



UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE (EA 3188)
30 RUE MÉGEVAND
25000 BESANÇON

**Les entretiens parents/professionnels
en protection de l'enfance :
construire la confiance**

Michel Boutanquoi
Dominique Ansel
Maryse Bournel-Bosson

recherche financée par



Octobre 2014

Sommaire

Introduction	1
1 Le cadre de la recherche : le travail avec les parents	6
1.1 En France	6
1.2 Travaux francophones et anglophones	7
1.3 Comprendre	8
2 L'objet de la recherche	12
2.1 L'entretien parents/professionnels	12
2.2 L'objet entretien dans le travail social : repères pour l'analyse	14
2.3 L'entretien en protection de l'enfance : un terrain peu exploré	16
2.4 En résumé	18
3 Méthodologie	19
3.1 Quels entretiens ?	19
3.2 Quelles données ?	20
3.3 Quelles analyses ?	21
3.4 Une logique de triangulation	23
4 Mise en œuvre	25
4.1 Trouver les terrains	25
4.2 Le recueil effectif des données	26
4.3 L'engagement des participants	27
4.4 Les trois services	27
5 Lectures et analyses	29
5.1 Lectures singulières	29
5.1.1 Entretien 1 : Accueillir	30
5.1.2 Entretien 2 : La transparence	35
5.1.3 Entretien 3 : Que se passera-t-il demain ?	41
5.1.4 Entretien 4 : Accords et désaccords	45
5.1.5 Entretien 5 : comment dire quand tout est déjà dit	50
5.1.6 Entretien 6 : Je n'attends rien	54
5.1.7 Entretien 7 : Quel danger ?	57
5.1.8 Entretien 8 : Entre mandat et souci d'ouverture	62
5.1.9 Entretien 9 : Co-construire un projet à trois	67
5.1.10 Entretien 10 : Négociation de l'autonomie	71

5.1.11	Entretien 11 : Garder le fil	76
5.1.12	Entretien 12 : Logiques du long terme	79
5.1.13	Entretien 13 : Injonctions, émancipation	83
5.2	Lectures globales	89
5.2.1	Analyse lexicométrique : les univers de références	89
5.2.2	Analyse statistique : Alceste	91
5.2.3	Les objets de discours et dynamique interactionnelle	94
5.3	Lectures transversales	100
5.3.1	Spécificités des entretiens de début et de fin	100
5.3.2	Asymétrie, pouvoir, négociation	108
5.3.3	Les parents : paroles et réflexions	113
5.3.4	Réflexivité des travailleurs sociaux	120
	Conclusion	126
	Références bibliographiques	132

Introduction

La place de l'enfant, la participation des parents sont devenues des enjeux majeurs en protection de l'enfance. On peut, schématiquement, distinguer trois sources de la mise en avant de ceux-ci.

En premier on citera la convention des droits de l'enfant. Comme l'ont mentionné Leveillé & Chamberland, il s'agit du premier instrument juridique de préservation de la dignité et du développement harmonieux de chaque enfant (2010 p. 929)¹.

En second, on peut situer un ensemble de textes législatifs depuis la loi de 1984 sur les rapports entre les parents et les services de l'aide sociale à l'enfance qui reconnaît un ensemble de droits aux familles (droit d'être informées, associées, accompagnées) jusqu'à la loi de 2007 qui réaffirme la place des parents et défend l'idée de projet pour l'enfant.

En troisième, vient la loi 2002-2 sur les institutions sociales et médico-sociales qui, selon Barbe consacre le droit des usagers. Cet auteur ajoute « l'exigence d'associer les personnes à l'action qui les concerne est aujourd'hui une évidence presque triviale, sous-entendue par une principe juridique d'autonomie des personnes et d'efficacité (tout marche mieux quand les personnes sont d'accord) » (2006 p. 117)². Même si les critiques pointent le risque d'une logique consumériste³, Barbe rappelle qu'il s'agit de permettre que les choix d'intervention soient débattus avec l'usager ou ses représentants.

A ces trois sources juridiques on peut associer des sources plus théoriques : l'intérêt pour le devenir des enfants placés a mis en lumière la question du travail sur les liens pendant le placement (Corbillon, 2001)⁴ ; l'attention aux vécus des parents et des enfants qui ont souligné les décalages entre les perceptions de ceux-ci et celles des professionnels (Boutanquoi et Minary, 2008)⁵ ; les travaux sur la parentalité qui ont ouvert sur une compréhension nouvelle de la « fabrique » du parent même si là aussi on ne saurait négligé les débats quant à l'utilisation de la notion dans le champ social entre logique de soutien et logique de contrôle⁶. A ces éléments vient s'ajouter entre autres le travail de

1. Léveillé, S. & Chamberland, C. (2010) Toward a general model for child welfare and protection services : A meta-evaluation of international experiences regarding the adoption of the Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families (FACNF), *Children and Youth Services Review*, 32, 929-944.

2. Barbe, L. (2006) *Une autre place pour les usagers ?* Paris, La Découverte.

3. Cf Chauvière, M. (2007) *Trop de gestion tue le social*, Paris La Découverte.

4. Corbillon, M. (2001) *Suppléance familiale, nouvelles approches, nouvelles pratiques*, Vigneux-sur-Seine, Matrice.

5. Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (2008) Repères pour l'évaluation des pratiques professionnelles, Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (eds) *L'évaluation des pratiques en protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, 39-59.

6. Cf Sellenet, C. (2007) *La parentalité décryptée*, Paris, L'Harmattan.

Durning (1999) qui avait déjà mis en perspective l'intérêt croissant pour les logiques de co-éducation⁷.

Quelles que soient les controverses, force est de constater que ces sources contiennent une invitation forte à repenser les rapports entre parents et professionnels non pour invalider les pratiques de ces derniers au risque d'invalider les professionnels eux-mêmes mais pour interroger les logiques à l'œuvre, logiques sous-jacentes liées à des représentations, à des théorisations en lien avec l'expérience qui, en protection de l'enfance, peut être particulièrement déstabilisatrice.

Notre propre expérience de recherche conduite dans un service de l'Aide Sociale à l'Enfance sur l'évaluation des situations d'enfants en danger avait débouché sur une préoccupation similaire quant à la nature du travail avec les parents⁸.

Deux faits avaient attiré notre attention.

Le premier portait sur les propos peu amènes tenus sur les parents lors des réunions dites de synthèse. Leur violence a pu surprendre les professionnels eux-mêmes confrontés à la lecture des verbatims : « *c'est une mère manipulatrice, toute puissante et qui ne se remet jamais en cause* » ; « *on a l'impression qu'elle est dénuée de sensibilité, d'affects* » ; « *lisse, sans émotion au moment de la séparation on dirait vraiment qu'elle se débarrasse d'un fardeau* ». On peut comprendre de tels énoncés comme l'expression d'une difficulté liée à la rencontre avec des parents déclarés défaillants mais qu'il faut cependant soutenir en même temps qu'il faut protéger l'enfant. Barreyre et al (2013)⁹ évoquent à ce propos une injonction paradoxale entre la logique de la protection et celle du soutien.

Le deuxième avait trait aux manières de rapporter la parole des parents dans ces mêmes réunions : elle se trouvait à la fois choisie, sélectionnée (tout n'est pas rapporté), décontextualisée par rapport au lieu, à l'espace, à la situation d'énonciation et traduite dans le langage des professionnels au point de se poser la question de savoir s'il s'agissait de rendre compte d'une position parentale ou d'alimenter le point de vue de l'équipe.

Nous avons alors les traces de rencontres, de moments de travail avec les parents sans avoir la possibilité d'en saisir les constructions, les enjeux, les manières de faire et de dire. Ces traces renvoyaient à un espace précis de travail privilégié par les travailleurs sociaux dans le travail avec autrui et de fait dans le travail avec les parents : l'entretien.

Comme le rappelle Autès¹⁰, le travail social est un travail principalement discursif. D'autres n'hésitent pas à évoquer des actes de langage : parler c'est agir écrit Chabrol¹¹.

Mais qu'est-ce qui est réellement mis au travail dans ces espaces dialogiques ? Comment caractériser les interactions ? Quelles sont les logiques de reconnaissance des places, des

7. Durning, P. (1999) *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels*, Vaucresson, Cnfe-Pjj.

8. Boutanquoi, M. ; Bournel-Bosson, M. ; Minary, J.P. (2010) L'évaluation des situations d'enfants en protection de l'enfance, groupe, équipe et compétences collectives, rapport pour l'Oned, Laboratoire de psychologie, Université de Franche-Comté.

9. Barreyre, J.Y (2013) *Les implicites de la protection de l'enfance : Les parents d'enfants placés dans le système de protection de l'enfance*, Creai Nord-Pas-Calais/Cedis-Creahi Ile-de-France, rapport pour l'Oned.

10. Autès, M. (2000) *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.

11. Chabrol, C. (1994) *Discours du travail social et pragmatique*, Paris, Puf.

statuts, des fonctions, des paroles énoncées ? Qu'est-ce qui se noue, se ferme, se négocie ou s'ouvre dans la relation aux parents ? Si la question des rapports entre professionnels et parents a fait l'objet de différents travaux, la question précise de l'entretien en tant que modalité pratique du travail avec les parents demeure peu renseignée.

Il s'agit donc de s'intéresser à une pratique professionnelle support à la fois de la rencontre mais aussi de l'évaluation : un lieu où à la fois des objets sont mis au travail et où ce qui s'y trouvent échangé, discuté, alimente des points de vue, des prises de position.

Chapitre 1

Le cadre de la recherche : le travail avec les parents

Nous l'avons déjà souligné, la question du rapport entre parents et professionnels a fait l'objet de différentes études dont il nous semble important de donner un aperçu.

1.1 En France

En 2005 une recension réalisée à la demande de la Dgas¹ portant sur des travaux publiés en 1995 et 2005 tentait de dégager des éléments favorisant la qualité des pratiques en protection de l'enfance. S'agissant des relations des services avec les parents, les recherches ne manquaient pas de faire état d'un reproche souvent formulé de la part des parents : celui d'une absence d'écoute et de compréhension véritable. Si on pouvait noter une possible évolution du discours au cours de la prise en charge, en fonction du degré de contrainte, de l'engagement dans un travail d'aide, il interrogeait la manière dont les professionnels prenaient réellement en compte la parole, le point de vue des parents, des enfants dans le cadre de l'élaboration des projets. L'approche des problématiques familiales restait profondément marquée par l'idée de défaillance au détriment d'une recherche des ressources familiales et/ou sociales.

Ces constats ont été prolongés en 2007 par Sellenet qui n'a pas manqué de souligner fortement la difficile reconnaissance de la place des parents dans les institutions de la protection de l'enfance². Référant son analyse aux axes de la parentalité (Houzel 1999)³, elle notait une certaine méconnaissance de la précarité des familles, un décalage entre l'affichage de la place des parents et les plaintes de ces derniers concernant l'exercice de leurs droits, concernant la prise en compte de leurs besoins et de leurs valeurs.

1. repris dans Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (2008) Pratiques professionnelles en protection de l'enfance et problématique de l'évaluation, Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (eds) *L'évaluation des pratiques en protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, 17-40.

2. Sellenet, C. (2007) La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de la protection de l'enfance, *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 21, 29-49.

3. Houzel, D. (1999) *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Eres.

De manière plus nuancée, Rurka (2008)⁴ a montré que les parents pouvaient accorder une légitimité à l'intervention, pouvaient se situer plutôt sur un mode de coopération face à des travailleurs sociaux perçus comme compétents quand ces-derniers permettaient à l'usager de ne pas perdre la face, quand ils ne le jugeaient pas déviant, quand ils écoutaient, quand ils négociaient. Notons que la recherche de Sellenet a concerné l'ensemble des services d'une institution (milieu ouvert, accueil physique, situations judiciaires ou de prévention) quand celle de Rurka s'est intéressée uniquement à la mesure d'Aed (aide éducative d'aide au domicile) c'est à dire à une mesure contractualisée. Il est probable que les différences renvoient en partie au degré de contrainte et à la nature des difficultés.

Nous avons déjà mentionné quelques éléments d'une recherche portant sur l'évaluation des situations d'enfants dans le cadre d'un accueil physique (appel d'offre Oned 2008), sur la traduction du discours des parents. Ajoutons que leur parole apparaît d'autant plus valorisée lorsqu'ils adhèrent à la description des difficultés, d'autant plus malmenée si leur point de vue diffère de celui des professionnels.

Les travaux actuels ne semblent donc pas souligner une évolution majeure de la situation. Cela ne signifie en rien une absence d'innovations ou de volonté de mieux prendre en compte les difficultés parentales, (Breugnot & Fablet, 2009)⁵, mais si on peut observer des changements d'attitudes et de comportements demeure la question des effets sur les familles, sur leur devenir qui, pour l'instant, n'a pas de réponses claires.

1.2 Travaux francophones et anglophones

Les questionnements sur la place des parents, le travail avec les familles ne sont pas une spécialité française. Des publications récentes⁶ ne manquent de pointer les mêmes difficultés, en témoigne par exemple l'article de Robertson (2006) qui fait le point sur les enjeux que soulèvent le fait d'associer les parents à l'évaluation des besoins de l'enfant⁷.

Carl Lacharité (2011) interroge la question de la participation des parents et constatant l'échec des dispositifs censés remédier à « l'incompétence » des parents, il invite à un véritable changement de paradigme sans en éluder les difficultés⁸.

D'autres chercheurs québécois portent un regard plus nuancé. Analysant au travers d'une méta-évaluation les résultats du recours au modèle Framework for the Assessment of

4. Rurka, A. (2008) L'objet de l'entretien d'évaluation dans le cadre de l'Aead, Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (eds) *L'évaluation des pratiques en protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, 71-88.

5. Breugnot, P. & Fablet, D. (2009) Identifier les innovations dans le champ des interventions socio-éducatives, *Santé, société, solidarités*, Vol. 8, n° 1, 129-136.

6. Le choix des travaux présentés ne relève pas d'une volonté d'exhaustivité, la littérature en langue anglaise, par exemple, étant fort abondante sur le sujet. Il s'agit plutôt d'opérer un décalage par rapport à nos sources habituelles.

7. Roberson, A.S. (2006) Including parents, foster parents and parenting caregivers in the assessments and interventions of young children placed in the foster care system, *Children and Youth Services Review* 28, 180-192.

8. Lacharité, C. (2011) Approche participative avec les parents en contexte d'autorité : une brève introduction. Boutanquoi, M. (ed) *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, 63-72.

Children in Need and Their Families (FACNF)⁹ Leveillé et Chamberland (2010) notent une amélioration de la participation des enfants et de leurs familles même si cela reste en deçà des attentes de ces derniers¹⁰.

Nombre d'articles interrogent les modèles anciens ou nouveaux à l'œuvre. C'est le cas par exemple de Darlington et al (2012) à propos de la participation des parents au Family Group Meeting¹¹ (version australienne du Family Group Conference). On citera également Liertz à propos du Family centered practice¹². Comme d'autres auteurs à propos d'autres approches, ils en soulignent des effets bénéfiques mais aussi les limites : il ne suffit pas de changer de méthode pour que les parents se sentent respectés et entendus. Toutefois en ne situant pas assez précisément les publics et les problématiques il reste difficile d'apprécier les questions d'adaptation de méthodes et d'approches. Telle méthode est-elle véritablement pertinente dans toutes les situations ? De manière plus globale, Roose et al (2013) posent la question du type de partenariat, ce qui les conduit à distinguer une approche réductionniste où il s'agit pour le travailleur social d'amener les parents à être en mesure de réaliser les buts qu'il a fixés et une approche démocratique où l'enjeu est d'abord un travail d'élaboration en commun pour déterminer ensemble le sens de la situation¹³.

Reste que la question essentielle pourrait bien en premier lieu être, comme le souligne Dumbrill (2006)¹⁴ qui rejoint ainsi le point de vue de Sellenet dans ses différents travaux, celle de la perception du pouvoir des travailleurs sociaux par les parents.

1.3 Comprendre

Tous les acteurs semblent convaincus de la nécessité d'accorder une autre place aux parents. En témoigne par exemple un récent numéro de la revue *Empan* consacré aux maisons d'enfants et qui pose la question d'une nouvelle place pour les familles¹⁵.

Pourtant au cours de la recherche portant sur l'évaluation des situations (op. cité) si nous avons pu relever le souci de la place des parents nous avons aussi observé comment celle-ci pouvait être abolie, notamment, par la présence de logiques de normalisation au travers d'attentes de comportements parentaux devant s'inscrire dans l'habitus des classes moyennes. Nous avons été ainsi en présence d'un écart entre des intentions d'ouverture et

9. Dans la lignée du programme Looking after children, il s'agit d'un travail d'évaluation systématique des besoins de l'enfant et des ressources de la famille.

10. Leveillé & Chamberland (op.cité)

11. Darlington, Y. ; Healy, K. ; Yellowlees, J. ; Bosly, F. (2012) Parents' perceptions of their participation in mandated family group meetings, *Children and Youth Services Review* 34, 331-337.

12. Lietz, C.A. (2011) Theoretical adherence to family centered practice : Are strengths-based principles illustrated in families' descriptions of child welfare services? *Children and Youth Services Review*, 33, 888-893.

13. Roose, R. ; Roets, G. ; Van Houte, S. ; Vandenhoele, W. ; Reynaer, D. (2013) From parental engagement to the engagement of social work services : discussing reductionist and democratic forms of partnership with families, *Child and Family Social Work*, 18, 449-457.

14. Dumbrill, G.C. (2006) Parental experience of child protection intervention : A qualitative study, *Child Abuse & Neglect*, 30, 27-37.

15. *Empan* (2012), n° 85, Les maisons d'enfants à caractère social : entre histoire et mutations.

des pratiques relevant plutôt de la fermeture.

Cette notion d'écart nous paraît assez essentielle : elle semble comme signaler la difficulté non pas de penser l'objectif mais les moyens de l'atteindre.

« Le travail avec les familles est nécessaire mais il doit être réaliste ! » affirme un psychologue qui ajoute : « Ne faut-il pas... amener les parents à reconnaître leurs carences éducatives non pour les condamner (ce serait stupide et méprisant), mais pour faire le point sur ce qu'il peuvent donner à leur enfant qui lui soit bénéfique » (Botturi 2012)¹⁶. Si le propos présente une part de pertinence du point de vue de certaines situations, son caractère généraliste signe aussi une appréhension défensive de la place des parents.

Dans le même ordre d'idée Grisi expose de manière convaincante un dispositif en maison d'enfants d'accueil de soutien aux parents, mais on ne comprend pas pourquoi il émet comme première hypothèse face au caractère improductif de certaines rencontres l'idée que « les parents ne parviennent pas à construire une alliance suffisante avec les professionnels (2011 p. 383)¹⁷. Pourquoi renvoyer à l'autre, en l'occurrence le parent, l'unique responsabilité de la construction de cette alliance ?

Comment comprendre cet écart entre un discours d'adhésion à la perspective d'une place reconnue aux familles et un ensemble d'attitudes qui dans les faits les maintiennent à l'orée d'une collaboration authentique ? Comment situer quelques uns des obstacles rencontrés ?

Lorsque Barreyre et al posent la question suivante : « Le système de protection de l'enfance favorise-t-il une stratégie de la confrontation et de l'affrontement entre les professionnels et les parents d'enfants placés, ou une logique de la reconnaissance, de la collaboration, voire de la co-éducation ? », ils pointent un des aspects fondamentaux du problème : le cadre de travail. Leur analyse les amène à penser que « la réflexion collective pour définir une stratégie globale d'intervention, la mise en place d'outils (projet pour l'enfant, référentiels sur les principes et référentiels de bonnes pratiques), la création de réponses innovantes » favorisent la logique de reconnaissance, de collaboration, voire de co-éducation à condition que les « organisations et réponses innovantes s'inscrivent dans une analyse stratégique du territoire, qui pense la place des acteurs et leur mode de fonctionnement dans un ensemble coordonné »¹⁸.

Mais le système de protection de l'enfance ne peut être réduit à un problème organisationnel.

Carl Lacharité (2011) le rappelle : le mythe fondateur de la protection de l'enfance en occident est de protéger les enfants contre la brutalité, la bestialité et l'immaturation des parents (op. cité p. 65)¹⁹. Lorsqu'on analyse les représentations liées à l'enfance en danger, on retrouve fortement cette idée de l'enfant victime de la déviance de ses parents (Boutanquoi, 2007)²⁰. De fait l'indignité parentale a été un des ressorts de la protection

16. Bottuti, B. (2012) Quelques réflexions sur les perspectives des Mecs, *Empan*, n°85, 71-79.

17. Grisi, S. (2001) Placement institutionnel de l'enfant et dispositif d'accompagnement de la parentalité, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 376-384.

18. Barreyre et al op.cité p. 74.

19. Lacharité, C. op.cité p. 65.

20. Boutanquoi, M. (2007) Pratiques et système de représentation : les éducateurs dans le champ de la

de l'enfance avec en parallèle le développement de l'enfant sujet (Becquemin et Chauvière, 2013)²¹. Mais la question des parents ne peut pas être rapportée uniquement à des questions de rationalisation des choix budgétaires (idem), ou même à la question de la parentalité²². Son irruption oblige à penser la difficile articulation entre un travail centré sur l'enfant, la tradition de la protection si on peut dire, et le travail centré sur les parents que promeuvent les orientations actuelles en termes de soutien à la parentalité ce dont témoigne à leurs manières les éducateurs interrogés par Théodon (2009)²³. Cet auteur insiste sur la difficulté de penser le travail avec les parents quand celui-ci apparaît d'abord comme une obligation.

Cette articulation est probablement d'autant plus délicate que les acteurs de la protection de l'enfance demeurent imprégnés d'une pensée qui conduit à mettre en avant l'échec, les défaillances et néglige les ressources ; qui convoque des explications en termes intrapsychiques laissant en arrière plan tout ce qui ressort de l'environnement social, de la vulnérabilité du fait d'absence de soutien social et/ou familial (Lacharité 2006)²⁴. Cela renvoie aux savoirs sur les familles, sur la parentalité²⁵.

Au-delà des représentations qui n'expliquent pas à elles seules les pratiques il apparaît nécessaire de prendre en compte l'expérience, le vécu des professionnels et tout porte à croire que ce sont les expériences les plus douloureuses qui mobilisent des attitudes défensives. Les notions de contre-attitude, d'émotions négatives que propose Guedeney nous paraissent de nature à mieux comprendre les processus en jeu dans les rencontres parents-professionnels et en particulier les stratégies défensives qui « vont entraîner une déformation des perceptions dans la relation chez chaque protagoniste, ainsi que des attitudes qui déclencheront chez l'autre des contre-attitudes, le tout créant un cercle vicieux où il devient impossible de démêler ce qui appartient à qui »²⁶. On retrouve chez Howe (2010) le même souci d'analyser les émotions en jeu : leur maîtrise du côté professionnel, la capacité à aider le parent à comprendre ses propres émotions sont pour cet auteur des éléments essentiels à la construction d'une relation positive, d'une alliance²⁷.

Questions de savoirs, questions d'émotions (Ansel et Girandola 2008)²⁸ auxquelles on ne manquera pas d'ajouter les questions d'organisation du travail et celles qui renvoient

protection de l'enfance, *Connexions*, 87, 163-180.

21. Becquemin, M. & Chauvière, M. (2013) L'enfance en danger : genèse et évolution d'une politique de politique de protection, *Enfances & Psy*, n°60, 16-27.

22. La question de la place des parents apparaît antérieure à la mise en place des politiques de soutien à la parentalité, elle est en partie liée aux interrogations sur la politique de placement.

23. Théodon, O. (2009) Éducateur spécialisé en foyer de l'enfance, *Empan* n° 73, 148-157.

24. Lacharité, C. (2006) Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants, *Bulletin de psychologie*, n° 484, 381-394.

25. Probablement aussi à cette forme de croyance en la prégnance de la reproduction intergénérationnelle des comportements en particulier du placement en contradiction avec toutes les études. Cf Fréchon, I. & Dumaret A.C. (2008) Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 135-147.

26. Guedeney, N. (2008) Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement, *Devenir*, Vol. 20, 101-117.

27. Howe, D. (2010) The Safety of Children and the Parent-Worker Relationship in Cases of Child Abuse and Neglect, *Child Abuse Review*, Vol. 19, 330-341.

28. Ansel, D. & Girandola, F. (2008) Émotion et cognition : interdépendance, communication, 7ème congrès Internationale de Psychologie Sociale, Iasi, Roumanie.

à la nécessité d'une élaboration collective entre professionnels (Guedeney, 2008 ; Boutanquoi, Bournel-Bosson et Minary, 2013²⁹), apparaissent comme des pistes importantes pour développer une compréhension des difficultés à établir avec les parents des relations apaisées.

29. Boutanquoi, M. ; Bournel Bosson, M. ; Minary, J-P. (2013). Evaluating situations in children welfare : From tools to workgroups, *Children and Youth Service Review*, 35, 7, 1152-1157.

Chapitre 2

L'objet de la recherche

2.1 L'entretien parents/professionnels

Notre projet vise donc à étudier les processus à l'œuvre dans les entretiens, à en dégager au-delà des lectures qui réfèrent à la clinique, les fondements, le déroulement, les objets de discours, le type d'échange et la construction des points de vue des différents acteurs. Dit autrement qu'est-ce que les interlocuteurs produisent dans le dialogue qu'ils n'auraient pas pu produire seuls ?

Nous considérons que cette construction est d'abord une co-construction dont la dynamique repose sur :

- la capacité des acteurs à créer les conditions de la reconnaissance initiale des places de chacun tout en ne niant pas l'asymétrie de celles-ci,
- la nécessaire confrontation des regards et des différentes compréhensions de la situation pouvant aboutir à de nouvelles manières de dire et de penser,
- enfin sur l'engagement dans une démarche commune de collaboration.

Cette dynamique ne va pas de soi. Elle relève de la mise en œuvre de stratégies de communication respectueuses des différences et où chaque étape du processus se négocie. Ces rencontres entre professionnels et parents, dans le cadre de la protection de l'enfance, sont des espaces où l'incertitude sur le devenir des enfants, le projet les concernant, se conjuguent avec un vécu émotionnel souvent intense. Ces deux dimensions participent fortement au processus décisionnel (Ansel, 2010)¹ en particulier dans une perspective de collaboration (Forgas, 1995)² et influencent les choix réalisés (Caruso et Shafir, 2006)³.

La négociation en jeu s'appuie sur une relation inégale, dans laquelle une des parties (les professionnels) est dans une meilleure position que ses partenaires (les parents). Mais s'il existe une inégalité, il existe aussi une réciprocité. Et cette réciprocité n'est pas une donnée automatique, elle doit être analysée comme une construction.

1. Ansel, D. (2010). Incertitude et intensité émotionnelle en situation de négociation, *Négociations*, 23-41.

2. Forgas, J. (1995), Mood and judgment : The affect infusion model (AIM), *Psychological Bulletin*, 117 (1), 39-66.

3. Caruso E. & Shafir, E. (2006), Now that think about it, I'm in the mood for laughs : Decisions Focused on Mood, *Journal of Behavioral Decision Making*, 19, 155-169.

Il s'agit donc d'une dimension des relations à travers lesquelles se gèrent les interdépendances des acteurs en présence et les jeux de pouvoir complexes contextualisés par l'asymétrie initiale des places sociales. De ce fait, cette négociation n'a pas besoin de se faire de manière formalisée autour d'une table, ou même parlée de façon explicite. A l'instar des règles qui sous-tendent les situations sociales et qui n'ont pas besoin d'être formalisées pour être opérantes, dans ce contexte une négociation n'a pas besoin d'être explicite pour intervenir dans le processus communicationnel. Pour construire leurs échanges et les règles tacites sur lesquelles s'appuie leur coopération, les protagonistes développent de subtiles compétences d'observation et d'analyse du discours de l'autre et d'interprétations comportementales. « En réalité, tout le fonctionnement des organisations repose sur de tels processus de négociation qui sont partiellement tacites, partiellement explicites et « parlés » (Friedberg, 2009). Plus largement même, là où il y a interdépendance dans l'action, tout comportement d'une des parties se fait en direction des autres, comporte une signification vis-à-vis des autres, et est toujours décodé et interprété par les autres dans ce sens. C'est de fait une séquence dans un processus d'échange durable où l'offre (demande) de coopération qu'elle contient, a toujours la double nature d'une promesse, mais aussi d'une menace. C'est donc une interaction qui se fait sous l'ombre du passé et du futur et dans laquelle l'enjeu immédiat est toujours mêlé à d'autres enjeux, comme la réputation, la crédibilité souligne Friedberg (2009)⁴.

Nous formulons l'hypothèse du rôle essentiel de cet espace/temps que constitue l'entretien dans la co-construction d'une logique de collaboration entre parents et professionnels, ceci pour deux raisons : d'une part l'entretien représente la modalité la plus habituelle de réalisation de leur activité par les travailleurs sociaux qu'ils identifient comme leur principal outil de travail et d'autre part, il condense tous les enjeux humains et sociaux liés à la relation d'aide.

Bien évidemment, on ne saurait réduire l'évolution des relations parents-professionnels à la seule dimension de l'attitude professionnelle, de ses intentions, de ses fondements et de ses modalités de mise en œuvre concrètes. Les postures des parents, leur vécu de la prise en charge, la nature de celle-ci, son inscription dans le temps et la dynamique familiale, les contextes de travail ne peuvent être négligés. L'hypothèse a ici pour fonction de préciser ce qui sera l'objet principal de l'attention dans la recherche : les entretiens en tant que scansions, en tant qu'espaces/temps privilégiés dans le cadre de la mise en œuvre d'une mesure de protection de l'enfance.

Mais la question se pose également ainsi : comment les « points de vue » (François, 1998)⁵, entre travailleurs sociaux et parents s'expriment, s'élaborent, se croisent ou au contraire restent à distance ? L'hypothèse sous-jacente étant que, au-delà des modalités du « contrat de communication » (Charaudeau et Maingueneau, 2002)⁶, qui détermine un ensemble de normes, d'accords plus ou moins explicites et de rôles, mais aussi un « genre de discours », les locuteurs (professionnels et parents) créent, transforment le contexte (Grossen, 2001)⁷ de cette interaction. Hickel précise : « En parlant dans une situation

4. Friedberg (2009) p. 17

5. François, F. (1998) *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.

6. Charaudeau, P. & Maingueneau D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

7. Grossen, M. (2001) La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie? Un essai

particulière, les interlocuteurs construisent et manipulent des aspects du contexte au cours des activités dans lesquelles ils sont engagés. Il existe ainsi un processus dialogique entre le langage et le contexte, qui se nourrissent mutuellement : le contexte détermine le langage et le langage définit le contexte »⁸ .

Les discours sont en partie convenus mais ils se construisent aussi, hic et nunc, dans l'entretien. Le sens n'est pas d'emblée présent ni partagé d'autant plus que les locuteurs sont dans une situation de dialogue contraint : Il y a une prescription qui vient initier la rencontre, celle des attendus du jugement. L'objet des entretiens et les modalités de relation entre les parents et professionnels sont donc à échafauder et à stabiliser. De plus les entretiens s'inscrivent dans un flux dialogique (Bakhtine, 1984)⁹, ils dépendent des discours qui les précèdent et ils se configurent selon la façon dont le locuteur pense que sa parole va être reçue. L'énonciation est toujours référée à l'ailleurs, l'avant et à autrui. Cette complexité nécessite d'organiser une circulation ouverte de points de vue non pas pour avoir accès à la vérité des entretiens mais pour apprécier comment chaque interlocuteur contribue à construire la situation.

2.2 L'objet entretien dans le travail social : repères pour l'analyse

Le travail social repose, comme nous l'avons évoqué, sur un travail discursif, un travail langagier (Boutet, 2008)¹⁰. Il s'agit d'abord de nommer l'autre, l'inscrire dans les catégories d'une prise en charge (Boutanquoi, 2002)¹¹. Il s'agit aussi d'échanger avec lui : l'écouter, l'aider mais aussi le convaincre, l'influencer, l'orienter. De fait, l'entretien est un des espaces paradoxaux de la rencontre avec autrui qu'il s'agit à la fois de contrôler et d'aider en même temps.

L'entretien relève d'une situation d'interaction entre des interlocuteurs dans un cadre social donné. Il fait référence à un passé et à un futur et s'inscrit donc dans un contexte mais celui-ci à la fois donné et créé par la situation (Grossen, 2001)¹². S'y déploient donc des déterminations sociales et intersubjectives mais, précise Hickel il faut prendre en compte « la façon dont le sujet parlant va répondre à ces déterminations » (2010)¹³. Elle ajoute : « Parler en termes de rapports de places permet de décrire finement dans l'interaction verbale les rôles sociaux actualisés par les interlocuteurs. Leur accomplissement peut tendre vers le stéréotype ou au contraire, s'en dégager et se modifier au cours de la rencontre ».

de mise au point, Bernié JP. (eds) *Apprentissage, développement et signification*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 59-76.

8. Hickel F. (2010) Educateur(trice) à la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Un métier complexe. Un point de vue langagier sur la relation éducative, Sociétés et jeunesses en difficulté, n°9. En ligne, URL : <http://sejed.revues.org/6698>.

9. Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Traduit du russe par Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard.

10. Boutet, J. (2008) *La vie verbale au travail*, Toulouse, Octarès

11. Boutanquoi, M. (2001) *Travail social et pratiques de la relation d'aide*, Paris, L'Harmattan.

12. Grossen, op.cité.

13. Hickel, F. (2010) op.cité.

L'espace de l'entretien dans le champ du travail social met aux prises des interlocuteurs dans des positions asymétriques, c'est-à-dire dans un cadre d'« interactions caractérisées par l'inégalité des droits ou des possibilités des locuteurs en présence, inégalité qui entraîne la non réversibilité de leur place » (Laforest et Vincent, 2006)¹⁴. Celles-ci peuvent s'analyser en termes de rapports de pouvoir : le travailleur social, particulièrement dans le cadre judiciaire, met en œuvre un mandat, agit dans le cadre d'une contrainte. Il contrôle le respect des injonctions du mandat qu'il traduit, il rend compte de son point de vue sur l'évolution de la situation au travers du rapport qu'il remet à l'autorité judiciaire. En ce sens, il est un juge de normalité (Foucault, 1975 p. 311)¹⁵ et participe d'un exercice du pouvoir au cœur de l'institution.

Pour autant cette asymétrie ne saurait être réduite à une logique de domination. Comme le rappelle Foucault le pouvoir « met en jeu des relations entre individus » (1982 p. 309)¹⁶. Il insiste sur la nécessité « d'analyser les relations de pouvoir à travers l'affrontement des stratégies »¹⁷, donc des luttes, des résistances.

De fait, l'interlocuteur du travailleur social ne fait pas que subir ou se soumettre, il n'est pas muet devant la contrainte : il s'oppose, adhère, discute, se défend ; il cherche lui aussi à convaincre l'autre et il développe des stratégies dans des rapports de communication. Il est donc un sujet libre qui a devant lui « un champ de possibilité où plusieurs conduites, plusieurs réactions et divers modes de comportement peuvent prendre place »¹⁸.

L'entretien apparaît ainsi comme un espace de négociation, négociation des places, des contenus, des projets. Au pouvoir du travailleur social mandaté pour une certaine normalisation s'oppose un pouvoir d'agir de l'interlocuteur qui « dépend, en effet, à la fois des opportunités offertes par l'environnement (cadre législatif, contexte politique, ressources, etc.) et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (compétences, désir d'agir, perception des opportunités d'action, etc.) » (Vallerie & Le Bossé, 2006¹⁹, d'un degré de vulnérabilité, et de la manière dont le travailleur social favorise l'exercice de ce pouvoir.

14. Laforest, M & Vincent, D. (2006) *Les interactions asymétriques*, Québec, Nota Bene.

15. Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

16. Foucault, M. (1982) Deux essais sur le sujet et le pouvoir, Dreyfus, H. & Rabinow, P (eds) *Michel Foucault : un parcours philosophique*, Paris, Gallimard, 298-321.

17. idem p.301.

18. idem p. 314.

19. Vallerie, B. & Le Bossé, Y (2006) Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 39, p. 89.

2.3 L'entretien en protection de l'enfance : un terrain peu exploré

Parmi les discours du travail social, les écrits professionnels ont fait l'objet de différents travaux, de différentes réflexions²⁰. Ils s'intéressent en général au contenu des écrits (étude des rapports de signalement par exemple), au rapport à l'écriture, à la part d'indicible de l'exercice des métiers.

Il n'en va pas vraiment de même s'agissant du discours oral, autrement dit de ce qui s'échange dans le cadre d'une relation au cours d'une activité ou d'un entretien. Sans doute peut-on comprendre cela au regard des difficultés d'accès à des données par essence volatiles (l'oral) par rapport à des données figées, d'une certaine manière, sur des supports durables. On peut également le comprendre, comme le souligne Chabrol par « le privilège donné au recueil de données langagières provoquées » pour l'étude des discours (entretien praticien/chercheur) ce qui conduit à « faire le choix d'une situation et d'une interaction idéalement "neutre", à la limite hors situation et hors interaction »²¹ et plus globalement à un travail de reconstruction qui n'est pas le décalque de la réalité.

