention doctoral, s'est montrée être un support riche pour organiser les savoirs et me permettre d'imaginer la part créatrice de la thèse dans les différents types d'écriture qui se sont mis à l'exercice (du journal, des textes, des constructions, des modélisations, des analyses, du manuscrit). La possibilité de faire cette recherche et être dans une écriture universitaire de façon singulière en y incluant ma pratique a constitué pour une moi une chance réelle qui témoigne des variétés des expériences et des savoir-faire à l'université. L'écriture en pratique est devenue accompagnatrice de la conceptualisation de ces moments.

⁶² G. BERGER cité par R. Davril dans la Préface de *Propos actuels sur l'éducation*, Jacques Ardoino, Seconde édition, Colloque international « Le travail social par l'éducation », Marseille, IRTS Provence, Octobre 2003

⁶³ La sociologie d'intervention : quelques éléments de réflexion, Denis Bernardeau Moreau, Université Paris-Est, Laboratoire ACP, p1-6.

Les moments de la thèse composés de cette réciprocité de pratique et de théorie sont autant de repères qui m'ont permis de venir questionner les moments de l'enfance lorsqu'elle n'appartient plus qu'à l'enfant et à son parent et les moments de l'histoire lorsque celle-ci dépend alors des autres. J'ai donc moi-même finalement vécu ma thèse comme un « moment » à l'image de ce que défend H. LEFBVRE (1959) en admettant que pour travailler à sa désaliénation au monde, il faut construire dans sa vie « *une variété de moments qui aura son territoire, sa temporalité, sa logique et sa communauté de référence* ».

C'est ainsi et avec appréhension que ces dernières lignes s'écrivent.

Le temps de la recherche m'a accompagné tout au long de ces années. Elle était là, avec moi, dans mes moments de vie, dans mes moments de travail, dans mes temps d'enseignement et à côté de ma pratique.

La continuation du travail s'opérait dans différents moments de la vie et c'est cela que j'ai trouvé réellement passionnant. Cette alternance des temps et des moments qui fait partie de vous, de ce à quoi vous songez, de ce que vous imaginez sur votre objet. C'est cette alternance qui permet d'assembler les pensées et de créer sa propre idée dans une posture de perpétuel mouvement d'implication et de distanciation que j'ai vécu dans ce temps d'enquête. Les rencontres ont été riches et singulières. Le recours à des idéaux, des valeurs, des savoirs, des outils, sont venus enrichir ces instants.

La possibilité qui m'a été laissée de développer une méthodologie particulière à l'implication qui a été la mienne m'a permis de recueillir des données proches en ayant conscience de mon positionnement et de ses limites tout en étant capable de l'explicitier et de l'assumer avec authenticité. Ma recherche ne peut s'inscrire que dans un contexte précis et ciblé dû au dispositif construit. Mettre en place ce dispositif de recherche contribuait déjà à produire des faits et à les transformer, à l'horizon de l'objet constitué (G. MONCEAU, 2005). Les observations, les entretiens soudains ou organisés, ont mis le sujet à une place qui m'a amenée à analyser d'un certain regard et certains faits.

Pouvoir se maintenir sur un terrain pendant des semaines, des années au rythme des événements qui jalonnent la pratique m'a semblé, tel que je l'avais initialement imaginé, être une façon douce d'être à juste proximité avec l'objet et d'approcher des savoirs et des agirs silencieux.

C'est enfin, la typologie présentée par B. BOUCQUET (2003) sur les modalités d'investissement des professionnels dans la pratique, qui m'a été présentée il y a maintenant douze ans, à laquelle je songe.

Définissant quatre types d'investissement possibles des professionnels elle argumente en faveur d'un engagement caractérisant un professionnel aux valeurs humanistes et de déontologie cherchant à perfectionner son savoir, son savoir-faire et son savoir-être par les connaissances en sciences humaines tout en maîtrisant les dispositifs existants et les méthodes et techniques d'intervention au service de la reconnaissance et de la défense d'un métier et au nom d'une fonction sociale exercée.

Cette définition est sûrement à l'origine des pensées continues qui m'ont accompagné ces dernières années et qui je l'espère continueront de me faire marcher, en équilibre.



Glossaire des acronymes et des sigles

ASS : Assistante de Service Social

ASE : Aide Sociale à l'Enfance

ASFAM : Assistant familial

CAMSP : Centre d'Action Medico Social Précoce

CD : Conseil Départemental

CMPP : Centre Médico-pédo-psychologique

ES : Éducateur Spécialisé

FA : Famille d'Accueil

IME : Institut Médicoéducatif

JE : Juge des Enfants

LVA : Lieu de Vie et d'Accueil

PF : Placement familial

MDD : Maison du département

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MECS : Maison d'Enfant à Caractère Sociale

PMI : Protection Maternelle Infantile

PPE : Projet pour l'Enfant

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

ULIS : Unité Locale d'Inclusion Scolaire

Références bibliographiques

ABELS-EBER, C. (2000), Enfants placés et historicité. Paris : L'Harmattan.

ABELS-EBER, C, (2006), Pourquoi on nous a séparés ? Récits de vie croisés : des enfants placés, des parents et des professionnels, Paris, Érès

ABELS-EBER, C. (2010). Le sens de l'histoire : Récits de vie d'enfants placés. Les Cahiers Dynamiques, 46, 72-81.

ALTHABE, G., SELIM, M. (INTERVIEWER). (1993). L'ethnologie comme méthode : entretien de Monique Selim avec Gérard Althabe dans BOUTILLIER, GOUDINEAU. Cahiers des sciences humaines : trente ans (1963-1992). Cahiers des Sciences Humaines

AMSELLEM-MAINGUY, Y., VUATTOUX, A. (2018). Enquêter sur la jeunesse : Outils, pratiques d'enquête, analyses. Armand Colin.

ANAS (1986)., Association Nationale des Assistants Sociaux. Travailleur social demain. Les Éditions ESF

APREHTS, (2013). Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social, Presses de l'EHESP

ARDOINO, J. (2000). Les Avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir. Presses Universitaires de France.

ARIES P. (1973). L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris : Ed. du Seuil

ASTIER I., (1995), « Du récit privé au récit civil : la construction d'une nouvelle dignité ? », Lien social et politique - RIAC, n° 34

AUBRUN, H (1961), Guide pratique d'aide social – Le musée social

BADEL, M. (2004). La participation de l'utilisateur. Revue de droit sanitaire et sociale, n°40 (4), pp 804-818.

BARBIER, RENÉ. (1996). « La recherche action », Paris : Anthropos, coll. ethnosociologie.

BECQUET, V. (2002)., Quelques préalables sur la participation des jeunes, les cahiers de l'action, no 2, INJEP

BEAUD, S. et F. WEBER, (1997). Guide de l'enquête de terrain, Paris, La Découverte et Syros, coll. « Repères ».

BEILLEROT, J. (1996). « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » in Cahiers pédagogiques. n° 346 septembre 1996. p. 12-13 (réédité dans Blanchard-Laville C., Fablet D. (dir.). (2000). Analyser les pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan. p. 21-26.

BERGER, P. LUCKMANN, T. (1996). La construction sociale de la réalité, Paris, Armand Colin

- BERGER.M (2003). L'enfant et la souffrance de la séparation : divorce, adoption, placement, Paris : Dunod
- BESSAOUD-ALONSO, P. (2013). Regard critique sur une notion polysémique et complexe. Dans : Jacques Béziat éd., Analyse de pratiques et réflexivité : Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative (pp. 209-215). Paris : L'Harmattan.
- BESSAOUD-ALONSO, P. (2017). Les dispositifs dans la « recherche avec » : Regards croisés en éducation. L'Harmattan.
- BESSAOUD-ALONSO, P. (2020). L'institution familiale entre continuité et ruptures. Enquêter auprès des familles et des professionnels. Paris : L'Harmattan.
- BESSAOUD-ALONSO, P. & MONCEAU, G. (2019). Des professionnels qui doivent faire avec les contradictions institutionnelles des politiques publiques. Connexions, 112, 31-43.
- BIANCO, J.L & LAMY, P. (1980). L'Aide à l'enfance demain. Ministère de la santé et des affaires sociales.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). L'enquête et ses méthodes : L'entretien. Paris : Nathan.
- BOUCQUET, B. (2003). Éthique et travail social : une recherche de sens. 2003, DUNOD
- BOUCQUET.B, GARCETTE, C. (2006). Assistante sociale aujourd'hui. Paris : Maloine
- BOUCQUET, B, DRAPERI, JF. JAEGER, M (2009). Penser la participation en économie sociale ou en action sociale, Dunod
- BOURDIEU P. (1994), Raisons pratiques, Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. (1993). La Misère du monde, Paris, Seuil
- BOUTEYRE, E. (2008). La résilience scolaire : de la maternelle à l'université. Paris : Belin
- BOUTINET, J. (2012). Anthropologie du projet. Presses Universitaires de France.
- BOWLBY, J. (1969). Attachement et perte, Paris : PUF
- CADORET, A. (1995). Parenté plurielle. Anthropologie du placement familial, Paris, L'Harmattan, coll. Nouvelles études anthropologiques
- CASTORIADIS, C. (1975), L'institution imaginaire de la société, Seuil
- CASTEL, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat, Paris, Fayard
- CASTEL, R. (2004). La sociologie et la réponse à la demande sociale. Dans : Bernard Lahire éd., À quoi sert la sociologie (pp. 67-77). Paris : La Découverte.

CEDIAS (1995). Histoire des premières écoles de service social en France 1908-1938, Vie sociale, n°1-2

CEFAI D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. Réseaux, 14, 75, 43-66.

CEFAI D., (2003). L'enquête de terrain, Paris, La Découverte.

CEFAI, D. (2007). Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective. Paris : La Découverte.

CHAPUT-LE-BARS, C. (2015). Les ressources des jeunes travailleurs sociaux, un savant mélange. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 48, 73-102.