Si Chabrol n'a pas étudié les processus en jeu dans l'entretien professionnel, son travail sur les réunions d'équipe au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) met en évidence des processus de régulation discursive qui nous semblent importants de mentionner. Il relève des stratégies de communication qui « permettent aux sujets d'adapter leurs discours aux contrats spécifiques à la situation de communication et aux buts d'action communs » ; le souci de protéger son identité ; l'idée de persuader autrui pour protéger des intérêts cachés²². Il précise : « Classiquement les stratégies discursives peuvent être conçues comme des actes de langage visant des effets perlocutoires sur leur destinataire comme influencer, séduire, convaincre... »²³ mais il ne faut pas éluder des effets perlocutoires égocentrés « produire chez autrui les conditions nécessaires pour qu'il reconnaisse au producteur de discours des qualités "psychologiques et sociales" souhaitables sur l'auteur du discours »²⁴.

Toujours dans le cadre de la PJJ, Hickel (2010) a pris pour objet les entretiens menés par des éducateurs avec des mineurs déferés après leur garde à vue afin de contextualiser le délit et d'envisager une mesure éducative. Hickel décrit un contexte à la fois proche et spécifique de cette recherche :

- proche car il se situe dans le cadre de l'aide contrainte et donc d'une asymétrie ; car il s'agit à la fois de se rapprocher pour entrer en relation et de garder une certaine distance ; car « l'entretien éducatif, en effet, ne se mène pas ex nihilo mais s'appuie de manière plus ou moins consciente sur des opinions, idées, ou discours plus ou moins savants qui circulent au sein de la profession et constituent des formes éminemment variables de

20. A titre d'exemples on peut citer : *Vie sociale* (2009) n°2, Les écrits professionnels ou encore Rousseau, P. (2007) *Pratiques des écrits et écriture des pratiques*, Paris, L'Harmattan.

21. Chabrol, op. cité p.10-11

22. p. 181

23. p. 211

24. p. 212

culture professionnelle »²⁵ ;

- spécifique par l'enjeu (la possible détention provisoire), par le cadre (un processus policier et judiciaire autour d'un délit reproché), par le lieu (le tribunal lui-même), par la question du temps (l'éducateur dispose d'un temps extrêmement limité pour rendre ses conclusions, la relation au jeune s'inscrit dans une sorte d'immédiateté sans durée). Hickel relève l'enjeu d'une construction des places et précise : « Tout fonctionne comme si ces places étaient toutes potentiellement présentes ou disponibles en même temps, mais surgissaient à la surface du discours et se combinaient de manière variable selon les interprétations et les adaptations effectuées à l'autre et à la situation »²⁶. Cet aspect ouvert de la négociation malgré la contrainte s'applique, selon toute vraisemblance, aux entretiens que nous nous proposons d'étudier.

Dans le champ précis de notre recherche nous avons repéré trois études relativement limitées.

La première a été publiée en 2001 par Nijnatten, Hoogsteder, et Suurmond²⁷. Les auteurs se sont intéressés aux interactions entre travailleurs sociaux aux Pays-Bas (superviseurs) et des parents en visant plus particulièrement les stratégies des professionnels pour expliquer, préciser les décisions prises à leur rencontre. Dix-neuf entretiens vidéo ont servi de base à l'analyse. Ils distinguent 4 modes discursifs :

1. une formulation d'une position d'autorité par le recours à des phrases indistinctes, non spécifiques avec des formes passives, des conditionnels (il se pourrait, on pourrait dire...)
2. une accentuation de l'idée de coopération (emploi du nous par exemple) en laissant de côté ce qui relève du contrôle.
3. une manière de se situer en dehors de la décision en se présentant juste comme travailleur social.
4. une articulation des notions d'autorité et de responsabilité face au parent.

Pour les auteurs, le quatrième mode (peu utilisé) est le seul qui énonce assez clairement une position d'autorité. Les trois autres sont analysés comme des manières de masquer le pouvoir du travailleur social qui peuvent renvoyer à « une rhétorique de l'atténuation » (Boutet, 2006)²⁸. Leur analyse met en avant l'idéologie du partenariat telle qu'elle se trouve enseigné dans les centres de formation, des logiques d'évitement des conflits, une absence de savoir-faire dans les situations de confrontation. L'angle retenu est limité (les interactions ne se limitent pas à la question de masquer ou non des positions de pouvoir), mais l'étude souligne à l'instar du travail de Chabrol la présence de stratégies discursives.

Pour sa part Forrester a publié en 2008, avec différents auteurs, les résultats de deux études portant tous les deux sur la manière dont les travailleurs sociaux parlent aux parents. Dans la première, considérant l'absence de travaux sur le sujet, le problème

25. Hickel 2010 op.cité p. 7

26. p. 15

27. Nijnatten, C. van; Hoogsteder, M.; Suurmond, J. (2001) Communication in care and coercion : institutional interactions between family supervisors and parents, *British journal of social work*, 31, 705-720.

28. Boutet, J. (2006). Travail langagier en centres d'appel : comment être un expert sans le dire? Laforest, M. & Vincent, D. (dir) *Les interactions asymétriques*, Quebec, Nota bene p. 15-32

d'accès aux données, Forrester, .D ; Kershaw, S. ; Moss, H. ; Hugues, L. (2008a)²⁹ ont construit deux scénarios mettant en scène une mère avec des problèmes d'alcoolisation : dans un cas elle se montre coopérative, dans le second la situation est plutôt détériorée.

Des entretiens sont simulés avec des travailleurs sociaux et des étudiantes en travail social qui jouent le rôle de la mère. Les auteurs cherchent à repérer le degré d'empathie, le type de question auquel les travailleurs sociaux ont recours (questions ouvertes, questions fermées), le degré d'invitation à la réflexion, la manière de lever les inquiétudes concernant les enfants.

L'analyse des entretiens montre que les travailleurs sociaux assurent 59% du discours, qu'ils utilisent majoritairement des questions fermées et favorisent peu la réflexion. Toutefois les auteurs notent que plus le travailleur social fait preuve d'empathie plus les résistances des parents diminuent. Ils constatent également une grande variété dans les styles et les comportements des professionnels.

Dans la deuxième, Forrester, et al (2008b)³⁰, s'appuient sur la construction de vignettes toujours à propos de situations d'alcoolisation de parents à partir desquelles ils sollicitent des travailleurs sociaux. Leurs réponses sont notées sur une échelle en 4 points : l'obstruction, l'absence d'écoute, une écoute minimum, une écoute empathique. Là aussi, des scénarios mettant en scène des parents peu coopératifs sont présentés et analysés selon une échelle en 4 points : imposition de son point de vue, entend mais maintient son point de vue, explore le point de vue d'autrui, explore le point de vue avec une attention sur les émotions. L'analyse tend à montrer des travailleurs sociaux plus marqués par des logiques de confrontation que par des logiques d'écoute.

Dans les deux études, les auteurs ne manquent pas de souligner les limites d'un travail qu'on peut qualifier de quasi expérimental : ceci nous paraît essentiel tant le cadre de la mise en scène peut apparaître artificiel et surtout totalement décontextualisé. Si les résultats, assez négatifs dans l'ensemble, expriment sans doute des tendances possibles dans les relations entre professionnels et parents, ils sont livrés sans nuances.

Une autre limite doit être mentionnée : peut-on prétendre aborder la question du travail avec les parents en protection de l'enfance sous l'angle des problèmes d'alcoolisation des parents sans situer le caractère spécifique de ce type de situation ? Ne suscite-t-elle pas des émotions relevant davantage du registre de la déchéance que de celui de la défaillance ?

2.4 En résumé

Notre projet vise une exploration de ce qui s'échange au cours des entretiens entre parents et professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance. Nous aurons à prendre en compte les contextes en tant qu'ils sont à la fois donnés (cadre institutionnel ; rôle, statut, place des acteurs) et en devenir (donc élaborés dans l'interaction) ; l'asymétrie des positions (pouvoir et pouvoir d'agir) ; les stratégies discursives qui renvoient à des jeux d'acteurs, à des quêtes identitaires, à la gestion des émotions.

29. Forrester, .D ; Kershaw, S. ; Moss, H. ; Hugues, L. (2008a) Communication skills in child protection : how do social workers talk to parents? *Child and family social work*, 13, 41-51.

30. Forrester, D. ; McCambridge, J. ; Waissbein, C. ; Rollnick, S. (2008b) How do Child and Family Social Workers Talk to Parents about Child Welfare Concerns? *Child Abuse Review*, Vol. 17, 23-35.

Chapitre 3

Méthodologie

Malgré les difficultés d'accès nous avons fait le choix de travailler directement sur un matériel « authentique », à savoir des entretiens entre parents et professionnels enregistrés et non sur des reconstructions.

3.1 Quels entretiens ?

Afin de travailler sur un ensemble d'entretiens relativement homogène et en même temps diversifié nous avons opéré un certain nombre de choix, plus précisément nous avons procédé à des restrictions.

Nous avons ainsi choisi de travailler uniquement sur des mesures judiciaires, c'est-à-dire des mesures sous-tendues par une certaine contrainte variable selon le degré d'adhésion des parents. De fait se sont trouvées exclues les mesures relevant d'un cadre contractuel. Les 8^{ème} rapport de l'Oned sur l'Aemo (2013)¹ et 9^{ème} sur la contractualisation (2014)² montrent assez nettement les différences de cadre et si une comparaison est envisageable elle ne pouvait trouver sa place dans la présente recherche.

Par contre, il nous a semblé important de prendre en compte les deux cadres d'exercice des mesures judiciaires, le milieu ouvert et le placement en distinguant, pour cette seconde modalité, ce qui relève de l'accueil en maison d'enfant de ce qui relève de l'accueil familial.

Enfin, nous avons centré notre recherche sur deux temps spécifiques à savoir en début de mesure ou en fin.

Ces deux temps, s'ils ne sauraient seuls rendre compte de toute la dynamique des échanges entre parents et professionnels apparaissent comme des moments clés : celui de la définition du projet pour l'enfant (le DIPEC), celui de son évaluation ou plus exactement celui où le travailleur social porte à la connaissance de la famille le contenu de son rapport. Il s'agit de deux espaces-temps où l'on peut penser que les aspects de négociation, de co-construction sont les plus importants.

1. Oned (2013) *8^{ème} rapport au Gouvernement et au Parlement*, Paris, La documentation française

2. Oned (2014) *9^{ème} rapport annuel au Gouvernement et au Parlement*, Paris, La documentation française.

3.2 Quelles données ?

Le recueil de données s'appuie sur une première étape en trois temps dont l'objectif est d'organiser la circulation des points de vue sur les situations d'entretiens :

1. Le premier - que nous nommerons entretien source - correspond à l'enregistrement audio d'entretiens parents/professionnels, les professionnels ayant en charge de s'assurer des conditions de ces enregistrements (accord des parents, modalités pratiques.)
2. Le deuxième consiste en une reprise de chaque entretien enregistré avec le professionnel qui l'a conduit à partir d'un verbatim.
3. Le troisième temps s'appuie sur un échange avec les parents à propos de ce même entretien.

Nous disposons ainsi avant d'entreprendre l'analyse de 3 sources de données :

a) des données brutes

b) des données issues d'un travail réflexif mené avec le travailleur social : nous sommes ici proche des logiques de l'entretien d'explicitation ou encore des méthodologies de confrontations spécifiques à la clinique de l'activité³. Cet entretien est enregistré.

Lors de la rencontre, le professionnel est invité :

- à situer le contexte de la situation (éléments historiques connus, conditions de la décision judiciaire...)
- à préciser les objectifs de l'entretien, sa préparation
- à indiquer les points qui retiennent son attention à la lecture du verbatim, qui le questionnent du fait de ce retour à distance sur la situation : ceux-ci peuvent tout autant se situer sur le plan de l'interaction (fluidité, silences, répartition des temps de paroles, reformulations...) que sur celui des objets de discours successivement abordés et de leurs développement
- à se situer, si possible, au-delà du réalisé de l'entretien pour dire les autres options qui s'offraient à lui, les éléments qui lui ont échappé ou qu'il a volontairement omis...
- à évoquer les points à travailler qu'il pense reprendre lors de prochains entretiens avec le parent
- à réagir aux éléments qui ont retenu l'attention du chercheur (il peut s'agir du repérage des séquences, des thèmes, des discours, relances, silences...)

L'objectif est clairement de placer le professionnel face aux traces de son activité d'entretien, de l'inviter à expliciter, analyser sa pratique, à en préciser les ressorts, non pas de manière générale mais dans le cadre d'une situation singulière. Il est ainsi doublement interpellé : par lui-même, au travers d'une lecture qui suscite de l'étonnement, qui donne aux mots échangés un caractère d'étrangeté (pourquoi ais-je dit cela ?) le rendant à la fois acteur et spectateur de son dire (Bournel Bosson, 2006)⁴ et au travers du décalage entre

3. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, 146, 17-27.

4. Bournel Bosson, M. (2006) Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, 12, 31-43.

le souvenir de l'expérience de l'entretien et sa réalité transcrite ; par le chercheur porteur d'interrogations sur les modalités et le sens de telle ou telle intervention, sur des silences, des passages d'une thématique à une autre.

c) des données issues d'une rencontre à visée compréhensive avec les parents (entretien également enregistré).

Autant le dispositif avec les professionnels se veut en partie un dispositif inconfortable portée cependant par une écoute attentive, un souci d'éviter toute logique évaluative, autant le dispositif avec les parents vise à recueillir l'expression d'un vécu qui s'appuie sur le souvenir d'un entretien. Dès lors le souci premier est de créer un climat de confiance porteur d'une possible parole personnelle, intime.

Cela impose de ne pas placer les parents en position symétrique des professionnels ce qui reviendrait à les interroger sur une pratique fusse-t-elle une activité langagière. L'entretien a pour but de leur permettre de livrer un ressenti portant sur la manière dont ils ont abordé l'entretien, ce qu'ils se sont autorisés à dire, ce qu'ils ont laissé dans l'ombre, ce qu'ils peuvent en retirer. Lors de la rencontre, le parent est invité :

- à faire appel à ses souvenirs de l'entretien (circonstances, thèmes abordés...)
- à préciser s'il avait des attentes particulières pour cet entretien
- à spécifier la manière dont il l'a vécu (ce qu'il a pu dire, la qualité de l'écoute, les avancées significatives...)
- à évoquer les points marquants
- à éventuellement faire des liens avec d'autres expériences de rencontres avec des professionnels.

Dans une deuxième étape, une fois l'analyse du corpus bien avancée, est organisée une rencontre avec chaque équipe participante afin de présenter les premiers résultats et les discuter. Ces rencontres sont également enregistrées. Elles constituent une quatrième source de données.

3.3 Quelles analyses ?

Chaque entretien donne lieu :

- à une analyse lexicale (à l'aide du logiciel Tropes) afin de déterminer les univers de référence des interlocuteurs : de quoi parle-t-on ? Mais comme le rappellent Guiglione et al⁵ il est aussi essentiel de savoir comment le dit-on ? Ceci nous conduit à prendre en compte des éléments de l'énonciation.

Nous complétons cette première analyse par une analyse de similitude qui permet d'observer les liens entre les mots les plus utilisés (à l'aide du logiciel Iramutec).

- à une analyse des thèmes, leur succession : sur quoi portent les échanges ? Comment les choix se font-ils et comment se transforment-ils ?⁶

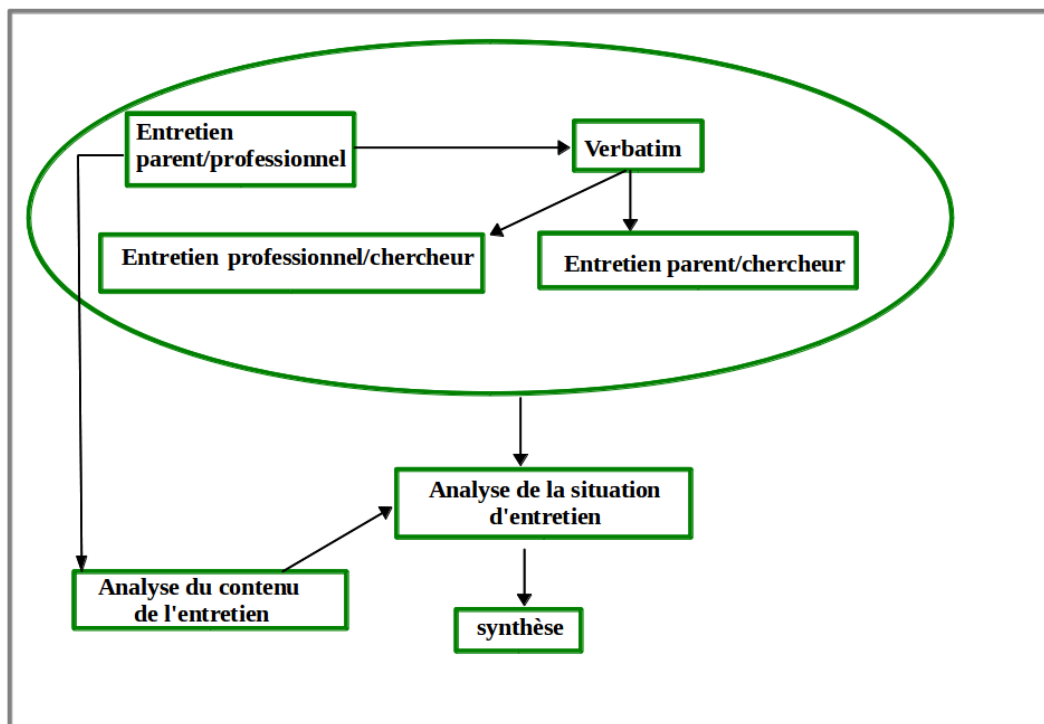
5. Guiglione, R ; Beauvois, J.L. ; Chabrol ; C. ; Trognon, A. (1990) *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin.

6. Les univers de référence sont construits à partir de dictionnaires qui agrègent les mots dans des cadres : la famille (père, mère, enfant), travail (emploi, usine..). Les thèmes sont relevés par le chercheur :

— à une analyse de la négociation des places : comment au travers de l'échange se positionnent les interlocuteurs ? Comment parviennent-ils ou non à s'installer dans la situation ?

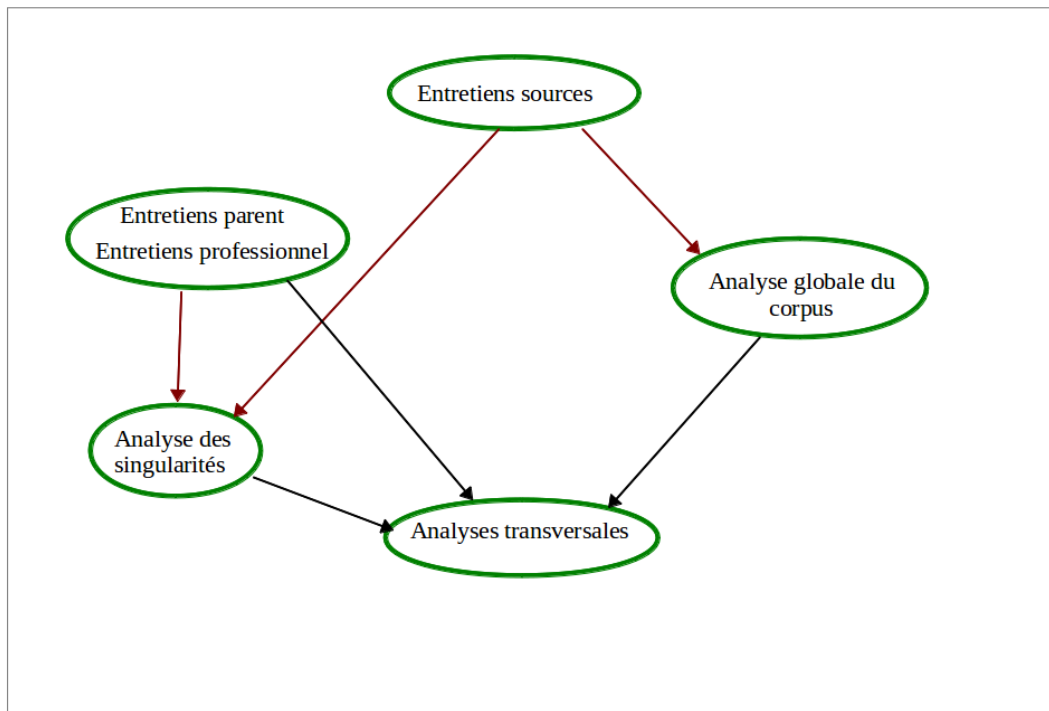
La compréhension de ce qui se dit, de la manière dont cela est énoncé, des choix d'objet, des positionnements s'appuient sur les discours recueillis auprès des parents et des professionnels. Ceci permet d'introduire en contrepoint du regard des chercheurs, situés en extériorité, les points de vue des acteurs en situation.

Chaque entretien est donc abordé d'abord dans sa singularité, comme situation particulière presque irréductible à aucune autre, selon le schéma suivant :



L'ensemble du corpus est ensuite traité globalement. Il s'agit ici de reprendre l'analyse lexicale réalisé avec Tropes puis de l'affiner en établissant des classes de mots, en repérant le jeu des variables (lieux, moments...) à l'aide du logiciel Alceste. Le croisement de ces deux types d'analyse (singulière et globale) permet de définir des objets transversaux aux entretiens et donc d'opérer une troisième lecture de ceux-ci. La démarche d'analyse peut se résumer ainsi :

de quoi est-il question à ce moment-là de l'échange, la scolarité, le rapport entre parents, l'histoire de la famille...)



3.4 Une logique de triangulation

En cherchant à confronter et articuler différentes sources de données, en établissant un plan d'analyse qui croise différentes méthodes plutôt qualitatives sans exclure des aspects quantitatifs (statistiques textuelles), nous visons explicitement la mise en place d'une logique de triangulation. Les données se complètent, s'éclairent mutuellement ; des lectures multiples peuvent donner aux interprétations une assise plus solide. Comme le précise Apostolidis (2003) « ...la triangulation est avant tout une stratégie inductive de recherche (partir d'un phénomène particulier et observé sur le terrain pour le décrire et le comprendre) se donnant pour objectif général de construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir des différentes opérations de croisement sur les plans théoriques, méthodologiques et/ou de production de données »⁷.

A la triangulation des données, des méthodes d'analyses s'ajoute une troisième triangulation celle des chercheurs et de leurs références. Si nous sommes inscrits dans une discipline commune, la psychologie, nos ancrages théoriques reposent sur différentes sources : psychosociologie clinique, psychologie du travail (clinique de l'activité), approche socio-cognitive. A ces trois espaces s'ajoutent quelques incursions dans d'autres disciplines relevant des sciences humaines et sociales (sociologie, théories de la négociation), des sciences du langage (approche pragmatique, dialogisme). Par ailleurs nos parcours de recherche, nos approches de l'objet relèvent d'itinéraires particuliers. De fait nos manières de lire "le phénomène étudié", de lire les processus en jeu sont en eux-mêmes des objets de débat

7. Apostolidis, T. (2003) Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques, Abric, J.C. (ed) *Méthodes d'études des représentations sociales* Toulouse, Erès, p. 16.

dans l'équipe de recherche.

Chapitre 4

Mise en œuvre

4.1 Trouver les terrains

Le projet repose sur la participation de trois services : un service de milieu ouvert, un service d'accueil familial, une maison d'enfants à caractère social.

Si nous avons rapidement obtenu l'accord d'un service d'accueil familial en revanche, les accords avec un service de milieu ouvert et avec une Mecs furent plus laborieux. Les procédures ont pris du temps, celui du contact, d'un premier rendez-vous avec la direction, puis un deuxième avec le ou les chefs de service enfin un troisième avec l'équipe, c'est-à-dire auprès des travailleurs sociaux susceptibles de s'impliquer directement dans la recherche. Certains ont débouché sur des refus que nous pouvons essayer d'expliquer selon deux perspectives.

D'une part l'idée d'enregistrer des entretiens a pu susciter une certaine méfiance. Celle-ci s'est exprimée surtout au travers de la question de la confidentialité, du secret bien que nous ayons précisé l'absolu nécessité de l'accord des parents¹ et pris des engagements quant au traitement anonyme des entretiens. D'autre part, on doit considérer les positions ambiguës de certaines directions : intéressées par la démarche et son objet, arguant de leur prise directe avec des préoccupations du service, elles ont pu faire preuve d'insistance un peu lourde auprès des professionnels avec des accents qui relevaient plus d'une logique évaluative que d'une logique réflexive. Une réticence, bien légitime, des professionnels à livrer quelque chose de leur travail qui relève habituellement de l'invisible associée à la crainte d'une utilisation par la hiérarchie des résultats ont pu constitué des obstacles infranchissables à l'investissement.

A contrario, au sein des services qui se sont engagés on a pu noter un climat plus serein, une relation à la hiérarchie apaisée et au-delà des inquiétudes que peuvent faire naître l'idée d'aller au cœur du travail (enregistrer les entretiens), une réelle attente des professionnels. Il est vrai qu'après les déboires rencontrés nous avons un peu modifié le discours de présentation de la recherche en précisant que celle-ci ne visait en aucun cas à évaluer la qualité des entretiens, la qualité du travail mais avait pour but de comprendre au travers de situations diverses, dans des contextes différents, les processus à l'œuvre dans les modalités de collaboration avec les parents. Nous avons donc insisté sur le caractère

1. Accord recueilli par écrit

réflexif d'une partie du dispositif de recherche : le professionnel analyse son travail, le parent est invité à livrer son point de vue.

4.2 Le recueil effectif des données

Toutefois, entre l'acceptation de principe par les services et sa concrétisation du temps a été nécessaire.

Il aura fallu bien des relances auprès de chaque service pour obtenir les premiers enregistrements, les entretiens sources. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela. En premier lieu la démarche représente un souci supplémentaire pour les professionnels dont le temps est compté. En second lieu, nous savons également, même si cela n'a pas été évoqué de suite, que les professionnels ont rencontré un certain nombre de refus de la part des parents sur la question de l'enregistrement. Enfin, le cadre fixé ne permettait pas l'enregistrement de n'importe quel entretien. Et il faut parfois compter avec la technique défailante : ainsi deux enregistrements réalisés au service de placement familial se sont avérés inutilisables.

L'organisation des rencontres avec les professionnels, pour le retour sur le verbatim des entretiens, s'est heurté à leur disponibilité et en partie à la notre².

L'organisation des rencontres avec les parents s'est révélée simple dans un certain nombre de cas et complexe sinon impossible dans d'autres. Simple lorsqu'un minimum d'appels a suffi à prendre un rendez-vous, complexe lorsqu'il a été nécessaire de relancer, lorsque l'on a trouvé porte close ou encore lorsque l'évolution de la situation a rendu la rencontre problématique.

On peut citer l'exemple de ce père qui avait donné son accord pour l'enregistrement de l'entretien et la rencontre avec un chercheur. Au moment des entretiens de reprise différents événements ont conduit à une remise en cause des visites de son fils au domicile au profit de visites médiatisées auxquelles il ne venait pas. Comment dans ces conditions pouvoir reprendre les logiques d'un entretien inscrit dans un passé que le présent a déjà déconstruit sans interférer dans le travail engagé ?

Malgré tout l'intérêt de la rencontre avec les parents nous avons dû dans la moitié des cas renoncer. On peut comprendre qu'un parent qui vient de vivre la levée de la mesure de placement n'ait pas forcément très envie de revenir sur un entretien qui est déjà loin. On peut comprendre que des parents qui vivent douloureusement la mise en place d'une mesure, ne soient pas des plus motivés pour une nouvelle rencontre liée à ce fait même s'ils ont accepté l'enregistrement de l'entretien avec le travailleur social.

Nous escomptions 20 entretiens sources : nous en avons obtenu 13. Nous avons par ailleurs 13 entretiens de reprises avec les professionnels et 6 entretiens avec les parents. Cela ne modifie pas les perspectives d'analyse mais renforce la prudence nécessaire face à des généralisations hâtives. Cela accentue le souci de s'attacher à la singularité de chaque entretien, de chaque situation : nous disposons en effet d'une gamme, si l'on peut dire, qu'il va s'agir d'explorer avec minutie.

2. Liée à l'agenda des cours

4.3 L'engagement des participants

Si les difficultés de mise en œuvre n'ont pas manqué, si elles reflètent combien l'accès à des données de terrain, à la matière même des échanges entre parents et professionnels s'avère complexe et sous-tendu par des enjeux identitaires forts (cette trace de soi que d'autres examinent, cette trace de soi confrontée à soi-même), nous avons bénéficié aussi d'un engagement fort des participants, parents et professionnels.

Les parents qui nous ont reçus nous ont accueillis avec simplicité et intérêt. Ils nous ont livrés des éléments essentiels pour la compréhension des dynamiques des relations avec les professionnels. Hormis un entretien où le parent semble avoir vécu la situation proposée par le chercheur comme la poursuite de l'entretien avec le professionnel ce qui a compliqué un peu son déroulé, les parents se sont situés dans le témoignage (ils ont des choses à dire) mais pas seulement. La reprise d'éléments de l'entretien source (tel passage, tel propos) a aussi permis qu'ils se situent dans l'analyse.

Les professionnels engagés étaient dès le départ intéressés par un regard sur une pratique qui, d'une certaine manière, semble aller de soi, fait partie des outils habituels. La confrontation au réel de l'activité a suscité de l'étonnement, des interrogations et une volonté d'analyse.

4.4 Les trois services

Le service de placement familial accueille 45 enfants. Deux éducatrices, une psychologue et une directrice composent l'équipe. Les enfants accueillis sont tous confiés par l'Aide sociale à l'enfance. Cela signifie que les premiers entretiens sur le projet ont eu lieu dans un autre espace. Le premier entretien avec les parents, au sein de ce service, porte sur la mise en œuvre de la mesure au travers de la réaction du Document individuel de prise en charge. Avant chaque échéance un entretien de bilan est proposé.

Le service de milieu ouvert comporte trois antennes (seules deux se sont engagées dans la recherche). Chacune est dirigée par un coordinateur qui anime une équipe pluridisciplinaire classique. Lors d'une nouvelle mesure, le premier entretien est mené par le coordinateur qui reprend avec la famille les attendus du jugement. Le travailleur social réalise, quant à lui, son premier entretien, en général au domicile des parents et il porte sur la rédaction du Document individuel de prise en charge.

La maison d'enfants à caractère social (MECS) a un fonctionnement un peu particulier. Elle accueille 8 enfants et 15 autres sont suivis dans le cadre d'un placement à domicile. Elle fonctionne donc en accueil permanent, séquentiel et à domicile. L'équipe comprend un directeur, un chef de service, une psychologue, des éducateurs (qui assurent le travail avec les parents pour 50 % de leur temps et sont présent sur la MECS pour les 50 % restant), des moniteurs-éducateurs qui assurent exclusivement le travail d'internat et n'ont de relation avec les parents que lors des visites. Les parents peuvent en effet passer des temps avec leurs enfants au sein de la structure (un après-midi, un repas, une soirée...). Les enfants sont confiés par l'Aide sociale à l'enfance. Au moment d'un accueil, le chef de

service reçoit les parents et reprend les attendus du jugement. Le premier entretien mené par un professionnel a lieu en général au domicile.

Chapitre 5

Lectures et analyses

Parce qu'il est question de situations assez différentes, parce que se trouvent mises en scène différentes attitudes tant des professionnels que des parents, parce qu'à chaque fois il est possible de dégager des spécificités, il nous a semblé essentiel de présenter dans le détail chaque situation d'entretien. La démarche qualitative permet ici d'être au cœur des singularités, au plus près de la diversité avant d'envisager des lectures plus globales qui cherchent des points de généralités puis des lectures transversales qui visent à mettre en exergue quelques résultats fondamentaux.

5.1 Lectures singulières

Tableau des entretiens selon les critères de sélection retenus :

	Aemo	Placement
Début de mesure	Entretien 6 Entretien 7 Entretien 8 Entretien 9 Entretien 10	Entretien 1
Fin de mesure Avec renouvellement		Entretien 11 Entretien 12
Fin de mesure		Entretien 2 Entretien 3 Entretien 4 Entretien 5 Entretien 13

5.1.1 Entretien 1 : Accueillir

Contexte

Il s'agit d'un entretien entre une éducatrice de la MECS et une mère. Sa fille unique âgée de 7 ans a été confiée à l'ASE sur décision judiciaire, pour un an, en raison de son impossibilité à en assurer la prise en charge éducative. Mère et fille ont bénéficié au préalable de différents accompagnements en milieu ouvert (guidance, suivi à domicile). L'option du placement a été discutée au préalable avec la mère, cependant, l'arrivée à la MECS de l'enfant s'est faite « un peu en urgence » selon la professionnelle.

Cet entretien est le premier entre la mère et l'éducatrice. Un entretien a déjà eu lieu avec le chef de service. Notons une information importante donnée par celui-ci : les responsables de l'ASE auraient donné une limite de temps (un an) pour « mobiliser la mère » faute de quoi l'enfant serait orienté en famille d'accueil. L'information n'apparaît pas dans l'entretien avec l'éducatrice.

Nous disposons pour cet entretien du verbatim, du retour commenté sur celui-ci avec la professionnelle ainsi qu'avec la mère.

Premiers éléments d'analyse

Les deux premiers univers de référence qui émergent, le temps et la famille, sont partagés et liés. Cela renvoie au fait que l'entretien s'appuie sur un récit, celui de la relation mère/fille, celui de la relation de la mère avec sa propre mère et les autres membres de sa famille. Toutefois si la mère parle en termes d'années (le temps que durent les difficultés), l'éducatrice utilise plus volontiers le terme moment (par exemple, interrogations sur les réactions de la mère à des moments précis de son histoire). Si la mère raconte (son histoire, le passé, sa famille, sa fille), l'éducatrice, quant à elle, situe, précise (« à cette période »), interroge.

Le troisième univers de référence pour la mère tourne autour des sentiments. Il s'agit de l'angoisse, la peur, la haine, les soucis mais aussi de discours sur son ex-compagnon, d'un épisode concernant des attouchements. Ensuite vient la question de la santé (le corps pour elle-même, les soins psychologiques pour sa fille). Pour l'éducatrice le troisième univers est le droit (référence au juge, à un avocat, à la prison) ; puis ce qui relève de l'interaction (usage répété du mot « d'accord » qui est tout à la fois mobilisé de façon affirmative pour ponctuer les énoncés et de façon interrogative pour inviter l'autre à dire son point de vue.)

L'enfant est au centre de l'entretien, son prénom est le premier terme utilisé (si on ajoute les mots "fille" et "enfant" c'est encore plus net). L'analyse de similitude le confirme.

Le deuxième terme utilisé par les deux interlocutrices est le mot "chose" qui recouvre plusieurs éléments : les choses vécues, les choses cachées, le trop de choses, le genre de choses et les choses pour parler des attouchements.

Si chacune est assez précise sur les personnes, le recours au terme « chose » semble permettre de ne pas entrer dans les détails, de rester à une première énonciation.

L'éducatrice utilise majoritairement le "Vous" pour questionner : « *Dans ces moments comment réagissiez-vous, vous ?* », pour rassurer : « *Vous avez besoin d'être guidée* ». Le

"Vous" se combine au Je pour fortifier la position maternelle : « *moi je trouve que vous êtes une maman qui est proche de sa fille* ». Le "On" précise le travail à venir : « *on va se voir régulièrement d'accord, on va essayer ensemble de travailler sur tout ça* » mais c'est aussi une manière de ne pas trop personnaliser le discours « *on voit que vous avez vraiment envie d'aller de l'avant* ».

La mère utilise le "Je" pour parler d'elle, de sa santé par exemple « *j'ai eu des problèmes de thyroïdes* », de son passé : « *tout ce que je n'ai pas eu dans mon enfance j'ai essayé de le faire avec ma fille* », pour dire son désarroi : « *oui je ne sais même plus je ne sais plus du tout y a tellement de choses qui s'est passé que je ne sais plus, je ne sais plus quoi* », pour parler de la relation à sa fille : « *je ne savais plus comment faire mais je me rendais compte que quand Lucie me faisait ça, moi ça me faisait mal moi, ça me blessait* ».

La mère fait usage de modalisations négatives (« *je ne sais pas* ») alors que l'éducatrice s'efforce de donner une vision dynamique.

Les thèmes

L'entretien débute par un retour rapide sur le temps où la mère est venue passer la soirée à la MECS. Il débute véritablement avec une question ouverte de l'éducatrice : « *Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de votre parcours et du parcours de Lucie ?* ».

La mère évoque alors les comportements agressifs de sa fille et son impuissance à faire face à à ceux-ci. Elle parle en terme de « *désastre* », de « *catastrophe* ».

L'entretien se poursuit par l'évocation d'éléments de l'histoire, des suivis qui ont précédé le placement, les problèmes de santé de la mère. Cette dernière explique ensuite comment elle en est arrivée à penser au placement et comment elle est affectée par cette décision.

L'échange revient sur des éléments d'histoire : les relations de la mère et de sa famille puis s'oriente à nouveau sur des question de santé (sur-poids pour la mère), le vécu douloureux qui y est associé et l'absence d'interlocuteurs pour l'aider à avancer face à ses nombreuses difficultés avant d'aborder le vécu de la mère au moment du placement.

La mère évoque ses peurs liées au retour futur de sa fille au domicile et exprime des affects liés aux « *troubles du comportement* » de celle-ci (alternance d'amour et de haine). L'éducatrice explique alors le contenu et les modalités de l'accompagnement pendant le temps de la mesure et les possibilités de poursuite lorsque celle-ci sera terminée.

La mère revient sur sa difficulté à comprendre les comportements de sa fille. Sont ensuite parlés un séjour de Lucie chez ses grands-parents et les relations avec le père de l'enfant.

La mère et l'éducatrice font alors un constat commun sur les capacités de Lucie à s'exprimer et le reflet dans cette expression de son intelligence. La mère exprime son impuissance face à des paroles de sa fille du type : « *moi je suis méchante avec ma maman* ».

L'entretien se poursuit par un long développement lié au fait que Lucie a été victime d'attouchements et que l'auteur des faits, emprisonné suite au dépôt de plainte de la mère, serait actuellement sorti de prison. L'éducatrice cherche à déculpabiliser la mère (elle n'est pas responsable) et à la valoriser par rapport aux temps de « *complicité* » avec sa fille.

De nouveau la mère parle de son impossibilité à décrypter les comportements de sa fille avec qui elle passe des moments très agréables suivis de moments très difficiles.

L'éducatrice en vient à questionner la mère sur ses attentes.

L'entretien connaît une sorte de parenthèse autour de la visite de la chambre de Lucie et de la nécessité de la réaménager suite à des dégradations (de l'enfant mais aussi des chats).

L'éducatrice s'efforce d'inviter la mère à une co-élaboration des objectifs et des modalités de l'accompagnement. Elle lui propose de travailler lors de leur prochaine rencontre autour d'un génogramme. Une date et un horaire sont recherchés. La mère est d'accord pour un rendez-vous assez tôt car elle est, dit-elle, toujours réveillée de bonne heure. L'entretien se termine sur les problèmes d'insomnies de la mère.

Lectures croisées

Pour l'éducatrice, nous dira-t-elle lors de l'entretien de reprise, il s'agit lors de cette première rencontre de « *connaître un peu le contexte* », savoir ce qu'attend cette maman du travailleur social par rapport aux anciennes expériences (ce qui a fonctionné, ce qui ne fonctionnait pas) et de gagner un peu la confiance. Pour la mère, il n'y avait pas d'attentes particulières sinon être écoutée.

Ses prises de paroles sont, pendant le premier quart d'heure, uniquement sous forme de questions visant à faire préciser les propos de son interlocutrice. Les questions ouvertes sont quasi-inexistantes en tant que telles dans l'ensemble de l'entretien. Celles présentes sont formulées dans l'objectif de rendre la mère actrice par rapport au déroulement de l'accompagnement. (« *Et concrètement, comment vous envisagez le travail avec nous de votre place à vous ? Qu'est-ce que vous attendez ? Qu'est-ce que vous espérez ? Comment vous voyez les choses ? Comment vous espérez qu'on puisse se voir ?* »).

Le questionnement apparaît parfois comme étant insistant, chargé d'implicites. Nous en voulons pour preuve l'extrait ci-dessous centrée sur un moment où les relations mère-fille avaient été plus positives :

Éducatrice- *Qu'est-ce qui fait qu'elle ne vous a plus tapée ?*

Mère- *Je ne sais pas.*

Éducatrice- *Vous avez repris par rapport à ça ? Qu'est-ce qui fait, qu'à un moment, elle a arrêté de taper ?*

Mère- *Moi, elle n'a plus recommencé mais elle a toujours été un petit peu ?*

Éducatrice- *Mais avec vous, qu'est-ce qui fait qu'elle n'a plus recommencé, vous savez ?*

Mère- *Non, je ne sais pas.*

Éducatrice- *Ce n'est pas le fait que vous avez repris quelque chose avec elle ?*

Mère- *Non non, c'est non.*

On observe ensuite, dans l'interaction, un passage progressif d'un mode d'intervention uniquement questionnant à un mode d'intervention qui alterne le questionnement avec des interventions relevant de l'écoute empathique ou compréhensive. Celle-ci se manifeste par différentes reformulations : « *vous n'avez pas besoin de ça maintenant* », « *c'est sûr, ça fait un choc* », « *ça fait beaucoup de choses...qui vous tournent dans la tête.* ».

Mais l'empathie se donne à voir également dans la valorisation de madame dans son rôle de mère : « *Pourtant c'est quand même des preuves de courage de dire : j'ai envie que ça aille mieux, de chercher des solutions pour que ça puisse aller mieux.* », « *et je trouve ça génial qu'il y ait cette complicité entre vous, que vous preniez autant de temps avec elle* ».

Ces analyses sur le questionnement et la reformulation démontrent une recherche par la professionnelle d'une prise en charge de l'énonciation par son interlocutrice, une volonté de ne pas partir de son discours propre mais de celui de l'autre et d'ancrer le discours dans un « espace discursif commun ». Au-delà, c'est la recherche d'un engagement dans une démarche commune de collaboration qui est visée. L'intention est explicite à plusieurs reprises : « *vous aider et puis faire ensemble* », « *D'accord ? Ok ? La prochaine fois, si vous en êtes d'accord, je projette peut-être de faire un génogramme avec vous.* ».

Chacun des énoncés est ponctué par une demande de validation (« *D'accord ?* » « *Si vous en êtes d'accord* », « *vous êtes d'accord ?* »). Pour autant le travailleur social oriente cet espace discursif : les questionnements et reformulations tout en étant majoritairement de type reflets ou échos, déplacent le dire de la mère dans un autre cadre en contribuant notamment à mettre l'accent sur un aspect de son discours au détriment d'autres possibles. L'éducatrice dit à propos de sa conduite de l'entretien : « *Je suis beaucoup dans la réinterprétation, reprendre, reposer la question pour qu'elle renchérisse beaucoup de moments aussi où j'étais dans le fait de la rassurer, dans tout ce qui est positif, la revaloriser* ».

De plus à une ou deux exceptions près, tous les changements dans les thèmes sont introduits par l'éducatrice mais ils le sont cependant sans qu'une rupture apparaisse : elle enchaîne à partir de modalités de réception de la parole de l'autre (validée, intégrée, relancée ?).

L'éducatrice a par contre le sentiment que la mère a conduit certaines séquences : « *Je ne voulais pas baser l'entretien que sur ses problèmes de comportement, cette maman c'est ce qu'elle rapporte tout le temps* ». Elle précise : « *J'allais surtout sur ce ce qu'elle attendait, savoir comment le travail pouvait fonctionner* ».

La mère apporte certaines informations qui ne sont pas reprises, son sentiment de haine par exemple qu'elle éprouve parfois pour sa fille. L'éducatrice à la fois s'en rend compte à la lecture (« *il y a des choses que je n'ai pas entendues* ») mais argumente sur la nécessité de reprendre les éléments plus tard car il s'agit là d'un premier entretien.

On observe différents moments où l'éducatrice cherche à développer les compétences parentales de la mère, par des renforcements à propos desquelles l'éducatrice parle d'une nécessaire ré-assurance.

Éducatrice- *Ça doit être horrible pour vous. Quelqu'un que vous connaissez et qui s'en prend à votre fille.*

Mère- *Le problème, c'est que je m'en veux encore. Je m'en veux encore.*

Éducatrice- *Vous y êtes pour rien. Vous y êtes pour rien.*

Mère- *Moi, je lui faisais vraiment confiance.*

Éducatrice- *J'imagine bien que si vous lui avez laissé votre fille, c'est bien que vous lui faisiez confiance. Ce n'est pas de votre faute si vous avez pas vu ça. Je pense qu'il n'a jamais laissé entrevoir quoique ce soit.*

Mère- *Non, et puis Lucie non plus.*

Éducatrice- *Donc, vous ne pouviez pas vous douter d'une telle chose, c'est compréhensible que vous culpabilisiez, mais quelque part, y a pas de quoi. Parce que vous ne pouviez pas prévoir ce genre de choses-là. Ce qui est important maintenant, c'est que votre fille l'ait dit et que vous derrière, vous ayez mis un acte pour lui montrer que vous étiez présente pour elle, que vous avez fait en sorte que cet homme-là soit puni pour ce qu'il avait fait de mal, et ça, c'est important. Moi je trouve qu'il y a plein de belles choses dans ce que vous racontez, même si y a plein de choses qui sont compliquées.*

De son côté la mère évoque cet entretien comme un plaisir : « *C'était un plaisir, j'ai évacué tout ce que j'avais à l'intérieur de moi* » en soulignant un point essentiel pour elle : « *oh bien oui, je sais quand je lui parle, elle est toujours à mon écoute* ». Elle n'attendait pas autre chose que de pouvoir parler mais elle donne aussi une limite aux entretiens : « *après je vais pas trop chercher à comprendre, je réfléchis pas trop non plus parce que c'est vrai que après ça m'angoisse* » nous affirmera-t-elle.. Elle exprime sa réticence à aller au-delà de l'énonciation de ses difficultés, de son sentiment de stigmatisation, d'échec.

L'éducatrice évoquera à propos de cet entretien son étonnement de « *ce qu'elle dise autant de choses en si peu de temps* » ; « *Je l'ai trouvé à l'aise au moment de l'entretien* ».

L'essentiel

Cet entretien est remarquable sur au moins deux points :

- le décalage entre les intentions de l'éducatrice basées sur l'accueil, l'accroche, la réassurance qui sont tout à fait repérables et une conduite de l'entretien qui va au-delà, une orientation qui semble traduire une hypothèse sous-jacente énoncée lors du retour commentée sur l'entretien avec elle : « *il y a déjà tout ce qui est intergénérationnel, elle parle beaucoup de sa maman qui n'a pas fait ceci, qui n'a pas fait cela ; à côté de ça on sent quand même que les journées sont vides que madame est beaucoup tournée sur sa santé, du coup comment elle s'occupe de sa fille quand elle est pas bien, elle anticipe presque cette maman, on le sent dans l'entretien, le moment où sa fille va changer d'un coup, elle est stressée dès le matin de savoir comment sa fille va se lever. Du coup ce qu'elle va amener par rapport au comportement de sa fille* ». L'écoute et l'empathie ne sont donc pas dénuées d'hypothèses interprétatives sur les difficultés rencontrées par la mère.

- la manière dont la mère utilise cet espace pour dire quelque chose d'elle-même, de ce qu'elle vit, de sa relation à sa fille et en même temps son souhait (à ce moment-là) de ne pas aller plus loin. Se pose alors la question du passage de la fonction expressive du discours à la fonction visant une élaboration et de la façon dont l'éducatrice pourra, ou non, permettre ce déplacement.

5.1.2 Entretien 2 : La transparence

Contexte

L'entretien se situe quelques jours avant une audience au tribunal, la mesure en cours venant à échéance. Léa (4 ans) a été placée en famille d'accueil, elle est revenue auprès de sa mère dans le cadre d'un placement à domicile dont le suivi est assuré par une éducatrice de la Mecs. L'entretien entre l'éducatrice et la mère est structuré par la lecture du rapport, celui-ci ayant été précédemment adressé au juge.

Après l'enregistrement de l'entretien source, l'éducatrice a pu être rencontrée mais cela n'a pas été possible avec la mère.

Premiers éléments

L'univers de référence Temps est le premier mais il apparaît plus porté par la mère que par l'éducatrice (108 / 67 occurrences). Pour l'éducatrice, cet univers est essentiellement référé au rapport dont elle propose une lecture commentée à la mère (des dates, des époques). Pour la mère, cela correspond à des incursions dans le passé et à la description d'événements dans le présent.

En second, se place l'univers de la Famille et là encore on observe que pour l'éducatrice cet univers est essentiellement situé lors de la lecture du rapport. Pour la mère il s'agit d'un univers qui ne vient qu'en quatrième position.

Le troisième univers concerne l'Éducation : l'entretien contient un long passage sur la question de la scolarisation de l'enfant. Le terme "école" est d'ailleurs le terme le plus utilisé.

Le quatrième univers, dans le discours de la professionnelle, porte sur le registre de la Santé (cet univers est le second pour la mère) : il s'agit tout autant des difficultés sur ce plan de la mère, que celles de l'enfant qui occasionne des problèmes de scolarisation. Le terme "malade" est le second terme le plus utilisé.

Les univers suivant se distinguent selon les locuteurs, l'éducatrice s'appuyant sur des références au Droit (le tribunal), la mère exprimant quant à elle, de nombreux sentiments (confiance, amitiés...).

Nous verrons ce qu'il en est des différents thèmes et de leur introduction mais ces premiers éléments indiquent que l'entretien laisse une place importante au vécu de la mère. On observe d'ailleurs le développement de celle-ci une fois la lecture du rapport achevée. Un objet de discours central apparaît déjà (du moins quantitativement), celui donné à la question de l'école et de la maladie.

Le discours de l'éducatrice recourt de manière équilibré au "Vous" et au "Je" (31 et 32 %). Les adresses/sollicitations envers la mère sont soutenues tout au long de l'entretien. Le "Je" sert à assumer le contenu du rapport : « *c'est quand même important, comme l'année dernière, que je puisse vous lire ce que j'ai écrit, ce que j'ai envoyé à la juge* » ou à exprimer une position : « *je pense que* ». L'absence du "On" ou du "Nous" est à relever, c'est-à-dire l'absence de référence au collectif.

La mère recourt massivement au "Je" (50 %, 593 occurrences) ce qui semble apparaît comme un marqueur de la place qu'elle peut prendre lors de cet entretien. Elle semble s'adresser assez facilement à l'éducatrice : le "Vous" représente 7,8 %, 91 occurrences : « *comme je vous le disais* », « *je pense que vous m'avez cerné et ce que vous dites est vrai* ».

L'analyse de similitudes positionne l'enfant au centre du schéma en lien avec l'école, la maladie et "maman". Un autre pôle (autour du nom de la mère) apparaît : il est relié à l'enfant mais agglomère en étoile des éléments spécifiques de caractérisation de celle-ci : son compagnon, son état émotionnel.

Les thèmes

L'entretien débute par un aparté sur la demande de la mère quant à la destitution de la paternité pour le père de son enfant (Il a reconnu Léa mais n'est pas le géniteur). Il se poursuit par la lecture du rapport adressé au juge des enfants qui relate les étapes dans le suivi au cours des 6 derniers mois. L'éducatrice alterne des temps de lecture et de commentaires.

La mère ratifie de manière régulière le texte : « *d'accord* », « *oui* », « *c'est ça* », « *oui c'est bien* ». Elle exprime des craintes quant à l'interprétation que le juge peut faire de certains énoncés à propos de son addiction passée : « *Après, j'espère que, quand le juge lira ça, le seul truc ce n'est pas qu'elle se dise : eh bien voilà, elle est capable de se droguer quand elle est toute seule pour avoir des gens autour d'elle* ».

Le contenu du rapport se structure dans un premier temps autour des difficultés psychoaffectives de la mère. Les notions de "fragilité émotionnelle", d' "hypersensibilité" font l'objet d'un échange entre les deux interlocutrices. La mère évoque son ressenti à ce sujet et l'éducatrice argumente son choix des mots : « *le côté dépressif, je ne l'ai pas forcément mentionné dans le rapport parce que je ne vois pas forcément sous cet angle-là. Sensible, émotive, oui* ». La mère explique sa vie sociale d'aujourd'hui.

L'éducatrice reprend la lecture du rapport qui souligne une appréciation positive quant à l'évolution de la mère au cours des derniers mois dans son rôle de « mère attentionnée et bienveillante », appréciation atténuée par des éléments sur son état psychologique : « elle reste toutefois encore fragile émotionnellement ». Elle formule des observations elles aussi positives sur l'évolution de l'enfant sur un mode affirmatif : « Léa est une fillette bien éveillée, dynamique et pertinente », ou de manière modalisée : « Léa semble être heureuse et épanouie avec sa mère ». La conclusion de l'écrit est la suivante : « au regard de l'évolution et des progrès que Madame a parcourus dans cette situation, nous proposons donc une mainlevée du placement ».

Une question ouverte de l'éducatrice sur le contenu du rapport (« *vous en pensez quoi ?* ») provoque une réponse de la mère à la fois directement centrée sur l'objet (« *je le trouve bien ce rapport* ») mais aussi un retour sur sa "fragilité émotionnelle" : « *je ne suis pas sûre que j'y arrive à chaque fois* ». S'ensuit un long développement et un échange qui permet à la mère de parler de ses relations avec sa propre mère, le fait que cette dernière aurait parlé devant Léa de l'incarcération de son père, la difficulté à formuler des réponses satisfaisantes aux questions de l'enfant à ce sujet et le conflit de loyauté auquel l'enfant se trouve confronté.

Sans transition l'éducatrice change thèmes et aborde les problèmes d'absence à l'école de l'enfant scolarisée en maternelle. La mère s'oppose à certaines affirmations de l'institutrice, cherche à justifier le fait que sa fille n'aille pas certains jours à l'école en raison de problèmes de santé pour toutes les deux. Elle expose ses difficultés relationnelles avec l'enseignante : « *elle ne m'aime déjà pas* », « *elle m'insupporte cette femme dans son jugement* », « *elle m'a dans le collimateur* », et s'insurge contre le fait qu'elle soit venue

demander aux voisins s'il y avait « des cris » dans l'appartement. Elle expose son projet de colocation avec une autre mère qui devrait, selon elle, aider à affronter la gestion du quotidien. L'éducatrice cherche quant à elle, à obtenir des informations précises sur les justificatifs d'absence de Léa à l'école.

L'entretien aborde ensuite la question des différents compagnons de la mère et la manière dont Léa vit ses différents changements.

L'éducatrice revient sur les conclusions du rapport. La mère exprime à ce sujet qu'elle craignait un rapport moins favorable « *parce que les 6 derniers mois qui se sont écoulés ont été moins bons que les 6 mois d'avant* ». Elle se met à la place de ceux qui ont un regard extérieur sur l'évolution de sa situation et qui peuvent en tirer des conclusions négatives.

L'éducatrice reprend alors des éléments par rapport à l'école, sa surprise d'être informée des absences de Léa non pas par la mère mais par une autre professionnelle. La mère se défend, soutient une position : « *je suis bien consciente que l'école c'est important* » mais souligne aussi un point : « *après c'est vrai que l'école, c'est pas obligatoire avant 6 ans* » pour terminer sur un vécu d'impuissance : « *je ne peux pas prévoir les maladies de Léa, je n'avais pas prévu de tomber enceinte, je vous assure. J'avais pas prévu d'avorter, je vous assure. J'essaye de... Je n'ai pas de moyens de locomotion, je suis en bus. C'est toute une organisation* ».

L'éducatrice pose une question qu'elle qualifie de « *finale* » concernant le souhait ou non de la mère du maintien d'un accompagnement. Celle-ci après avoir souligné l'importance de l'aide apportée lorsqu'elle était toute seule (« *c'était un soutien, c'était avec vous que je vidais mon sac* ») formule clairement que sa situation a changé et que son besoin de soutien trouve, à ce jour, d'autres formes de réponses. Elle exprime quelque chose qui semble refléter sa surprise quant aux conclusions du rapport, la main levée : « *comme je vous ai dit, si le placement est renouvelé, je ne verrais pas cela comme un échec. Je ne le vivrais pas comme un échec dans le sens où ce n'est pas le suivi le plus compliqué et le plus chiant, si je peux dire chiant, que j'ai eu. Voilà. Vous demandez des nouvelles et je le comprends. Je comprends qu'on peut être inquiet, je comprends tout* ».

A nouveau l'éducatrice reparle de l'école et la mère évoque à nouveau les problèmes de santé qu'elle a pu rencontrer.

Alors qu'elle en était aux conclusions, l'éducatrice pose une nouvelle question sur les relations de Madame avec son père qui restent, dans ce qu'elle explique, complexes. L'éducatrice formule ensuite un conseil explicite : « *n'oubliez pas tout ce que vous avez vécu. Ça, c'est un conseil que je vous donne. N'oubliez pas tout ce que vous avez vécu, toute l'expérience que vous avez eue avec les services sociaux par rapport à votre propre histoire, par rapport au placement de Léa. N'oubliez pas ça, comme mon chef a pu vous le dire tout à l'heure, il faut toujours l'avoir en tête. Que le suivi s'arrête maintenant, que ce soit cette maîtresse qui fasse un signalement ou plus tard, une autre, ayez quand même toujours en tête que Léa a été placée et que vous en avez bavé pour la récupérer. C'est important, vraiment. Par rapport à la scolarité* ».

La mère reformule cela ainsi : « *j'ai l'impression que jamais on s'en sort vraiment. C'est un peu comme la drogue, le placement, ça vous suit à vie* ». A nouveau, les mauvaises relations avec l'institutrice de sa fille sont exposées ainsi que les raisons justifiant ses absences en classe.

L'entretien se poursuit autour des modalités pour se rendre au tribunal le lundi suivant.

L'éducatrice cherche à conclure en opérant un retour sur la conclusion du rapport et en sollicitant l'appréciation de son interlocutrice à ce sujet : « *donc pour vous c'est plutôt un soulagement la proposition qu'on a faite à la juge ?* ». La mère répond par un « *oui mais* » et trouve matière à revenir sur des critiques à propos de l'institutrice de sa fille. Elle fait référence à d'autres parents qui, comme elle, seraient fortement mécontents de l'attitude de cette professionnelle. Elle espère que dans la nouvelle école dans laquelle Léa sera scolarisée à la rentrée, son enfant ne sera pas stigmatisée en raison d'un épisode de placement à l'ASE.

Lectures croisées

L'entretien s'appuie sur une lecture de rapport. L'éducatrice explique qu'elle visait deux objectifs : connaître l'avis de la mère et faire le point sur la situation. Cette lecture est l'occasion, pour elle, de reprendre avec la mère certains points douloureux. De fait, si elle occupe une première partie de l'entretien et place le discours de l'éducatrice au centre, elle ne clôt pas l'échange mais apparaît comme un support à l'expression de la mère :

Éducatrice - *d'accord. Mme C. est une mère attentionnée et volontaire, attentive au bien-être de sa fille. Encore fragile émotionnellement, madame se bat chaque jour contre ses démons pour le bien de sa fille.*

Mère - *oui.*

Éducatrice - *vous êtes d'accord ?*

Mère - *oui c'est vrai. C'est rigolo parce que c'est toujours les mêmes choses qui ressortent.*

Éducatrice - *c'est-à-dire ?*

Mère - *mon côté émotif, mon côté hyper sensible, je l'aurai toujours et j'ai l'impression que c'est la pire chose. C'est moi contre moi-même. Y a rien à faire, ce sera toujours.*

Éducatrice - *et vous voyez ça comme un point négatif ?*

Mère - *je pense que oui.*

Éducatrice - *ou est-ce que vous voyez ça comme un jugement de notre part ?*

Mère - *Non. Je vois ça comme, non vraiment pas un jugement, parce que je sais que c'est le cas. Vous n'êtes pas les premiers à me le dire. Même dans ma famille, on me le dit assez souvent qu'il faut que je me blinde. Et puis c'est ça qui est compliqué pour moi parce que j'ai été blindée. J'ai été plus forte que ça, mais c'est justement au fil du temps, que maintenant je craque assez facilement. Les gens me disent : « blinde-toi, prends du poil de la bête ». Mais ce qu'ils ne comprennent pas, c'est que je l'ai déjà pris ce poil de la bête, mais que je l'ai perdu et que maintenant. Ce n'est pas que j'arrive pas à me remonter, mais c'est que, niveau émotion, si je dois pleurer, je pleure. Je ne cherche plus à contrôler. Après, ça dépend de quoi, des moments, mais c'est vrai que vous me lisez juste un rapport. C'est pourtant la vérité, je le sais.*

Par ailleurs on constate un écart important entre le langage écrit et oral. Le premier est assez formalisé de par sa fonction, et sa destination qui est de rencontrer compte au juge d'un mandat. Il reprend des formules classiques pour marquer le positif (la collaboration, le travail en lien, l'attitude maternelle positive...) qui prennent une forme diagnostic dans un

vocabulaire contraint. Dans le second, le discours est plus souple, il relève davantage de l'accompagnement et sollicite le point de vue de l'autre : « *mais avec du recul par rapport à votre situation, par rapport à là où vous en êtes arrivée, est-ce que vous avez le sentiment d'être la même qu'il y a quelques années en arrière où on vous ressortait le même discours ?* ».

A plusieurs reprises l'éducatrice vise le soutien, l'explication, la bienveillance. Ainsi à propos des relations entre Léa et son père, de ce qu'elle a perçue des relations conjugales, elle rassure, explique : « *ce n'est pas forcément avoir peur de vous ou de votre réaction. Je pense vraiment qu'elle a pris parti pour sa maman. Parce que pour elle, elle se disait : eh bien F. est méchant avec maman, je l'ai entendu plusieurs fois dans la nuit. Donc, elle a pris parti automatiquement. Mais, ça ne veut pas dire que ses sentiments affectifs se sont effacés en un jour* ». Nous avons cité plus haut un autre extrait où elle conseille la mère dans ses attitudes à l'égard de l'école, soulignant combien le stigmate du placement pouvait jouer contre elle.

Le rapport apparaît, au début, centré sur la mère, dans toutes les dimensions de sa vie affectives, sociales, familiales, santé, projet de vie et même intimes quand il questionne des compagnons, de l'interruption volontaire de grossesse. L'éducatrice en donne la raison : « *le travail s'effectue avec la mère, par rapport à sa situation en tant que femme, en tant que maman et cela se répercute sur la relation qu'elle peut avoir avec sa fille* ». Elle ajoute : « *La stabilité qu'elle peut avoir avec Léa dépend de sa stabilité en tant que femme en fait* ».

Cette focalisation de l'éducatrice sur la situation de la mère en tant que femme et mère n'est pas contradictoire avec la place centrale de l'enfant telle que le montrait l'analyse lexicométrique. Elle est parlée à la fois indirectement par l'éducatrice qui se soucie des conséquences des actes de la mère et plus directement par la mère comme en témoigne ce long passage à propos de l'incarcération de son ex-compagnon : « *Donc du coup, il a fallu que je lui donne un minimum d'explications tout en restant très vague pour ne pas qu'elle s'inquiète. Je lui dis : tu sais Léa, des fois les grands, ils font des choses un peu bêtes, et puis on les punit aussi les grands, il n'y a pas de raison. Et F. il a fait une petite bêtise, du coup on l'a mis en prison. C'est peut-être juste pour lui faire peur, pour qu'il comprenne la leçon comme je te mets au coin. Eh bien F., il a été en prison. Essayez d'expliquer ça, comparer le coin à la prison. J'ai fait comprendre que c'était une petite punition. Et l'autre jour, elle me regarde et puis elle me dit : « dans un sens, c'est bien que F. il soit en prison parce que comme ça, il ne viendra plus t'embêter ». Je lui dis : mais pourquoi tu me dis ça Léa ? Tu sais, il ne vient plus nous embêter maintenant. C'est fini. Et puis il ne faut pas dire ça* ».

La question de la fréquentation de l'école peut être perçue comme une séquence essentielle de l'entretien. L'institutrice comme "mauvais objet" prend alors une place très importante dans l'échange, avec à plusieurs reprises une charge de fortes critiques formulées à son égard par la mère. L'éducatrice reste, a priori, cantonnée sur les dimensions présences/absences/justificatifs. De fait, elle relance pourtant à plusieurs reprises la question.

Il semble bien que la mère perçoive le regard de l'institutrice comme stigmatisant du fait de sa situation et l'éducatrice s'interroge :

Éducatrice - *vous avez le sentiment qu'elle vous a jugée à partir du moment où elle m'a vue ...*

Mère - *dès le départ*

Éducatrice - *en entretien ?*

Mère - *ah oui. Franchement, j'ai vu son regard changer. J'ai eu des petites réflexions d'un coup ...*

Plus loin elle ajoute : « *Et le fait qu'elle ait redemandé très récemment de nouveau à mes voisins si cris il y avait ? Pourquoi ? Il faut lui faire entrer dans la tête que non, maltraitance, il n'y a jamais eue et il n'y aura jamais. Pourquoi demander à mes voisins ?* ». A la fin de l'entretien, elle conclut : « *La prochaine maîtresse, si elle ne sait pas que Léa a été placée, je passerai peut-être plus inaperçue* ».

Un autre passage souligne un sentiment de fatalité qui conduit l'éducatrice à renouveler son conseil visant à maintenir de bonnes relations avec l'école :

Mère « *j'ai l'impression que jamais on s'en sort vraiment. C'est un peu comme la drogue, le placement, ça vous suit à vie.*

Éducatrice - *c'est pas que ça vous suit à vie. Ça peut arriver à d'autres personnes, à d'autres familles. Mais les signalements, il faut le savoir, très souvent, ça part de l'école.*

Lors de l'entretien de reprise l'éducatrice nous fera part de sa perception de l'institutrice dont elle pense elle-aussi à l'instar de la mère, qu'elle fait preuve de préjugés à propos des enfants placés et de leurs familles.

L'essentiel

Il nous faut nous attarder sur l'insistance de la professionnelle à revenir sur cette question du rapport à l'école. Elle apparaît fortement liée au fait que ce n'est pas directement la mère qui l'a informée des absences de l'enfant mais qu'elle l'a découvert lors d'une rencontre avec une autre professionnelle.

Deux éléments se mêlent alors à ce sujet dans le discours de l'éducatrice.

Le premier renvoie à la transparence dans la relation : « *C'est vraiment avoir une relation claire, de confiance depuis le début, c'est vrai que pour moi c'est important avec les parents que ce soit dans le négatif ou dans le positif, on joue sur la transparence* ».

Le défaut d'information de la mère vient mettre à mal cet idéal. : « *Au début c'est vrai que je lui relate ce qui s'est passé, le coup de fil avec la maîtresse, etc., et c'est au long de notre discussion que j'ai plein de questions qui me viennent en tête et là je me dis c'est pas possible, par rapport à ce qu'elle me disait, par rapport aux explications qu'elle me donnait et les jours où l'enfant avait manqué l'école, je me disais il y a un décalage, j'étais un peu comme un flic, j'ai eu ce sentiment en me relisant, j'arrête pas de lui poser des questions, parce que pour moi à ce moment-là, elle est pas claire, elle est pas claire avec moi et elle arrêtais pas de vouloir se justifier* ».

La force de la relation asymétrique, jusque là relativement silencieuse, s'exprime : on assiste à un face à face entre une éducatrice qui cherche à placer l'autre face à ses incohérences, ses manquements et une mère qui ne sait plus comment s'en sortir de sa tentative vaine d'apparaître comme étant en conformité aux attentes de la professionnelle.

Le second relève d'une inquiétude liée au décalage entre le moment de l'écriture du rapport et la situation actuelle : « *les 4 mois avant que je le fasse (le rapport) je n'avais rien à lui reprocher alors que les dernières semaines, j'ai pas compris ce changement de comportement de Madame par rapport à la scolarité de sa fille. J'en parle à la fin de l'entretien pour qu'elle comprenne que j'allais en parler à la juge, que j'étais plus sur des choses négatives* ».

L'événement instille du doute, doute sur la relation, doute sur le bien-fondé de la conclusion du rapport et résonne comme une confiance un peu trahie. L'exigence de transparence trouve ici sa limite. La bienveillance également.

Au final, à l'audience, la juge soulignera les efforts de la mère, elle ne reviendra pas sur le sujet de l'école et elle décidera d'une poursuite de 6 mois de la mesure de placement à domicile.

5.1.3 Entretien 3 : Que se passera-t-il demain ?

Contexte

L'entretien réunit Théo (10 ans) son père et l'éducatrice de la Mecs. Il s'agit avant tout d'expliquer à l'enfant le projet le concernant et l'éducatrice s'appuie pour cela sur une lecture commentée de la note rédigée à l'intention du magistrat, note dont le père connaît et approuve la teneur.

Théo ainsi que ses frères et sœurs de pères différents, ont été placés en 2011 en raison des problèmes d'alcoolisme de la mère. Le père de Théo a alors entrepris des démarches pour obtenir la garde de son fils. Celui-ci a bénéficié alors d'une mesure de placement à domicile dont le suivi est assurée par la Mecs. La note est une demande de main-levé du placement (en mai 2013).

Premiers éléments

Les univers se déclinent de la famille (nommer les différents membres), au temps (le récit), les sentiments et l'éducation (l'école et les interventions éducatives auprès de la fratrie). Père, Mère, Théo sont les principales références utilisées.

C'est l'éducatrice qui utilise le plus l'ensemble des univers : cela marque l'importance de la lecture de la note en terme de contenu dans l'entretien et la place occupée. Elle ponctue son discours de nombreux « *d'accord* ». Elle porte une expression des sentiments qui tend à rendre compte de ce qu'a pu ressentir l'enfant : « *t'avais peur des conséquences* », « *t'as des petits soucis des d'un garçon de ton âge* » ou les attitudes du père : « *Monsieur B. a pris de plus en plus confiance en lui* ». L'univers du droit renvoie aux questions judiciaires.

Dans le discours du père n'émerge que l'univers du temps qui renvoie aux différents moments qu'ils énoncent dans le récit.

Rien de significatif apparaît pour Théo qui parle peu.

L'éducatrice utilise le "Je" (64) de deux manières : pour dire ce qu'elle fait : « *je vais*

lire » ou pour parler à la place de Théo : « *je n'ai rien compris, tu m'explique* » lui dit-elle pour l'inciter à lui demander des explications. Le "Tu" viens vient en premier (132) : elle s'adresse à Théo : « *tu te rappelles ?* » et le "Vous" (19) vient ensuite pour s'adresser au père.

L'entretien apparaît ainsi centré sur l'explication à Théo et non pas pour travailler un point avec le père.

Ce dernier utilise le "Je" (61) pour dire ce qu'il exprime à son fils : « *je lui ai expliqué* » ou ce qu'il ressent : « *je pense que...* » ; le "Tu" (25) pour s'adresser à son fils en convergence avec ce qui dit la professionnelle.

L'analyse de similitude met en exergue trois nœuds : le père (nombres d'éléments du rapport le concerne en tant que tel), la mère et Théo.

Les thèmes

L'entretien s'ouvre sur un éclaircissement de l'objectif de l'entretien :

Éducatrice - *Donc voilà vous savez pourquoi on se retrouve aujourd'hui ?*
Théo tu sais ?

Théo - *pour plus que je suis placé, placé chez papa.*

Éducatrice - *pour plus que tu sois placé chez papa ? Alors ça veut dire quoi plus être placé chez papa ? C'est plus être placé plutôt à l'ASE.*

Père - *voilà*

Théo : *oui*

Educatrice - *c'est plus avoir d'éducatrice à l'ASE et à la MECS. hein ? Ça veut dire, vivre avec papa, sans éducateur et puis avoir ta petite vie comme tu le fais en ce moment, mais sans tous les rendez-vous. On va dire ça comme ça.*

Père - *je t'avais expliqué.*

Il se poursuit par la lecture commentée de la note d'information pour le juge, des échanges sur l'emménagement du père avec sa nouvelle compagne et les places pour les différents enfants dans les chambres.

Il s'ensuit un bref échange sur le père :

Théo - *c'est déjà fini ?*

Éducatrice - *oui. C'était pas très long, tu vois. En gros, j'explique que ton papa*

Théo - *est gentil*

Éducatrice - *il est gentil oui*

Père : - *merci*

Le père et l'éducatrice s'associent pour rassurer l'enfant sur le maintien des liens au sein de la fratrie et des rencontres avec sa mère malgré ses difficultés.

L'entretien se poursuit autour de l'évolution globale de l'enfant, de l'école, de la vie quotidienne, les échanges sont ponctués par quelques interventions de l'enfant : « *oui* », « *non* » ou un commentaire : « *et en plus, c'était une école stricte* ». L'éducatrice et le père s'associent à nouveau pour dire leur satisfaction :

Éducatrice - *c'est très très bien Théo. On est fier de toi.*

Père - *surtout que tu changes d'école. En plus, l'école, elle est un peu plus, et puis tu y arrives, c'est tant mieux.*

Éducatrice - *quand tu vois que ton papa, il est content et qu'il est fier de toi, t'es rassuré en fait, hein ?*

L'éducatrice s'adresse plus précisément à l'enfant : « *est-ce que tu avais des choses à me dire ?* » et celui-ci répond par la négative. Elle se tourne alors vers le père : « *et vous Monsieur B. ?* ». Théo est sorti, le père évoque le « *coups de blues* » de son fils resté un mois sans voir sa mère et l'éducatrice fait part de ses difficultés à obtenir ses coordonnées pour l'informer du contenu de la note d'information qui vient d'être rédigée.

Théo est de retour, et l'éducatrice échange avec lui sur la vie à la MeCS, les enfants qui s'y trouvent actuellement. L'échange s'élargit avec le père autour de la vie quotidienne de l'enfant : les devoirs, le niveau scolaire, les barbecues dans la nouvelle maison, les activités partagées, son travail.