CHAPUT-LE-BARS, C. (2017). L'album de vie : Genèse et histoire d'un nouvel outil pour favoriser l'expression des enfants placés. Le Sociographe

CHAPON-CROUZET, N. (2003). Relations affectives et parentalité en situation de placement familial. Thèse en Sciences de l'éducation. Université Paris X.

CHAPON-CROUZET, N. (2005). Un nouveau regard sur le placement familial : relations affectives et modes de suppléance familiale, Dialogue, 167, Toulouse : Erès, p.17-27.

CHAPON-CROUZET, N. (2005). Modes d'organisation et relations dans la fratrie en situation de placement familial, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 2 (Vol. 38), p.25-44.

CHAPON, N. (2011). À qui appartient l'enfant en accueil familial ? Une question de places, le chemin de la coéducation, Dialogue, 3, n° 193, p.153-164.

CHAPOULIE J.-M. (1994). Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie. Revue française de sociologie, 25

CHOQUET, M., HASSLER, C. & MORIN D. (2004). La santé des jeunes de 14 à 20 ans pris en charge par les services du secteur public de la protection judiciaire de la jeunesse, sept ans après. INSERM.

CG,. Conseil Général Yvelines, (2002), ANCREAI IdF, La parole aux usagers : enquête auprès de parents d'enfants placés des Yvelines, 34 p.

Code civil : articles 375 à 375-9

Code de procédure civile : articles 1181 à 1200-1

Code de l'action sociale et des familles : articles L221-1 à L221-9

Code de l'action sociale et des familles : articles L223-1 à L223-8

Code de l'action sociale et des familles : articles L227-1 à L227-12

Code de l'action sociale et des familles : articles R223-29 à R223-31

CORBILLON, M., ASSAILLY, J.P., DUYSM, M. (1990). L'enfant placé : de l'Assistance publique à l'Aide sociale à l'enfance. Paris : Documents affaires sociales, Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale.

COULON, A., (1987). L'ethnométhodologie, Paris, Presses universitaires de France

CROZIER, M., & FRIEDEBERG, E. (1992). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Éditions du Seuil.

CYRULNIK, B. (2001). Le tissage de la résilience au cours des relations précoces, In La résilience : Le réalisme de l'espérance, Fondation pour l'enfance, Erès.

DANIC, I. DELALANDE, J, RAYOU, P (2006), Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, Rennes, PUR

DAVID, M. (1989) (2004). Le placement familial : de la pratique à la théorie. Paris : Dunod, 2^e édition et 4^e édition.

DE CERTEAU, M. (1990). L'invention du quotidien. Arts de faire. 1, Paris, Gallimard

DE GAULEJAC, V. (1999) L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale, Paris, Desclée de Brouwer

Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social

DELBREL, M., (2007). Écrits professionnels volume 1, Nouvelle cité, 2007

DELBREL, M. (2007). Le service social entre personne et société, 6e TOME, Nouvelle cité, Volume 2, 2007

DESLANDES, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire dans CYRULNIK, B. & POURTOIS, JP. École et résilience, p.271-295

DESSUS, P. (2002). Description et prescription dans les méthodes de recherche en éducation, dans JF. MARCEL, Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline, L'Harmattan

DE ROBERTIS, C., ORSONI, M., PASCAL H, ROMAGNAN, M, (2008). L'intervention sociale d'intérêt collectif. De la personne au territoire, Rennes, Presses de l'EHESP.

Dossier juridique (2004), Participation des usagers, TSA no 99

DREANO, G. (1998). Guide de l'éducation spécialisée, Dunod, Paris

DREES. (Septembre 2005). Les bénéficiaires de l'Aide Sociale Départementale en 2004. Études et Résultats n°428.

DREES. (Octobre 2010). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2009. Études et résultats n° 742.

DREES. (Novembre 2010). Les établissements accueillant des enfants et des adolescents en difficulté sociale : Premiers résultats de l'enquête ES 2008. Études et résultats, n° 743.

- DREES. (Novembre 2011). 50000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements : Résultats de l'enquête ES 2008. Études et résultats, n° 778.
- DREES. (Novembre 2012). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2011. Études et résultats, n° 820.
- DREES. (Novembre 2013). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2012. Études et résultats, n° 858.
- DREESa. (Juin 2015). Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2013. Document de travail, Série statistiques n°196.
- DREESb. (Février 2015). Dépenses d'aide sociale départementale en 2013 : une hausse soutenue par le RSA, Études et Résultats, n°905
- DEWEE, J. (2018). Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation. Armand Colin.
- DUBAR, C. (2015). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin.
- DUBET, F. (1994), Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil
- JOVELIN, E., BOUQUET, B (2005)., L'histoire des métiers du social, ASH Lamarre
- KNIEBIEHLER, Y (1980). Nous les assistantes sociales, naissance d'une profession. Aubier Collection
- EMMERSON, R., (2003) « Le terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », dans CEFAL D. (dir.), L'enquête de terrain, Paris, La Découverte, p. 398-424.
- ETIENNE, C. (2006)., La participation des usagers n'est plus perçue comme une menace, ASH no, 2485
- EUILLET, S. (2019). Parcours en accueil familial : Sens et pratique. L'Harmattan.
- FABLET, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence. Recherche & Formation, 39, p51-68. GUERRAND, R., RUPP,MA. (1978). Brève histoire du service social en France 1896-1976, REGARD
- FABLET, D. (2009). Le travail social et la formation des travailleurs sociaux, 40 ans des sciences de l'éducation, A. VERGNIUX (dir) Caen, PUC
- FINO-DHERS, A. (1994). Assistante sociale : un métier entre indétermination et technicité, L'Harmattan
- FORTIN L. & BIGRAS M. (2000). La résilience des enfants, facteurs de risque, de protection, Pratiques psychologiques, 1, p.49-63.

FRECHON, I. (2003). Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif. Thèse de Doctorat en Sociologie et démographie Sociale. Université Paris X - Nanterre.

FRECHON, I. & DUMARET, A.C. (2008). Bilan critique de cinquante ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, Elsevier Masson, 2008, 56 (3), pp.117-172.

FRECHON, I. (2009). Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger. Trajectoires de prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans. INED/CNRS

FUSTIER, P. (2009). L'identité de l'éducateur spécialisé, Paris : Dunod.

GEADAH, R. (2006). Du respect de l'humain à l'engagement social : Le concept d'accompagnement dans le champ médico-social. *Contraste*, 24, 37-62.

GABEL, M. (2005). L'image dans la formation des professionnels de la protection de l'enfance. *Enfances & Psy*, no26, 109-115.

GABEL, M. (2003). Le soutien à l'enfant en danger et à sa famille dans les départements. *Journal du droit des jeunes*, 227, 40-41.

GABEL, M, LAMOUR, M. (2011). Enfants en danger, professionnels en souffrance. Érès.

GABERAN, P. (2007). La relation éducative : Un outil professionnel pour un projet humaniste. Érès.

GALICHET François, La citoyenneté comme pédagogie : réflexion sur l'éducation à la citoyenneté, *revue des sciences de l'éducation*, vol 28, no 1, 2002, p. 105-124.

GARBARINI, J. (2002). Former à la relation d'aide en travail social, Collection Action Sociale/Société

GARFINKEL, H. (1967), *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, PUF

GARCETTE, C. (1996). La professionnalisation du travail social, Action sociale, Syndicalisme, Formation, 1880-1920, L'harmattan

GAULEJAC, V., (1999). L'Histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale, Paris, Desclée de Brouwer.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (2009). L'imaginaire collectif. Érès.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (2003). La figure de l'autre dans l'école républicaine. Presses Universitaires de France

GODELIER, M. (2004). Métamorphoses de la parenté. Paris, Fayard

GOFFMAN, E, (1973). La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi, Paris, Les éditions de minuit.

GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate*. Paris : Les éditions de Minuit, trad. d'A. Kihm

GOYETTE, M. & FRECHON I. (2013). Comprendre le devenir des jeunes placés : la nécessité d'une observation longitudinale et représentative tenant compte des contextes socio-culturel et politique. *Revue française des affaires sociales*, 164-180.

GUIGLIONE, R. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*, A. COLIN

GUIGUE, M. (2005), « Les dynamiques de la familiarité dans la recherche », in *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n° 38 (1), La familiarité avec l'objet de recherche, pp. 93-108.

GUIGUE, M. (2013). *Les déchirements des institutions éducatives : Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. L'Harmattan.

GROULX, L., (1997). « Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale », dans POUPART J. et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 55-84.

HESS, R. (2009), *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*, Paris, Anthropo

JABLONKA, I. (2006). *Ni père ni mère : Histoire des enfants de l'Assistance publique (1874-1939)*. Paris : Le Seuil.

JACQUES Marie-Hélène et BOUCHAND Jacques (dir) (2013) « Handicap : l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°63

JACQUES Marie-Hélène (2013), « Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent handicapé mental lors de la transition élève / travailleur », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°63, p. 29-42

JACQUES M-H, (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*, Presses universitaires de Rennes, Coll. « Des sociétés »

JANVIER, MATHO Y. (2004), *Comprendre la participation des usagers dans les organisations sociales et médico-sociales*, 4^e édition

JANVIER R., MATHO Y, (2004). *Mettre en œuvre le droit des usagers dans les établissements d'action sociale*. 3^e éd. Paris : Dunod, 344 p. Coll. Action Sociale.

JAVEAU, C, (2006), « La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant, dans la société dit « du risque », dans SIROTA, R. (dir), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, p. 297-231.

JOIN-LAMBERT, H., (2015), « Des méthodes "mobiles" pour recueillir l'expérience vécue par les jeunes », *Journée d'études DAAD « Enjeux et spécificités éthiques et méthodologiques des recherches visant à recueillir le point de vue de jeunes placés en protection de l'enfance »*, Université Paris Nanterre

HOUZEL, D. (2002). IV – Les enjeux de la parentalité. Dans : Leticia Solis-Ponton éd., La parentalité : Défi pour le troisième millénaire (pp. 61-70). Paris cedex 14, Presses Universitaires de France.