L'éducatrice demande tour à tour à l'enfant et au père s'ils ont quelque chose à ajouter puis donne des informations sur la suite de la procédure, l'incertitude quant à une date de convocation et évoque avec le père la question de la présence de l'enfant au tribunal. Elle clôt l'entretien en proposant à Théo de lui présenter les enfants actuellement à la MECS.

Lectures croisées

L'entretien dure 27 minutes et s'organise autour de deux séquences distinctes :

- la première qui porte sur la lecture commentée de la note d'information (7 minutes) avec une voix dominante, celle de l'éducatrice qui lit le rapport, le commente et sollicite l'enfant quant à sa compréhension.

- la seconde qui porte sur la situation actuelle où l'alternance des locuteurs est plus équilibrée. Dans ses prises de paroles, l'éducatrice utilise le questionnement dans les 2/3 des cas, soit en formulant explicitement une question, soit en affirmant son propos mais pour le terminer par la recherche d'une approbation de son ou ses interlocuteurs : « *oui c'est pas rigolo d'être toujours à la MECS ?* ».

Dans la 1ère séquence, c'est essentiellement la vérification de la compréhension de la signification des énoncés par l'enfant qui est recherchée davantage que son accord. L'enfant réagit peu au niveau verbal, il ne valide pas explicitement les éléments de la note d'information. Il demande une fois une explication : « *ça veut dire quoi mobilise ?* » et dit, une fois, à sa façon, comment il comprend la situation et les événements liés au passé : « *que je repense que j'avais perdu avec maman ?* ».

L'enfant apparaît plus à l'aise dans la seconde partie de l'entretien. Il semble soulagé que la partie de l'entretien sur la note d'information soit de courte durée et il semble surtout intéressé par la vie à la MECS et impatient d'aller voir les autres enfants.

Le père est reconnu et valorisé dans sa fonction paternelle : « *c'est un bon papa* » : , fonction qui est explicitement reformulée par l'éducatrice dans des énoncés à l'adresse de l'enfant : « *Quand tu vois ton papa, il est content et fier de toi, t'es rassuré en fait ?* ». L'éducatrice valorise également l'enfant par rapport à ses résultats scolaires.

La manière de retracer la situation actuelle fait l'objet d'un consensus entre l'éducatrice et le père, la mère étant à distance. L'éducatrice souhaite tout au plus « *la mettre au courant* » de cette note d'information à destination du juge, note qui valide le fait que l'enfant est confié au père.

Des rires ponctuent une grande partie des prises de paroles du père sans que l'on puisse identifier la fonction de ceux-ci. Ces rires semblent être plutôt du registre des rires nerveux cependant l'enregistrement sur un mode uniquement audio limite les possibilités d'analyse multimodale et l'absence de retour sur l'entretien avec le père ne permet pas d'interpréter cette forme d'expression. Est-ce la manifestation d'une gêne ? Est-ce l'expression d'une tension ? De différents sentiments difficiles à gérer ? Ou des modalités d'expressions paraverbales habituelles du père sans significations particulières ?

L'éducatrice dit ne pas être interpellé à la lecture de l'entretien. Elle parle ainsi de la situation de la mère : « *le placement des enfants a fait l'effet d'électrochocs dans l'autre sens, elle a vraiment commencé à sombrer, plus d'appartement. Elle est actuellement hébergée au CHRS. C'était une maman, hormis son problème d'alcool, qui était bienveillante pour ses enfants* ». Elle ajoute : « *Mme G. s'est sentie trahie par le fait que la garde de Théo soit confié au père* » ce qui a entraîné des coupures de relations avec son fils et avec le père de l'enfant.

L'objectif de l'entretien (transmettre le contenu de la note d'information et vérifier la compréhension de celle-ci par le père et le fils) était connu du père et du fils : ils y viennent « *sereins, décontractés* », Théo et son père étant de plus « *contents de passer à la MECS, c'est souvent ce qu'ils font quand ils vont en ville* ». Le contenu avait été parlé auparavant, la réaction des intéressés était prévisible, les rôles des uns et des autres sont prédéfinis et chacun s'y conforme.

L'éducatrice explique : « *Je joue toujours sur la transparence avec les parents que ce soit positivement ou négativement, je vais dire les choses, quand je fais un écrit que ce soit à l'ASE ou au juge, je le lis toujours aux parents* ». Elle ajoute : « *Je cherche pas à convaincre, ce sont mes observations, de ma place, en équipe aussi. j'explique pourquoi ma vision elle est comme ça.* » Elle s'appuie aussi sur le père qui « *a toujours trouvé les mots pour expliquer à son fils.* »

L'essentiel

Cet entretien vient clore une prise en charge avec la perspective pour l'enfant de vivre auprès de son père sans aucun suivi. D'une certaine manière l'expérience positive de vie commune dans la cadre d'un placement à domicile vient valider le choix judiciaire de départ : l'attribution de la garde de l'enfant au père.

De fait, le père s'y trouve valorisé et la mère quelque peu mise à distance dans le discours de l'éducatrice. Pour elle, les visites médiatisées entre la maman et Théo perturbent beaucoup celui-ci et régulièrement elle a pris des temps d'échanges avec l'enfant en tête à tête ou en présence du papa pour en discuter. Il n'était, à ses yeux, pas pertinent de revenir, dans le cadre de cet entretien, là-dessus. Elle dit à un autre moment de l'entretien avoir travaillé dans l'accompagnement de Mme G. dans le passé, même au-delà des attendus.

Ce dénouement, s'il semble satisfaire l'enfant, suscite chez lui des interrogations quant aux liens non seulement avec sa mère mais aussi avec ses frères et sœurs et c'est probablement un élément essentiel de cet entretien. Il est relativement étonnant que dans le cadre de la reprise de l'entretien l'éducatrice évoque davantage son objectif, la manière d'y parvenir que l'importance des quelques phrases prononcées par l'enfant. Cela s'explique peut-être en partie par la nature des questions sur lesquelles les chercheurs

l'ont orientée.

5.1.4 Entretien 4 : Accords et désaccords

Contexte

David est un enfant de 11 ans confié à la Mecs dans le cadre d'un accueil provisoire¹ depuis un an. L'enfant a bénéficié auparavant de divers suivis (Cmpp, Sessad, AVS à l'école...), une proposition d'orientation vers un Itep a même été formulée. Demandeuse d'une prise en charge en internat, la mère a accepté un placement en Mecs. L'entretien se déroule à un moment où une nouvelle orientation se dessine : le retour de l'enfant auprès de sa mère dans le cadre d'un placement à domicile. Il s'appuie sur la lecture du rapport transmis à l'Ase. David et son frère José participent aux 10 dernières minutes de l'entretien qui dure au total une heure. Nous disposons de l'entretien source, des entretiens de reprises avec l'éducatrice et avec la mère.

Premiers éléments

S'agissant d'un entretien organisé autour de la lecture d'un rapport il n'est guère étonnant d'y repérer les univers temps (marques du récit, référence à des moments précis) et l'univers famille (les différents acteurs).

L'univers habitat se révèle important : il renvoie essentiellement à des échanges sur le comportement de l'enfant à la maison (au domicile).

On y parle des enfants (David et dans une moindre mesure son frère), des enfants en général ou du rapport de David avec les autres enfants de la Mecs. Il s'agit jusqu'ici d'univers partagés même s'ils sont portés majoritairement par l'éducatrice.

L'univers de l'éducation est porté uniquement par l'éducatrice : il recouvre la relation de David aux éducateurs et les questions scolaires. Le discours de celle-ci et celui de la mère se distinguent sur un autre point : l'éducatrice parle précisément du comportement, terme qui est d'abord celui du rapport écrit et que la mère n'utilise pas.

Ils se distinguent aussi sur le registre des sentiments : l'éducatrice y parle en termes de confiance en soi (pour la mère, pour l'enfant), de peur (ressentie par l'enfant selon l'éducatrice) alors que la mère parle plus de ses relations amicales et dans une moindre mesure du sentiment de peur de son fils ou de sa jalousie.

Pour les deux interlocutrices, David est au centre des discours, et s'il apparaît plus fortement dans le discours de l'éducatrice cela apparaît très lié à la lecture du rapport. L'analyse de similitude le place au centre.

L'importance prise par la lecture du rapport modifie toutefois de manière importante le regard que l'on peut porter sur le lexique (par exemple l'éducatrice utilise à 20 reprises les mots "difficultés", "problème", "problématique", ou encore le mot "travail" dans sa lecture, termes qu'on ne retrouve pas chez la mère). Du fait qu'ils mêlent langage écrit et langage oral, les lexiques de la mère et de l'éducatrice se situent sur des registres différents

1. Cette situation déroge au cadre fixé qui se centre sur les mesures judiciaires. Nous l'avons compris au moment du travail de reprise avec l'éducatrice. La mère avait accepté l'enregistrement et une rencontre avec un chercheur. De fait nous avons choisi d'aller au bout de la démarche.

rendant complexe la comparaison.

L'éducatrice parle plus en terme de "Je" («*je vous ai expliqué ... je pense quand même ... je vous en avais parlé... je ne me permettrais pas de vous juger ...* ») qu'en ayant recours au "Vous" («*je vais vous lire le rapport ... comment maintenant vous lui posez un cadre vous êtes d'accord avec ça, ...vous avez un passé douloureux* »). Nous avons ici un mélange d'affirmations personnelles ("Je") et d'affirmations à l'égard de la mère ("Vous") : comment agi-t-elle ou réagi-t-elle, ce qu'elle a pu vivre. Notons que ces affirmations se font plutôt sur un mode négatif (25 % des modalisations).

Le recours au "On" renvoie assez fortement au travail avec la mère : «*comment on peut avancer... le travail qu'on a effectué toute l'année* ».

La mère mobilise le "Je" pour dire ses difficultés, ses perceptions et elle interpelle très peu l'éducatrice (le "vous" ne représente que 6 % des pronoms).

Si les enfants sont présents à la fin de l'entretien, aucun élément de discours (univers, référence) ne ressort de manière significative. Ils sont là pour écouter. David ne cesse de répéter «*je peux partir ?*» pour signifier sans doute combien la situation est pour lui inconfortable.

Les thèmes

L'entretien débute par la lecture du rapport. Il est structuré ainsi :

- Les origines du placement.
- Le contenu de l'accompagnement en direction de la mère
- le vécu problématique du placement par David en maison d'accueil, le projet du retour de celui-ci au domicile
- l'énonciation des difficultés sur le plan éducatif de l'enfant.
- la scolarité et les difficultés rencontrées par l'enfant dans ce cadre. L'aide apporté par le psychologue
- l'aspect médical
- la conclusion sous forme d'une proposition d'un suivi à domicile exercé par la MECS pour David et son frère.

Au cours de la lecture du rapport, le feed-back de la mère est sollicité régulièrement par l'éducatrice : «*Vous êtes d'accord avec ça?... Par rapport à la partie sur David, vous observez les mêmes choses ?* ». L'éducatrice fait référence à des discussions antérieures avec la mère portant sur les mêmes contenus et dont le rapport viendrait en refléter le contenu.

Le feed-back de la mère sur la lecture du rapport, s'organise autour de 4 registres :

- une validation de l'écrit (exemple : *Jusque là tout va bien* » ou : «*oui ça reflète exactement tel qu'il est* ».)
- une validation à demi-mot (succession de «*hum* »)
- un point de vue différent (exemple : «*voilà je pense que ce n'est pas que dans ce sens-là* » ou «*C'est pas dû à mon passé en fait, je pense que je ne vais pas bien. C'est dû au présent qui ne me convient pas* » ou encore : «*après chacun, on a toujours un point de vue différent qui diffère à quelques degrés près* ».
- une opposition parfois modérée (exemple : «*Qu'il allait là où comme bon lui semblait*

non j'étais pas forcément d'accord ») mais aussi forte (« Ah non », « donc non pas du tout », « pour les repas non en fait, je trouve que non » lorsqu'il s'agit de contester le point de vue de l'éducatrice qui met en avant une insuffisance de limites de l'enfant notamment dans son rapport à la nourriture.

La suite de l'entretien est consacrée à une sortie avec David dans un parc de loisirs que projetait simultanément sa mère et la Mecs, ce qui a occasionné quelques difficultés de coordination vis à vis de l'enfant.

L'entretien se poursuit autour de la nécessité d'un suivi éducatif pour les deux enfants argumenté par l'éducatrice et approuvé par la mère.

Il s'achève en présence des deux enfants dans le but de les informer des choix faits à leur égard. On note à ce moment-là une tension entre enfants et adultes, David cherchant à fuir la situation et insistant pour retourner jouer à la console : une sorte de rivalité entre l'éducatrice et la mère apparaît sur la question de l'autorité.

L'essentiel

Cet entretien marque les décalages possibles entre le langage écrit et le langage oral. Ce point de vue n'est pas partagé par l'éducatrice : « ... à l'oral je vais formuler différemment, si elle comprends pas je vais expliquer plusieurs fois la même chose, je sais pas si on peut parler de décalage » ; « la maman elle comprend vite au premier degré et il faut lui ré-expliquer souvent, c'est pas la seule » ; « pour les parents il peut y avoir un décalage, pour moi non ».

Face à ce qui lui est dit, la mère souligne une double réception : « c'est parfois dur, comme une claque » puis elle ajoute : « J'accepte, comment on dit, comme une critique, je pense que la critique est constructive, on voit pas forcément toujours ses défauts, cela me permet de m'améliorer ». Il y a pour elle des « choses justes » et d'autres dures , « je suis sûrement dans la défensive quand les choses sont dures, quand on dit que j'ai pas pu gérer mon enfant, je le sais, pour moi c'est une défaite, j'ai pas réussi ».

L'exercice de porter à la connaissance des familles le rapport n'évite donc pas une certaine violence. Plus exactement ce qui s'échange dans le flux discursif des différents entretiens au cours de l'accompagnement s'énonce à deux voix alors que dans l'écrit, seule la voix de l'éducatrice se fait entendre, celle de la mère restant, en quelque sorte, en arrière-fond. On peut aussi penser qu'il y a une sorte de recouvrement pour l'éducatrice entre ce qui se dit au cours des entretiens et le point de vue de la mère. Elle dira par exemple : « Elle (la maman) pense la même chose que moi parce qu'on en a déjà parlé dans d'autres entretiens ».

Cet entretien fait effectivement apparaître un autre enjeu : qu'en est-il de la convergence ou de la divergences des points de vue, de leurs traces dans le rapport ?

Lors de la reprise avec l'éducatrice, en prenant appui sur les passages où la mère exprime un désaccord de manière plus ou moins nette, elle expliquera : « le but c'est pas forcément qu'elle soit d'accord ou non, c'est qu'elle me dise ce qu'elle en pense, que je puisse voir le décalage entre ce qu'on a pu travailler ensemble. La-dessus elle n'était pas d'accord sur comment cela a été formulé dans l'écrit et moi j'étais pas forcément d'accord avec son désaccord ». Il s'agit donc moins, pour elle, de la poursuite d'un travail engagé (« quand je lis le rapport il a déjà été envoyé, je vais juste relire aux parents les écrits que je fais sur eux parce qu'ils sont en droit de savoir, c'est pas parce que un parent ne sera

pas d'accord que je vais changer mon écrit ») que d'un souci d'information («qu'ils soient en accord ou en désaccord, devant la juge ou pas, ils ont toujours le droit de parole qu'ils expliquent en disant moi je voudrais revenir là-dessus. L'éducatrice a écrit ça, je suis pas d'accord et voilà »). Ceci sous-entend que les parents soient en mesure, dans un espace comme celui du cabinet d'un magistrat ou face au responsable de l'Ase, de faire entendre une voix dissonante.

La mère nous a exposé un point de vue un peu différent sur : *« C'est important que cela soit bien inscrit correctement (son point de vue). Je veux que la réalité soit bien retranscrit ».*

Certaines conceptions du travail, affleurent dans le discours de l'éducatrice, par exemple l'importance du travail sur le passé :

Éducatrice : *comment on peut avancer en laissant tout ça derrière soi, en sachant quand même que vous avez des périodes où vous n'allez pas bien, vous n'avez pas le moral ? Et ça refait quand même un peu surface*

Mère : *c'est pas dû à mon passé en fait, je pense que je ne vais pas bien. C'est dû au présent qui ne me convient pas*

Éducatrice : *et comment vous pouvez mettre une croix sur le passé, un passé quand même assez chargé ?*

Mère : *eh bien, il me sert d'exemple on va dire. Enfin pas renouveler les mêmes. Moi, je vois ça comme ça mais je ne vis pas, enfin*

Éducatrice : *par rapport à votre histoire, la relation que vous avez eue avec vos parents, avec votre famille, par rapport à votre placement*

Mère : *tout doucement, j'apprends à me protéger en fait. Avant, j'étais faible je disais oui tout le temps. J'osais pas leur dire non. Et tout doucement, ben j'avance. Je trouve que j'ai beaucoup évolué avec ma famille*

L'éducatrice précise : *« De manière générale, elle ne perçoit pas le danger au quotidien pour les enfants, C'est forcément en lien avec sa propre histoire, c'est le travail de fond qu'on fait tout au long de l'année et on en parle pas dans le rapport. On fait un génogramme, elle parle de son éducation et on le met en lien avec l'éducation ce qu'elle a vécu, quelque part David le revit aujourd'hui »* nous dira l'éducatrice considérant donc nécessaire le travail avec un psychologue et le justifiant aussi par ses propres limites : *« on n'est pas psychologue et donc les réponses qu'on va apporter (aux parents) ne vont pas forcément les aider à avancer ».*

De son côté la mère explique : *« ça été très dur parce que j'ai été placée, après ma maman n'était pas comme moi, j'ai pas vécu les mêmes choses que mon fils :c'est une situation différente »,* précisant : *« Mais ce n'est pas le même placement (ma maman était négligente, c'était judiciaire) ».*

Là où l'éducatrice situe plus ou moins les problématiques dans un cadre de reproduction générationnelle, la mère formule des différences et refuse la comparaison. Pour autant n'en formule pas moins des liens sur ce registre de la filiation et de la transmission mais avec son point de vue propre : *« j'ai toujours peur d'être trop dur pour mes enfants, ce problème c'est le vécu que j'ai eu moi de mon enfance qui me rattrape toujours. J'ai tellement envie que mes enfants soient bien que quelque part je fais mal ».* Elle argumente

par ailleurs son refus des "psys" par des expériences peu concluantes voire négatives pour elle-même lorsqu'elle était enfant au moment du divorce de ses parents et pour son fils ensuite (« *mon fils a vu un psy pendant des années au CMPP, il n'y a eu aucun résultats et quand je demandais des conseils, ils me disaient : c'est à vous de trouver les réponses*».)

Le discours de l'éducatrice oppose, sur le plan éducatif, ce qui serait des bonnes pratiques à d'autres qui seraient insatisfaisantes :

Mère : *oui. Si je vais lui dire, des fois, il va ronchonner un peu . : « non je ne veux pas », mais il va faire. Il va ranger ses affaires. Il va faire bien correctement. Alors qu'il va faire comme vous avez dit pour la table. Il va tout faire pour que je ne lui demande pas une deuxième fois*

Éducatrice : *tandis que nous, eh bien, on sait comment ça se passera, mais on lui redemandera à chaque fois jusqu'à ce que ça rentre, jusqu'à ce que qu'il prenne l'habitude*

Mère : *jusqu'à ce que qu'il accepte de le faire*

Autre exemple :

Éducatrice : *et à la maison, vous, vous voulez le surprotéger. C'est : vous faites tout à leur place. Vous faites votre rôle de maman, mais votre rôle de maman, c'est aussi : il faut que t'apprennes à faire ça*

Mère : *apprendre à évoluer, apprendre à grandir*

Éducatrice : *apprendre à prendre le temps aussi*

Mère : *à devenir un adulte*

Éducatrice : *c'est donner du temps à faire des lacets, à nettoyer une table. C'est des petites choses, mais en même temps, s'il ne les apprend pas maintenant, quand ils seront grands, ça va être très compliqué.*

Ces deux courts extraits mettent en relief certains aspects de l'entretien : les recommandations, conseils formulés par l'éducatrice (on y arrive, vous pouvez) qui prennent parfois des aspects normatifs. L'éducatrice nous dira à ce sujet : « *mais il y a forcément des normes qu'on attend des parents, c'est justement pour ça qu'il y a des suivis et c'est justement pour ça qu'ils ont les services sociaux entre guillemets, c'est forcément qu'il y a des normes attendues qu'ils ne remplissent pas en fait. Au départ c'est compliqué par rapport aux parents, ils ont pas forcément les mêmes limites, les mêmes normes que ce que nous on attend d'eux. Après le travail c'est de bouger justement ces limites là ; bouger leurs normes* ». L'entretien est l'un des supports de ce travail.

La mère porte sur ces recommandations différentes appréciations :

- elle dit qu'elle en a besoin : « *Je me dis qu'ils ont raison mais j'ai toujours peur d'être trop dur pour mes enfants* » ; « *Ils m'ont montré que parfois en étant ferme ça avançait quand même* ».

- elle exprime ses difficultés : « *mais c'est pas toujours facile d'appliquer, il y a des moments où je me sens plus apte à affronter les choses qu'à d'autres* » ; « *On me dit qu'il faut que je sois ferme, que je le punisse... Quand je punis je culpabilise* ».

- elle prend ses distances : « *je vais écouter mais je vais pas forcément appliquer. J'appliquerai en fonction de ce que moi je ressens* ».

- elle souligne aussi les décalages de perception. Ainsi à propos du reproche de laisser son fils dehors : « *J'ai grandi ici, dans mon quartier tout le monde connaît tout le monde.... Je suis une femme qui vit seule et je peux me promener à 2 h du matin, il m'arrivera rien. Je suis née ici. C'est un peu une grande famille.... il allait jouer vers chez mon père, vers un oncle* ». Elle ajoute : « *Ils ont parfois une image négative du quartier* ».

Demandeuse d'aide (« *J'ai besoin, je suis une personne qui manque d'assurance, j'ai toujours ce besoin qu'on me dise comment faire, ça peut m'aider* »), la mère accepte les conseils qu'elle ne perçoit pas comme une imposition de normes mais comme une invitation : « *Elle m'explique qu'il faut vraiment pas lâcher* ». Elle n'en pointe pas moins, à sa manière, des incompréhensions sinon des méconnaissances des travailleurs sociaux sur sa réalité.

5.1.5 Entretien 5 : comment dire quand tout est déjà dit

Contexte

L'entretien se déroule au domicile de la mère, domicile dans lequel elle vient d'emménager et de s'installer avec ses 3 enfants. Le suivi après le retour des enfants auprès de leur mère s'est étalé sur 1 an $\frac{1}{2}$ environ à raison d'un entretien par semaine. Auparavant les 2 garçons étaient placés à la MECS, Romane en famille d'accueil. Des visites étaient organisées pour la mère par l'ASE, mais cette séparation « *était très douloureuse* ». Ce sont des violences conjugales qui se trouvent être à l'origine du placement des enfants, violence du père de Romane. Celui-ci a, depuis, mis fin à ses jours. Romane est présente pendant toute la durée de l'entretien. Une stagiaire éducatrice accompagne le professionnel mais n'intervient pas sauf pour donner à un moment une feuille à l'enfant pour qu'elle dessine.

Nous disposons de l'entretien source et de l'entretien de reprise avec l'éducateur.

Premiers éléments

Les univers de référence sont par ordre décroissant : le temps (marque du récit, des périodes), les enfants, la famille (dont la famille d'accueil de l'enfant), les sentiments, l'habitat (la question de l'accès au logement), l'éducation (l'école) et le droit (la mesure judiciaire).

Ces univers sont essentiellement portés par l'éducateur qui ponctue fréquemment l'entretien par le mot « *d'accord* » (21 fois) Il utilise le "Je" pour dire essentiellement « *Je pense... je crois... il me semble ...* » (39) et surtout le "Vous" (113) soulignant ce que la mère a réalisé, ce qu'elle ressent : « *donc vous vous êtes mobilisée, je dirais, dès le départ* ».

La mère parle essentiellement à partir du "Je" (119) : elle s'exprime, raconte, dit son ressenti. Elle a très peu recours au "Vous" (9), elle n'interpelle pas l'éducateur.

L'entretien est conduit par le professionnel qui introduit les différents thèmes. L'importance du temps renvoie à un rappel de l'évolution de la situation. Ici, en dehors des éléments qui relèvent de la famille d'accueil, ce n'est pas la famille qui constitue un univers central dans le discours de l'éducateur mais les enfants : il trace le récit de leur parcours et les difficultés éducatives de la mère à leur égard. L'utilisation des pronoms donne à voir

un entretien mené de manière attentive favorisant, chez la mère, une expression ouverte.

L'analyse de similitude confirme cette place centrale des enfants dans l'échange entre l'éducateur et la mère à propos du placement, du suivi. La présence de Romane pendant l'entretien lui donne une place particulière liée à l'interaction avec sa mère.

Les thèmes

L'entretien débute par un rappel des horaires de la future audience et un échange sur une question financière. L'éducateur enchaîne sur une question ouverte à propos de l'enfant : « *Romane comment ça va ?* ». La mère répond et évoque les réveils nocturnes de l'enfant. Elle est loin d'être affirmative sur l'issue positive quant à ceux-ci : « *ça va un petit peu mieux* », « *ça dépend* », « *elle a quand même toujours...* ») et de partager pleinement le constat formulé par l'éducateur d'une enfant « *calme et apaisée* ». Elle répète plusieurs fois « *ça dépend* » sans que l'éducateur n'aille investiguer davantage sur les réserves émises par la mère. Un des énoncés souligne ce double niveaux de discours - celui apparent : ça va et celui sous-jacent : en fait non- qui apparaît clairement alors que la mère s'adresse à sa fille : « *Là, ça va. Mais sinon, ça continue hein ? Oh oui!* ».

L'échange se poursuit à propos des deux garçons : leur comportement à l'école et à la maison. A l'évocation d'un épisode d'argent volé dans le porte monnaie de la mère l'éducateur renforce les choix éducatifs de la celle-ci.

Il ouvre ensuite une nouvelle séquence : « *en vue aussi de l'audience et des attendus de la juge. On avait reparlé des attendus par rapport à votre situation matérielle, etc. On va reparler de ça. Qu'est-ce qui a été, pour vous, je dirais, le plus important dans le suivi depuis qu'on l'a mis en place, on va dire, c'était l'été dernier ?* ». La mère exprime une certaine satisfaction face aux modalités de travail et d'accueil.

L'éducateur cherche à travers le retour sur l'expérience du placement à rendre la mère actrice du processus et à la valoriser : « *est-ce que vous avez bien conscience que c'est c'est parce que vous étiez déterminée, j'allais dire depuis le début, à les récupérer, et que cette constance fait qu'aujourd'hui, on peut, comment dire, accéder à votre demande, voyez ce n'est pas seulement nous qui avons...* ».

La mère acquiesce « *oui* », « *c'est vrai* »..., de façon presque systématique tout en évoquant son vécu qui apparaît douloureux et sa révolte face aux décisions de placement de ses enfants : « *C'était dur de l'accepter - le placement. Moi je l'acceptais pas au départ, je me disais, je trouvais ça pas normal* ». L'enfant s'agite, la mère cherche à gérer son comportement, l'éducateur n'intervient pas.

L'éducateur en vient à parler des interrogations des enfants sur leur(s) père(s) : quoi leur dire et quand le dire. Un accord émerge entre les deux interlocuteurs sur l'importance à leur donner des réponses à leurs questions.

L'entretien se poursuit par l'évocation du poids du vécu de la mère du fait que le suivi soit de nature judiciaire et par un point de vue partagé quant à l'intérêt qu'il se transformer en mode contractuel sous la forme d'une Aed.

L'entretien se termine par un échange sur le passage de relais entre la Mecs et le service Aed et sur la demande de la stagiaire de pouvoir assister à l'audience au tribunal. La mère donne son accord.

L'entretien apparaît comme une reprise/validation d'éléments de contenu travaillés dans les mois précédents juste avant une audience au cours de laquelle la question d'une main levée du placement (à domicile) va être abordée ainsi que le passage d'un suivi judiciaire à un suivi contractuel.

L'éducateur introduit les différents objets de discours en suscitant des évocations faisant appel au passé soit en termes de vécus, soit par rapport à des entretiens antérieurs. La tonalité se veut positive : sont soulignés les efforts faits, les évolutions, les étapes. Il se situe dans des logiques de renforcement, par exemple sur la punition des enfants après le vol d'argent : *« ce qui a été rassurant là, je pense, pour les enfants, c'est qu'une punition est arrivée, au bon moment, et puis qu'elle était concrète. C'était : on pourra pas regarder la télé » et plus globalement au regard du parcours de la mère : « voilà, c'était ce temps-là que vous aviez besoin pour reprendre confiance en vous et de vous rendre compte que dans le quotidien, vous étiez tout à fait en mesure de vous occuper de vos trois enfants et que même quand l'un ou l'autre se comporte pas comme il faut, vous trouviez tout de même des solutions, soit en passant par la punition, soit par le dialogue, soit par les deux ».*

Il met en récit le passé en favorisant chez la mère une prise de recul par rapport à la violence ressentie au moment des placements ainsi que dans leurs modalités de réalisation : Romane, placée alors qu'elle n'avait que quelques mois, a connu trois familles d'accueil successives ; les deux garçons ont été, quant à eux, accueillis en famille d'accueil puis en Mecs. *« Après, c'était un contexte particulier où vous étiez avec votre compagnon où vous avez vécu des choses difficiles. C'était tout ce contexte-là. Il fallait protéger les enfants, mais ça vous a toujours été dit que ce n'était pas vous qui étiez en cause, mais c'était bien le contexte familial avec... ».*

Il décrit, pour elle, les moments clefs de son parcours : *« c'était votre logement parce que c'était encore précaire. Vous avez fait les choses en plusieurs étapes, parce que compte tenu de votre dette de loyer, vous ne pouviez pas accéder à un logement social. Donc, vous cherchiez un logement avec un bailleur privé. Vous avez beaucoup de mal à trouver. Ça, ça a été une source d'insécurité pour les enfants parce qu'à chaque fois que vous aviez une réponse positive un jour, quelques jours plus tard, c'était négatif. Les propriétaires se défilant au fur et à mesure. Y a eu comme ça, une période assez compliquée. Et pour les enfants, c'était difficile de se dire : ah, maman a trouvé quelque chose. On va pouvoir rentrer chez elle. Et puis, finalement, non. Donc, y a eu toute cette période. ».*

Par rapport à ces éléments de réassurance qui s'observent à de multiples reprises dans l'entretien, l'éducateur dira que la mère est quelqu'un qui manque de confiance en elle, qu'elle a besoin de soutien, de réassurance par rapport à ses compétences parentales d'où son insistance sur ce registre : *« le cadre éducatif existe car elle est sûr d'elle »* affirme-t-il paradoxalement.

De la mère, il souligne qu'elle commence toujours par dire que ça va pour ensuite dire les difficultés. Elle ne cherche d'ailleurs pas à masquer celles-ci. Pour lui, cela facilite le travail éducatif car elle expose ses difficultés lorsqu'elle en rencontre.

Dans ce cadre la mère certes s'exprime, narre des événements (l'argent volé par exemple) mais semble en retrait. Elle ne s'oppose pas frontalement au récit de l'éducateur, elle accepte la façon dont il retrace l'histoire même si elle ne se reconnaît pas dans la vision sans doute aplaniée et rationnelle qui lui est proposée. Est-ce lié au fait qu'elle est

mobilisée de plus en plus par sa fille, qui semble ne plus supporter la situation d'entretien, la rendant de moins en moins disponible pour être dans l'interaction avec l'éducateur ou est-ce dû au thème abordé ? Nous ne pouvons ici trancher.

De même, qu'en est-il de sa possibilité réelle de s'opposer ou de moduler le récit de l'éducateur qui souligne la nécessité à un moment donné du retrait des enfants , « *il fallait protéger les enfants* », et du placement sur le mode judiciaire ? .

L'audience demandant la mainlevée est imminente. La mère, même si on perçoit que tout n'est pas lisse dans l'expérience du placement et du suivi : (« *C'est vrai qu'il y a encore deux, trois choses du passé qui resurgissent comme ça, mais c'est normal* ») est dans un positionnement social qui l'incline à valider les propos du professionnel.

Au-delà d'un ancrage des discours dans « un espace discursif commun », dans « un espace de significations partagées », les positions énonciatives ne sont pas les mêmes. Faire entendre une autre voix (au sens Bakhtinien du mot) pour la mère n'a pas un caractère d'évidence. On le perçoit nettement dans les énoncés où à la fois elle valide les propos de l'éducateur tout en cherchant, avec beaucoup de prudence, à s'en distancier.

L'ensemble de l'entretien apparaît marqué par une position d'écoute, de renforcement (encouragement) de l'éducateur sans jamais qu'il ne reprenne, à un moment ou à un autre, les énoncés, sans jamais qu'il intervienne pour soutenir la mère face à une petite fille qui doit trouver le temps de discussion des adultes bien long. Sur ce dernier point, il s'est demandé lors du retour sur l'entretien avec les chercheurs s'il n'aurait pas fallu prendre du temps pour l'intégrer dans l'entretien en revenant par exemple sur les dessins qu'elle faisait. Il prend conscience que c'est beaucoup trop long pour une enfant de 3 ans de rester ainsi à l'extérieur de la situation.

L'essentiel

Cet entretien dévoile une question essentielle : quelle place peut être laissée à l'autre pour faire, avec ses mots et son point de vue, le bilan sur les années liées au placement et au suivi ? Les questions de l'éducateur ne sont pas neutres dans leur formulation. Par exemple : « *Donc, est-ce que dans bilan, on peut dire que vous avez tiré parti des mesures éducatives, placement ? Est-ce que vous pensez aujourd'hui que ça vous a soutenue, aidée, permis d'évoluer dans votre situation et que les enfants s'en portent mieux ?* ». Il s'agit ici d'une question pour le moins orientée qui ne peut que « *laisser à l'autre la possibilité de dire oui ou non* » dira l'éducateur après l'avoir lue et il ajoute, « *je ne prends pas de risque en formulant ainsi les choses* ». L'entretien devient ici une occasion d'avoir un retour positif sur son action, sur l'action du service.

Par rapport aux éléments évoqués par la mère sur le vécu de la séparation, il met bien en évidence, que c'est une situation « *humainement révoltante* ». La mère ne contredit pas l'éducateur mais elle lui laisse entendre que ce n'est pas ainsi qu'elle présenterait, de son point de vue, le récit du placement : « *on va le dire comme ça* ». De fait, il s'agit d'un dernier entretien qui vient clore un travail d'accompagnement important, une relation qui s'est appuyée selon l'éducateur sur les capacités d'élaboration de la mère « *exceptionnelles par rapport à la population habituelle* », sur ses capacités éducatives qui ont toujours été présentes selon lui, capacités sur lesquelles il a pu s'appuyer.

On peut également se demander dans quelle mesure la spécificité de cette situation, un placement lié à des violences conjugales, se trouve ici prise en compte sinon éludée voire

euphémisée en « *humainement révoltante* ». Le décalage entre la valorisation éducative par le professionnel et le discours empêché de la mère « on va le dire comme ça » en est peut-être la marque².

5.1.6 Entretien 6 : Je n'attends rien

Contexte

Il s'agit d'un entretien de début de mesure d'Aemo. Celle-ci a été mise en œuvre suite à un signalement faisant état de difficultés pour rencontrer la mère avant la naissance d'un troisième enfant. Les deux premiers enfants sont présents : une fille de 11 ans et un garçon de 5 ans. Il est aussi question dans l'entretien d'une adolescente.

Nous disposons de l'entretien source et de l'entretien de reprise avec la professionnelle.

Premiers éléments

Il s'agit d'un entretien très court (à peine 15 minutes) et de fait relativement pauvre du point de vue lexicométrique : le nombre de références est inférieure à 10 (seuil de comptage), seules émergent celles de la professionnelle. On y retrouve les questions de temps (l'âge des enfants, les dates, les prévisions pour les vacances éventuelles de la famille), de loisirs (l'organisation des vacances, des temps de loisirs), d'éducation (l'école essentiellement), d'enfants (ce qu'ils font), de famille (c'est la maman qui est nommée auprès des enfants). La professionnelle ponctue à 18 reprises les réponses des enfants d'un « d'accord ». Les réponses des enfants aux questions de la professionnelle sont des « oui » des « non » ou des précisions de classe par exemple (en CP).

La professionnelle utilise le "Je" (15.5%) pour énoncer ce qu'elle fait : « j'ai été voir le dossier. » ; le "Tu" pour s'adresser aux enfants (24.7%) sous forme interrogative : « *Tu es à quelle école ?* », « *Est-ce que tu voudrais qu'on t'aide ?* ») et le "Vous" pour interpeller la mère sur ses attentes (21.3 %). Le recours au "On" semble une manière d'éviter le "Je" : « *comment on pourrait vous aider* » et d'associer la famille au travail : « *Comment on pourrait travailler ensemble* ».

La mère répond par le "Je" mais ne s'adresse pas à la professionnelle (absence de "Vous"). Une des formules qu'elle utilise le plus est « *je sais* » et son opposé « *je ne sais pas* ».