KAUFMAN, J.C. (2011). L'entretien compréhensif : L'enquête et ses méthodes, 3^e édition, Paris : Armand Colin

KARSZ, S. (2011). Pourquoi le travail social : Définition, figures, clinique. Dunod.

LAHIRE, B. (1995). Tableaux de Familles. Paris : Gallimard-Seuil.

LAPASSADE, G. (1991), L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes, Paris, Méridiens Klincksieck.

LAPASSADE, G., (2006). « L'observation participante », in HESS R. et G. WEIGAND (dir.), L'observation participante dans les situations interculturelles, Paris, Economica Anthropos, p. 14-32.

LAPERRIERE, A., (1997). « Les critères de scientificité qualitatives » in POUPART, J. et al. (dir.), La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques, Montréal, Gaëtan Morin, p. 365-390.

LAPLANTINE, F. (2003), De tout petits liens, Paris, Mille et une nuits

LAPLANTINE, F. (2005), La description ethnographique, Paris, Armand Colin

LE BOUFFANT, C., GUELAMINE, F. (2002). Guide de l'assistante sociale, Dunod

LE TALLEC, C. (2003). Les assistantes sociales dans la tourmente 1939-1946, L'Harmattan

LE TALLEC, C. (2004). Les écoles de service social 1910-1940. L'Harmattan

P.N. LE STRAT. - Gouverner les conduites de vie : des enjeux de pouvoir au cœur des pratiques éducatives et sociales – Université de Paris 8- 2015, Cours magistral

LEFEBVRE H, (1959). La somme et le reste, La Nef de Paris et rééditions

LEMAY, M. (2010). Enfants, parents, assistant familial : une histoire de liens, Erès, n°80, p.36-46.

LEMOINE M, (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 38, 43-59.

LEROUX, P, (2021), La tectonique des places en protection de l'enfance : pour une écologie durable de la situation des enfants confiés en famille d'accueil, Mémoire de DEIS

LHUILIER J-M., (2007) Le droit des usagers dans les établissements et services sociaux et médico sociaux. 3^e éd. Rennes : Éditions ENSP, 239 p.

Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

Loi n°2007-293 du 5 Mars 2007 réformant la protection de l'enfance

LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant

LOI n° 2022-140 du 7 février 2022 relative à la protection des enfants

LOURAU, R. et LAPASSADE, G. (1971). Clefs pour la sociologie. Paris : Seghers.

LOURAU, R. (1970). L'Analyse institutionnelle, Collection Arguments

MABON-FALL, A. (1995) Les assistantes sociales au temps de Vichy, L'Harmattan

MARCHIVE, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle 45

MARTUCELLI, D. (2002). La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. Éducation et sociétés/9 (1), 27-38p

MEDA, D. (1995). Le travail : une valeur en voie de disparition. Paris : Aubier

MEIRIEU, P. (1996). La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, ESF éditeur, 1ère édition 1995, 2^e édition 1996

MICHEL, M. (2013). De l'éducation à l'accompagnement ; Quelles question pour le travail social, Vie Sociale, n° 4, Toulouse : Érès

MONCEAU, G. (2011). Des dispositifs socio-cliniques pour comprendre comment les parents sont impliqués dans la politique de la Parentalité. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 44, 15-33.

MONCEAU, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. Éducation et Société, 2(34), 71-85.

MONCEAU, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. In Les chercheurs ignorants (Ed.). Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance (pp. 21-31). Rennes : Presses de l'EHESP.

MONCEAU, G. (dir.) (2017). Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique. Nîmes : Champ social.

MONCEAU, G. SOULIERE, M. (2017). « Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? », Éducation et socialisation, 45

MORAND, G (1992). Identité professionnelle et formation permanente des assistantes sociales. Éditions Bayard

MUCCHIELLI, A. (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Masson et Armand Colin

MUXEL A., (1996). Individu et mémoire familiale, Paris, Nathan.

NEYRAND, G. (2005). La parentalité d'accueil, Dialogue, 1, n°167, p.7-16.

NEYRAND, G. (2007). La parentalité comme dispositif. mise en perspective des rapports familiaux et de la filiation. Recherches familiales, 4, 71-88

ONED (2014). L'accompagnement vers l'autonomie des jeunes sortant du dispositif de protection de l'enfance, Revue de littérature

ONED (2009). Entrer dans l'âge adulte : la préparation et l'accompagnement des jeunes en fin de protection, Paris, La Documentation française

PASCAL, H. (2014). Histoire du travail social en France : De la fin du XIXe siècle à nos jours. Presses de l'EHESP.

PESCE S. (2013). Rhétoriques de la réflexivité : ordre du discours, production du sens et visée émancipatrice en situation réflexive. Dans : Jacques Béziat éd., Analyse de pratiques et réflexivité : Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative (pp. 195-208). Paris : L'Harmattan.

PESCE S. (2017). Autonomie des acteurs, rhétorique délibérative et initiation de l'agir. Dans : Gilles Monceau éd., Enquêter ou intervenir : Effets de la recherche socio-clinique (pp. 138-146). Nîmes : Champ social.

PESCE, S., DOUBLET M. & GUILLET, J. (Dir) (2021). Vers une pédagogie de l'engagement ? Champ social.

PERROT, FOURNIER, SALOMON, (2006). L'intervention clinique en service social, Les savoirs fondateurs (1920-1965), ENSP

PERROT, G. (2008). Les savoirs en service social avant 1950, Vie sociale/3, N°3 p33-43

POIRIER, N. (2009)., « Espace public et émancipation chez Castoriadis », Revue du MAUSS (n° 34), p. 368-384.

POTIN, E. (2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil, Sociétés et jeunesses en difficulté, n°8.

POTIN, E. (2009). Entre expériences des enfants et écrits institutionnels : des histoires de placement. Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière » Le Temps de l'histoire, Presses universitaires de Rennes pp.97-116

POTIN, E. (2012)., Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance, Toulouse, Érès

QUESTIAUX, N. (28 mai 1982). Orientations principales sur le travail social. Circulaire.

Décret n°2005-1772 du 30 décembre 2005 relatif à la formation des assistants familiaux et instituant le diplôme d'État d'assistant familial.

RAVON, B (2018). Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social, Rhizome

RAVON, B. ION, J. (2012). Les travailleurs sociaux. La Découverte, 2012

RICOEUR, P. (2000), La Mémoire, l'histoire, l'oubli, Paris, Éditions du Seuil, 2000.

ROBIN, P. (2010). Comment les adolescents appréhendent-ils l'évaluation de leur situation familiale en protection de l'enfance ? Informations sociales, 160, 134-140.

ROBIN, P. (2010). Mesures de protection de l'enfance : Le point de vue des jeunes. Les Cahiers Dynamiques, 46, 43-51.

ROBIN, P. & SEVERAC, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction. », dans Catherine Negroni et Philippe Cardon (dir.), « Dossier thématique du RT 22 de l'AFS, Parcours de vie et approche biographique », Recherches familiales, 10, 91-102.

ROBIN, P. (2016). Le parcours de vie, un concept polysémique ?, Les Cahiers Dynamiques, 67, 33-41.

ROBIN, P., JOIN-LAMBERT, H, MACKIEWICZ, M-P., (2017),» Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques », Sociétés et jeunesses en difficulté.

ROBIN, P. (2021). Considérés par le bas, les parcours en protection de l'enfance. Vie sociale, 34-35, 159-170.

ROBIN, P. (2021). Entretien avec Léo Mathey. L'archipel relationnel. Vie sociale, 34-35, 171-175

SAVOYE, A. & MONCEAU, G. (2003). L'analyse institutionnelle : entre socio-clinique et socio-histoire. L'Homme & la Société, 147, 7-10.

SCHON, D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

SCELLES, R. (2004). La fratrie comme ressource. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 32, p.106–121

SELLENET, C. (1999). La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. La nouvelle Revue de l' AIS, 7, p.28-40.

SELLENET, C. (2005). La complexité du placement familial : un leitmotiv dans le champ de l'enfance. Dialogue, no167, 51-60.

SELLENET, C. (2013). MYRIAM DAVID, « Lien parents-enfant et maltraitance : maintien, rupture, traitement ? », dans Gabel M., Lebovici S., Mazet P. (dir.), Maltraitance, maintien du lien ?, Fleurus, 1995, 167-175

SEVERAC N. (2006). Les enfants de 0 à 3 ans placés à l'ASE 93 en 2002, Conseil Général de Seine-Saint-Denis, Paris

STEINHAUER, Paul D. Le moindre mal, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996

SOULET, M.-Y., (2014), « Les raisons d'un succès. La vulnérabilité comme analyseur des problèmes sociaux contemporains », in Brodiez-Dolino A. et al., p. 59-64

SPITZ, R (1968). De la naissance à la parole, la première année de vie de l'enfant. P.U.F.

TIGREAT, H., P. PLANCHE ; J-L. GOASCOZ, (2010). Histoire des enfants, des familles et des institutions d'assistance, L'Harmattan

THEVENET, A. & DESIGAUX, J. (1985). Les travailleurs sociaux. Que sais-je ?, PUF.

TILLARD Bénédicte, Échanges entre familles et professionnels, dons et contre-dons, Ethnologie française, 2001/1, vol. 40, p. 131-139.

TILLARD B., VALLERIE B. & RURKA A. (2016). Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile. Enfances, Familles, Générations

TREMINTIN, J. & BENLOULOU, G. (1996). Le référent : professionnel ressource ou substitut parental ? Lien Social, n°340

TREMINTIN, J. (2003). Mais où est passé l'enfant ? Journal du droit des jeunes, 223, 40-41.

VAN DE VELDE, C. (2008). Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe, Paris, PUF

VERDIER, P. & NOE, F. (2013). L'Aide Sociale à l'Enfance. Paris : Dunod.