L'analyse de similitude met deux termes en exergue : « *accord* » (terme qui ponctue le discours de la professionnelle) et « *centre de loisirs* » qui est un des objets essentiel de l'échange.

Les thèmes

L'entretien débute par une longue intervention de la professionnelle portant sur la raison de sa présence : « *La juge nous a demandé de venir à votre domicile* » suite à un

2. La loi de juillet 2010 prévoit désormais la possibilité d'attribuer la jouissance du logement au conjoint victime dans le cadre d'une ordonnance de protection délivrée par un juge aux affaires familiales, ce qui paraît une mesure plus protectrice pour les enfants que leur placement. Cette famille aurait-elle pu en bénéficier ?

signalement dont elle ne donne que des éléments peu précis. Ils apparaissent implicites car ils renvoient à la première rencontre au service organisée précédemment avec le chef de service. L'objectif de cet entretien est alors annoncé, remplir le DIPEC, et il fait l'objet d'une argumentation de la part de la professionnelle : elle opère un parallèle entre ce document et la fabrication de pièces en usine pour justifier le fait qu'il est nécessaire de rendre visible le travail réalisé pendant l'accompagnement.

L'entretien se poursuit pas des questions auprès des enfants (âge, scolarisation..) puis s'oriente sur les attentes de la mère. « *J'attends rien* » dit-elle. Tout juste évoque-t-elle quelques difficultés avec l'aînée, « *la crise d'adolescence* » souligne-t-elle.

La professionnelle revient ensuite vers les enfants les questionne sur l'école, l'organisation des vacances, leurs attentes quant à son rôle. Les constats et les réponses de la cadette sont à l'image de celles de leur mère : tout va bien pour elle et elle n'attend rien.

La suite de l'échange sur les occupations possibles pendant l'été pour le benjamin est l'occasion, pour la mère, de faire part de ses appréhensions à son sujet. Elle a des craintes quant à son comportement : « *C'est une tête de mule à la maison, c'est un capricieux* ». La professionnelle se veut rassurante et minimise les difficultés : « *ben, ils ont l'habitude après, les enfants, quelquefois, ça fait des caprices* ». L'enfant est d'ailleurs insistant pour obtenir une glace pendant l'entretien, glace que la mère lui refuse. L'entretien se termine sur le tour de parole suivant qui reflète en partie sa dynamique interactionnelle :

Professionnelle - *ok. Donc, éventuellement, je peux vous apporter de l'aide par rapport à ces activités-là pour les vacances. D'accord ?*

Mère - *ok*

Professionnelle - *Donc on en reste là ?*

Mère - *ok, c'est bon .*

Lectures croisées

Cet entretien semble marqué par des implicites de deux types.

L'un, nous l'avons noté, renvoie à la première rencontre au service, à ce qui a pu se dire à ce moment-là : « *vous savez* » dit la professionnelle.

L'autre à ce que sait la professionnelle, des informations qui orientent son abord de la famille mais dont elle ne dit pas tout et qu'elle nous explicitera lors de l'entretien de reprise avec elle. Il existe des informations connues de la mère, celles relative à l'ordonnance : « *le signalement de Mme O. qui dit qu'elle n'arrive pas à voir la maman, qu'il y a un nouveau bébé qui va arriver et qu'aucune démarche administrative n'a été faite, qu'elle risque de se retrouver expulsée* ») et des informations que la professionnelle a recherchées : « *J'ai des infos par ailleurs par rapport à l'école* ». Elle précise : « *Ces éléments que je connais, ils ne lui ont pas été clairement dit, le service social, ils le disent à moi, à l'école mais pas à la mère* ».

La professionnelle explique ainsi ces non-dits : « *En général la première fois c'est un peu position basse, je veux pas attaquer dès le départ* », comme si elle gardait en réserve des arguments, comme si ce qu'elle sait et que la mère ne sait pas qu'elle sait lui permettait de voir venir.

Elle analyse, de même, l'absence d'attentes de la part de la mère par des éléments qui ne sont pas énoncés lors de l'entretien : « *Je sais que la mère est en conflit avec la personne qui a demandé la mesure AEMO donc c'est vrai que ça lui a été imposé. Déjà elle est même pas, elle pas venue à l'audience avec ses gamins, en général c'est bien le*

signe que ils sont déjà pas d'accord avec la mesure AEMO, qu'ils veulent rien quoi, c'est bien ce qu'elle confirmait. J'essaie de trouver d'autres pistes de boulot, d'autres choses quoi. Je sens bien qu'elle est un peu dans le déni de ce qui se passe actuellement ». Un échange dans l'entretien source indique que l'enfant est né le lendemain de l'audience qui explique l'absence de la mère à celle-ci.

De même précise-t-elle : *« Je sais que c'est une mère qui ne fait jamais les démarches, elle m'a toujours ouvert la porte pour ça, les loisirs ».* L'objet que constitue l'occupation des enfants pendant l'été est le moyen d'entamer un travail avec la famille en laissant de côté les sujets plus délicats : *« Pour moi c'est important d'avoir trouver un terrain d'entente sur lequel elle est ok que j'aïlle. ».* A propos des difficultés qu'éprouve la mère avec son fils elle explique : *« Je peux après reprendre des choses qui se sont dites là pour rebondir dessus mais là je reste en position basse. Je note quand même mais je reprendrai cela après ».*

L'essentiel

Cet entretien est marqué par les éléments suivants :

- la difficulté pour l'éducatrice de transformer une commande (celle du juge) en demande de la part de la famille, demande qui doit faire l'objet d'une formulation explicite dans le DIPEC. Cette difficulté est accentuée par le paradoxe suivant : aucun élément de contenu en termes d'attendus ne vient donner un soubassement à cette mesure qui est assortie d'une injonction à intervenir rapidement.

- la circulation d'implicites dans les échanges entre les locuteurs. L'éducatrice, tout comme la famille, se retrouvent dans une forme de parole empêchée. Il est probable que pour la mère admettre explicitement des difficultés reviendrait à valider la mesure.

- la professionnelle et la mère partagent momentanément un élément commun (le caprice de l'enfant) ce qui délimite un terrain sur lequel chacun peut se retrouver, ici et maintenant, mais il est loin de traduire la réalité de la complexité dans la gestion d'un enfant *« tête de mule »*, un enfant *« qui a son caractère »*.

- la quasi absence d'échanges autour du bébé alors que c'est sa naissance qui semble avoir joué un rôle important dans le processus conduisant à la mise en œuvre de la mesure hormis ce passage :

Mère - *pour l'inscription, il faut aller directement ?*

Professionnelle - *ouais, ouais. Et en même temps*

Mère à sa fille - *oh, tiens, pose-le là, parce que tu sais quoi, enlève-lui le body, il a trop chaud. Laisse-le en couche.*

Professionnelle - *voilà, vous avez un petit bébé qui est né ?*

Mère - *le 14, euh, le 12 avril*

Professionnelle - *le 12 avril. Le lendemain de l'audience en fait*

Mère - *voilà .*

Professionnelle - *peut-être raison*

Mère - *voilà, raison valable pour ne pas être*

Professionnelle - *à l'audience. D'accord*

Mère - *ça m'est arrivé dans la nuit*

Professionnelle - *oui, d'accord. Je reprends .*

- la complexité dans l'instruction du DIPEC lorsque se fait jour un écart entre les finalités exposées par la professionnelle (des objectifs communs à définir) et l'opposition de la mère qui exprime clairement son absence d'attentes.

- la posture de la professionnelle qui revendique une position qu'elle qualifie de « basse », la position haute étant, à l'inverse, dans ses représentations, « l'attaque ». Son propos donne le sentiment d'une logique du "pied dans la porte". On peut s'interroger sur la manière dont la mère perçoit réellement cette position, les non-dits, les éléments masqués alors qu'elle est confrontée à une contrainte et notamment à une interlocutrice qui détient une forme de pouvoir délégué du juge.

La mère subit l'entretien, subit les options de travail de l'éducatrice : a-t-elle d'autres choix que d'accepter l'intervention sur la base d'une aide immédiate pour l'organisation des loisirs des vacances d'été ?

5.1.7 Entretien 7 : Quel danger ?

Contexte

Il s'agit d'un premier entretien réalisé dans le cadre de la mise en œuvre d'une mesure d'AEMO. Les parents sont séparés, la mère vit avec ses 4 enfants (nés en 2000, 2003, 2004 et 2008) chez sa propre mère. L'ordonnance du juge met en avant la protection des mineurs et une nécessaire évaluation de leur situation dans un contexte familial de séparation conflictuelle, un hébergement précaire, des difficultés financières, des problèmes de scolarité. L'entretien de la professionnelle avec la mère a lieu en présence des enfants et nous disposons des entretiens de reprise avec la professionnelle et avec la mère.

Premiers éléments

La première référence est la famille, portée principalement par la professionnelle pour nommer chaque membre (les parents, grands-parents, enfants) et secondairement par les enfants (qui parlent de papa et de maman). Le deuxième concerne le temps qui sert à la professionnelle à marquer les dates (de la mesure par exemple) et à désigner des temps précis (les week-end par exemple, les jours d'activité).

La professionnelle ratifie presque systématiquement les propos de la mère en commençant ses énoncés par « *D'accord* ». Ses interventions visent à situer les enfants, leur scolarité, y compris en leur donnant la parole, et à rappeler le cadre juridique.

Il n'y a pas d'éléments significatifs lorsqu'on situe isolément la mère ou les enfants. Il faut les associer pour voir les éléments temps et famille resurgir. C'est une indication importante sur la conduite de l'entretien et la place des interlocuteurs : la famille est peu active dans le processus.

La professionnelle utilise une gamme de pronoms : "Je" pour dire les actions qu'elle projette (« *je rencontrerai les instituteurs des filles* », ses appréciations (« *je crois que tu trouveras ton compte dans cette scolarité* » ; "Tu" pour interpeller les enfants, "Vous" pour s'adresser à la mère et "On" pour des généralités (« *on verra ça une autre fois* », « *on en reparlera* ») ou pour se situer dans son service (« *comment après on envisage de travailler* » , « *on nous demande de venir voir un peu comment vous vivez* »).

La mère mobilise peu le "Je". Les enfants apparaissent quant à eux plus présents au

travers d'un "Je"» qui leur permet de parler, par exemple, des vacances passées et, dans une moindre mesure, de l'école.

Ces premiers éléments soulignent une dissymétrie assez forte entre le discours de la professionnelle et celui de la famille dans son ensemble qu'il s'agit à présent d'étudier sur le plan des contenus et des modalités d'interaction.

Les thèmes

Cet entretien s'organise autour d'une reprise des attendus du jugement pour évaluer en quoi ils font sens pour les intéressés eux-mêmes et en quoi ils peuvent avoir évolué entre le moment de leur formulation et le moment actuel : la prise en charge qui devait être immédiate ne l'a pas été du fait d'une surcharge au sein du service.

La première partie de l'entretien débute par une question de la professionnelle : « *Est-ce qu'il y a des choses inscrites sur l'ordonnance avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord ?* »). La mère valide les attendus et fait part aussi des améliorations dans la relation avec ex-conjoint intervenues depuis le jugement. Ses énoncés sont très brefs comme en témoigne cet extrait qui confirme ce que l'analyse lexicométrique laissait entrevoir :

Professionnelle - *d'accord. Après, c'est peut-être un peu ancien. Est-ce qu'il y a des choses qui ont évolué depuis ? Est-ce qu'il y a eu des changements ou pas ?*

Mère - *ça se passe mieux depuis qu'on est ici déjà. La relation avec leur père aussi.*

Professionnelle - *d'accord, donc ça se passe mieux avec le papa.*

Mère - *oui*

Professionnelle - *Les enfants aussi, entre le papa et eux aussi ? Y avait pas de problème à leur niveau ?*

Mère - *non*

Professionnelle - *C'était qu'entre vous, entre les deux adultes ?*

Mère - *oui.*

A la lecture du début du verbatim, la professionnelle constate qu'elle se répète : en effet à trois reprises, elle souligne que ni la mère, ni le père n'étaient présents à l'audience.

Les échanges entre la professionnelle et la mère se poursuivent sur le second point du jugement à savoir les motifs de la garde d'un des enfants (l'aîné) par ses grands-parents paternels lors de la séparation des parents qui se révèle être un problème d'accès au collège.

La professionnelle oriente ensuite l'échange sur la situation de chaque enfant pour la prochaine rentrée scolaire. Les interactions se déroulent selon un même schéma questions/réponses courtes. Le problème des difficultés financières est renvoyée à une autre rencontre sans les enfants : « *d'accord. Bon, on verra plus tard à une autre rencontre au niveau de la situation budgétaire, financière, les enfants* ».

La professionnelle aborde ensuite la scolarité irrégulière des enfants. La mère reconnaît les absences et les enfants la défendent : « *mais t'étais fatiguée aussi maman* » dit l'une, un autre enfant ajoute : « *elle était stressée* » ou encore « *le soir, elle arrive pas à s'endormir ? après c'est la galère pour maman* ».

La professionnelle revient sur sa mission (évaluer le danger), la mère répète qu'il y a eu une amélioration et à nouveau les enfants interviennent :

Professionnelle - voilà. Donc selon vous, au niveau de tout ce qui a été stipulé-là, vous pensez qu'il y a eu une nette amélioration ?

Mère - oui

Professionnelle - c'est ça ?

Mère - oui

Professionnelle - où est le danger maintenant ?

Un enfant - on sait pas

Professionnelle - on sait pas

Un enfant - y a plus de danger

Mère - y a pas de danger

Professionnelle - y en a plus, tout est rentré dans l'ordre

Mère - ça va mieux déjà

Professionnelle - ça va mieux. Et puis vous, physiquement, ça va mieux aussi ?

Mère - oui, oui

Un enfant - oui ça va mieux.

Le projet d'intégration de l'aîné de la fratrie en Segpa à la rentrée prochaine, fait l'objet de la suite de l'entretien : la professionnelle donne des informations aux enfants qui en demandent sur ce qu'est une Segpa et sur les modalités de fonctionnement de l'internat.

La professionnelle revient à nouveau sur la notion de danger : « *Donc pour vous, y aurait plus de situation de danger actuellement. On va voir, on va se renseigner auprès des écoles. J'ai rencontré le papa, effectivement, qui dit aussi la même chose que vous. Vous êtes bien organisés et que les enfants peuvent aller et venir chez le papa, chez la maman. Enfin, c'est clair, y a pas d'animosité, pas de règlements de compte, ça se passe bien. Donc voilà. En quoi, la mesure, l'action éducative, elle pourrait vous aider selon vous Madame ?* ».

La mère répond à propos de l'organisation des loisirs et l'entretien s'oriente vers un passage en revue des envies et possibilités existantes de loisirs sur le secteur pour déboucher sur l'évocation, avec les enfants, de séjours antérieurs en colonies de vacances.

La professionnelle conclut ainsi l'entretien : « *Bon, eh bien écoutez, la prochaine fois, je ramène un document qui s'appelle Document Individuel de Prise en Charge où, là, on écrira un peu les objectifs, les attentes que vous avez envers notre intervention et nous, on mettra aussi les objectifs et les attentes. Et après la fin de notre intervention, en octobre, on fera le bilan de ce qu'on a fait, pas fait, pourquoi, comment, qu'est-ce qu'il faut faire, continuer ou pas. D'accord ?* Et la mère de simplement dire : « *ça marche* ».

L'essentiel

Il s'agit d'un entretien de courte durée (20 minutes) structuré par la reprise des différents attendus du jugement. Les enfants y prennent spontanément la parole, en adéquation avec les thématiques abordées et souvent sous forme de questions. Ils semblent, à plusieurs reprises, endosser des soucis qui sont du registre parental et ils cherchent à défendre leur mère lorsque la professionnelle évoque l'absence des enfants à l'école. La professionnelle précise lors de la reprise de l'entretien, ce que recouvre, pour elle, le mot "fatiguée" utilisée par les enfants pour cette période où ils vivaient seuls avec leur mère, après le départ de

leur père : « *Fatiguée ça veut dire qu'elle buvait et que c'était les gamins qui se prenaient en charge* ». On a recourt ici à un euphémisme pour désigner une réalité dérangeante. La professionnelle trouve par ailleurs des circonstances atténuantes au fait que les enfants ont eu, à cette période, des difficultés à s'endormir le soir, elle explique ainsi ses propos : « *c'est vrai qu'il faut être humain, c'est l'été, il fait chaud, ils habitent sous les toits, il faut pas être bête et dire : à 8 h tout le monde doit être couché* ». De son côté, lors de l'entretien de reprise, la mère évoquera avoir vécu cette période, comme « *un véritable cauchemar* » .

Dans cet entretien on observe, de la part de la professionnelle, un questionnement ou des reformulations qui vont dans le sens de la réponse anticipée, ceci dans une perspective positive : « *Donc selon vous, au niveau de tout ce qui a été stipulé-là, vous pensez qu'il y a eu une nette amélioration ?* ».

La professionnelle revient à plusieurs reprises sur la notion de danger et si elle prend en compte le discours de la famille, elle en annonce pas moins les démarches qu'elle va faire : « *Je le dis pour que la mère ne pense pas que je fais cela derrière son dos* ». La mère trouve cela normal : « *elle fait son travail* » puis ajoute qu'elle n'aimerait pas qu'elle fasse les différentes visites prévues sans l'avertir.

L'une et l'autre font part d'une certaine exigence de transparence. La professionnelle précise que pour valider son point de vue, elle doit avoir différentes sources, que la parole de la mère, celles des enfants ne peuvent pas, à elles seules, permettre de valider l'évolution positive de la situation. La force du mandat apparaît ici nettement.

L'entretien source a eu lieu juste avant les vacances d'été, les entretiens de reprise avec la professionnelle et la mère, à la rentrée soit quelques semaines plus tard. De fait ils sont marqués par les évolutions : la professionnelle pense demander une main-levée mais la mère souhaite un prolongement. Elle a apprécié l'aide, s'est sentie épaulée sans éprouver un quelconque sentiment de substitution et elle a perçu la professionnelle comme une véritable interlocutrice. Elle demeure particulièrement inquiète pour son fils aîné (ce qu'elle exprimera dans l'entretien de reprise) qui « *fait le souk à l'internat* ». Elle a besoin aussi d'être aidée sur un projet de déménagement, « *pour tourner la page, repartir de zéro, avoir un vrai chez nous avec les enfants* ».

L'entretien source peut donner le sentiment d'un exercice un peu convenu, d'un déroulé qui laisse peu de place à l'échange ce dont témoignerait le relatif effacement de la mère. La présence des enfants joue sans doute un rôle par rapport à cela, puisque certains sujets sont renvoyés à d'autres rencontres. La mère exprimera d'ailleurs le besoin de temps en face en face avec la professionnelle pour aborder des préoccupations en dehors de la présence des enfants. Mais le vécu exprimé par la mère au cours de notre entretien avec elle, quant au bien-fondé de la mesure, va à l'encontre de cette impression d'un échange unidirectionnel : La mesure apparaît pour elle un véritable point d'ancrage. Elle dit que l'éducatrice intervient à bon escient pour l'épauler en permettant aux enfants d'avoir des activités extra-scolaire, que cela la soulage beaucoup et que par ailleurs, la professionnelle peut la véhiculer elle et/ou ses enfants en cas de besoin. Elle estime qu'elle sait l'aider sans jamais qu'elle n'éprouve le sentiment qu'elle se substitue à elle, à son rôle de mère. Elle lui propose mais ne lui impose pas des choses. Elle dit également que la professionnelle représente pour elle une véritable interlocutrice et elle l'oppose à sa mère avec qui les relations sont difficiles.

La divergence d'appréciation entre la professionnelle et la mère ne porte probablement pas sur la nécessité d'une aide mais plutôt sur les modalités de mise en œuvre de celle-ci, le danger, tel qu'il avait été formulé au moment du jugement, n'étant plus d'actualité : « *les problèmes relèvent du passé* » soulignera la professionnelle. La mère n'a pas intégré le DIPEC comme étant un support de référence par rapport à l'intervention du service. Elle nous dira ne pas avoir le souvenir de celui-ci, ni la certitude de l'avoir signé.

Ce premier entretien illustre l'enjeu des premières rencontres dans la construction d'une relation de confiance et ici de manière d'autant plus forte que ce qui l'a motivé ne paraît plus d'actualité.

5.1.8 Entretien 8 : Entre mandat et souci d'ouverture

Contexte

Après un entretien avec le chef de service, c'est le premier entretien mené par l'éducatrice avec les deux parents. La grand-mère paternelle rejoindra le couple au 2/3 de l'entretien. L'enfant (bientôt 3 ans) est présent à la fin de l'échange, au réveil de sa sieste : parents et éducatrice doivent aller ensemble à une consultation au CAMSP (service du centre hospitalier qui permet le dépistage d'éventuels troubles du comportement de l'enfant de moins de 6 ans).

La famille a fait l'objet d'un signalement par un service de PMI inquiet pour la santé d'Audrey au regard de défauts dans le suivi médical (enfant prématuré). Le signalement se concluait par une demande de placement. Finalement le juge n'est pas allé dans ce sens mais il a ordonné une mesure d'Aemo. Les attendus du jugement sont les suivants : « conforter les parents dans leur rôle tout en veillant à la protection et à l'épanouissement de leur enfant » avec « obligation de suivi régulier des soins médicaux » et « obligation de sociabilisation pour l'enfant ».

Nous disposons pour cet entretien du verbatim, de la reprise avec la professionnelle. Nous n'avons pas pu rencontrer les parents malgré plusieurs contacts.

Premiers éléments

Les univers de références sont :

- le temps qui sert à situer des dates, des moments de la vie de l'enfant
- La famille qui permet de nommer les personnes autour de l'enfant mais qui est centré sur le terme parents.
- l'enfance qui ici réunit des catégories différentes. Une grand part de cet univers correspond à l'échange entre l'éducatrice et les parents, à l'inscription en crèche (prescription du magistrat), à l'entrée en école maternelle. Une part un peu moindre renvoie à un échange sur les enfants en général.
- Le droit (juge, avocat)
- la santé (celle de l'enfant).
- L'enfant est cité à 35 reprises.

Le discours de l'éducatrice est marqué par l'univers du droit (30 occurrences), plus spécifiquement tout ce qui touche à la décision judiciaire ; par l'univers de l'enfance (29) à la fois Audrey et les enfants en général ; par l'univers de la famille (29) avec le terme "parent" utilisé par l'éducatrice à propos de la référence aux attendus, au discours du juge (9) et dans l'échange avec les parents (14) autour des attentes et des manières de se penser parents pour le couple.

L'éducatrice ponctue les interactions 24 fois avec le mot "*accord*"..

Les question de santé prennent une place relative (15) à propos de l'enfant ou en général.

Du point de vue de l'énonciation, le "Je" représente 11% de l'utilisation des pronoms. Il ne recouvre pas des prises de position mais des adresses personnelles aux parents : « *je vous rappellerai... je vous propose.... je vous tiendrai au courant* ».

Le "Vous" (35 %) porte les interrogations vers les parents, les sollicitations : « *vous aviez un avocat ? avez-vous des attentes ?... ce que j'entends dans ce que vous dites.* »

Le "On" (19 %) recouvre l'idée d'un faire ensemble : « *on va reprendre un peu... ce qu'on va se donner comme axe de travail... on va se voir régulièrement* ». Il renvoie à des positions du service : « *ce document on vous le fait signer* » en lien avec l'utilisation du " nous" (5 %) : « *la juge nous a mandaté... nous on dégage des objectifs* ». Il marque une contrainte externe notamment à propos de la nécessité de remplir Dipec (« *on nous impose* »).

Pour les parents (sans la grand-mère), le premier univers est celui du temps (50 occurrences) : c'est le temps de leur enfant. La famille (25), plus précisément les membres de la famille (parents grands-parents) sont très présents. La santé de leur fille, la question des modes de garde occupe le reste du discours. On ne note pas de distinction fondamentale entre les deux parents.

Ils ont recours au "Je" (30 %) pour se raconter, raconter la vie avec l'enfant , « *je lui donnais son bain* », affirmer une position : « *je ne veux plus la voir* (à propos d'un travailleur social)...*je l'ai très mal pris* (à propos de la demande de placement) ». Ils s'interpellent ("Tu"), affirment des positions communes ("Nous" 4 % et "On" 20 %) : « *on est allé... on habitait... on est entouré... elle nous a dit... parce nous on voulait lui donner...* »

La grand-mère intervient à la fin de l'entretien pour dire son inquiétude par rapport à un éventuel placement de l'enfant et son incompréhension, voire son opposition face à la demande d'intervention des services sociaux par le juge.

La porte d'entrée de l'éducatrice dans l'entretien est le mandat puis elle ouvre sur les questions que peuvent se poser des parents Les parents parlent, de manière égale de leur enfant, de sa santé, de la famille. Ils sont présents dans l'entretien, expliquent, argumentent d'autant plus que l'éducatrice ouvre (même si elle estimera, lors de l'entretien de reprise, être trop dans le mandat, ne pas laisser assez de place à autre chose malgré son intention de départ).

L'analyse de similitude met en évidence deux nœuds : l'un autour du prénom de l'enfant dont il est beaucoup question et l'autre autour du terme "parents" qui recouvre l'énoncé des attentes du juge, des questions sur la manière dont le couple se voit comme "bons parents" et le discours du couple sur les parents en général et sur leur vécu de parents.

Les thèmes

L'entretien débute par une indication sur le but de la rencontre : remplir le Dipec.

Il se poursuit par la lecture des attendus du jugement. Les parents contestent les affirmations concernant la négligence. Leur seul tort, disent-ils, a été de ne pas présenter le papier médical attestant qu'une intervention chirurgicale pour Audrey (en lien avec une hernie) n'était pas, souhaitable à court terme.

L'éducatrice enchaîne sur la poursuite des attendus du jugement faisant état d'une « obligation de sociabilisation » pour l'enfant. Les parents à nouveau se défendent en argumentant que, pour eux, Audrey « *est très sociable* » et que l'inscription en crèche

n'a pas, normalement, un caractère obligatoire. Ils font le lien avec leur propre histoire familiale pour dire qu'intentionnellement, ils ne voulaient pas qu'Emma aille en crèche car dans leur famille respective, ce n'est pas la norme. Ils disent cependant avoir inscrit leur enfant parce qu'on « les a incité à le faire. »

L'éducatrice introduit ensuite la question de l'éventuelle intervention d'une TISF (évoquée dans le jugement) et échange avec les parents sur l'intérêt de cette aide.

Puis elle invite alors les parents à dire leurs attentes (pour remplir le Dipec). Face à une sorte de non-réponse, elle rappelle alors leur souhait, exprimé lors du premier entretien avec le chef de service, d'être reconnus par les services comme de bons parents. Ces derniers valident. Professionnelle et parents échangent sur les pratiques éducatives et sur les points d'appui permettant de définir ce qu'est « un bon parent ». Les parents font état de leur désarroi lors de leur précédent contact avec le CAMSP où il leur a été dit qu'Audrey présentait des « troubles du comportement ». La mère pense que selon elle, il s'agit de troubles de la concentration. La discussion s'engage alors sur le rythme de vie d'Audrey et l'organisation des siestes.

La professionnelle recentre l'échange en reformulant les attentes des parents à savoir que la mesure éducative serve à montrer qu'ils sont de bons parents, qu'ils peuvent être autonomes. Les parents donnent l'exemple d'un épisode récent où Audrey a été malade (gastro) et où ils ont sollicité des conseils auprès de leur famille. Sur le DIPEC, le père et la mère écrivent à propos de leurs attentes : « prouver qu'on est des bons parents et qu'on s'occupe bien de notre fille. »

L'éducatrice s'enquiert de la connaissance par les parents du rapport envoyé au magistrat. Le père émet l'hypothèse d'un impact négatif d'antécédents judiciaires (en tant que mineur) en ce qui le concerne et qui aurait pu contribuer à la constitution de ce rapport. Les parents expliquent les difficultés, à une époque antérieure, de se rendre aux différents rendez-vous médicaux compte tenu de l'éloignement et de l'absence de transport.

Se pose la question de l'adaptation de l'enfant à la crèche. L'éducatrice propose un rendez-vous commun.

Les parents informent la professionnelle que l'enfant va partir quelque temps chez ses grands-parents pendant qu'eux vont faire des travaux dans leur appartement. La professionnelle questionne dans l'intention de vérifier que cela « ne pose pas de problèmes ».

Un nouvel échange porte sur la recherche d'emploi du père, puis l'éducatrice cherche à savoir si les parents ont des questions, « *des choses qui les inquiètent* ».

L'échange se prolonge avec la grand-mère paternelle « *choquée* » qu'il ait pu être question de placement. Elle souligne le fait que Audrey et ses parents sont insérés dans leur famille et que celle-ci constitue une ressource pour les jeunes parents. La professionnelle saisit cette occasion pour définir et délimiter son rôle à savoir être dans l'accompagnement mais aussi l'évaluation.

Ils se lèvent pour partir ensemble au rendez-vous du CAMSP.

Lectures croisées

Au centre de l'entretien se trouve une décision judiciaire que les parents vivent difficilement : ils expriment leur incompréhension de la demande de placement, contestent l'image qui leur est renvoyée à propos de la négligence et font état de leurs démarches tendant à prouver leurs comportements adaptés.

Père et mère : *on est allés au chirurgien, il a dit que ce n'était pas du tout urgent*

Mère : *il a écrit un papier pour notre médecin traitant.*

Ils s'expliquent ainsi sur les difficultés du suivi (éloignement, simple oubli d'un papier à transmettre attestant qu'une intervention chirurgicale pour Emma en lien avec une hernie n'était pas d'actualité).

Ils évoquent la ressource de leur réseau social et familial : *« et puis, on est bien entourés. Moi, j'ai mes parents, sa mère (rires) et puis on a des parents d'un ami, c'est des grands-parents de substitution vu que les miens, ils habitent loin. Ils habitent sur Metz, donc ils les voient souvent et ils viennent souvent nous aider si on a besoin ».*

Ils expriment la violence ressentie lors des rencontres avec les professionnels de la PMI (le fait par exemple que l'expression "troubles du comportement" ait été employée à propos de leur enfant). La comparaison qu'ils font entre l'attitude d'autres parents *« qui laissent leurs enfants seuls dehors »* leur permet de s'en distancier et de réaffirmer leur volonté de démontrer qu'ils sont perçus comme de bons parents. Un passage concernant la crèche semble révélateur de ce gap entre les attendus du jugement et leur vécu :

Professionnelle : *ce quelle avait encore écrit sur l'ordonnance, la juge, c'est qu'il y avait une obligation de sociabilisation pour Audrey : crèche, halte-garderie*

Mère : *parce qu'au début, on ne voulait pas la mettre à la crèche*

Père : *on a jamais voulu la mettre moi j'ai jamais connu la crèche. Ma femme n'a jamais connu la crèche*

Mère : *moi non plus*

Père : *mes frères, mes sœurs, pareil. Ses frères, ses sœurs, pareil*

Mère : *donc pour nous, c'était pas une obligation la crèche. C'est pas obligatoire la crèche, mais bon, ils voulaient absolument qu'on la mette à la crèche*

Professionnelle : *c'est pour la sociabilisation c'est-à-dire pour être avec d'autres enfants*

Père et mère : *elle est très sociable*

On comprend que la décision du magistrat s'appuie sur le discours des professionnels auteurs du signalement. Elle paraît, à l'inverse, incompréhensible aux parents au regard de leur histoire familiale respective mais aussi de la perception positive qu'ils ont de l'éveil de leur fille.

N'ayant pu les rencontrer nous ne pouvons que déduire de leur propos un sentiment d'incompréhension face au services sociaux (aggravé pour le père par la crainte que son passé ait pu jouer un rôle), un sentiment de stigmatisation d'autant plus fort qu'ils n'avaient pas connaissance du contenu du rapport adressé au magistrat et de la proposition de placement. Et sans doute une certaine vulnérabilité.

De fait, l'éducatrice cherche à atténuer cet impact en soulignant, à plusieurs reprises, que le magistrat n'a pas pris de décision de placement, et qu'elle prendra du temps en ce qui la concerne (y compris avec la grand-mère) pour penser, avec eux, son intervention : *« voilà, ce qu'elle dit dans son jugement Mme F., c'est qu'elle attend qu'on vous conforte dans votre rôle parental respectif tout en veillant à la protection et à l'épanouissement de l'enfant »* ; *« Mais sachez bien que nous, notre objectif, il est de voir ensemble en quoi on*

peut vous aider et puis surtout, c'est de dire : y a eu des inquiétudes. Qu'est-ce qui est mis en place, voilà, pour que ces inquiétudes ne soient plus là ».

Par rapport à son positionnement dans cette situation, l'éducatrice éprouve le besoin de situer d'emblée, en début d'entretien, le contexte spécifique de l'intervention :

Professionnelle : *après, il y a vous, si vous avez des attentes aussi par rapport à notre intervention, hein ?*

Mère : *d'accord*

Professionnelle : *bien qu'on sait tout à fait qu'on est dans un contexte d'aide contrainte c'est-à-dire que vous n'avez pas vraiment le choix.*

Elle ajoute d'ailleurs à ce sujet : *« vous pouvez quand même avoir des attentes ou ne pas en avoir. On va en discuter »* et plus loin, elle précise les modalités de la collaboration à travers la circulation du DIPEC : *« Et puis après, nous, on dégage un petit peu les objectifs du travail, ce qu'on va se donner comme axes de travail. Ce document, après, on vous le fait signer et puis on vous en remet un exemplaire ».*

Elle fait référence régulièrement, au cours de l'entretien, au cadre judiciaire tout en tentant de s'en distancier : elle n'a pas lu le dossier avant l'entretien (*« cela peut déterminer des choses »* nous dira-t-elle) mais seulement eu un contact avec une autre professionnelle qui, elle, en avait connaissance. Elle est venue à cet entretien avec l'objectif de se faire une idée, par elle-même, de la situation. Pour cela, elle cherche à favoriser, au maximum, l'expression des parents sur leur vécu au-delà du sentiment d'incompréhension qu'ils ressentent et qu'elle partage, en partie (*« comment on a pu proposer un placement ? »*). Son objectif est de les faire parler d'eux-mêmes, de leur conception de leur rôle comme en témoigne cet extrait :

Professionnelle : *d'accord. Donc pour vous, être un bon parent, ce que j'entends dans ce que vous dites, c'est ne pas laisser son enfant dehors*

Mère : *tout seul, c'est un truc que je ne supporte pas*

Père : *le nourrir, lui faire des câlins, tout ça enfin le rôle d'un père, d'une mère quoi*

Professionnelle : *d'accord. Et puis pour vous, c'est quoi aussi être parent en dehors du fait de nourrir, d'être câlin, etc ?*

Pour autant le cadre judiciaire reste prégnant : *« Je suis sous l'autorité du juge »* dira-t-elle au cours de l'entretien de reprise avec les chercheurs. Et de fait elle s'appuie dans l'entretien avec les parents sur les attendus du jugement : *« donc peut-être pour repartir sur des bases, on va reprendre le jugement hein pour voir ce que le juge dit »*. Cet arrimage aux attendus du jugement est regardé par elle, à distance, comme ayant un caractère insistant : *« plein de fois je reviens avec mes gros sabots, sur les attendus du juge »*. Elle tente également à travers cet entretien de se construire son propre point de vue sur le processus ayant abouti au signalement au juge (*« j'essayais de voir avec qu'est-ce qui avait pu mettre en place cette machine judiciaire »*).

Au cours l'entretien, elle observe qu'elle oscille entre des positionnements différents : *« il y a des moments où je suis très en empathie (sur les rdv, sur c'est pas facile un enfant) et puis je suis dans un mouvement de contre-balancement de ça comme si m'autorisais pas à être en empathie et que je reprenais... je trouve que c'est des mouvements*

très brusques... ».

L'essentiel

Cet entretien, tant dans son déroulement qu'au travers ce que peut en dire la professionnelle, témoigne des tensions au cœur de l'exercice : être à la fois dans le cadre du mandat (rappel du cadre, lecture des attendus du magistrat qui pointent des défaillances) et donc dans un exercice marqué par une position de pouvoir tout en favorisant l'ouverture, la recherche d'une collaboration. L'éducatrice en effet vise à favoriser l'expression des parents et elle leur présente les étapes de l'intervention basées sur le "faire avec" :

- être « sous l'autorité du juge » tout en s'interrogeant sur les logiques de la mesure
- être dans le cadre du service (rédaction du Dipec) sans perdre sa propre sensibilité dans la rencontre.

On peut imaginer la tension pour les parents eux-mêmes :

- entre un mandat qu'ils disent ne pas comprendre et l'accueil en quelque sorte bienveillant qu'ils réservent à l'éducatrice (ils s'expriment facilement),
- entre leur révolte liée à l'évocation d'un placement pour leur enfant et la possibilité (nécessité ?) de faire confiance à une professionnelle du travail social
- entre leur désir d'être reconnus comme de bons parents et leur vécu lié à la blessure du signalement.

5.1.9 Entretien 9 : Co-construire un projet à trois

Contexte

La jeune fille (16 ans) a été confiée à son père (probablement dans le cadre de la séparation des parents) puis placée en Mecs (on n'en connaît pas les raisons). Elle est revenue en novembre 2012 chez sa mère, à sa demande, sur décision du juge pour enfants qui a ordonné une mesure d'Aemo.

Du fait d'une surcharge au sein du service, la mesure qui arrive à échéance en Mai 2013 n'a été mis en œuvre que fin janvier de la même année (premier contact) et l'entretien autour du Dipec a eu lieu en mars.

La jeune fille est également suivie également par la PJJ dans le cadre d'une mesure de réparation pénale.

Malgré plusieurs sollicitations de notre part, il n'a pas été possible de rencontrer la jeune et sa mère. Nous n'avons donc, à notre disposition, que l'entretien source et la reprise avec l'éducatrice.

Premiers éléments

Un point apparaît essentiel : on ne peut caractériser le discours de la jeune ni du point de vue des univers (seul émerge ce qui a trait à la formation) ni du point de vue des références utilisées (le seuil d'apparition étant fixé à 10 occurrences).

Le discours de la mère s'organise pour partie autour de la famille (son conjoint, le fils resté chez le père, sa fille) et autour de l'expression de sentiments (souci).

De fait les univers de références de cet entretien sont essentiellement portés par la

professionnelle : l'éducation et l'emploi (formation, travail, métier), la famille (ta maman, ton papa adressés à la jeune), le droit (référence au juge), la santé (la jeune souffre d'une maladie invalidante). Les mots les plus utilisés sont "formation", "vie d'adulte", "maman" (ta maman), "attentes", "projets", "besoin", "mesure", "juge".

L'analyse de similitude montre un lien fort entre la jeune (son prénom) et les mots formation, vie (adulte); besoin, accompagner. Il s'agit bien de discuter d'un projet pour (avec ?) la jeune qui passe par la formation mais aussi par un suivi psychologique (le terme besoin étant associé à aide et à suivi psychologique).

Le recours au "Je" par la professionnelle, outre le fait d'affirmer un ressenti (« *Je sens bien que ça communique entre vous* »), sert à annoncer ses intentions : « *ce que je vous propose la prochaine fois* ». Il lui permet également de reformuler les énoncés quantitativement faibles de la jeune : « *toi tu me dis, moi j'ai besoin...* », et dans une moindre mesure ceux de la mère : « *je peux faire avec ma fille mais j'ai besoin d'aide ...* », de s'appuyer sur les propos de la mère pour mobiliser la jeune (« *tout à l'heure ta maman disait je n'aurais pas envie qu'elle choisisse une formation par correspondance* »), voire de s'exprimer un peu à sa place : « *je me sens des fois un petit peu pas bien, j'ai des idées noires* ». Le "Tu" sert à interpeller la jeune et le "Vous" la mère.

La jeune utilise le "Je" (71%) et quasiment aucun "Vous" (1%). Lorsqu'elle s'exprime, elle ne semble pas s'adresser aux autres, plus exactement elle répond.

La mère s'exprime par le "Je" pour ses difficultés (48 %) mais aussi utilise le "Elle" pour parler de sa fille (43 %) et comme sa fille répond aux sollicitations de la professionnelle sans être dans l'initiative au niveau du déroulement des interactions.

Les thèmes

L'entretien débute par le rappel de la mesure et l'objectif de la rencontre : remplir le Dipec. La professionnelle oriente l'entretien sur la formulation des attentes.

La mère s'exprime la première et ses attentes concernant sa fille sont les suivantes : « *qu'elle ne reste pas sans rien faire* », « *qu'elle réussisse quand même quelque chose* ». Mais lorsque la professionnelle l'invite à développer ses propos, c'est la jeune qui répond. Celle-ci exprime un fort rejet par rapport à un éventuel retour au collège et sa préférence pour le monde du travail.

L'entretien se poursuit par un questionnement de la professionnelle à destination de la mère sur la mise en œuvre de l'accompagnement : « *Vous pouvez le faire ? Ou est-ce qu'il faut qu'on le face à votre place ? Ou est-ce qu'il faut qu'on le fasse ensemble ?* ». La mère exprime alors son besoin d'aide matérielle (transport, elle vit dans un village et n'a pas de voiture) et elle affirme sa volonté et sa compétence pour accompagner sa fille dans les démarches.

La professionnelle se tourne alors vers la jeune pour avoir son avis à ce sujet : « *ça ne me dérange pas* » répond-t-elle et elle essaie d'en savoir plus sur ce qu'elle souhaite vraiment.

Se tournant vers la mère, la professionnelle revient sur les attentes de la jeune (la formation) et cherche à savoir comment elle comprend la peur de sa fille par rapport à l'extérieur. La mère émet l'hypothèse d'un manque de confiance. La professionnelle demande alors à la jeune si elle souhaite travailler sur cette problématique. Celle-ci réfute le point de vue de sa mère et elle réitère son rejet de l'école, son aspiration à intégrer

le monde du travail, « à vouloir découvrir la vie d'adulte ». La professionnelle l'invite à développer ses propos. La jeune précise : « *il faut que je me prépare à la vie d'adulte* ». La professionnelle l'interroge alors sur ses expériences éventuelles liées à des activités, des stages, au monde du travail.

La suite des tours de paroles vise à faire émerger des pistes de projets professionnels. La jeune dit : « *Je voudrais travailler dans une crèche* » et sa mère ajoute son intérêt pour les chevaux. La professionnelle formalise alors les éléments évoqués dans le DIPEC puis cherche à savoir si la jeune a d'autres attentes. Face à sa réponse négative, elle formule elle-même un besoin qu'aurait la jeune d'avoir un lieu d'écoute en rapportant des paroles de la mère à ce sujet énoncées lors du l'entretien avec le chef de service. La jeune s'y oppose farouchement : « *je ne veux pas de psychologue* ».

La professionnelle interpelle la mère sur ce sujet qui évoque alors des difficultés relationnelles entre sa fille et son conjoint et parle de jalousie, ce que là encore la jeune conteste : elle en reste à sa demande de formation. Face à la demande de la mère (sur l'aspect relationnel) et au refus de la jeune, la professionnelle reformule la position de la mère en y intégrant le point de vue de sa fille : « *vous êtes en train de dire quelque chose d'assez juste. Vous dites que peut-être y a des choses qui vont se déclencher, c'est-à-dire que si elle engage sa formation, elle se sentira mieux, elle trouvera plus d'intérêts à faire des choses pour elle et elle sera moins à revendiquer que je sois avec elle* ».

L'entretien marque un temps pour la reformulation des attentes et l'écriture du Dipec.

Il se poursuit pas un échange entre la mère et la professionnelle sur l'absence de contact avec le père auquel la jeune participe par une seule remarque : « *non il ne répond pas du tout* ».

La professionnelle expose sa façon de voir la suite sans le père : « *j'ai envie de dire que par rapport à ce que sont les projets que vous énoncez l'une et l'autre, j'ai envie de dire que c'est plus pour travailler des choses ici, au domicile de la maman* », puis elle précise les objectifs de la mesure, le lien à nouer avec les autres partenaires. La mère valide et à nouveau la jeune s'oppose : « *sur la vie de famille, y a rien de sensible* » affirme-t-elle.

La jeune introduit un élément important pour elle : « *Après, ce qui est plus sensible, c'est plus ma maladie* », ce qui occasionne un échange à trois sur les conséquences de celle-ci (fatigabilité, tristesse..) et la manière dont elle la vit : « *Je m'y fait* », « *Je n'ai pas le choix de toute façon* » tout en précisant qu'elle ne souhaite pas qu'il en soit fait état dans le Dipec.

L'entretien se termine sur une dernière reformulation des attentes par la professionnelle, la recherche de validation par la mère et la jeune de celles-ci et la présentation des prochaines étapes de l'accompagnement.

L'essentiel

Cet entretien apparaît particulièrement intéressant sur la dimension de la co-construction avec les bénéficiaires des attentes de l'accompagnement dans le cadre de la mesure d'assistance éducative. La jeune exprime nettement et à plusieurs reprises son opposition aux propositions de la professionnelle qui souhaite se positionner dans sa fonction d'éducatrice et aller sur le terrain de « *sujets sensibles* ». Cela s'appuie sur l'expression de la jeune et de sa mère (la formation) mais aussi sur les convictions de la professionnelle. A l'occasion du retour sur l'entretien source avec elle, elle dira : « *Je savais que (la jeune) et sa mère*

orienteraient beaucoup sur la question de la formation. J'avais envie d'aller sur des sujets différents, et que ça transparaisse dans l'entretien».

Pour mettre à l'ordre du jour d'autres thèmes (le suivi psychologique), elle s'appuie sur le discours du magistrat : « J'entends, je reprends avec elle la demande de la formation mais là je mets quand même qu'un juge des enfants il met pas une mesure judiciaire pour un adolescent par rapport au seul fait qu'il est en panne avec l'école et sa formation, ça veut dire qu'il y a d'autres enjeux ».

Elle savait les résistances de la jeune, elle connaissait les tensions entre la mère et la fille (premier entretien au service) et elle s'était donnée comme objectif d'aborder certaines questions et de les voir figurer dans le Dipec. Et de fait elle s'appuie sur le discours de la mère pour entraîner la jeune et tour à tour interpellé l'une et l'autre. Elle recourt fréquemment à la reformulation comme nous l'avons déjà noté. Un passage apparaît assez éclairant sur cette manière de conduire l'entretien :

Professionnelle - *c'est-à-dire ? Si on te propose de te véhiculer, c'est-à-dire de t'emmener à D. où se trouve l'Espace Jeune, est-ce que tu peux envisager seule d'avoir ? Tu hoches de la tête et tu dis non.*

La jeune - *non non.*

Professionnelle - *qu'est-ce qui serait difficile à ce moment-là ?*

La jeune - *à ce moment-là, je préférerais que ma mère m'accompagne.*

Professionnelle - *voilà c'est-à-dire que la demande de ta maman c'est : moi je peux faire avec ma fille, mais j'ai besoin d'aide pour qu'on me transporte en voiture dans l'endroit. Toi tu me dis : moi j'ai besoin qu'on me transporte mais j'ai aussi besoin d'être accompagnée par ma maman. Je ne veux pas être seule.*

La professionnelle essaie de saisir le positionnement de la jeune. Au regard de la réponse elle reformule concomitamment le discours de la mère, le discours de la jeune auquel elle ajoute un élément (« Je ne veux pas être seule ») qui n'a pas été énoncé et apparaît de ce fait comme une interprétation à l'appui des objectifs qu'elle cherche à définir.

Lors de l'entretien de reprise, ce point suscitera de sa part cette réflexion : « » *On a l'impression que je pouvais être dans une forme d'interprétation, reformuler, interpréter* » et un grand étonnement : « *Alors ça c'est drôle parce que j'arrive pas à m'imaginer que je dise ça* ».

Son intention est de vérifier la compréhension de la mère : « *Je parle beaucoup pour que madame comprenne bien.. elle peut dire oui, oui, elle hoche la tête, alors je reprends* ».

Plus ou moins assorties d'éléments d'interprétation, les reformulations servent à confronter les points de vue de la mère et de la fille : « *ce qui veut dire qu'aujourd'hui, c'est que vous demandez de l'aide pour qu'on vous accompagne pour les démarches, pour aller dans le lieu, mais aussi peut-être pour pouvoir accompagner votre fille à avancer sur cette idée, qui au départ lui faisait dire : « moi j'ai peur des autres, j'ai plutôt envie d'une formation à la maison ». Et vous, vous dites : ça, c'est pas une solution une formation à la maison. Il faut s'ouvrir, on ne travaille pas à la maison* ».

Pour la professionnelle, il était important de procéder ainsi : « *Il y a peu de choses qui sont dites par (la jeune), elle ponctue, j'ai du le dire à un moment, c'était beaucoup des messages non-verbaux, elle hochait la tête, regardait sa mère, me regardait, souriait* ».

Mais la professionnelle va aussi au-delà d'une reformulation à l'égard de la jeune, elle semble comme reprendre son discours et plus précisément loger dans le discours que pour-

rait tenir la jeune, sa propre perception, son inquiétude. Elle dit par exemple, en faisant référence à un premier entretien au service et à la proposition du magistrat pour un lieu de parole : « *Tu te souviens effectivement qu'il a été aussi question de difficulté, de fragilité psychologique, c'est-à-dire : je n'ai pas toujours le moral, je me sens des fois un petit peu pas bien et j'ai des fois des idées pas, des idées noires, des états d'âme un peu difficile* ».

Un seul thème est initié par la jeune, celui de sa maladie. Il donne lieu à quelques échanges et ensuite à un refus de l'intéressée que cela figure dans le document écrit. La professionnelle formulera le commentaire suivant : « *La maladie, elle arrive en dernier, elle est abordée tardivement, volontairement je ne souhaitais pas l'aborder en premier, c'est elle qui l'aborde très loin par rapport à l'importance. une place importante dans l'histoire mais elle arrive en dernier : les démarches qu'il faudrait faire autour, en quoi cette maladie a pu provoquer des choses* ». « *Dans les entretiens suivants la maladie n'est parlée que si c'est demandé, elle n'est pas perçue à la hauteur de sa gravité pour la jeune. Elle peut contrarier les projets personnels et elle ne la perçoit pas comme ça* ».

Osons une interprétation : il n'est sans doute pas simple ni pour l'une ni pour l'autre d'aborder l'impact d'une maladie invalidante, la manière dont justement « *elle peut contrarier les projets* » quand il s'agit de tracer des voies d'avenir.

Le passage à l'écrit dans le DIPEC contraint à trouver un accord entre la mère, la jeune et la professionnelle, il oblige à trouver des formulations acceptables par les trois. L'accord final de la jeune semble se faire sur le bout des lèvres.

Tout l'entretien s'organise autour de la prise en compte des énoncés de la mère et de la fille auxquels s'ajoute l'énoncé des objectifs de la professionnelle (liés en partie à ceux du magistrat) pour élaborer un document écrit dans un langage qui n'est ni celui de la mère ni celui de la jeune mais celui de la professionnelle. L'entretien apparaît ici comme un espace de négociation dans les limites du mandat, dans les limites de la maîtrise des codes. Cette remarque est d'autant plus importante au regard du contexte : la mère ne sait ni lire ni écrire, la jeune à un niveau de troisième Segpa.

5.1.10 Entretien 10 : Négociation de l'autonomie

Contexte

Il s'agit d'une mesure d'Aemo « aux fins d'élaboration d'un projet d'autonomie » selon le jugement) prononcée à quelques mois de la majorité de Nadège. Face aux difficultés de sa fille, la mère avait demandé de l'aide. Cela a conduit à un accueil provisoire qui s'est transformé en mesure judiciaire. Nadège a été placée en famille d'accueil, en établissement, puis longuement hospitalisée. Elle vit chez son père au moment de l'intervention du service. L'entretien est un entretien à trois : jeune, père, éducatrice. Nous disposons du verbatim, des entretiens de reprise avec la jeune et son père ainsi qu'avec l'éducatrice.

Premiers éléments

L'analyse lexicométrique montre que l'essentiel des univers de référence est porté par l'éducatrice et Nadège. Le père apparaît en retrait. On note un certain équilibre entre la

jeune et la professionnelle sur les univers du temps et de la famille. Néanmoins l'univers temps est constitué pour l'éducatrice d'éléments renvoyant au temps du mandat (dates), de l'organisation de la formation et des temps de rendez-vous alors que la jeune évoque, elle, son temps (son organisation). Les discours de l'éducatrice et de Nadège se distinguent également par une plus grande importance donnée à l'univers de l'éducation (la formation) par la professionnelle (30/18) et surtout de la santé (qui renvoie aux soins pour la jeune 23/10) mais aussi par le fait qu'elle s'appuie fortement sur l'univers du droit (le cadre). On retrouve ces éléments au niveau des références utilisées : l'éducatrice mobilise les mots "formation" (19 occurrences , la jeune 12), "projet" (17), "juge" (19), "soins" (21 auquel s'ajoute la référence au lieu d'hospitalisation 5 fois). La jeune n'utilise quasiment pas le mot "soin" et fait référence 9 fois au lieu de son hospitalisation.

L'entretien apparaît ainsi comme un dialogue entre la jeune et l'éducatrice autour de deux points essentiels : la formation et les soins, ce dernier apparaissant porté essentiellement par l'éducatrice. L'éducatrice marie le "Je" (26 %) pour se positionner vis-à-vis de la jeune : « *je t'envoie un mot* » , « *je t'appelle* » , « *j'ai envie de te connaître un petit peu mieux* » ; pour donner un point de vue : « *je pense qu'il y a des choses possibles sur 3 semaines* » , et le "Tu" (34 %) pour interpeller la jeune sur ce qu'elle ressent : « *ça t'a blessée ?* » ; pour exprimer une idée à sa place : « *j'avais senti que tu disais, bon les soins...* » ; pour interroger un comportement : « *tu avais des motifs valables de ne pas y aller ?* ». Le "Vous" (6 %) est mobilisé pour s'adresser au père en particulier au sujet de ses attentes.

Nadège s'exprime fortement avec un recours important au "Je" (68 %), dit ses sentiments : « *je ne l'aime pas* » à propos de la juge ; expose ce qu'elle fait : « *j'ai commencé une formation* » ; affirme un point de vue : « *je vais pas arrêter ma formation pour aller sur le lieu de soins* ». Le "Tu" est une adresse à son père, le "Ils" (7 %) désigne d'autres jeunes : « *ils étaient déjantés* », d'autres professionnels : « *ils avaient proposé le foyer de jeunes travailleurs* ». Il faut noter qu'il n'y a aucun recours au "Vous", ce qui signifie une absence complète d'interpellation directe de l'éducatrice. La jeune répond, défend son point de vue mais ne semble pas s'inscrire dans un dialogue.

Les thèmes

L'entretien débute sur l'énoncé de l'objectif : établir le DIPEC. La question de pouvoir associer la mère à sa rédaction est posée.

Il se poursuit par un échange sur le vécu de la dernière audience par la jeune, son sentiment sur le magistrat : « *Je ne l'aime pas. Elle est trop crue* » dit-elle de l'une tout en l'opposant à une autre : « *Alors que celle que j'ai vue la dernière fois, ben quand je suis passée en jugement, elle écoute bien* ».

L'entretien se centre ensuite sur l'univers familial, Nadège mettant en avant qu'elle apprécie qu'il n'y ait plus d'opposition entre son père et sa mère comme par le passé.

L'éducatrice reprend alors les attendus du jugement.

Nadège dit être coincée entre son obligation de soin (doit se rendre plusieurs fois dans la semaine dans un centre hospitalier spécialisé) rappelée par la professionnelle et l'inté-

gration dans un stage d'orientation à la Mission Locale. Elle révèle à cette occasion que « *ça ne sert à rien* » de se rendre au centre.

Les échanges portent ensuite sur un des attendus du jugement : « élaborer un projet d'autonomie ». Pour la professionnelle, « *c'est complexe ce mot-là* » et pour Nadège, cela renvoie à éventuellement aller vivre en foyer, ce qu'elle évalue comme n'étant pas une bonne solution pour elle : « *les autres me font peur car je suis très influençable* ».

L'éducatrice revient sur les attendus (les obligations) et fait alors le lien avec le sujet précédent et la difficulté pour Nadège d'être à la fois en institution pour des soins et en stage dans le cadre de la Mission Locale : elle lui signifie qu'elle pourra intervenir pour trouver une solution. Le contenu du stage est évoqué.

L'éducatrice interpelle le père sur ses attentes : « *c'est aider Nadège à trouver des formations, des choses à faire* » dit-il, « *du bénévolat éventuellement* ». C'est l'occasion pour Nadège d'évoquer son côté « *asociale* » selon les dires de sa sœur ou « *timide* » comme le suggère l'éducatrice. Nadège évoque un projet possible auprès des animaux, une vie commune avec son copain (« *sans revenus* », précise le père), un possible contrat jeune majeur. L'éducatrice explique alors les possibilités administratives puis elle revient aux attentes exprimés par le père et relance Nadège sur le même sujet : « *Et toi ? Est-ce que tu as des attentes ? Sur les six mois à peine qu'il nous reste ?* » qui parle de formation.

L'écriture du DIPEC conduit à un échange sur la question des soins. Nadège, à ce sujet, exprime et justifie son refus de les poursuivre : « *Avant j'y allais parce que j'étais pas bien. Mais maintenant, ça va mieux donc je ne vois pas en quoi ça me sert* » et la professionnelle de donner son point de vue : « *Je reviens à ce que qu'on disait tout à l'heure, cette obligation de soins, il faut que tu y trouves un intérêt, un sens* ». Elle indique son rôle : « *je suis là pour t'accompagner dans tes démarches, pour qu'on ait des temps de rendez-vous pour discuter des projets.* ». Elle décline alors ce qu'autonomie peut vouloir dire dans les actes du quotidien : « *Parce que tu as envie de partir mais regarde, tout à l'heure quand tu devais aller à l'Espace Jeune et que t'as pas appelé et que ton père te dit : « oui, mais aujourd'hui, qu'est-ce que tu as fait ? ». Ça commence par là aussi un projet d'autonomie. Quand la juge dit un projet d'autonomie, c'est ça. C'est déjà prendre son téléphone aujourd'hui et dire, voilà le rendez-vous. Ce n'est pas si simple* ».

L'éducatrice lit ce qu'elle écrit sur le DIPEC. La question des soins, de l'articulation entre soin et formation fait l'objet d'un nouvel échange.

L'entretien prend ensuite une nouvelle direction : il est question des indemnités dont devrait disposer Nadège à sa majorité³ et qui auraient été en partie diminuées. Le questionnement porte alors sur qui a accès légalement à cet argent.

L'entretien prend fin, la professionnelle précise les modalités de prise de contact avec Nadège et met en avant une nécessité par rapport au lieu de soin : « *il faut négocier plutôt que de faire les choses comme ça en souterrain* ». Nadège acquiesce et admet qu'elle va

3. en tant que victime enfant d'un abus sexuel hors famille, abus que le père situe à l'origine de toutes les difficultés

être obligée de leur parler en direct.

L'essentiel

Cet entretien est marqué par un fait central : s'il implique un père, il est avant tout un moment de rencontre entre une éducatrice et une jeune à quelques mois de sa majorité après plusieurs années de prise en charge dans le cadre d'un placement et après une longue hospitalisation. Ce qui est lié aux parents semble ici mis en arrière plan. « *Elle a plus de 17 ans $\frac{1}{2}$, on a plus que quelques mois d'intervention... Elle dit à sa majorité c'est la mise en ménage avec mon compagnon, c'est le travail ou la formation. Les quelques mois qu'on va travailler ensemble on va travailler sur ces objectifs là, en lien avec les parents mais centré sur elle* » nous dira l'éducatrice lors de l'entretien de reprise avant d'ajouter : « *La problématique de cette jeune, elle, son projet c'est de quitter le domicile, c'est l'autonomie et en effet c'est pour ça que je n'ai pas forcément intégré la dimension familiale* ».

La nécessité fait loi : « *On est vraiment sur autre chose, les quelques mois vont passer vite, je me projette sur autre chose pas forcément dans ce qui est de la relation entre eux mêmes (fille-père) et avec les autres enfants au domicile* ». L'éducatrice précise : « *Nadège plus jeune, il y aurait eu des objectifs par rapport à leurs relations, la relation père-fille. Ce serait formalisé dans le document Plus jeune il aurait fallu que la relation évolue, que ça change* » et d'argumenter : « *Là par rapport au positionnement de Monsieur je n'aurais pas négocié, j'aurais dit voilà, de ce que j'observe, je le négocie pas, je le mets comme objectif de travail (même si le juge ne l'a pas écrit comme ça), ça me semble incontournable* ». Mais compte-tenu de l'âge de la jeune elle est là contrainte de négocier avec elle sans pouvoir imposer les actions qu'il lui semble indispensables. Au regard de ce qu'elle perçoit comme des fragilités chez Nadège, elle ne peut que dire son inquiétude et insister sur la question des soins en s'appuyant sur une obligation fixée par le magistrat. Sans le dire, l'une et l'autre savent combien à l'orée de la majorité, à l'orée de la fin annoncée "du pouvoir" de la juge sur la jeune mineur, cette obligation relève d'abord du discours.

Nadège, lors de l'entretien de reprise, parlera aussi d'inquiétude mais pour d'autres raisons : « *cela ne va pas être facile, l'habitude d'avoir des gens derrière moi* », « *je vais être majeure je vais plus qu'avoir mon père* »⁴. Au-delà de l'accès à l'autonomie, père et fille s'accordent pour penser la mesure comme un espace pour les aider à dialoguer : « *il y a des trucs que j'arrive pas à dire et puis quand elle est là, je le dis, il y en a d'autres où j'ai pas besoin* » indique Nadège, quand au père, il souligne aussi cette dimension facilitatrice dans la circulation de la parole : « *il y a des choses qui se disent quand elles se voient les deux et après on se voit les trois, et là il y a des choses où elle pousse un peu à dire, ça aide, ça c'est sur* ».

Il est étonnant que cette dimension n'apparaisse pas en tant que telle dans l'entretien source par exemple dans l'énoncé des attentes. Sans doute parce que l'éducatrice a écarté cette perspective et qu'elle a essentiellement proposé une déclinaison des attendus du jugement (notamment l'élaboration d'un projet d'autonomie), déclinaison que la professionnelle traduit en « *projection vers la majorité* » au travers de la formation et des

4. Au moment où nous avons rencontré Nadège et son père, elle venait de mettre fin à un moment de vie commune avec un compagnon. Cela avait duré un mois. « *Pas assez mûre* » dira le père pour expliquer la fin prématurée de l'aventure.

soins et qui doit se traduire en un accompagnement pour des démarches concrètes ainsi que dans des temps de discussion entre elles.

Le passage suivant témoigne de cette orientation de la professionnelle et de quelques unes des questions que se pose Nadège :

Professionnelle - *Tu vois, la juge nous demande d'élaborer un projet d'autonomie*

Nadège - *Oui, c'est ce que le foyer avait demandé.*

Professionnelle - *C'est complexe euh ce mot là.*

Nadège - *Ils avaient proposé le foyer des jeunes travailleurs, mais ?*

Professionnelle - *à D. ?*

Nadège - *Oui, mais j'en ai entendu beaucoup parler. Et franchement, ça ne me tente pas trop trop trop franchement.*

Professionnelle - *C'est quoi qui ne te tente pas ? C'est quels aspects ?*

Nadège - *La plupart des jeunes qui partent là-bas, même les jeunes du foyer, ils ne fumaient pas quand ils étaient au foyer. Ils sont tous partis là-bas, ils se sont tous mis au joint, l'alcool, et tout. Et moi, j'ai pas envie de retourner là-dedans. Ça va aller.*

Professionnelle - *C'est vrai que en foyer comme ça, il faut être suffisamment autonome, euh*

Nadège - *Ben l'autonomie, moi ça va.*

Professionnelle - *motivé. Comme tu dis, par rapport aux groupes, par rapport aux autres jeunes ?*

Nadège - *C'est ça le problème, c'est les autres qui me font peur parce que je suis très influençable. Donc je n'ai pas trop envie de me laisser tenter. Maintenant, que ça va mieux, ça sert à rien de retomber encore. Encore un petit studio, un truc comme ça. Mais les foyers non.*

Professionnelle - *Donc, j'ai mis : l'élaboration d'un projet d'autonomie et la poursuite ça veut dire que tu as l'obligation de poursuivre la scolarité et les soins.*

L'éducatrice commente ainsi son activité : « *on est pressé par le temps, on va directement au but, c'est aussi écrit comme ça dans le jugement. Le décor est bien planté* ».

Nadège a, quant à elle, des appréciations très tranchées sur les adultes (juge, éducatrice) et sur l'institution de soins. Elle cherche à éviter d'y retourner, à contourner l'obligation posée par la juge en mettant l'accent sur le temps de la formation.

Elle s'affirme, ne cherche pas réellement à négocier : elle a le temps pour elle. Et l'expérience. C'est également l'expérience qui la conduit à comparer les magistrats rencontrés mais aussi à commenter ainsi le climat de cet entretien : « *ça c'est bien passé, en plus cette éducatrice elle est gentille, je peux lui faire confiance* ». Elle ajoute : « *C'est pas comme l'ancienne éducatrice, elle, elle écoute les jeunes, elle dit les choses franchement, elle est beaucoup là, elle appelle souvent* », propos approuvés par le père. En fin de compte, l'entretien de reprise avec Nadège et son père abordera fortement leur expérience des services sociaux au regard du sentiment qu'avec cette éducatrice cela se passe bien, qu'ils ont apprécié la rencontre avec elle autour du DIPEC.

La fin de mesure (et de toute forme de prise en charge) qui se profile, modifie les positionnements des interlocuteurs. L'éducatrice le souligne, elle est amenée à renoncer à

certains aspects de son travail (vis-à-vis du père par exemple), et à tenter de convaincre la jeune de certaines nécessités (les soins par exemple) pour son avenir.

La jeune s'affirme, s'oppose ; elle sait l'autonomie de décision qui va lui échoir, la fin de la contrainte. Et ce n'est pas sans une certaine inquiétude que son père partage, à sa manière, ces changements imminents.

5.1.11 Entretien 11 : Garder le fil

Contexte

Lucas est confié à l'ASE et suivi par l'équipe de l'accueil familial depuis plusieurs années. Il est également pris en charge dans le cadre d'un établissement spécialisé. L'entretien (avec le père et la belle-mère seuls) est centré sur le devenir du jeune dans le cadre d'une nouvelle prise en charge liée à son accession à la majorité dans les deux mois (contrat jeune majeur). Après l'entretien source, seul l'entretien avec l'éducatrice a pu être réalisé.

Premiers éléments

Les univers de références ne sont pas portés par l'éducatrice mais par le père et la belle-mère. La question des transports occupe une place prépondérante dans le discours global (114 occurrences) porté par le père (60), la belle mère (37) et en dernier par la professionnelle (10). L'univers du temps est premier (dates, moments précis) mais il renvoie aussi à la question du temps... de transport. De même si l'univers de l'emploi est présent (25), il est d'abord question de la manière de se rendre au travail.

L'univers de la famille (50) est porté à part égale par le père (19) qui parle de la famille d'accueil et la belle-mère (22) et peu par la professionnelle (10) qui interpelle le père ainsi : « *votre fils* ».

Les références utilisées confirment quelque peu cette place centrale des transports dans l'entretien : on trouve 25 occurrences chez le père du mot "voiture". Père et belle-mère s'expriment souvent avec les mots "choses" et "trucs" (67 occurrences). Toutefois, Lucas occupe une place importante tant dans le discours du père que pour l'éducatrice (48 et 46 occurrences).

L'éducatrice recourt au "Je" (17,6 % des utilisations de pronom) pour affirmer des positions (« *je pense que..* ») et surtout au "Vous" (31%) pour interpeller le père principalement puis au "On" (9,6%) qui l'associe aux parents (« *il faudra qu'on en rediscute* ») et au service. Le père est dans le Je (45%) car il parle beaucoup de lui. Il s'adresse peu à la professionnelle (Vous, 3.7%). La belle-mère est dans le même ton.

L'analyse de similitude confirme l'importance de la thématique transport (un nœud autour du verbe aller en lien avec voiture, permis...). Elle met en évidence une série de thématiques autour de Lucas : ses difficultés, ses problèmes de trajets, l'avenir (contrat jeune majeur, studio, foyer). Moins massives que le thème principal, ces différentes thématiques, abordées successivement au cours de l'entretien, n'en révèlent pas moins d'autres

préoccupations ; elles se trouvent un peu masquées dans l'approche lexicométrique.

Les thèmes

L'éducatrice précise, au début de l'entretien, son objet : « *Parler du contrat jeune majeur de Lucas* », qui suscite des inquiétudes pour le père au niveau relationnel avec son fils mais également au niveau d'un conflit de place entre l'assistant familial et le père.

Le père évoque ensuite une convocation au tribunal (on comprend qu'il s'agit d'une convocation relative à une infraction de son fils grâce à la précision donnée par l'éducatrice : celle-ci fait référence à une mesure PJJ d'une durée de 5 mois).

Le père parle alors des (bons) résultats scolaires de son fils puis s'oriente sur le contrat (d'apprentissage). L'éducatrice se renseigne sur la manière dont lui et son fils parlent de son travail, de la relation au patron puis le père enchaîne sur le manque de prudence de Lucas au travail ou dans la vie quotidienne.

Sur l'impulsion de la belle-mère l'échange s'engage sur une comparaison entre Lucas et son frère (plus débrouillard) qui conduit l'éducatrice à mentionner les difficultés persistantes de Lucas.

Le père revient à l'accès à la majorité : « *Mais, il y a un petit problème qui m'inquiète, c'est bien bon d'avoir 18 ans. Il va être pris en charge pendant un an* ». Il exprime alors ses inquiétudes : son fils n'est pas assez prudent, il risque de se retrouver à la rue, d'avoir des histoires avec les filles, de rencontrer des problèmes pour gérer son argent. L'éducatrice tente de le rassurer en évoquant la possibilité d'étendre la durée du contrat jeune-majeur jusqu'à 21 ans.

Le père fait des liens entre ses propres difficultés à gérer un budget et les difficultés de son fils à ce sujet : il a été lui-même en curatelle. Il s'étend longuement sur son propre comportement.

L'objet suivant est introduit par la belle-mère : la demande de Lucas de pouvoir passer le BSR (Brevet de sécurité routière) et donc de se déplacer en scooter. La professionnelle explique les règles du service et sa réticence à ce sujet. La discussion s'oriente longuement autour des problèmes de déplacements de Lucas et de son absence d'autonomie actuelle sur ce plan. Le père parle beaucoup de ses propres difficultés et de ses « *exploits* » lorsqu'il était jeune : « *moi, j'en ai fait des conneries* ».

Puis le père propose que le patron trouve un studio pour son fils (pour résoudre la question du transport) alors que la belle-mère évoque plutôt un foyer de jeunes travailleurs. L'éducatrice trouve l'idée intéressante mais émet des réserves : « *dans l'avenir, effectivement, ça peut être intéressant* ». Il s'agit là aussi d'un passage assez long consacré à l'inquiétude de la belle-mère pour ses propres enfants. Celle-ci fait part de son expérience avec sa fille de 32 ans, de l'absence de contact du père avec une de ses filles. L'éducatrice, à propos de Lucas, insiste sur le temps, la préparation d'un projet car dans l'immédiat le jeune va rester en famille d'accueil. Elle essaie de reprendre la conduite de l'entretien en s'adressant au père : « *vous avez toujours eu ce souci pour Lucas parce qu'il était plus en difficulté. Vous disiez : bin moi, j'aurais aimé qu'on me guide un peu* ».

Mais ce sont des difficultés dans le couple qui organisent la suite des échanges : le couple entame en effet une dispute. L'éducatrice tente de s'appuyer sur l'intervention d'un des fils pour calmer le jeu sans grand succès. Une partie du conflit porte sur la conduite de monsieur.

L'éducatrice se fait alors plus directive : « *bon, on revient à Lucas, on essaie de clore sur Lucas* ». Si cela met un terme à la dispute, l'échange n'en repart pas moins sur la question du studio, des déplacements.

L'éducatrice revient sur la signature du contrat jeune majeur et ses modalités de réalisation mais le père dévie sur la situation de son deuxième fils placé également en famille d'accueil.

A nouveau l'éducatrice recentre sur la situation de Lucas : l'échange alors porte sur son avenir, le CAP, ses difficultés pour les transports, ses activités avec la famille d'accueil et la nécessité qu'il ne mette pas en péril sa situation actuelle : s'assurer de sa présence en cours et au travail et veiller à ce que les difficultés relationnelles au travail ne se reproduisent plus. Le père exprime ses craintes sur ce dernier point et l'éducatrice cherche à le rassurer. L'entretien se termine sur la proposition d'un prochain rendez-vous.

L'essentiel

L'éducatrice tente tout au long de l'entretien de tenir le fil de son objectif : parler du contrat jeune majeur. Elle essaie régulièrement de reprendre la main : « *pour en finir avec Lucas donc, on est dans l'idée qu'il va signer, en tout cas qu'il va demander* » ; « *alors, Lucas, on termine ?* ».

Si en tant que tel, le père ne conduit pas l'entretien il suit ses idées, il déplace les objets de discours, les enchaîne, avec une attention particulière sur les transports. La place prise par cet univers de référence, nous l'avons souligné, masque les autres ou plus exactement ne permet pas ici de rendre compte de la dynamique de l'entretien.

« *Il est très dispersé, c'est difficile de le canaliser* » dira l'éducatrice dans l'entretien de reprise, ajoutant qu'il est important « *de ne pas se laisser embarquer* ».

Ce n'est pas pour elle le premier entretien dans cette situation, elle connaît le père et sait qu'il peut être en colère. Au moment de la rencontre, il voulait que son fils revienne au domicile et la prolongation de son accueil en famille ne le satisfait pas. Elle ajuste donc sa manière de faire, son propos et se dit à l'aise dans cette interaction. Ainsi lors du long passage de dispute au sein du couple elle explique : « *Je joue l'indifférence sinon c'est moi qu'ils engueulent* ».