VERDES-LEROUX, J. (1978). Le travail social, Le sens commun, Les éditions de minuit

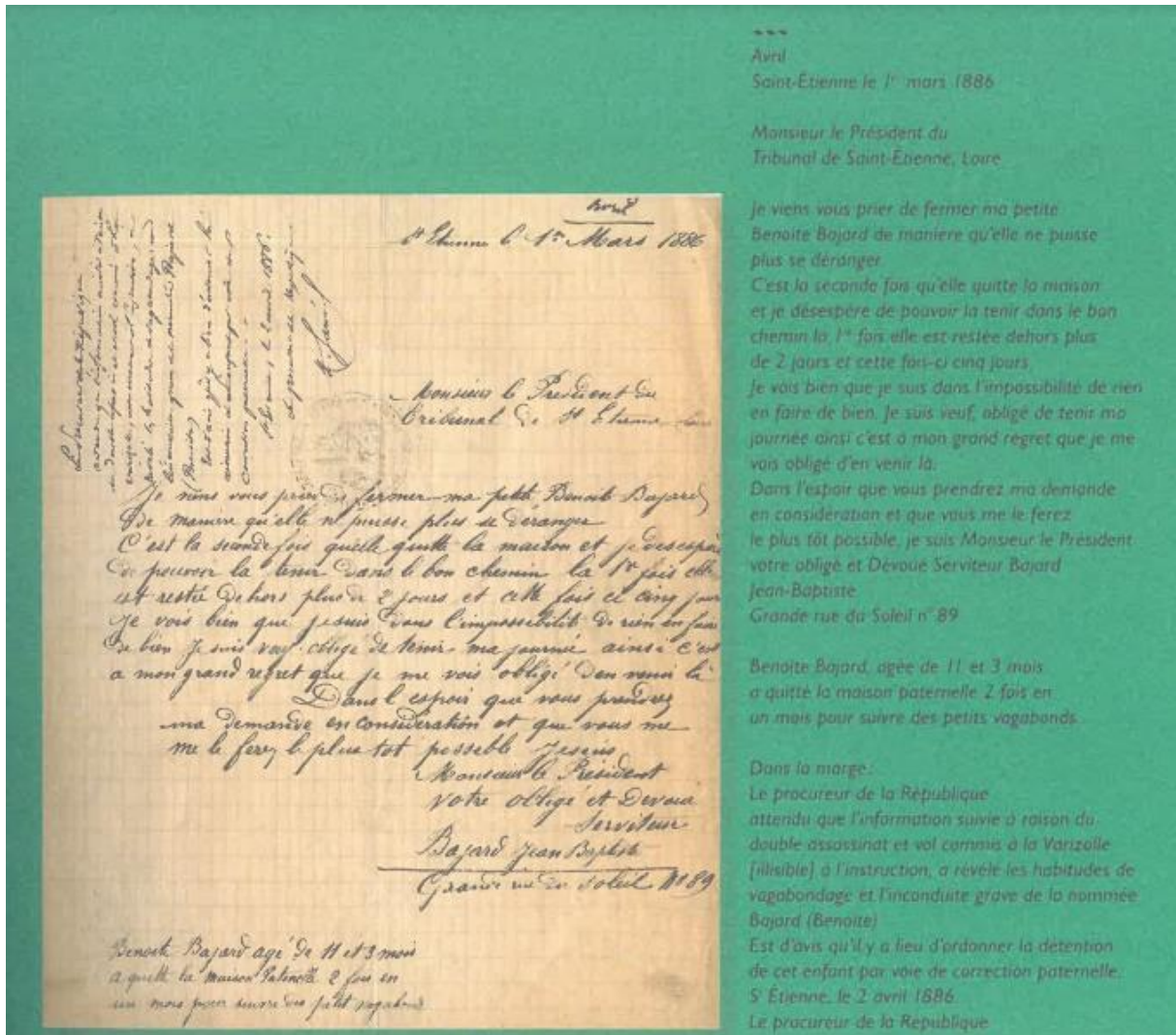
WEBER, F. (2009). Manuel de l'ethnologue. Paris : PUF.

ZAOUCHE GAUDRON, C. (2005). Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?. Ères.

Annexes

Annexe 1. Lettre de Jean-Baptiste BAJARD demandant l'enfermement de sa fille Benoitte BAJARD âgée de 11 ans.....	172
Annexe 2. Circulaire de 1883 du tribunal de la Seine signalant la hausse de la mendicité et des conditions de vie des enfants des rues.	173
Annexe 3. Extraits des journaux de Madeleine DELBREL, Assistante sociale,	174
Annexe 4. Article L112-3 du CASF	175
Annexe 5. Décret en vigueur définissant le travail social - 2017	176
Annexe 6. Extraits du corpus historique étudié de l'assistance sociale des années 1920-1940	177
Annexe 7. Comparatif des livrets de formation entre les années 1980 et 2021	178
Annexe 8. Exemple de fiche de poste d'un référent en placement familial.....	182
Annexe 9. Base du guide d'entretien Professionnels intra et les référents et questionnaire transmis.....	184
Annexe 10. Processus de recherche présenté en diagramme de Gantt	186
Annexe 11. Dessins d'enfants réalisés à partir de la question « Peux-tu me dessiner à quoi ça sert d'avoir un référent ? » 03 avril 2019 par M. 9 ans et 05 février 2020 et L.10ans	187
Annexe 12. Modélisation de la libragénèse au sein des espaces multiples.....	189
Annexe 13. La conception d'outils en faveur de la pratique : une piste vers l'ingénierie en travail social.....	190

Annexe 1. Lettre de Jean-Baptiste BAJARD demandant l'enfermement de sa fille Benoitte BAJARD âgée de 11 ans



Source : V. BLANCHARD et D. NIGET, (2016). Mauvaises filles, Incorrigibles et rebelles, Ed. Textuel

Annexe 2. Circulaire de 1883 du tribunal de la Seine signalant la hausse de la mendicité et des conditions de vie des enfants des rues.

Paris, le 1^{er} Février 1883

Parquet
du
Tribunal
de la Seine.
Circulaire

Monsieur le Commissaire de Police,

Le nombre des enfants qui mendient sur la voie publique, soit ouvertement, soit en offrant en vente des crayons, des fleurs ou autres objets sans valeur, devient de plus en plus considérable, malgré la surveillance incessante dont ils sont l'objet de la part des agents placés sous vos ordres. L'examen des procédures transmises à mon Parquet et l'audition des enfants ainsi arrêtés en flagrant délit, m'ont démontré que, dans la plupart des cas, ces enfants ne se livrent à la mendicité qu'à l'instigation de leurs parents et par fois même d'individus sans aveu qui les louent et les obligent à rapporter le soir une somme déterminée, sous peine d'être maltraités et privés de nourriture.

Je vous invite, en conséquence, lors que des enfants seront mis à votre disposition, pour des faits de mendicité, à diriger votre procédure non contre ces enfants, qui sont plutôt des victimes que des coupables, et d'ailleurs, à raison de leur jeune âge, ne sauraient être l'objet de mesures répressives, mais contre les parents ou les individus qui les emploient à la mendicité, et à dresser procès-verbal contre ces personnes par application de l'article 3 de la loi du 7 août 1874.

Il résulte, en outre, de l'enquête à laquelle vous avez procédé que les enfants sont employés à la mendicité, soit gratuitement, soit à prix d'argent à des individus faisant métier de la mendicité par les parents, tuteurs ou patrons. Vous dresserez également procès-verbal contre ceux-ci, en vertu de l'article 2 de la loi précitée. Enfin vous aurez soin de rechercher et d'indiquer dans vos procès-verbaux le lieu et la date de naissance des enfants employés à la mendicité.

J'attache la plus grande importance, Monsieur le Commissaire de Police, à ce que vous vous conformiez exactement à mes instructions, afin que je puisse atténuer dans leur source même, des faits qui non seulement sont délictueux, mais qui sont pour l'enfance à Paris, une école de vice et une cause de démoralisation.

Je vous prie de m'acuser réception de cette circulaire.

Recevez, Monsieur le Commissaire de Police,
l'assurance de ma considération distinguée.
Le Procureur de la République.
Signé: L. Faure

RECEVU
DIVISION
DE LA MENDICITE
LE 10 FEB 1883

Annexe 3. Extraits des journaux de Madeleine DELBREL, Assistante sociale,

Dans l'expérience que nous aurons ainsi acquise, nous aurons fait œuvre de laboratoire.

Les expériences de laboratoire sont faites pour être généralisées.

Ce que nous avons observé comme faits, comme cause de mal, comme thérapeutique, nous le devons à d'autres, qu'ils soient travailleurs sociaux, qu'ils aient par leur milieu à affronter les mêmes problèmes, ou qu'ils aient, enfin, comme mission d'agir à un titre quelconque sur l'ordre humain.

De là des devoirs réels d'échange, de rencontres et de collaboration.

Nul n'a le monopole de toutes les expériences sociales.

Les frontières ne sont pas imperméables aux courants intellectuels et il est permis de penser que certaines nécessités exigées par la justice sociale peuvent être perçues, en premier, sur des points différents du monde.

Il n'est pas rare que l'on rencontre, chez certains peuples, comme une prédilection pour une action sociale déterminée en même temps qu'une désaffection de certaines exigences tout aussi primordiales.

De ce fait, on pourrait, ce me semble, déduire, sans trop de présomption, que chaque nation est un peu comptable de ses expériences vis-à-vis des autres, et que, rien de ce qui est tenté ailleurs, ne devrait nous laisser indifférents.

revendications sourdes, les sens différents donnés aux mêmes mots.

Ce carrefour, il est ébranlé de toute cette injustice qu'on sape et de toute cette injustice qui monte tellement que l'on se demande comment, de tant d'injustice rassemblée, pourra naître une justice dans le monde.

Le devoir que nous avons, peut-être le seul qui soit évident, c'est dire ce que nous croyons être la vérité.

Dire, par exemple, ce que nous croyons être la vérité au sujet des richesses.

On a saoulé les hommes de discours sur l'inégalité sociale. Les uns la proclament inévitable, les autres honteuse. Ils sont tous fascinés par cette notion d'inégalité à conserver ou à détruire. Ils ont, presque tous, perdu de vue les égalités réelles ou indépendantes du vouloir humain.

Qu'on socialise les usines, ou que le capitalisme dure; qu'on réglemente tout : logement, nourriture, lopins de terre et gros sous, ou que l'anarchie économique continue, la mort n'entrera dans aucun soviet, les maladies ne se solderont pas avec les impôts, nul règlement et nul chèque ne donnera, dans le ventre maternel, même poids d'esprit ou de sottise, même capacité de souffrance ou de joie aux hommes qui doivent naître.

Il y a des gens qui ne trouveront jamais d'acquéreur pour leur amour dans le marché le mieux réglé du monde et des gens qui ne seront jamais aimés dans la

Ampleur d'action

C'est pour agir que la travailleuse sociale doit avoir une vie intellectuelle intense.

Cette action, nous le disions tout à l'heure, s'indique à chaque articulation des rouages sociaux.

Aussi a-t-on vu le service social s'installer à la mairie et à l'usine, à l'école et dans les centres de loisirs, à l'hôpital, près de l'enfance en danger¹⁰, etc.

Nous reviendrons, plus tard, sur certains de ces services.

Pour l'instant, je voudrais esquisser quelques réflexions sur certains points du service social qui pourraient être contestés.

La travailleuse sociale a-t-elle un rôle à jouer dans la crise actuelle?

La question n'est pas nouvelle. Elle se pose avec une acuité particulière, c'est tout.

J'y réponds par l'affirmative.

Pourquoi?

Parce que, une fois de plus je le répète, nous sommes situées à un carrefour : notre milieu social, c'est la société elle-même; notre classe, c'est la classe humaine.

Au carrefour résonnent, avec une singulière intensité, les droits qu'il faut revendiquer et les droits qu'il faut préserver, les négligés aveugles et les

Oui, il y a des conventions révoltantes dans la répartition sociale des biens industrialisés, mais n'y a-t-il pas une prodigieuse inconscience en face des biens qui ne sont [pas] industrialisés et [que] nous recevons, tous, selon des proportions mystérieuses? Oui, il y a une grande révolution des faits à opérer, mais il y a aussi une grande révolution d'idées à susciter.

L'homme connaît les biens dont il manque, mais il ignore beaucoup des biens qu'il a.

Il y a deux choses à faire pour aider les hommes à gagner le bonheur :

- leur donner ce dont ils manquent;
- leur apprendre ce qu'ils ont.

On en reste souvent au premier point.

Notion de richesse à dilater, mais aussi notion de travail.

La vieille expression « gagner sa vie » est devenue, petit à petit, l'expression « gagner de l'argent ». Le travail est tombé à l'état de valeur marchande entraînant, dans sa chute, l'homme qui le produit.

Il y a, au fond, en creusant bien les choses, assez peu de différence entre l'idée d'esclave et l'idée capitaliste de ce qui, dans la vie de l'homme, s'appelait le travail.

C'est une machine à travail que l'on a longtemps payée dans l'ouvrier.

Annexe 4. Article L112-3 du CASF

LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant (1)

← Retour au Sommaire du JO

Texte suivant >

Version initiale

Titre Ier : AMÉLIORER LA GOUVERNANCE NATIONALE ET LOCALE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (Articles 1 à 8)
Titre II : SÉCURISER LE PARCOURS DE L'ENFANT EN PROTECTION DE L'ENFANCE (Articles 9 à 31)
Titre III : ADAPTER LE STATUT DE L'ENFANT PLACÉ SUR LE LONG TERME (Articles 32 à 49)

Naviguer dans le sommaire

L'Assemblée nationale et le Sénat ont délibéré,
L'Assemblée nationale a adopté,
Le Président de la République promulgué la loi dont la teneur suit :

Article 1er : AMÉLIORER LA GOUVERNANCE NATIONALE ET LOCALE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (Articles 1 à 8)

> Article 1

L'article L. 112-3 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

« Art. L. 112-3. La protection de l'enfance vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits.
« Elle comprend des actions de prévention en faveur de l'enfant et de ses parents, l'organisation du repérage et du traitement des situations de danger ou de risque de danger pour l'enfant ainsi que les décisions administratives et judiciaires prises pour sa protection. Une permanence téléphonique est assurée au sein des services compétents.
« Les modalités de mise en œuvre de ces décisions doivent être adaptées à chaque situation et objectives par des visites impératives au sein des lieux de vie de l'enfant, en sa présence, et s'appuyer sur les ressources de la famille et l'environnement de l'enfant. Elles impliquent la prise en compte des difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives et la mise en œuvre d'actions de soutien adaptées en assurant, le cas échéant, une prise en charge partielle ou totale de l'enfant. Dans tous les cas, l'enfant est associé aux décisions qui le concernent selon son degré de maturité.
« Ces interventions peuvent également être destinées à des majeurs de moins de vingt et un ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre.
« La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge.
« Il est institué auprès du Premier ministre un Conseil national de la protection de l'enfance, chargé de proposer au Gouvernement les orientations nationales de la politique de protection de l'enfance, de formuler des avis sur toute question s'y rattachant et d'en évaluer la mise en œuvre. Ce conseil promeut la convergence des politiques menées au niveau local, dans le respect de la libre administration des collectivités territoriales. Ses missions, sa composition et ses modalités de fonctionnement sont définies par décret. »

Décrets, arrêtés, circulaires

TEXTES GÉNÉRAUX

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES ET DE LA SANTÉ

Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017
relatif à la définition du travail social

NOR : AFSM1710282D

Publiés concernés : institutions publiques ou privées intervenant dans le champ du travail social.
Objet : définition du travail social.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur au lendemain de sa publication.

Notice : le décret précise la définition du travail social retenue pour l'application du code de l'action sociale et des familles. Cette définition correspond à celle adoptée par l'assemblée plénière du Haut Conseil du travail social en février 2017.

Références : les dispositions du code de l'action sociale et des familles, dans leur rédaction résultant de la loi n° 2015-912 du 26 juillet 2015 (C.O. 2015-100).

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre des affaires sociales et de la santé,

Vu le code de l'action sociale et des familles

Décrète :

Art. 1^{er}. – Après l'article D. 142-1 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré :

« **Art. D. 142-1-1.** – Le travail social vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement.

« A cette fin, le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. Il se fonde sur la relation entre le professionnel du travail social et la personne accompagnée, dans le respect de la dignité de cette dernière.

« Le travail social s'exerce dans le cadre des principes de solidarité, de justice sociale et prend en considération la diversité des personnes bénéficiant d'un accompagnement social. »

Par le Premier ministre :

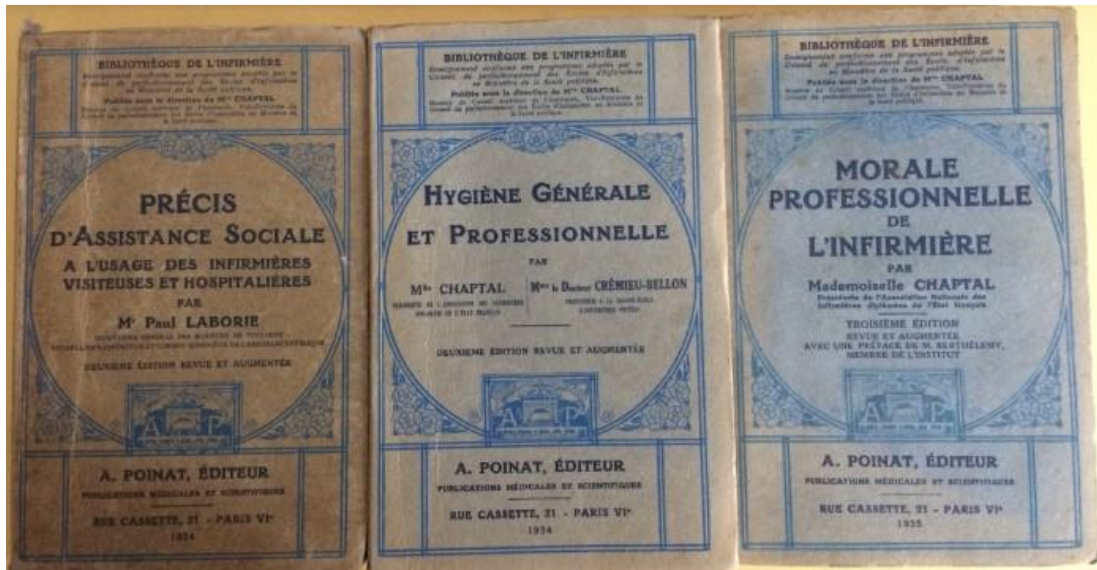
La ministre des affaires sociales
et de la santé,

MARISOL TOURAINE

BERNARD CAZENEUVE

La secrétaire d'Etat
chargée des personnes handicapées
et de la lutte contre l'exclusion,
SÉGOLÈNE NEUVILLE

Annexe 6. Extraits du corpus historique étudié de l'assistance sociale des années 1920-1940



LES OBJECTIFS DE FORMATION

Le projet de formation des Assistants de Service Social s'inscrit dans la finalité du Service Social.

Nous avons adopté la définition de la profession retenue par le Comité d'Entente des écoles de Service Social dans son livre blanc de la formation : "La profession d'Assistant de Service Social est une activité contribuant par des interventions spécifiques, à accroître la capacité des personnes, des groupes, des communautés, à assumer et à améliorer les situations sociales et leurs conditions de vie dans une société en changement".

Pour atteindre cette finalité l'Assistant de Service Social doit être capable, en fin de formation, de fonctionner dans un Service d'Action Sociale en sachant :

- percevoir les besoins réels des populations
- apporter des réponses immédiates à des besoins par une action sociale concrète
- travailler avec d'autres professionnels.

L'équipe pluridisciplinaire et l'action concertée se développent tant à l'intérieur des services que sur les secteurs géographiques et l'Assistant de Service Social doit être en mesure d'apporter sa contribution spécifique en tenant compte de celle d'autres spécialistes ou de volontaires.

L'action de l'Assistant de Service Social étant déterminée en grande partie par l'évolution des besoins, des mentalités, des équipements, l'étudiant doit être capable, à la fin de sa formation de base, de s'engager dans un processus de formation continue afin d'être plus apte à exercer sa profession.