Le père a une vision plutôt négative sur son fils alors que l'éducatrice et la belle-mère cherchent à positiver. L'éducatrice invite même directement le père à valoriser son fils : « *Vous lui dites qu'il est courageux ?* ». Il semble que le père souhaite enlever la situation de Lucas de son champ de préoccupations. Tout du moins le fait qu'il ne soit pas autonome pour ses transports lui pose de grosses difficultés, difficultés auxquelles il ne peut faire face. Une rivalité avec la famille d'accueil ou plus précisément, une attitude ambivalente à son égard est aussi manifeste dans le discours du père. L'extrait ci-dessous l'illustre :

Père - *non, parce qu'il aime bien, non! pas machin, il pourrait. La famille*

d'accueil, il a que ça à faire. Y a pas grand-chose parce que depuis un moment hein ? Il est souvent en vacances, il est souvent malade

Professionnelle - *en vacances, mais il n'est pas malade*

Père - *en vacances, beaucoup. Justement, quand on prend un enfant, faut l'assumer un peu*

Professionnelle - *oui, mais*

Père - *on l'assume pas de le garder !*

Professionnelle - *comment ça se passait pour vous quand vous aviez l'âge de votre fils ?*

L'échange reflète aussi ce qui se joue, au niveau de la dynamique interactionnelle, dans l'entretien. Le père s'emporte un peu, l'éducatrice temporise, évite de s'enfermer quand les positions du père se figent puis propose une ouverture qui fonctionnera dans le cas présent.

L'objet de l'entretien n'est pas tant de discuter l'avenir de Lucas - dont l'absence ici est surprenante - que de faire admettre au père la nécessité de la continuité d'une prise en charge éducative pour son fils tout en prenant en compte son point de vue : « *il a de bonnes idées* » dit l'éducatrice à son sujet. Il s'agit de faire admettre que le fils ne reviendra pas au domicile du père sans jouer l'affrontement, sans se positionner de manière frontale, en lui laissant par moment le champ libre pour mieux revenir à l'idée première. Il faut sans doute prendre ici en compte un contexte particulier où la question du handicap est présente sans être explicite et pour le père et pour le fils.

5.1.12 Entretien 12 : Logiques du long terme

Contexte

Les parents de Samir, 8 ans, se sont séparés peu après sa naissance. Samir, le benjamin, est resté avec sa mère dans le sud. Il a ensuite été confié à l'ASE. D'autres frères de Samir furent également confiés à l'ASE sur le département où vit leur père. Un rapprochement géographique a été décidé et Samir vit désormais dans une famille d'accueil où il lui est possible de retourner ponctuellement au domicile paternel. Les travailleurs sociaux ont accompagné cette reprise des liens entre Samir et son père mais également avec ses frères. Le retour de l'enfant dans sa famille n'est pas à l'ordre du jour.

L'entretien, mené conjointement par une éducatrice du service d'accueil familial et la directrice, suit la décision judiciaire de renouvellement du placement pour 2 ans et a pour objectif l'écriture du DIPEC. Deux frères majeurs interviennent très ponctuellement dans l'entretien. Compte tenu de la faiblesse de leur participation, nous ne l'avons pas prise en compte.

Seule l'éducatrice du service d'accueil familial a été rencontré après l'enregistrement de l'entretien. Peu de temps après celui-ci, le père a été confronté à de nouvelles difficultés d'addiction et il n'est plus venu aux rendez-vous proposé au sein du service ; les visites de Samir, qui étaient d'une demi-journée tous les quinze jours au domicile, ont été suspendues. Le contexte ne permettait plus d'envisager une rencontre avec le père.

Premiers éléments

Il s'agit d'un entretien où les deux professionnelles portent l'essentiel des références : d'abord le temps et la famille qu'elles partagent avec le père. Ensuite apparaissent des univers sur lesquels le père est absent comme les sentiments (soucis, préoccupations exprimées à propos de l'enfant), le droit qui recouvre à la fois les références au cadre du placement, aux autorisations que le père peut donner mais aussi la question importante de l'obtention de papiers d'identité. Vient ensuite l'univers de l'éducation (l'école).

Samir est cité par les deux professionnelles (45 fois) et par le père (33) : divers éléments de sa vie, de ses relations au père et à ses frères sont au cœur de l'entretien.

Le père parle en recourant au "Je" (121, 29%) mais ne prononce quasiment pas de "Vous" (10, 2.4%), comme s'il n'adressait aucune demande aux professionnelles. Il répond, s'exprime à propos de son fils et de ses frères.

Pour les professionnelles, on remarque un équilibre entre l'utilisation des pronoms (Je, Vous, Ils pour désigner les frères ou la fratrie- On). Il n'y a pas de distinction forte entre elles deux.

Sans surprise, l'analyse de similitude place Samir au centre (sa vie entre la famille d'accueil et les relations à son père, la place de sa mère) en laissant apparaître d'autres moments de l'entretien (propos des autres frères, les papiers d'identité qui font défauts).

Les thèmes

L'entretien débute par la présentation des objectifs de celui-ci à savoir : « *reparler du projet de Samir, de comment ça se passe avec vous, globalement de tout ce qui se passe dans la vie de votre fils* » et « *la remise à jour du DIPEC* ». Si la professionnelle fait référence à ce document déjà rempli une fois dans le passé, le père ne semble pas savoir de quoi il s'agit. Il formule un acquiescement de complaisance : « *oui, c'est possible* ».

Un intermède est provoqué par l'arrivée d'un jeune de la fratrie.

Les tours de paroles suivants portent sur la recherche commune des interlocuteurs de la date de naissance de Samir. Les hésitations sont autant sur le jour que sur l'année de sa naissance ! Les hésitations portent ensuite sur les dates de la dernière décision liée au placement.

Survient un nouvel intermède portant sur la prise en charge de tâches ménagères par les enfants. Les professionnelles apparaissent admiratives que les jeunes gèrent leur linge seuls.

L'éducatrice pose ensuite une question ouverte et générale : « *Bon alors après Samir, il en est où ?* ». Elle demande l'avis du père sur l'évaluation qu'elle juge positive de l'enfant : « *il fait des progrès moi je trouve* ». Celui-ci valide mais en restant cependant sur la réserve : « *ça à l'air d'aller* », « *apparemment* ».

L'éducatrice centre ensuite l'entretien sur les temps où l'enfant est avec son père et elle valorise l'attitude du père qui a permis que l'enfant « *accède à son histoire* ». Le père

acquiesce : « *on a fait un beau boulot quand même* » et l'éducatrice l'invite à poursuivre cette relation avec son fils. Sont identifiées des questions que l'enfant continue à se poser par rapport à la séparation de ses parents.

Le père enchaîne alors sur le fait que Samir se plaint « *un petit peu que sa mère ne l'appelle jamais* ». Les tours de paroles suivants s'organisent autour du constat que la mère ne prend pas l'initiative d'appeler son - et même- ses enfants et que la seule information qu'ils ont à leur disposition est de connaître son lieu de résidence.

L'entretien se poursuit sur les échanges entre Samir et son père, sur ce que l'enfant raconte à son père de sa vie en famille d'accueil, famille à laquelle le père accorde une totale confiance.

Ce sont ensuite les liens avec les frères aînés et les occupations de Samir avec eux puis les liens avec la grand-mère paternelle qui sont évoqués. La situation des frères est alors abordée.

L'entretien se poursuit sur l'organisation du quotidien (autorisations, transport...).

La directrice interroge le père sur ses attentes sur le plan religieux, sujet qui n'a jamais été abordé jusqu'alors. Le père dit que « *tout est fait* » en voulant indiquer que ses enfants sont circoncis. Quelques tours de paroles ensuite se déroulent à propos d'autorisations diverses à fournir comme celle liée au droit à l'image.

L'entretien revient sur le quotidien (lunettes, vêtements...) et le père insiste pour dire que lui aussi pourvoit aux besoins de son fils. Il affirme être content lorsque son enfant est là et les professionnelles font alors remarquer l'importance de « *lui consacrer du temps* », d'être là en personne pour l'accueillir.

Les relations entre Samir et ses frères sont valorisées par les professionnelles et par le père.

L'éducatrice revient à nouveau sur la nécessité pour l'enfant d'avoir des temps avec son père et prend l'exemple de l'activité « *boules* ». Le père évoque ces moments là.

L'entretien se clôture sur la signature du DIPEC et une conclusion du père : « *non, non avec lui , ça se passe très, très bien* ».

L'essentiel

Il se dégage de cet entretien une forme de routine, non pas parce qu'il ne s'échange pas des éléments importants mais par son caractère tranquille : on fait le point, il n'y a pas de surprises et il n'y a pas d'enjeux autour de la place de l'enfant en famille d'accueil : le placement a été renouvelé pour deux ans. Globalement, la tonalité de l'entretien apparaît apaisée, sereine.

Quelques interventions des professionnelles renforcent cette impression d'une discussion aimable : leur étonnement sur la prise en charge des tâches ménagères par les enfants présents, les rires qui accompagnent certaines remarques :

Pro 2 - *ça fait déjà deux ans ?*

Pro 1 - *je crois que ça fait deux ans, oui*

Pro 2 - (rires) *On vieillit vite !*

Père - *oh, oui. Ça tourne vite !*

Pro 2 - *comme vous dites!*

L'éducatrice nous fera part toutefois d'une certaine insatisfaction : « *Un entretien à deux, c'est moins structuré. Il n'y a pas eu de préparation* ». Elle ajoute : « *Çà part dans tous les sens, on se coupe la parole* ». Elle évoque une perte de temps et trop de banalités, elle regrette de ne pas avoir pu aller sur un point à ses yeux assez essentiel : le long terme du placement.

L'extrait ci-dessous résume assez bien une grande partie de la tonalité de l'entretien :

Pro2 - *Il fait des progrès moi je trouve? Je sais pas ce que vous en pensez en général?*

Père - *apparemment, ça a l'air d'aller*

Pro 1 - *voilà. Il grandit, il vit sa vie de petit garçon*

Père - *voilà. Terminé. Nous, y a rien à dire sur lui apparemment. Pour l'instant, tout va bien*

Prof 1 - *quand vous l'avez, comment ça se passe?*

Père - *ça se passe très bien. Il passe beaucoup de temps avec ses frères, tout ça tout*

Pro 1 - *oui. Moi, je trouve que dans les relations avec vous, en tout cas, il a pu accéder à son histoire, c'est vrai que tout le travail que vous avez fait pour accompagner votre fils à quand même à ce qu'il ait une histoire.*

Pro 2 - *ouais*

Pro 1 - *parce que quand il est arrivé*

Pro 2 - *quand il est arrivé, il comprenait pas grand-chose*

Pro 1 - *c'était la panique*

Père - *il était complètement paumé*

Pro 1 - *il était perdu*

Pro 2 - *il était perdu*

Pro 1 - *et du coup, petit à petit, avec le soutien du papa, des frères, parce que ses frères aussi l'on aidé*

Père - *on a fait un beau boulot quand même*

Pro 1 - *oui*

Père - *il est bien maintenant*

Le père valide les propos peu développés des professionnelles qui font écho entre elles ou se renforcent.

De part et d'autre il est fait état d'une évolution favorable de l'enfant. Le père explique que tout va bien. Dans la suite de l'entretien il aura l'occasion de confirmer ce point de vue en parlant des relations avec ses frères, des loisirs.

Les professionnelles soulignent, elles aussi l'évolution favorable de la situation, elles valorisent la position du père et ensemble ils se remémorent les difficultés à son arrivée.

Pour l'éducatrice, il y a un accord avec le père : « *il a joué le jeu* » en favorisant à son fils l'accès à son histoire familiale, et il n'y a pas pas vraiment « *de choses particulières à aborder sur le plan éducatif* ». Le projet semble, tacitement, s'inscrire dans la continuité : un enfant pris en charge en famille d'accueil avec des liens privilégiés avec son père, une logique de la parenté plus que de la parentalité, pourrait-on dire, avec peut-être deux point à travailler : la communication : « *Le papa dit que c'est compliqué de communiquer*

avec son fils : c'est devenu l'objectif. J'ai toujours cette idée-là, les faire échanger » et les problèmes d'alcool du père dont il n'est absolument pas question dans l'entretien. Ceux-ci occasionneront pourtant une mise entre parenthèse des visites au domicile au profit de visites médiatisées.

Seul un moment semble déroger à une construction d'un espace d'interlocution relativement équilibré : il s'agit de celui où les professionnelles insistent pour que le père consacre du temps à son fils, qu'il ne délègue pas son accueil aux frères.

On peut noter que le DIPEC, initialement présenté comme étant un objectif de l'entretien, semble mis de côté au profit d'un échange ouvert. Une des deux professionnelles posera une question sur les attentes du père uniquement sur le plan religieux : « *Sur le plan de la religion monsieur A, on n'a jamais trop parlé. Est-ce que vous avez des attentes à ce niveau-là ?* ».

Il n'y a pas d'autres interpellations puisque fondamentalement il s'agit de poursuivre ce qui est déjà engagé et d'organiser le quotidien. La question des papiers d'identité (difficultés pour les établir faute d'un document que la mère n'a pas envoyé) est posée davantage en termes administratifs qu'en termes d'identité c'est-à-dire du possible choix à 16 ans de nationalité pour l'enfant né en France de parents algériens. On note à ce sujet que les éléments plus administratifs (DIPEC, autorisations...) sont introduits majoritairement par la directrice.

5.1.13 Entretien 13 : Injonctions, émancipation

Contexte

Il s'agit d'un entretien conduit par deux professionnels (éducatrice du service d'accueil familial et sa collègue référente Ase) avec deux parents séparés, chacun vivant en couple. L'entretien porte sur le retour des deux enfants (7 et 6 ans au moment de l'entretien) auprès de la mère dans le cadre d'un placement à domicile.

Les deux enfants ont été confiés au service de l'Ase 4 ans auparavant d'abord dans le cadre d'un accueil provisoire puis dans le cadre d'une mesure judiciaire. L'ASE a délégué la prise en charge des deux enfants à un service de placement familial.

Nous disposons pour cet entretien du verbatim, de la reprise avec la professionnelle de l'accueil familial, de la reprise avec la mère, le père n'a pu être rencontré (il vit hors région).

Premiers éléments d'analyse

Trois univers de références sont repérables : le temps qui renvoie essentiellement à tout ce qui a trait à l'organisation de la vie des enfants ; les enfants dont on parle en général ; la famille qui permet de parler des personnes, des liens. Viennent ensuite l'éducation (essentiellement la question de l'école) et le droit (autour du rapport à la justice, à l'audience à venir).

Les univers sont majoritairement présents dans le discours des professionnelles : ce sont elles qui amènent les différents objets de discours, qui interpellent les parents ; ceux-

ci sont dans une logique de répondre. Cela est très net sur la question des enfants, celle de la famille et celle du droit. Ce qui est spécifique aux parents, c'est la possibilité d'évoquer des sentiments (souci, confiance) ou, sur un autre registre, la question des vêtements (point d'achoppement entre la mère et l'assistante familiale).

Du point de vue de l'énonciation, les professionnels s'expriment fortement avec un recours au "Vous" (279, 30 % de l'ensemble des pronoms) qui est utilisé pour s'adresser tout autant au père qu'à la mère (« *vous expliquez... ça vous regarde* ») mais aussi de manière distincte et complétée par des interpellations plus directes (« *monsieur... madame* »). Apparaît ensuite le "je" (204 occurrences 22 % des pronoms utilisés) dans un style très affirmatif : « *moi je vous dit... moi j'ai échangé... je trouve que* ». Ensuite vient l'utilisation du "On" (12 %) qui prend deux formes : une majoritaire pour affirmer un point de vue commun (« *là on se dit... le projet qu'on a concernant l'an prochain... on comprenait pas* »), et une minoritaire pour englober les parents dans le discours (« *on aborde ça... on a pu ensemble...* »). Les enfants sont aussi parlés par le "Ils" (79,8 %). Les professionnelles sont un peu dans l'affirmation beaucoup dans la négation (« *il n'est pas... non il ne s'agit pas de ça Monsieur!... non, non, non... ça nous regarde pas!* »).

Les parents utilisent massivement le " Je" (254 occurrences 46,4 %), essentiellement la mère et peu le "Vous" (38 6.9 %), autrement dit il y a très peu d'adresses aux professionnelles. Ils affirment (134 « *oui* » pour approuver) ou recourent à la négation (pour dire « *non* » aux professionnelles).

Le mot "enfant" (central dans l'analyse de similitude) est massivement utilisé par les professionnelles. Cela leur permet de rappeler leurs connaissances des enfants, de s'appuyer sur ce qu'elles estiment être leurs vécus pour interroger les parents principalement le père : « *Vos enfants sont... il faut dire aux enfants* » reviennent régulièrement comme affirmation d'un savoir ou comme conseils. La question de « *savoir où sont les enfants* » (exprimés à plusieurs reprises) est un rappel strict au cadre judiciaire.

Les enfants sont également parlés autour des thèmes de la scolarité, des activités, ceci entre les professionnelles et la mère et pour des conseils adressés à la mère. Le père est absent de ces échanges.

Cette première lecture met fortement en avant l'asymétrie des positions : les professionnelles ordonnent le discours, interpellent, interrogent, affirment. Les parents sont dans la réponse avec une plus forte présence de la mère que du père. Cependant les parents utilisent les espaces proposés par les professionnels pour développer des contenus qui leur permettent de réinvestir une forme de parentalité moins en lien avec le cadre stigmatisant de la mesure (centration sur les relations internes de la famille (couple, enfants, famille) plutôt que sur les dimensions institutionnelles liées aux contingences de l'accompagnement).

Les thèmes

L'analyse permet de repérer l'enchaînement des différents thèmes :

- l'entretien débute par une présentation par les professionnelles des objectifs de celui-ci à savoir : faire le point avant l'audience, retour sur les dernières vacances d'été chez

le père et chez la mère, les difficultés liées à celles-ci et « *savoir comment en peut vous épauler* » mais aussi « *vous expliquer le projet* ».

- une longue partie est consacrée aux vacances passées (attitude négative des enfants envers leur mère au retour de chez leur père, enfants confiés un temps à la mère du père, relations du père avec ses enfants, avec sa compagne). Les professionnelles s'adressent essentiellement au père et formulent nombre de conseils et de reproches selon une modalité fortement assertive. Elles soulignent également qu'en dehors de cet épisode problématique, la situation globalement évolue dans le bon sens (« *vos deux petits bouts, ils vont bien. vous arrivez à en faire façon de vos enfants.* »).

- les professionnelles questionnent ensuite les parents sur l'état de leurs relations, ils expriment leurs convergences en tant que parent.

- elles exposent ensuite le projet à savoir le retour des enfants auprès de leur mère sous la forme d'un retour à domicile : « *donc voilà, nous on imagine que vous avez suffisamment fait de chemin et l'un et l'autre pour pouvoir passer à la vitesse supérieure, on va dire dans quelques mois...* ». Cette présentation du projet est assortie de justifications : domicile maternel privilégié par rapport au domicile paternel, nécessité de maintenir la présence de service sociaux (« *qu'il puisse y avoir un tiers...* ») mais aussi de valorisations de l'attitude des parents « *vous avez réussi et l'un et l'autre à nous faire confiance et à trouver un rythme d'échanges...* ».

- la mère exprime ses inquiétudes quant au changement d'école (au mois d'avril).

- les échanges se poursuivent sur la préparation et l'organisation du retour. Le père en est exclu.

- les professionnelles interrogent la mère sur sa perception (« *comment vous sentez, vous les choses ?* ») et celle-ci répond que la poursuite du suivi la rassure. Elles formulent des conseils à la mère sur des aspects éducatifs (valorisation de chaque enfant sans avoir systématiquement par une gratification sous forme d'argent, encadrement...).

- les relations problématiques avec l'assistante familiale sont ensuite abordées (rivalité entre elle et la mère) et les professionnelles concluent à la nécessité de reprendre cela avec elle.

- la garde alternée pour les week-end à venir est discutée.

- la suite est consacrée à des échanges sur l'organisation des activités extra-scolaires et sur le sommeil perturbé des enfants à leurs retours précédents chez leur mère.

- l'échange se fait alors autour des constats réciproques de l'évolution positive des enfants (politesse, capacités d'expression).

- les professionnelles sollicitent les parents sur leur désir d'aborder d'autres sujets. Le père répond par la négative, la mère explique que son fils a des craintes quant aux effets de ses paroles sur les décisions du juge.

- les professionnelles reformulent les axes de travail, précisent l'organisation à venir du suivi.

Le cœur de l'entretien est donc bien le projet de retour des enfants au domicile maternel mais les professionnelles, avant de l'énoncer et d'en décliner les modalités, reprennent les événements récents, les relations entre les parents et prodigent nombre de conseils sur les postures à tenir et elles formulent des jugements de valeurs ou des injonctions. Elles s'appuient sur leurs connaissances de professionnelles et sur leur position de "surveillance".

L'éducatrice lors de sa relecture de l'entretien n'a pas relevé d'aspects-là du domaine

de l'injonction ; elle a indiqué combien ils ont dû beaucoup « guider » les parents, combien les parents et surtout la mère ont cherché à faire valider ce qu'ils faisaient. Elle acquiesce l'idée que les parents mettent le service dans ce rôle-là parce que le service prend ce rôle et inversement (relations complémentaires).

La professionnelle formule aussi le constat d'une sorte de tutelle exercée sur les parents « du fait qu'ils ont été désignés dans le passé comme étant des mauvais parents ». « C'est gratifiant quand on réussit à établir une relation de confiance avec les parents et qu'on peut travailler ensemble pour les enfants. Les parents ont bien, bien évolué et nous on se dit qu'on a bien bossé, il y a toujours - j'espère que ça va marcher, qu'ils ne vont pas revenir en catastrophe mais en même temps, il faut qu'on ait confiance. On a atteint ici notre but à savoir que les enfants retournent vers leur parents, c'est là qu'est leur place ».

Bien que les professionnelles s'en défendent (« ça c'est votre problème... ça vous appartient »), on relève, à plusieurs reprises, une immixtion dans l'intimité du père qu'il s'agisse des relations avec sa nouvelle compagne ou avec sa mère. La professionnelle le justifie ainsi : « on vient toucher à des choses qui ne regardent personne sauf que ça a des effets sur les enfants. On reste des services sociaux avec un regard sur ce qui est de l'ordre de l'intime ».

La relation de confiance, dira la professionnelle « est basée sur le fait de dire, pas dire aux services sociaux. Je comprends qu'il (le père) ne l'ait pas fait au regard du passé qu'ils ont eu : me dire que les enfants étaient pour partie chez leur grand-mère pendant les vacances d'été. C'est dommage qu'il n'ait pas anticipé qu'on allait comprendre et valider sa démarche ». Les professionnelles prêtent aux pères des intentions de masquage des faits (ne pas informer les services sociaux que les enfants sont chez sa mère) car celui-ci aurait eu des craintes que les services sociaux demandent le retour des enfants en famille d'accueil . Elles rappellent à cette occasion la règle (« nous on a besoin de savoir où sont les enfants car ils sont encore confiés au service »).

A différents moments de l'entretien on constate que les deux professionnelles parlent à l'unisson. Elles sont parfaitement interchangeable dans leur propos : « C'est vrai qu'au début je me cherchais L'entretien n'a pas été préparé entre nous deux, mais la situation avait déjà fait l'objet de deux synthèses et on a beaucoup travaillé ensemble. Il y a une complémentarité entre nous deux dans la conduite de l'entretien ». Il s'agit d'une complémentarité qui fonctionne sur de l'implicite, un partage de vue sur ce qui est attendu des parents. On peut cependant faire l'hypothèse d'un renforcement de l'asymétrie de la relation dans cette collaboration implicite des deux professionnelles.

Si le projet apparaît formulé, dans cet entretien, en extériorité par les professionnelles, la mère nous dira ne pas être surprise par cette annonce : « On avait déjà échangé au téléphone sur la suite ». La professionnelle précise qu' « elle n'en avait pas discuté avec les parents mais que par contre sa collègue de l'ASE en avait parlé avec la mère lors d'un entretien ».

La mère ne s'oppose pas aux attitudes des travailleur sociaux. Elle indique avoir appelé le service de placement familial pour signaler ses soucis au retour des vacances et précisera : « Dès qu'il y a un truc qui me paraît suspect dans l'attitude des enfants, je les appelle

et ensuite quand on se rencontre on sait quels points abordés. C'est important l'échange ». Le discours des professionnelles est, pour elle, un appui : *« Les professionnelles elles m'aident ici énormément : avec elles mon ex-mari ne s'emporte pas, ça permet d'aborder des choses sensibles, avec lui, sereinement. On évite ainsi le conflit* ». Et elle ajoute : *« Ils sont en droit de savoir les services sociaux, où sont les enfants. Il y a un contrat, il faut le respecter* ».

Il est important de relever combien, au-delà du caractère profondément asymétrique de la relation, la mère prend appui sur le cadre proposé par les professionnelles. Pour autant cela ne signifie en rien qu'elle accepte toutes les remarques et propositions. Elle trouve leur positionnement sur l'organisation de la garde alternée peu adapté, récuse l'idée de tout dire aux enfants. : *« ils me dictent. Parfois cela me met dans des positions inconfortables. Ils me dictent mais s'ils me dictent plus, je prends mes responsabilités »* ; *« Ils me disent vous devriez peut-être faire ça ou ça mais non, je les écoute, je dis oui, oui mais je fais différemment »*. Dans l'entretien de reprise la mère exprimera son cheminement : *« Avant j'avais besoin des services en qui je n'avais pas du tout confiance mais ensuite on s'est mis à dialoguer, ils ont été d'un grand soutien. Avant les seuls interlocuteurs c'était les services, je m'étais complètement isolée, je n'avais pas de repères en tant que maman mais depuis je me suis réouverte au monde extérieur, j'ai une vie sociale, j'ai mes enfants, je ne suis plus dépressive comme avant, j'ai un travail, je vais nettement mieux donc j'ai évolué, à eux aussi d'évoluer, un petit peu »* ; *« Je les écoute, je leur dis oui, je vais essayer. Je garde leurs idées de côté, ça me donne des autres idées au cas où ça ne fonctionne plus ce que j'ai mis en place. Le fait de ne pas leur dire j'écoute pas vos conseils, est-ce que c'est ça qui les incite à m'en donner autant ? C'est quelque chose qui a toujours existé depuis le départ ça, mais maintenant, ça a changé »*. Elle explicite sa manière de gérer les interactions : *« oui, je fais comme eux, avec tact. Même parfois sur leurs conversations, ils glissent 2, 3 mots, je sais par avance sur quoi ça va enchaîner juste derrière, je sais par avance sur quoi ça va finir »*.

La mère donne nettement le sentiment d'avoir développé au fil du temps et des rencontres avec les professionnelles, une expérience sur laquelle elle s'appuie à la fois pour fluidifier les échanges avec elles mais aussi pour les positionner en tant que personnes ressources. Elle évoque à ce sujet une évolution car ses besoins qui ne sont plus les mêmes : si les professionnelles ont été un point d'appui indispensable lorsqu'elle a du, peu à peu, reprendre sa place de mère auprès de ses enfants, à ce jour, elle revendique, pour partie, son autonomie. Elle manifeste à l'égard de l'Ase plus que de la réserve : *« Je ne dis pas que j'ai entièrement confiance dans les services sociaux. Il reste une réserve, une grosse réserve. Ce n'est pas tant envers (le service d'accueil) qu'envers l'ASE. Eux, ont une certaine facilité à nous mettre une pression, une pression sur le retour des enfants ou non, si on a réglé ça ou pas. Donc à partir de là, moi l'ASE, vous me mettez la pression, vous essayez de me faire parler et par derrière tout ce que je vous ai dit, vous vous en servez pour faire une pression sur mes enfants. Je vais leur exposer mes problèmes, je reste transparente mais avec réserve quand même* ». Elle trouve particulièrement insupportable de devoir s'expliquer sur une dette EDF, qui pourrait venir remettre en question le retour des enfants à son domicile (*« ça fait mal d'entendre que je serais irresponsable parce que j'ai une dette »*) alors qu'elle dit gérer la situation avec une assistance sociale de secteur.

Face à ce qu'elle considère comme une menace, elle ne reste pas impuissante : « *Je vais éclaircir cela* », « *je me laisserai pas faire* » alors qu'elle dit gérer la situation avec une assistance sociale de secteur. Face à ce qu'elle considère comme une menace, elle ne reste pas impuissante : « *Je vais éclaircir cela* », « *je me laisserai pas faire* ». Elle projette de résoudre le problème en demandant au service de placement familial de dire leur position et de trouver un moyen pour répondre à cette question qui l'angoisse « *est-ce qu'ils ont le droit de reporter le retour de mes enfants ?* ».

Le rapport d'évaluation rédigé en vue de l'audience n'avait pas été lu aux parents. La professionnelle l'explique ainsi : « *Ils ont le droit de le consulter, ils le savent ça. Madame n'avait pas pris d'avocat cette fois-ci contrairement à l'année d'avant où là le rapport est lu systématiquement. Moi je lis le rapport aux parents si je sais qu'ils ne seront pas à l'audience* ».⁵

La mère semble s'accommoder de cette manière de faire « *En aucun cas je n'ai pu lire les rapports qu'ils ont écrits. J'en ai connaissance par les extraits lus par le juge et encore. Quand, je prends un avocat, lui il a accès aux dossiers mais moi je ne l'ai même pas lu. Mais en même temps on fait des réunions (avec les travailleurs sociaux) avant et c'est toujours très clair. On n'arrive pas par surprise vers le juge, on échange avant* ».

L'essentiel

Dans cet entretien, se dégage d'abord une impression de travailleurs sociaux tout puissants qui décident du sort des enfants en extériorité par rapport aux parents. Le seul contenu des échanges réellement négociable semble porter sur les modalités de prise de contact pour mettre en œuvre les décisions prises par le service.

Mais lorsqu'on va au-delà de cette impression première en prenant en compte notamment le point de vue de la mère, et l'historique mis en avant par la professionnelle, on constate d'autres éléments et notamment que la mère prend des initiatives sur plusieurs plans : au niveau des modes de communication avec les professionnelles mais aussi au niveau du contenu (elle anticipe les thèmes à discuter, les sollicite, provoque des réunions. Exemple : « *Dès qu'il y a un truc qui me paraît suspect dans l'attitude des enfants, je les appelle et ensuite quand on se rencontre on sait quels points abordés. C'est important l'échange* »). Par rapport aux projections des professionnelles quant aux modalités de retour des enfants au domicile maternel et à l'organisation de la vie quotidienne des enfants, elle valide mais aussi émet des réserves, voire des oppositions.

La mère opère une prise de recul importante sur l'expérience du placement tout à la fois sa nécessité (le rôle de soutien sur le plan éducatif, la médiation opérée entre elle et son ex mari) mais aussi parfois sa violence. Elle fait preuve d'une importante habilité à se positionner face aux travailleurs sociaux, à intégrer les apports sur le plan éducatif qui lui semblent adaptés et elle leur reconnaît leur présence indispensable non seulement pendant des périodes sombres de sa vie mais aussi dans la période actuelle : leurs paroles a du poids pour les enfants (« *j'estime que c'est au service de les rassurer, de creuser là, c'est important qu'il n'y ait pas que ma parole* » dit-elle à propos des craintes exprimées notamment par son fils sur une possible remise en question du retour au domicile maternel des enfants.). Si la voix des travailleurs sociaux apparaît nettement dominante dans l'entretien, les regards croisés rendus possibles, grâce à notre dispositif

5. Il s'agit en fait d'une position de service qui nous sera exposé lors du travail de restitution.

de recherche, démontrent que les parents, au fil du temps, deviennent acteurs dans le dispositif ; ils parviennent ainsi à reconquérir une légitimité et une confiance en eux quant à l'exercice de leur parentalité.

5.2 Lectures globales

Les lectures singulières nous ont placés au cœur d'une diversité de situations familiales, d'une diversité de manière de conduire un entretien pour un professionnel. En essayant à chaque fois de pointer l'essentiel, nous avons mis en évidence des problématiques : l'objet de l'entretien, sa préparation, la place des supports comme le Dipec ou le rapport de fin de mesure, la reformulation et l'interprétation, les positionnement d'écoute et de renforcement, les positionnements plus injonctifs, les places respectives du point de vue des énoncés des parents et des professionnels.

Nous allons poursuivre à présent l'analyse des situations d'entretien par une approche globale de l'ensemble des données.

5.2.1 Analyse lexicométrique : les univers de références

Rappelons que les univers de référence que dégage Tropes regroupent dans des classes d'équivalents les principaux substantifs d'un texte. Pour se faire, Tropes utilise des dictionnaires mais tous les mots ne sont pas classés : seuls apparaissent les plus significatifs (seuil fixé à un minimum de 10).

Les lectures singulières ont déjà permis de repérer quelques éléments. Nous allons les reprendre ici. Les univers « temps » et « famille » dominent dans la majorité des entretiens. L'univers « temps » souligne combien les entretiens sont marqué par une logique du récit : ce qui s'est passé, ce qui se passe. L'univers « famille », sans surprise d'une certaine manière, souligne que sont cités, dans les entretiens, les membres de la famille et si on observe le contexte des mots, il est question de situer des relations, des liens, des attitudes et comportements des personnes cités. Si l'univers « famille » comprend le mot « enfant » il faut prendre en compte dans chaque entretien la manière dont chaque enfant est cité, c'est-à-dire le prénom (comptabilisé comme nom propre et de fait non rattaché à un univers). Cela permet d'observer combien ceux-ci occupent une place centrale sans pour autant écraser l'ensemble des thématiques⁶.

On observe quelques écarts par rapport à ce schéma : les entretiens 6 et 7 placent en second les loisirs (entretien de début de mesure à la veille des vacances) ; l'entretien 11 est assez « parasité » peut-on dire par des questions de transport qui sont autant sinon plus les préoccupation du père que les problèmes du jeune ; enfin les entretiens 9 et 10 (avec des jeunes proches de la majorité), la famille disparaît quelque peu au profit des questions de formation (éducation).

6. Dans un même tour de parole (une séquence complète d'un interlocuteur) le prénom peut être cité plusieurs fois et au final être surreprésenté au risque ensuite de fausser l'analyse de similitude (basé sur les co-occurrences de mots). Inversement, certains tours de parole évoquent l'enfant en terme de il ou elle, le faisant ainsi disparaître du point de vue comptage. Nous avons donc fait un choix pour tous les entretiens : ne comptabiliser qu'une fois par tour de parole le prénom, remplacer une fois par tour de parole un "il" ou un "elle" par le prénom de l'enfant.

Globalement, le troisième univers est celui de l'éducation : il renvoie essentiellement à des questions scolaires (ou de formation) et peu aux relations par exemple de l'enfant et des éducateurs (sauf pour les entretiens dans le cadre de la Mecs). Seuls les entretiens 1 et 8 n'y font pas référence. Cela sous-entend-t-il qu'on ne parle de questions éducatives lors des entretiens ? Évidemment non. On atteint ici une des limites de l'approche lexicométrique, celle d'un comptage. Par exemple lorsque dans un entretien est abordé un problème de punition, le terme n'émerge pas d'un point de vue statistique et pourtant c'est bien d'éducation dont il est question. Cela souligne l'importance de compléter cette approche par une approche centrée sur les objets de discours.

Les univers suivants, sont délicat à classer : ils ne sont pas présents pour tous les entretiens.

L'univers du droit tient une place relativement importante dans une majorité d'entretiens⁷.

On trouve l'univers des sentiments qui regroupe sans hiérarchie des mots comme joie, souci, crainte, confiance. Ces mots n'ont de sens que dans le contexte de chaque entretien.

La santé concerne quelques entretiens et ne représente donc pas un univers des entretiens en général.

Il n'existe pas de différences majeures entre les univers portés par les parents et celui porté par les professionnels à une exception près : l'univers du droit porté quasi exclusivement par les professionnels : ils s'appuient sur celui-ci, y font des références régulières par le rappel des attendus du jugement, le rappel des attentes du magistrat, le rappel du destinataire du rapport, par l'évocation d'une audience. Cet univers structure une partie du discours. Et si les parents peuvent faire référence au juge (et dans un seul entretien à un avocat) il ne s'agit pas pour eux d'un univers qui structure leur parole.

Nous avons pris en compte, dans les lectures singulières, certains aspects de l'énonciation, en particulier les modes d'interpellation (les pronoms utilisés). Il n'est pas possible de dégager un cadre général tant le recours au "Je" ou au "Vous" ne prend sens que dans le contexte de l'énonciation. On peut néanmoins souligner la très forte présence du "Je" dans le discours des parents qui signe une possibilité d'expression personnelle ; on peut noter que le "Je" des professionnels recouvre dans certains cas une volonté d'affirmation d'une position et dans d'autres une manière d'avancer un questionnement ; L'utilisation par les professionnels du "On" et du "Nous" renvoie soit à des positions de service, soit à une manière d'associer les parents à l'action envisagée. Comme le note Nijnatten (2007)⁸ il peut s'agir d'un masquage des positions de pouvoir. Au-delà de ces quelques remarques il n'est pas possible de caractériser plus en avant les modes d'énonciation propre aux professionnels et aux parents sauf à s'aventurer plus loin d'un point de vue linguistique ce qui n'est pas directement notre objet et dépasse quelque peu nos compétences.