FINALITÉS ET OBJECTIFS DU PROJET PÉDAGOGIQUE DE FORMATION

Le projet de formation se situe dans une perspective de professionnalisation visant l'acquisition de compétences professionnelles. Il est fondé sur une pédagogie de l'alternance intégrative. Ces compétences sont mises au service des personnes accompagnées, des partenaires et des institutions.

L'IRFSS souhaite préparer en trois années des étudiants à même de construire un professionnel qui leur permettra d'être compétents sachant appréhender des situations singulières et complexes, capable d'anticipation et d'ouverture en ayant acquis une posture réflexive. Cette dernière sera initiée au travers d'un travail d'auto-évaluation du parcours de professionnalisation, d'une démarche d'initiation à la recherche et l'analyse de la pratique professionnelle observée et vécue sur les terrains de stage.

Le projet de formation tient compte également des orientations prioritaires définies par la filière formation de la CRF.

Dès la formation initiale, dans une perspective de continuum de formation tout au long de la vie, le projet de formation favorise :

- La transversalité des formations sanitaires et sociales et du travail social afin que les assistants sociaux soient en capacité de coopérer lors d'intervention pluri professionnelles et partenariales : « Le savoir coopérer ».
- Des pratiques pédagogiques innovantes, telle que la formation à distance étayée par l'usage d'une plateforme dédiée et divers supports numériques.
- Des méthodes pédagogiques actives, participatives et collaboratives
- Une ouverture à la dimension européenne et internationale
- Une appropriation du numérique en lien avec les pratiques de terrain et les besoins des publics accompagnés.
- L'initiation à la recherche.

L'organisation de la formation permet de mettre en place des parcours individualisés et personnalisés : allègements de formation, VAE, situation d'emploi, apprentissage, passerelles

Les objectifs généraux de la formation d'Assistant de Service Social

Le projet de formation fondé sur une pédagogie de l'alternance intégrative a pour finalité la formation de professionnels compétents c'est-à-dire sachant agir et interagir avec pertinence et compétence dans des situations.

Pour cela des ressources sont à acquérir et mobiliser : des ressources internes (savoir, savoir être, savoir-faire, savoir -faire relationnels et sociaux) et des ressources externes.

La formation est organisée pour développer le devenir de ce professionnel compétent par l'appréhension de situations singulières et complexes. Au-delà des techniques et méthodes d'interventions, la démarche d'acquisition d'une posture réflexive du futur travailleur social est initiée à travers deux méthodes de formation : l'autoévaluation du parcours de professionnalisation et l'initiation à la recherche.

Le processus d'apprentissage est jalonné sur trois ans, il se traduit par un cheminement qui passe par des étapes de progression.

Objectifs spécifiques

- Former les étudiants à la spécificité de l'intervention professionnelle au travers

des fondements et méthodes individuelles et collectives.

- Appréhender les différentes composantes du champ social grâce aux méthodes de recherche et aux apports théoriques et réflexifs
- Savoir utiliser les outils de la communication et développer l'analyse, l'argumentation et le positionnement professionnel
- Connaître et analyser l'environnement institutionnel et inter institutionnel et les politiques afin de mettre en œuvre cette compétence au service des différents acteurs du champ social

Annexe 8. Exemple de fiche de poste d'un référent en placement familial

Fiche de Poste		
		Date de mise à jour : [REDACTED]
Intitulé du poste	[REDACTED]	
Pôle	[REDACTED]	
Direction - Service	[REDACTED]	
Grade correspondant au poste		Diplôme exigé pour le poste
Grade mini	Assistants socio-éducatifs A	Diplômes de niveau II (Bac +3), et/ou diplômes d'Etat
Grade maxi		
Le titulaire du poste		
Matricule	[REDACTED]	
Civilité	[REDACTED]	
Nom Prénom	[REDACTED]	
Age	[REDACTED]	
Catégorie	Catégorie A	
Grade	Assistant socio-éduc 2ème cl A	
Filière	Sanitaire et Sociale	
Statut	Indiciaires titulaires	
Résidence administrative	[REDACTED]	
Description du poste		
Définition du poste :		
Placé sous l'autorité hiérarchique du Responsable enfance, et en lien avec le Conseiller enfance, l'agent gère des mesures de placement de mineurs ou de majeurs au sein de famille d'accueil, d'un lieu de vie et d'accueil admis à l'ASE dans un cadre administratif ou judiciaire.		
Activités du poste :		
Exercer principalement l'accompagnement des jeunes physiquement pris en charge par le service de l'aide sociale à l'enfance, à la demande des parents ou sur décision du juge, et confiés à des assistants familiaux, ou à des lieux de vie et d'accueil en lien avec les détenteurs de l'autorité parentale, Exercer la fonction de référence d'enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance et pris en charge en établissement, Participer en appui à des missions d'évaluation dans le cadre des informations préoccupantes relatives aux mineurs.		
<i>Dans le travail en collaboration avec les assistants familiaux, leur apporter un soutien dans les conduites éducatives auprès des jeunes confiés et être tiers dans la relation avec la famille naturelle.</i>		
Relation Hiérarchique :		
Sous l'autorité hiérarchique du responsable enfance		
Sujétions du Poste		
Astreinte : Non	Poste isolé : Non	Travail en équipe : Oui

Annexe 9. Base du guide d'entretien Professionnels intra et les référents et questionnaire transmis

Pour rappel, l'ensemble des données recueillies sont exploitées de façon anonyme.

Présentation

Homme ou Femme

Fonction/Métier

Nombre d'années d'expériences dans la fonction/le métier

Nombre d'années de travail au sein de la collectivité

1- Exercez-vous des mesures de placement ?

Si oui, vous pouvez continuer jusqu'à la question 21 puis à la question 31

Si non, vous pouvez continuer le questionnaire en reprenant à partir de la question 22

2- Combien de mesures exercez-vous ? Quel âge ont les enfants que vous accompagnez (tranche d'âge de ...à ...) ?

3- Pouvez-vous décrire votre travail au service de placement ?

4- Que signifie pour vous la notion de « référence » en placement ?

5- Quels sont les aspects positifs à votre travail ? Qu'est ce qui est le plus agréable ?

6- Quel sont les aspects négatifs à votre travail ? Qu'est ce qui est le plus désagréable ?

7- Vous trouvez-vous reconnu dans votre travail ?

Par les enfants ?

Par les parents ?

Par les lieux d'accueils ?

Par votre employeur ?

8- Selon vous, existe-t-il des pratiques différentes des référents en placement ? Qu'en pensez-vous ? Pouvez-vous illustrer d'exemples ?

9- Avez-vous des outils/supports particuliers pour accompagner les enfants (propres à vous) ?

10- Faites-vous visiter votre bureau aux enfants ?

11- Travaillez-vous autour des photos/albums avec les enfants ?

12- Gardez-vous contact avec les enfants après la fin de la mesure de placement ?

13- Quel(s) intérêt(s) représente(nt) pour vous le dossier social d'un enfant ?

14- Selon vous, un enfant qui sort du dispositif de placement que conserve-t-il (matériellement et non matériellement) ?

15- Que gardez-vous après la fin d'une mesure de placement (dessin, notes personnelles, numéro, autres souvenirs ?)

16- Continuez-vous à avoir des contacts avec des anciens enfants placés devenus adulte ?

17- En cas de départ d'un poste ou d'une absence longue, comment avez-vous préparé cette séparation avec les enfants suivis ?

18- En cas de retour après une absence longue ou à l'arrivée sur un nouveau poste, comment avez-vous accompagné la reprise de relation avec les enfants suivis ?

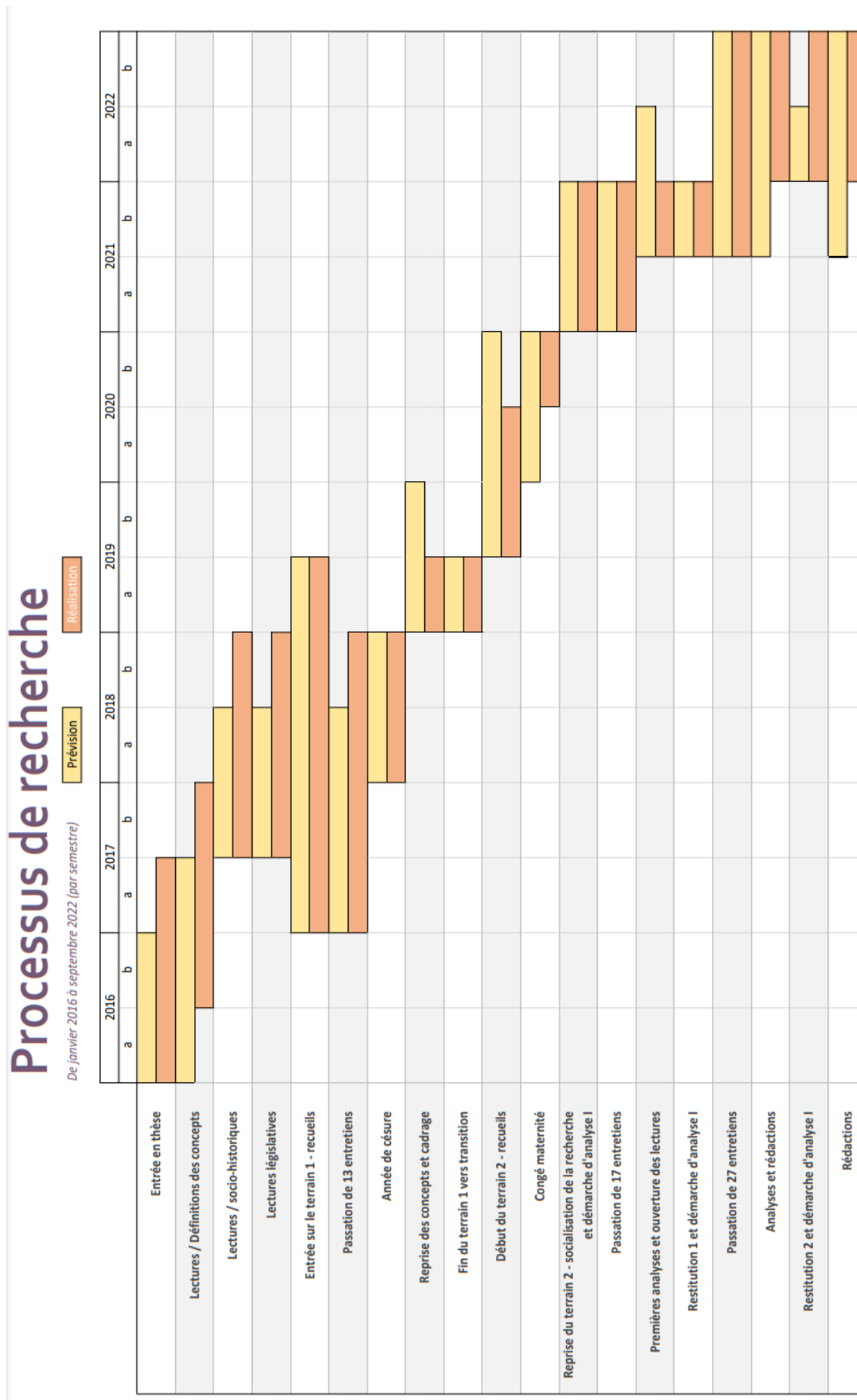
19- Comment définiriez-vous la notion de parcours en placement ?

20- Quel(s) lien(s) pourriez-vous faire entre la notion d'histoire et le placement ?

21- Selon vous, l'institution (le conseil départemental) est-elle connue des enfants suivis ? Qu'en disent-ils ? Peuvent-ils s'y référer ?

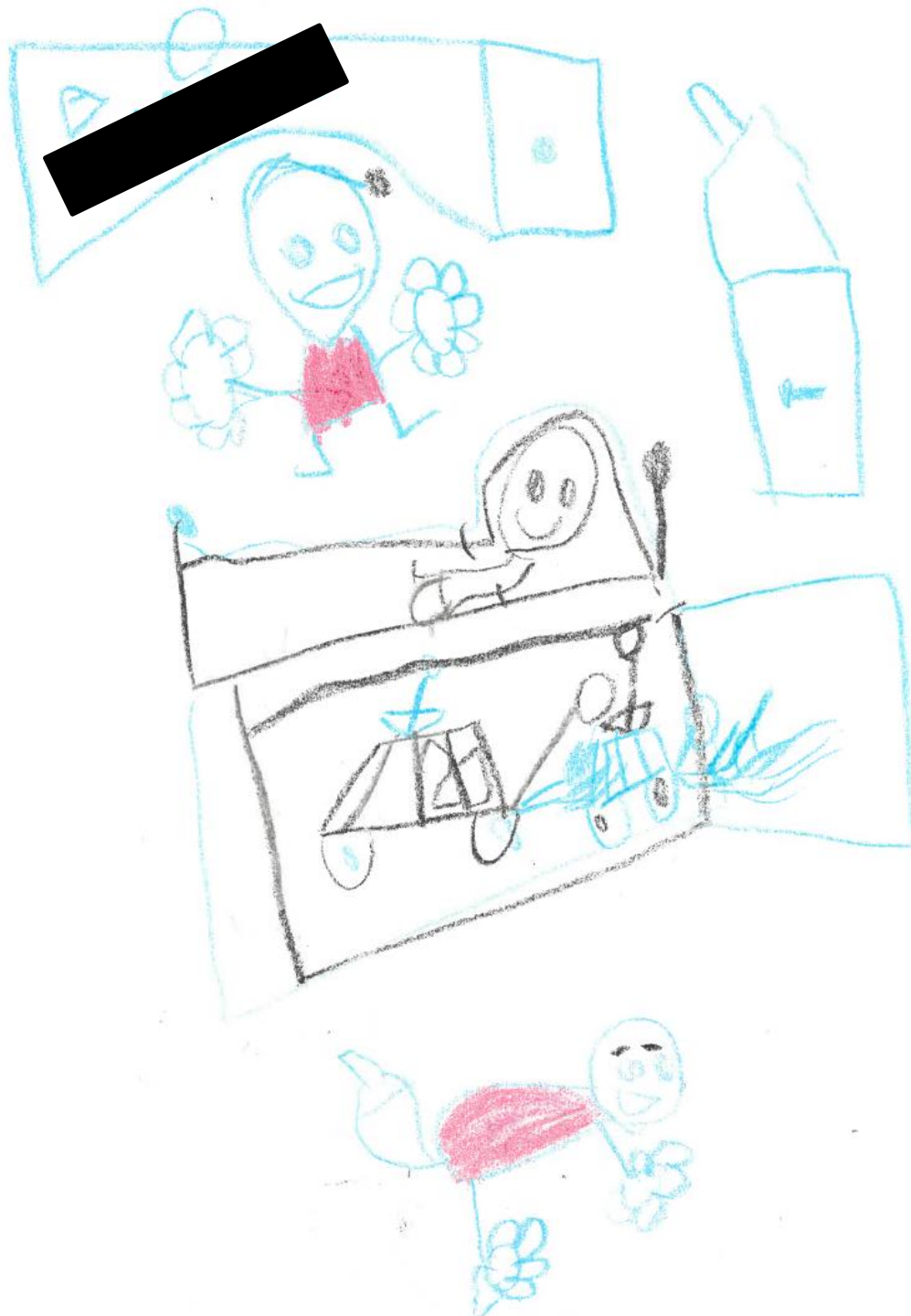
- 22- Selon vous, quelles sont les missions principales d'un référent au placement familial ?
- 23- Selon vous, que veut dire « être référent » ?
- 24- Comment voyez-vous ou imaginez-vous la relation entre un enfant et son référent ?
- 25- Entre un parent et le référent ?
- 26- Entre un lieu d'accueil et le référent ?
- 27- Si vous avez pu observer une telle situation, un enfant placé qui vient au service (MDD) s'approprie-t-il le lieu d'une façon différente des autres usagers ? (salle d'attente, salle de visite ...) ?
- 28- Si vous avez pu rencontrer un jeune adulte ayant connu un parcours de placement : vous a-t-il parlé de son/ses référents ?
- 29- Selon vous, quelles sont les difficultés que l'on peut rencontrer en service de placement familial ?
- 30- Selon vous, quelles sont les principales satisfactions que l'on peut vivre en service de placement ?
- 31- Avez-vous d'autres ressentis/avis à partager sur ce sujet ?

Annexe 10. Processus de recherche présenté en diagramme de Gantt



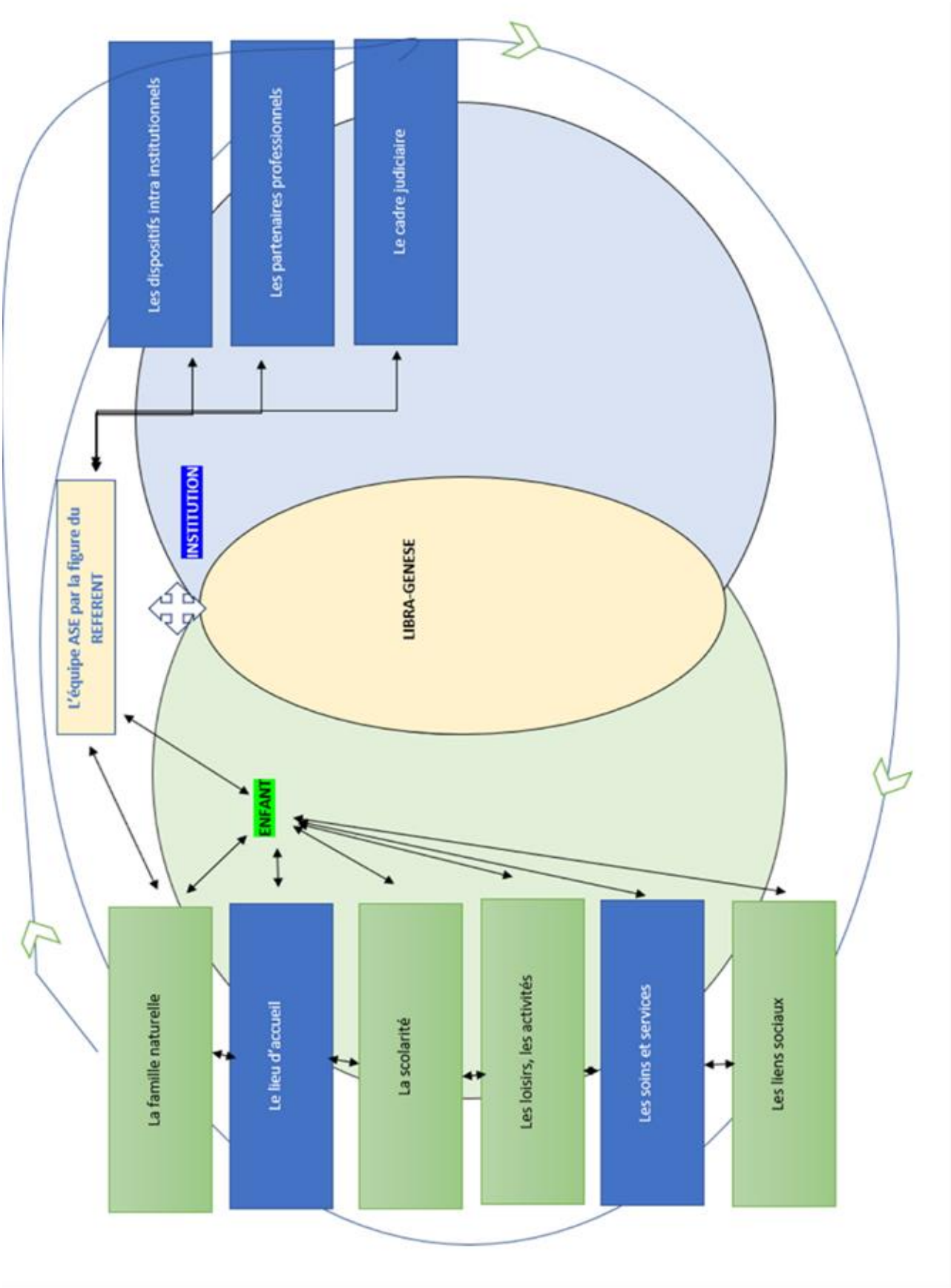
Annexe 11. Dessins d'enfants réalisés à partir de la question « Peux-tu me dessiner à quoi ça sert d'avoir un référent ? » 03 avril 2019 par M. 9 ans et 05 février 2020 et L.10ans

03.04.2019

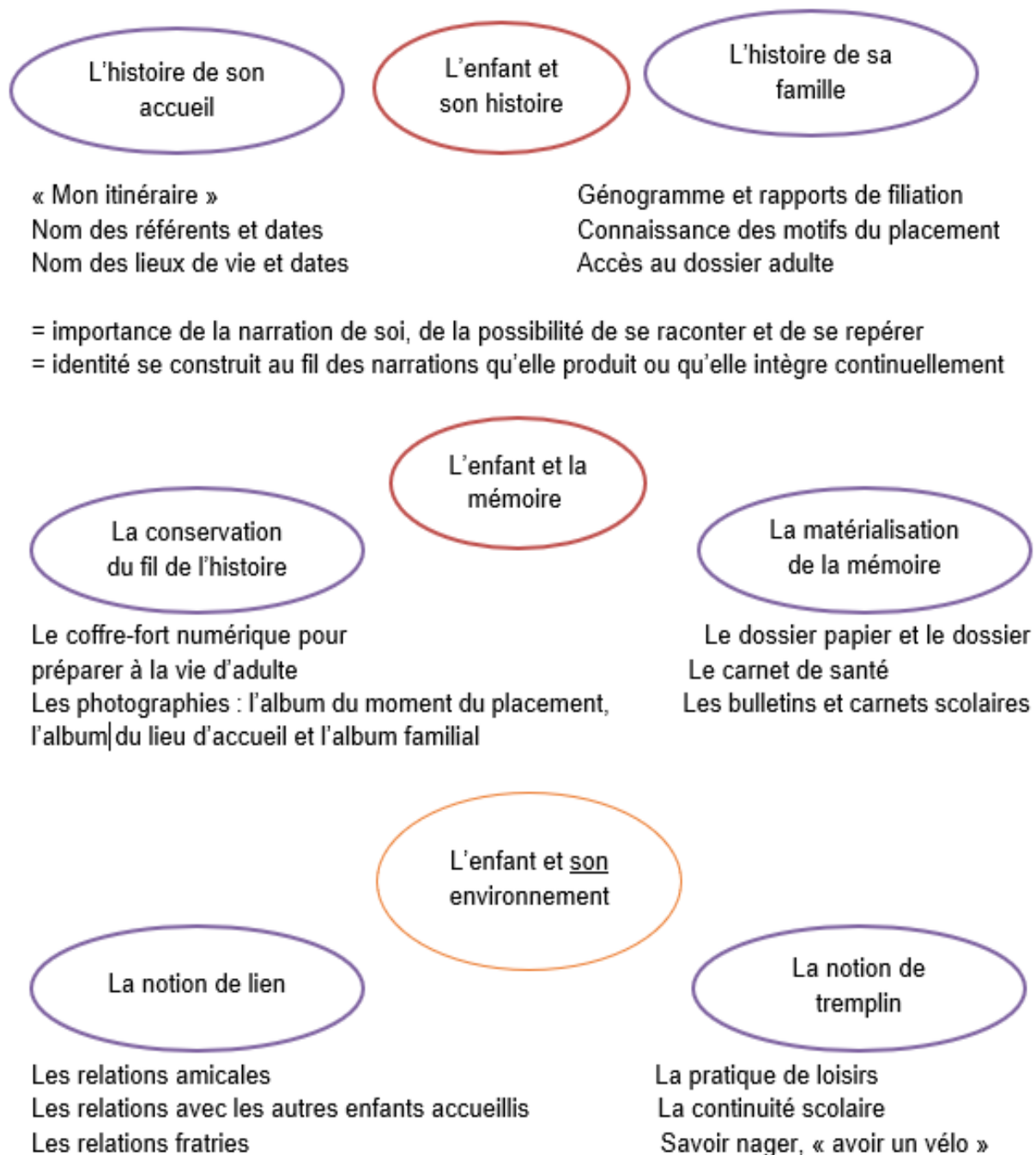


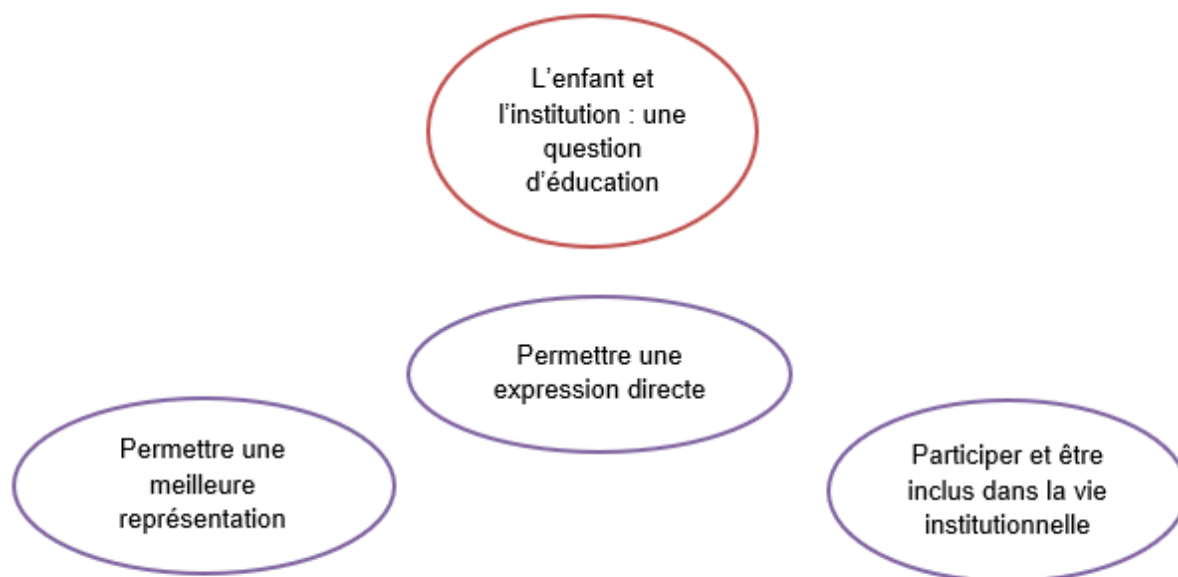


Annexe 12. Modélisation de la libragénèse au sein des espaces multiples



Annexe 13. La conception d'outils en faveur de la pratique : une piste vers l'ingénierie en travail social





Instaurer des temps de rencontres et d'échanges entre enfants confiés,
Questionner la présence d'enfants en tant que représentants à des instances de travail et de réflexion,
Promouvoir l'expression et l'éveil de l'enfant au niveau culturel ou sportif en tant que représentant de l'institution : exemple un spectacle avec un partenaire culturel du territoire ou sportif
Participer à la vie et au fonctionnement du service ⁶¹ (CVS pour les structures assurant un hébergement/ autre forme de participation pour les autres)
Garantir une compréhension de l'institution et de son rôle : exemple du livret d'accueil et d'un organigramme adapté

UNE ENQUÊTE EN INSTITUTION Protection de l'enfance et service de placement familial : des histoires et des relations en équilibre

Les mesures judiciaires de placement en protection de l'enfance imposent la séparation d'un enfant avec son milieu d'origine. Un rapport à l'institution sociale où l'enfant est confié se crée alors avec, au centre d'un environnement complexe et dynamique, une relation : celle d'un enfant et d'un professionnel du travail social devenu référent.

Ce travail de thèse interroge les caractéristiques singulières de cette relation aux contours spécifiques. La démarche méthodologique mobilise une approche socio-historique de la protection de l'enfance et du travail social incarné par la profession d'assistant de service social et une analyse socio-institutionnelle du service concerné. Elle s'associe à la réalisation d'une enquête ethnographique comprenant des observations participantes d'une chercheuse mobilisant le concept d'implication et la réalisation d'une cinquantaine d'entretiens semi-directifs auprès d'enfants, de jeunes, de parents et de professionnels. Les résultats ont permis de modéliser les savoirs, les pratiques et les styles éducatifs de ceux qui « font référence » dans ce quotidien si extraordinaire. Ils rappellent aussi, à travers la parole recueillie de l'enfant, les conditions qui permettraient de le placer dans un réel espace d'éducation en travail social : éthique de la permanence, appropriation de l'histoire individuelle, protection des liens et reconnaissance mutuelle des sujets en action.

Mots-clés : protection de l'enfance ; travail social ; relation éducative ; service de placement familial ; éducation ; analyse institutionnelle

AN INSTITUTIONAL SURVEY Child protection and foster care service: balanced stories and relationships

Judicial measures of foster care in child protection impose the separation of a child from his environment of origin. A link with the social institution where the child is entrusted is then created with, at the center of a complex and dynamic environment, a relationship: one between a child and a social worker who has become his/her referent.

This thesis work questions the singular characteristics of this relationship with specific outlines. The methodological approach mobilizes a socio-historical approach to child protection and social work embodied by the profession of social work assistant and a socio-institutional analysis of the affected service. It is associated with the doing of an ethnographic survey including participant observations of a researcher using the concept of involvement and the conducting of about fifty semi-structured interviews with children, young people, parents and professionals. Results have made it possible to model the knowledge, practices and educational styles of those who "are the reference" in this extraordinary daily life. They also recall, through the words collected from the child, the conditions that would allow him/her to be placed in a real educational space in social work: permanence ethics, appropriation of individual history, protection of links and mutual recognition of the active subjects.

Keywords: child protection; social work; educational relationship; foster care service; education; institutional analysis