Toutefois un fait constant dans les entretiens mérite d'être noté : les parents inter-

7. Il n'y a que l'entretien 4 où il n'apparaît pas de référence au juge. Dans d'autres, compte tenu des seuils, l'univers ne figure pas en tant que tel mais la référence au cadre n'est pas forcément absente.

8. Nijnatten, C. van (2007) The discourse of empowerment : a dialogical self theoretical perspective of the interface of person and institution in social service setting, *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 2, No. 1, 337-359.

pellent peu les professionnels (faiblesse du recours au "Vous"). On peut sans doute relier ce fait à un autre constat général : l'approche lexicométrique montre que l'essentiel des univers est porté par les professionnels ce qui revient aussi à dire qu'ils portent l'essentiel du discours. Les professionnels parlent, beaucoup même : il existe un véritable déséquilibre du point de vue simplement quantitatif entre les énoncés des parents et ceux des professionnels.

Cela reflète sans doute le caractère asymétrique des positions⁹, le fait que ce sont les professionnels qui conduisent les entretiens à partir d'une définition plus ou moins forte des objectifs qu'ils se sont donnés. Mais cela renvoie aussi à des effets de contextes : les entretiens de début de mesure sont marqués par la référence aux attendus du magistrat que lit ou traduit dans son discours le professionnel ; les entretiens de fin le sont par la lecture du rapport.

5.2.2 Analyse statistique : Alceste

L'analyse réalisée à l'aide du logiciel Alceste nous propose une lecture lexicométrique globale de nos entretiens. Alceste propose, en recherchant des mots et leurs co-occurrences, des regroupements par classes ; l'analyse réalisée est une classification hiérarchique descendante. Le découpage obtenu de nos entretiens nous permet d'obtenir trois classes distinctes. Ce découpage a été réalisé en utilisant 85 % des Unités de Contexte Élémentaires (UCE) ce qui est très suffisant pour permettre une interprétation valide des résultats (cf premier schéma ci-dessous).

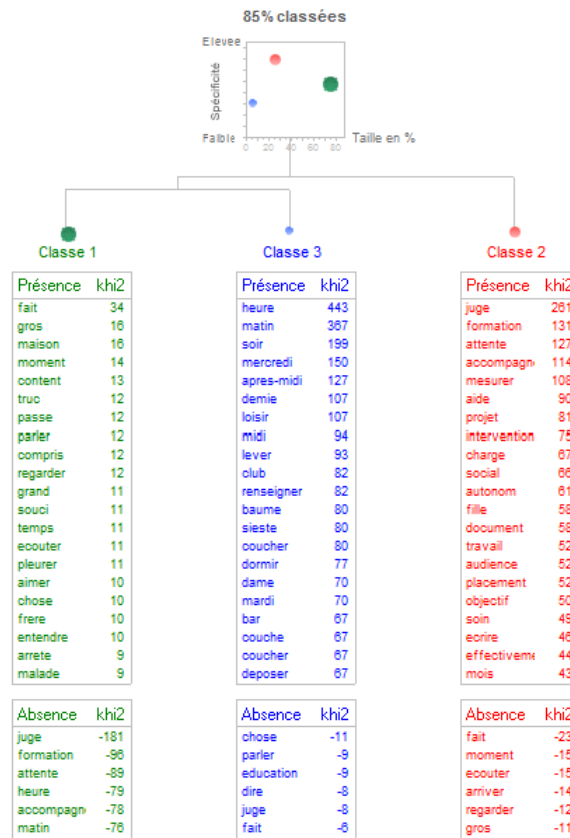
La classe 2 est la plus spécifique. C'est la première à se démarquer dans l'arbre de classification et représente 25 % des UCE classées. Elle met en évidence sans surprise la centration du discours sur la mesure de justice et sur sa mise en œuvre.

La classe 1 arrive en seconde position et représente 68 % des UCE classées. Cette classe plus hétérogène témoigne de la diversité des échanges, renvoie aux dimensions plus quotidiennes des réalités familiales, aux comportements et relations des acteurs en interaction. On y retrouve aussi des éléments d'énonciation sur certaines problématiques indicibles (il s'est passé « des choses »).

La classe 3 (7 % des UCE classées) évoque l'importance des aspects temporels. Face aux incertitudes de l'évolution de la mesure, de l'évolution des décisions, de l'évolution plus globale des enfants, des relations familiales, structurer le temps devient un impératif de réassurance et de construction des relations de confiance entre les parents et les professionnels.

Plus précisément l'analyse factorielle (deuxième schéma ci-dessous) en coordonnées montre que nos entretiens ne se regroupent pas de la même façon au regard de ces trois dimensions définies par les 3 classes. La prise en compte de trois variables (ci dessous) apporte d'autres informations (cf schéma ci dessous) ; Type de mesure : AEMO vs Placement Temps de la mesure : Début vs Fin ; Présence de l'enfant lors de l'entretien : Oui vs Non.

9. sur lequel nous reviendrons dans les lectures transversales



Classe 1

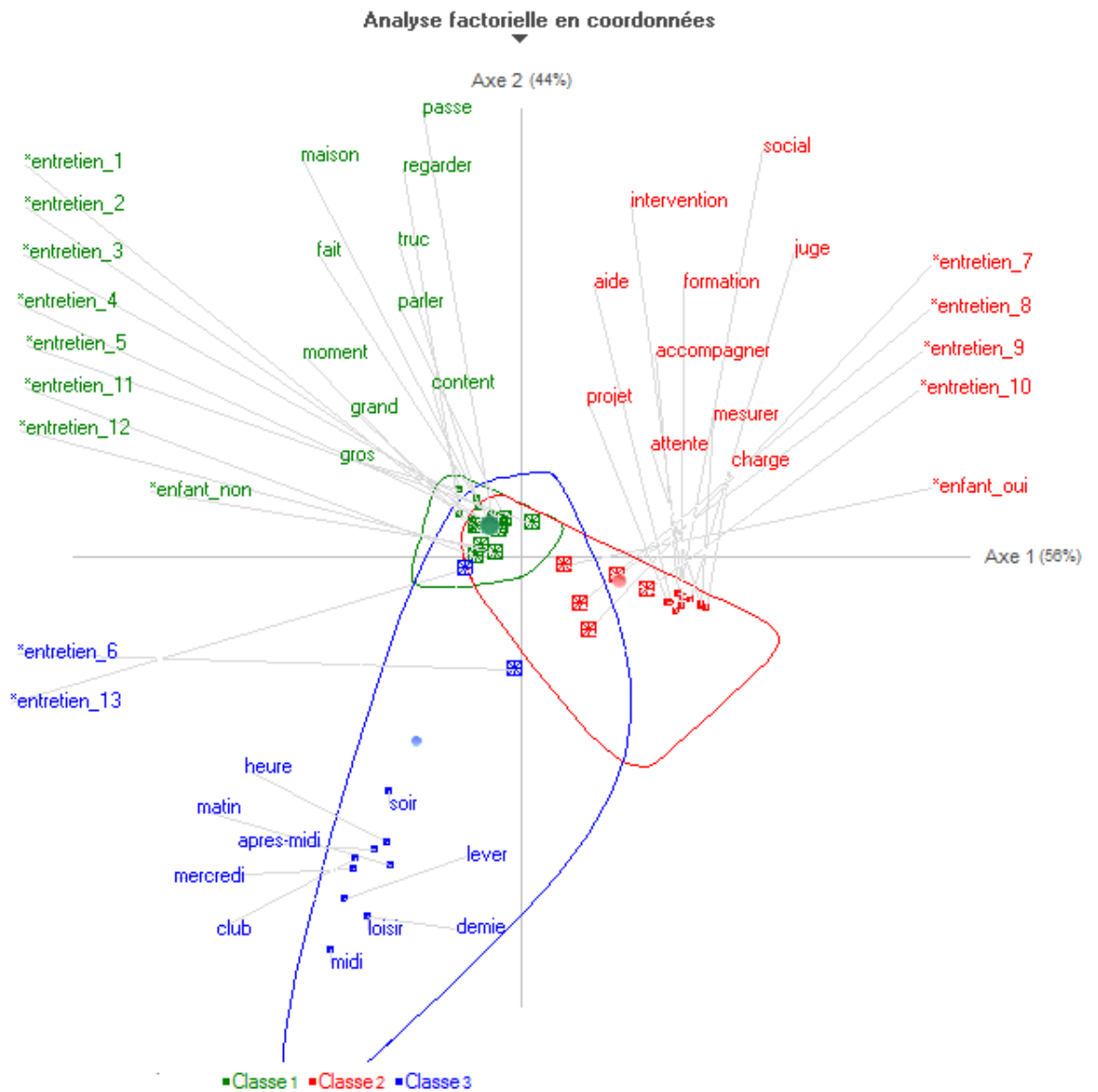
Cette classe est plus spécifique des entretiens 1, 2, 3, 4, 5, 11 et 12. Ces 7 entretiens correspondent tous à des suivis de placement dont cinq correspondent à des fins de mesure. L'analyse factorielle met en évidence un lien avec la non présence des enfants pendant l'entretien. Les entretiens 1, 2, 11 et 12 correspondant à des situations de non présence des enfants semblent donc participer plus directement à la définition de la classe 1. Parler des événements quotidiens et plus précisément de leurs implications sur les relations familiales se trouve ainsi facilité lorsque les enfants ne sont pas présents lors de l'entretien.

Classe 2

Cette classe est spécifique de 4 entretiens (7, 8, 9 et 10) qui correspondent à des débuts de suivi AEMO en présence des enfants et met clairement en évidence dans ce contexte une centration du discours sur la question de la mise en œuvre de la mesure de justice.

Classe 3

Deux entretiens le 6 (Suivi AEMO de début de mesure en présence de l'enfant) et le 13 (Fin de mesure de placement sans présence de l'enfant) se retrouvent dans la même classe sans que les variables choisies (Type de mesure / Temps de la mesure / Présence



ou pas de l'enfant) n'interviennent significativement. Nous retrouvons l'importance déjà évoqué précédemment des dimensions temporelles et ce constat est valable pour tous les entretiens. Cette dimension prend cependant une intensité plus marquée pour les deux entretiens cités. Ces analyses soulignent l'impact de deux variables qui contextualisent les entretiens. D'abord le type de mesure, ce qui n'est pas une surprise en soi mais cette variable se conjugue avec la seconde variable ; temps de la mesure. Ainsi nos résultats ne permettent pas de différencier statistiquement la part de chacune de ces 2 variables, la classe 1 correspondant à des placements principalement en fin de mesure et la classe 2 des suivi AEMO de début de mesure. La troisième variable (présence ou non de l'enfant) montre clairement l'influence de la présence de l'enfant sur le contenu du discours. Les résultats sont à ce niveau plus contre-intuitifs. Lorsque les enfants sont là le discours a plutôt tendance à s'orienter vers la question de la mise en œuvre de la mesure de justice. Cependant là encore notre troisième variable est confondue avec le temps de la mesure.

Ici tous les entretiens réalisés en présence des enfants correspondent à des débuts de mesure. Nous pouvons simplement constater que leur présence n'empêche pas d'aborder explicitement le contexte judiciaire de l'accompagnement qui commence.

5.2.3 Les objets de discours et dynamique interactionnelle

Les contenus des tours de paroles entre professionnels et parents sont intéressants à analyser selon un double point de vue à savoir : leur identification (de quoi parlent les interlocuteurs), leur construction (un énoncé est potentiellement thématiqué et il devient alors un objet de discours (Sitri 2003)¹⁰, s'il est repris dans le flux de l'interaction et qu'il acquière ainsi une épaisseur discursive. Nous tenterons ici de décrire quelques aspects saillants de ce processus de thématisation.

Les régularités dans le déroulement des entretiens et dans leur tonalité

Au-delà de la singularité de chaque entretien, on identifie des régularités dans leur déroulement :

- Les professionnels présentent systématiquement le ou les objectifs de l'entretien lors des premiers tours de paroles.

- Les documents déjà écrits ou à écrire sont présents dans la quasi-totalité des entretiens de notre corpus (attendus du juge, DIPEC à remplir, rapport envoyé au juge) et ils organisent la plupart d'entre eux. Ils sont repris et commentés avec les parents, les adolescents et les enfants, s'ils sont présents. En effet le réel des situations apparaît difficilement réductible dans un document et des décalages, faisant l'objet de mises au point entre les interlocuteurs apparaissent souvent : soit des décalages dans le temps (la situation a évolué), soit des décalages dans les finalités de l'accompagnement, son objet ou même sa nécessité, soit des décalages sur la nature des difficultés actuelles ou passées et sur les moyens de les résoudre, soit encore des décalages entre les mots contenus dans les écrits et ce qu'ils désignent (Authier-Revuz, 1995)¹¹.

- Les difficultés éducatives rencontrées par les parents et les comportements problématiques des enfants ou des adolescents sont explicités soit pour les identifier (entretien 1, 9, 10) soit pour attester qu'ils sont maintenant pour partie résolus (entretiens 2, 3, 4, 5, 12) soit pour donner des conseils (entretien 13). Il en est de même pour les difficultés liées au fonctionnement familial ou à la vie personnelle, affective, relationnelle de la mère ou du père (entretien 2).

- Les dimensions émotionnelles sont présentes sous des formes et à des degrés variables : Celles relevant de la tristesse, de la déception sont exprimées par les parents en lien avec le placement, la séparation qui vient signifier un échec, une forme d'impuissance à faire face. Pour la mère de Lucie (entretien 1), sa relation avec sa fille relève de « *la catastrophe* », du « *désastre* ». Mais l'expérience du placement peut donner lieu à des sentiments de révolte comme dans l'entretien 5 : « *c'était dur de l'accepter, le placement, moi je l'acceptais pas au départ, je me disais, je trouvais ça pas normal* » ou dans l'entretien 8 quand la

10. Sitri, F. (2003) *L'objet du débat, la construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

11. Authier-Revuz, J. (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidence du dire*, Paris, Larousse.

grand-mère se dit « *choquée* » qu'il ait pu être question de placement pour l'enfant et à l'expression d'une blessure liée à cette intrusion de la justice dans leur espace privé.

Celles relevant d'une forme de « fragilité psychologique » de l'un des deux parents et qui s'exprime par des larmes lors de la lecture du rapport. Elles font l'objet d'une entente quant à la façon de les nommer : « *encore fragile émotionnellement, madame se bat chaque jour contre ses démons pour le bien de sa fille... vous êtes d'accord?* » (entretien 2).

Celles relevant de la violence ressentie par les parents confrontés à la mise en mots de leurs difficultés : « *c'est parfois dur, comme une claque* »(entretien 4).

Mais aussi celles relevant d'une satisfaction par rapport au chemin parcouru : « *on a fait un bon boulot quand même, il est bien maintenant* » dit le père à propos de son fils (entretien 12).

- Des événements récents, le plus souvent problématiques du point de vue des travailleurs sociaux, sont abordés (exemple : l'absence de l'enfant à l'école, un séjour non prévu des enfants chez une grand-mère) mais il peut s'agir aussi d'événements du quotidien nécessitant un ajustement entre parents et professionnels (organisation d'une sortie dans un parc de loisirs pour David, entretien 4)

- La clôture des entretiens porte toujours sur la présentation par les professionnels des étapes suivantes dans l'accompagnement.

La construction des objets de discours dans les entretiens

Les professionnels, nous l'avons écrit à plusieurs reprises dans ce rapport, sont les maîtres d'œuvre dans la conduite des entretiens pour autant ils tentent de créer ou de maintenir les conditions de la coopération. Nous nous proposons ici de décrire des aspects du fonctionnement des dialogues en identifiant les processus qui tout à la fois organisent la dissymétrie des places mais aussi participent à la construction conjointe du sens entre les interlocuteurs. Pour cela nous mobilisons plus particulièrement le concept d' « objet de discours » qui se rapproche de celui du « thème » si on l'envisage sous l'angle de sa plasticité. Les travaux de différents auteurs (Salazar-Orvig, Sitri) en lien avec la théorie du dialogisme offrent des points d'appui pour étudier comment se construisent et se modifient les objets de discours dans le flux de l'interaction. Tout élément du discours n'est pas susceptible de devenir automatiquement un objet de discours, la conversation se focalise sur certains objets par accentuation et déformations des énoncés et plus encore lorsque la contradiction est présente à l'intérieur d'un même objet.

Nous avons ainsi une porte d'entrée pour appréhender de quelles façons dans les dialogues « se rencontrent, se nouent ou se méconnaissent les discours des interlocuteurs. » (Salazar Orvig)¹².

Deux processus majeurs organisent la construction des objets de discours dans les données à notre disposition : celui du questionnement et celui de la reprise. Nous nous proposons tour à tour de les spécifier même s'ils sont la plupart du temps entremêlés dans le cours de l'interaction.

Le processus de questionnement

L'usage du questionnement par les travailleurs sociaux se structure ainsi :

12. Salazar Orvig, 2006, p.151

- les questions ouvertes sont particulièrement présentes en début d'entretien. Exemples :
Entretien 1 : « *est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de votre parcours et du parcours de Lucie ?* »

Entretien 5 : « *Romane comment ça va ?* »

Entretien 12 : « *Bon alors Samir, il en est où ?* ».

Ces questions ont pour effet de produire une première réponse de la part du parent qui n'est pas d'emblée développée mais le devient suite aux reprises des énoncés par les professionnels qui demandent des précisions et créent ainsi les conditions propices à l'expression.

- le schéma questions/réponses est celui qui domine dans les tours de paroles pour l'ensemble des entretiens

Cette modalité interrogative structure fortement les entretiens de début (exemple : entretien 7), mais elle est plus atténuée dans certains entretiens de fin au profit d'assertions de la part des professionnels (exemple : entretien 13). La probabilité de ce schéma Q/R est assez élevée dans ce genre communicationnel car « il correspond à des aspects plus ou moins spécifiques de l'actualisation des rôles correspondant à la place institutionnelle » (Vion, 1992)¹³. Mais il relève aussi du « travail de l'intercompréhension »¹⁴ : dans les débuts de mesure le professionnel ne peut contribuer au dialogue qu'à partir du discours des parents. C'est pourquoi, il va enchaîner les questions dans le but que le parent opère une narration de sa situation actuelle et passée.

Ce processus est massivement présent, comme nous l'avons souligné dans les analyses singulières, dans l'entretien de Lucie (entretien 1) l'éducatrice cherche précisément à caractériser ce que la mère entend par « *désastre* » à propos du comportement et des relations avec sa fille. Suite à ces investigations, elle enchaîne sur les ressources que la mère a pu ou a tenté de mobiliser pour faire face à ses difficultés. Elle l'invite également à produire une analyse en distinguant les moments où les relations avec sa fille sont apaisées des autres moments où c'est « *le désastre* ». Elle l'invite également à distinguer les types d'aide qui lui conviennent et à l'inverse ceux qui lui sont inutiles. On se situe ici sur un continuum entre une modalité d'entretien de type enquête (recueil d'informations) et une modalité de type relation d'aide. Les questionnements en portant sur le même objet contribuent au processus de thématization.

- lorsque le travailleur social échange avec plusieurs interlocuteurs, il lui arrive d'utiliser un questionnement de type circulaire.

Par exemple, comme nous l'avons développé dans l'analyse singulière, dans l'entretien 9 avec la mère et sa fille adolescente, la professionnelle reprend les énoncés de l'une pour interroger l'autre, plus exactement, elle reformule les propositions de la mère pour tenter de développer la prise de parole de l'adolescente.

Les questions orientées jalonnent aussi les entretiens, c'est-à-dire celles dont la réponse est anticipée et qui n'offrent pas réellement la possibilité à l'autre de développer son point de vue propre.

L'entretien 1 débute par un retour de la professionnelle sur la soirée précédente où la mère est venue passer du temps avec sa fille dans le service : « *Donc hier soir, ça s'est bien passé ?* » « *ça vous a fait du bien de retrouver votre fille ?* », « *vous êtes à l'aise*

13. Vion, R.(1992) *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, p. 33

14. Salazar Orvig, op.cité

quand même ? » ou plus loin *« ce n'est pas le fait que vous ayez repris quelque chose avec elle ? »*.

Le processus de reprise

- La reprise des discours déjà-là

La théorie du dialogisme a largement démontré que les échanges s'inscrivent toujours dans un « déjà-là », dans une histoire. Non seulement « chacun a des savoirs, des représentations, des attentes, à propos de la situation d'interaction »¹⁵, mais dans les entretiens, les discours sont peuplés de références à d'autres discours tenus ailleurs, avec d'autres, et dans d'autres buts. En ce qui concerne nos données, on constate que la présence de ces discours autres sont massivement et d'emblée présents dans les entretiens. Ils prennent des formes différentes :

1- celle de discours rapportés lorsque les attendus du juge sont énoncés et leurs reprises organisent, pour un temps, le discours du travailleur social. Les manières d'introduire ces discours en provenance du magistrat, de les élaborer et de les éclairer sont multiples comme nous l'étudierons dans la partie portant sur la spécificité des entretiens de début de mesure.

2- celle d'évocations des entretiens précédents entre les mêmes locuteurs : *« donc on ne voyait pas forcément l'intérêt de continuer jusqu'à l'échéance du placement, ça je vous l'avais déjà dit »* (entretien 3) ou avec d'autres comme par exemple avec le chef de service ou avec des professionnels de l'ASE.

- *Les reprises en écho*

Sitri a particulièrement bien décrit comment la reprise jouait un rôle central dans la constitution des objets de discours et dans leur transformation : « Repris, l'objet est tout autant répété que déformé : de reprise en reprise, de déformation en déformation, il peut devenir autre ou s'épuiser, cédant alors la place à un nouvel objet. »¹⁶. Le processus de reprise dans le dialogue est indissociable d'une altération sous une forme ou une autre car sa fonction change dans le tout de l'énoncé. Ce processus de reprise, appelé également reformulation, est largement mobilisé par les travailleurs sociaux notamment dans les entretiens de début de mesure. On distingue plusieurs modes de reprises dans leur activité langagière.

1- La plus fréquente est la reprise en écho qui indique à son interlocuteur l'intégration de l'information qu'il vient de donner, sa validation mais fréquemment, les reformulations intègrent des éléments nouveaux : soit en proposant une nouvelle mise en mots, soit en développant un énoncé tout en prenant appui sur celui qui le précède.

Dans l'entretien 1, la professionnelle opère un retour sur les différents interlocuteurs que la mère a eu jusqu'alors pour l'aider :

Mère - *Parce que ce psychiatre est à l'écoute. C'est quelqu'un qu'est... Il va pas juger. Par exemple, les autres psychiatres, on leur parle, et tout ce qu'ils*

15. Salazar Orvig, op.cité

16. Sitri, op. cité p. 51

savent dire c'est « hum d'accord, oui donc bien d'accord, hum, bon ben on se voit la prochaine fois ». Pour moi, c'est pas un psychiatre, un psychologue, pour moi.

Professionnelle - *Vous avez besoin d'être guidée.*

Mère - *J'aimerais avoir des réponses à ce que je dis.*

La professionnelle va au-delà de ce que la mère a dit tout en prenant appui sur les éléments qu'elle livre. Elle fait ici nettement une inférence à partir de ce que la mère apporte comme éléments évaluatifs sur les psys ; cette inférence a comme but de déplacer le projecteur sur elle, sur ses besoins.

Mais les professionnels, à certains moments proposent des interprétations par rapport aux discours de l'autre. Dans la situation de Léa (entretien 2), la mère fait part de son étonnement en ce qui concerne l'évocation par sa fille de son ex-compagnon :

Mère - *Et puis, Léa elle me dit : je pense qu'il s'ennuie quand même en prison, je pense qu'il s'ennuie, comme ça. Donc c'est vrai que là, c'est pareil, je voulais venir vous voir, je voulais reprendre rendez-vous avec la psychologue. Parce que c'est vrai que là, elle a eu cette période : y a eu F., y a eu ci, y a eu ça. Qu'elle se remette à penser à F. alors que c'était un dossier clos.*

Professionnelle - *Pour vous c'est un dossier clos. Pour une fillette de cet âge-là, ce sera pas un dossier clos étant donné que c'est le seul homme qu'elle a connu. Qui l'a reconnu. Même si c'est difficile pour vous à admettre.*

Mère - *Ce n'est pas difficile.*

Professionnelle - *C'est compliquée pour Léa parce que du jour au lendemain pratiquement, elle a dû faire une croix dessus.*

Dans l'extrait ci-dessus, l'éducatrice donne un autre sens à la situation, elle se décale du point de vue de la mère pour donner le sien. Le processus de thématization se construit donc par cet ajout de sens.

Dans la situation de Lucie (entretien 1), un objet de discours s'élabore autour du sentiment de culpabilité exprimée par la mère (suite à des attouchements de l'un de ses amis sur sa fille) :

Professionnelle - *Ça doit être horrible pour vous enfin quelqu'un que vous connaissez et qui s'en prend à votre fille.*

Mère - *Le problème, c'est que je m'en veux encore. Je m'en veux encore.*

Professionnelle - *Vous y êtes pour rien. Vous y êtes pour rien.*

Mère - *Moi, je lui faisais vraiment confiance.*

Professionnelle - *J'imagine bien que si vous lui avez laissé votre fille, c'est bien que vous lui faisiez confiance, ça faisait 10 ans que vous le connaissiez. Ce n'est pas de votre faute si, si, si vous avez pas vu ça. Je pense qu'il n'a jamais laissé entrevoir quoique ce soit.*

Mère - *Non, et puis Lucie non plus.*

Professionnelle - *Donc, vous ne pouviez pas vous douter d'une telle chose, enfin c'est compréhensible que vous culpabilisiez, mais quelque part, y a pas de quoi.*

Le processus de thématization s'opère par une double modalité dans la reprise du discours : la professionnelle à la fois valide le discours de la mère : « c'est compréhensible que vous culpabilisiez » et simultanément elle opère une mise à distance, elle imprime son

propre point de vue qui s'oppose à celui de la mère : « *mais quelque part, il n'y a pas de quoi* ».

- le développement d'un thème

Les multiples formes de reprises conduisent à ce que la plupart des nouveaux thèmes introduits par les professionnels dans les dialogues soient en lien avec les thèmes précédents et s'emboîtent par capillarité. Aucun ne vient faire en quelque sorte faire irruption dans le dialogue en introduisant une rupture dans le flux discursif. Si les travailleurs sociaux ont en tête un thème spécifique sur lequel ils souhaitent échanger avec les familles, ils s'appuient sur un événement, sur un fait permettant de l'introduire. Nous pouvons illustrer ce processus en nous appuyant sur l'entretien-source de Léa (entretien 2) et la thématisation portant sur les absences répétées de l'enfant à l'école.

Ce thème est introduit initialement par l'éducatrice alors qu'elle termine la lecture du rapport pour le juge et qu'il est fait état de l'évolution positive de l'enfant. L'éducatrice informe qu'elle a été interpellée, par la référente ASE, de l'absence de l'enfant à l'école de manière régulière et fait part de son étonnement à ce sujet. Il s'en suit des tours de parole conduisant la mère à s'opposer aux éléments transmis par l'institutrice : « *c'est faux* », « *c'est très faux* », tout en tentant de justifier les absences au regard de ses difficultés d'organisation quotidienne, de ses problèmes de santé ainsi que ceux de sa fille. Plus en avant dans le dialogue, l'éducatrice opère un retour sur le thème en tentant de comprendre pourquoi la mère ne justifiait pas toutes les absences de sa fille, justificatifs qui auraient tranquilisé l'institutrice. La mère exprime ses difficultés de communication avec elle du fait qu'elle se sent jugée et elle réitère de nombreuses critiques à son égard. Plus en avant dans le dialogue, c'est la mère qui opère un retour sur ce thème puis encore plus loin, c'est la professionnelle qui met en garde la mère contre les conséquences des absences injustifiées de sa fille à l'école dans le futur.

Ce thème des absences acquière une réelle épaisseur discursive dans l'entretien tout autant par la place qu'il occupe en temps que par rapport au fait qu'il devient un enjeu important entre les locutrices. Si la mère cherche à se trouver des circonstances atténuantes, elle cherche surtout à faire partager sa vision de la situation à savoir qu'elle est victime d'une institutrice qui la persécute. La professionnelle ne reprend pas ces éléments là et ne se positionne pas ; elle sélectionne certains éléments dans le discours de la mère et tente d'en rester aux faits. Elle évalue les différents éléments différemment de son interlocutrice, « le partage intersubjectif n'est pas homogène. »¹⁷. Si les enjeux sont importants autour de cet objet devenu « objet de discours », c'est d'une part parce que la relation de confiance entre la professionnelle et la mère a été mise à mal et d'autre part que face à cette défaillance de la mère, il est demandé à la professionnelle de rendre des comptes.

Ces différentes descriptions de l'activité discursive nous renvoient à cet élément fondamental de l'entretien comme une rencontre : « s'entretenir avec quelqu'un » écrivent Blanchet et Gotman (1992), « est, davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnus (donc de risques) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire, et non pas simplement

17. Salazar-Orvig, op.cité. p. 164

d'un prélèvement d'information. »¹⁸. Ce processus interlocutoire s'organise, comme nous venons de le décrire, dans une relation paradoxale où les objets de discours se construisent dans une continuité mais aussi dans une polyphonie des voix.

5.3 Lectures transversales

Aux lectures singulières qui nous conduisent à nous placer au plus près des pratiques, de leur appréhension par les acteurs ; aux lectures globales qui tentent de dégager des éléments généraux des entretiens sources, il nous a semblé important d'ajouter des lectures transversales. Il s'agit de choisir différents angles d'analyse de l'ensemble des données et de fait ces différentes perspectives peuvent se croiser, revenir sur un même objet, une même question pour développer la compréhension.

5.3.1 Spécificités des entretiens de début et de fin

Spécificités des entretiens de début de mesure : l'entretien en tant que lieu de construction conjointe du sens.

Les échanges verbaux des participants à une interaction ne sont pas d'emblée et nécessairement orientés vers un but commun ou tournés vers le même objet ni organisés selon des patterns interactionnels stabilisés voire routinisés. Dans les situations d'interactions sur lesquelles nous travaillons, les objets des dialogues et les modalités de construction de l'interlocution ne sont pas « déjà-là », ils ne sont pas nécessairement présents mais en devenir pour reprendre la terminologie Bakhtinienne : les locuteurs en effet n'ont pas fait le choix eux-mêmes d'initier cette rencontre. Celle-ci est contrainte, elle est guidée par une prescription formulée dans le jugement et ses attendus. Les participants sont mis dans l'obligation de construire le cadre permettant de se parler et cela leur demande « un important travail d'attention conjointe. » (Tomaselo, 2004)¹⁹

Cette intercompréhension repose sur l'établissement d'un « espace discursif » décrit ainsi par Salazar Orvig (1999) : « on entend par espace discursif le réseau de significations qui se tisse au cours de l'échange verbal et par rapport auquel tout énoncé prend sens. »²⁰. Les locuteurs construisent à travers l'échange dans le dialogue, ce qu'ils n'auraient pas produit isolément. Cette co-construction du sens aboutit à un espace de significations partagées et Salazar Orvig (2006) précise : « c'est dans cet espace que viennent s'inscrire les nouveaux énoncés, qu'ils prennent sens et qu'ils sont interprétés » et plus loin : « au fil du dialogue, chaque parole produite, entendue, interprétée vient intégrer l'espace de significations partagé par les interlocuteurs »²¹.

Mais cette co-construction est l'enjeu de tensions entre une force de convergence et une force de divergence, « l'espace discursif est inégalement partagé »²². L'altérité est

18. Blanchet, A. ; Gotman, A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan p. 21)

19. Tomaselo, M. (2004) *Aux origines de la cognition humaine*, Retz.

20. Salazar Orvig, A. (1999) *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*, Paris, L'Harmattan, p.158.

21. Salazar Orvig, A. (2006) Intercompréhension et divergences dans l'entretien clinique. M. Grossen et A. Salazar Orvig, *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, Paris, Belin. p. 151.

22. idem

en effet constitutive à toute interaction et dans ces entretiens parents/professionnels, elle est renforcée par les écarts entre les statuts et les rôles des locuteurs et leurs cartes du monde très différentes : entre le "vous" du travailleur social et la réception par le parent en "je" ou dans son "for intérieur", de nombreux écarts peuvent exister. De plus les enjeux liés à la situation sont très importants pour les parents puisqu'il s'agit pour eux de restaurer leur rôle et place de parents fortement ébranlés par la décision de placement ou la mesure éducative. Quant aux travailleurs sociaux, ils doivent parvenir à une forme de collaboration avec les parents dans la mise en œuvre de la mesure sans quoi ils ne peuvent réaliser leur activité, le « faire avec » s'impose et l'entretien ou plus exactement l'activité langagière qui s'y déploie est le moyen de leur activité de travail.

Comment cet espace discursif commun se construit-il ?

Nous avons à notre disposition, au niveau des données recueillies, six situations qui portent spécifiquement sur le début de mesure dont cinq qui concernent la mise en œuvre d'une mesure d'assistance éducative et une seulement, un placement. A cela s'ajoute deux situations dont l'objet est le renouvellement de la mesure et il s'agit là de placement. Bien évidemment, comme nous l'avons déjà mentionné dans ce rapport, on ne peut prétendre à une représentativité des résultats mais il est possible par contre de décrire finement les processus à l'œuvre dans les entretiens à notre disposition de façon transversale. La recherche des « bons mots » constitue une manière de construire l'espace discursif commun : « *J'essaie d'avoir un langage accessible à tout le monde* » dit une professionnelle à ce sujet (entretien 6). On observe des tâtonnements sur la signification à accorder aux mots et le sens que chacun y attribue. Le recours à des euphémismes est mobilisé pour désigner une réalité dérangeante : on parle de "caprice" pour désigner un enfant qui s'oppose frontalement aux adultes ou le qualificatif "fatiguée" est utilisé pour désigner une maman qui s'alcoolise et qui ne peut plus assurer sa fonction parentale (entretien 7).

Des mots ou des formules constituent une sorte de "laissez passer" entre les locuteurs. Par exemple, l'expression « ça va mieux » circule entre les interlocuteurs dans l'un des entretiens (entretien 7). D'autres énoncés formulés par le juge s'avèrent "complexes" : c'est le cas pour la situation de Nadège (entretien 10) où il s'agit « *d'élaborer un projet d'autonomie* ». La professionnelle dit à ses interlocutrices que ce mot lui fait peur, elle lui préfère « *projection vers la majorité* », quant à l'adolescente cela renvoie à éventuellement aller vivre en foyer, ce qu'elle évalue comme n'étant pas une bonne solution pour elle (« *les autres me font peur car je suis très influençable* »).

Du point de vue de l'activité langagière du travailleur social, on relève que les énoncés sont souvent ponctués par une demande de validation (D'accord ? Si vous en êtes d'accord, vous êtes d'accord ?). Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, on relève dans un entretien d'une durée de quinze minutes, pas moins de dix-huit ponctuations avec « d'accord » (entretien 6). Le mot « d'accord » joue deux fonctions, soit celle d'une vérification d'une absence d'opposition de l'autre et il est alors formulé de façon interrogative, soit celle d'une ratification des énoncés des interlocuteurs. On rejoint ici d'autres résultats de recherche et notamment ceux de Salazar Orvig (2006) sur l'entretien clinique qui écrit : « Plus que dans d'autres échanges verbaux, pour que l'espace soit partagé, il faut que le partage soit manifesté »²³ .

Professionnelle - *d'accord. Donc pour vous, être un bon parent, ce que j'entends dans ce que vous dites, c'est ne pas laisser son enfant dehors.*

23. op.cité p. 166.

Mère - *tout seul, c'est un truc que je ne supporte pas.*

Père - *le nourrir, lui faire des câlins, tout ça enfin le rôle d'un père, d'une mère quoi.*

Professionnelle - *d'accord. Et puis pour vous, c'est quoi aussi être parent en dehors du fait de nourrir, d'être câlin, etc. ?*

Père - *l'éducation.*

Professionnelle - *l'éducation ?*

Reformuler et questionner visent à développer la fonction expressive par le travailleur social de ses interlocuteurs. Les reformulations sont fortement mobilisées lorsque le récit subjectif, par le parent, de son vécu et de ses difficultés est recherché. Nous avons précédemment dans ce rapport souligné cela à propos de la situation notamment de Lucie (entretien 1). A l'intérieur de la catégorie d'entretiens de début de mesure, les professionnels font une distinction entre ceux pour qui la mesure est imposée et ceux pour qui une demande des parents a été formulée c'est-à-dire qu'ils ont manifesté, sous une forme ou une autre, leurs difficultés. Dans le premier cas, le travailleur social se trouve face à la nécessité de transformer une commande (celle du juge) en demande de la part de la famille. L'ordonnance du juge constitue une prescription dans une dimension impersonnelle, à charge pour le travailleur social de la décliner dans le cadre de la relation interpersonnelle qu'il a avec les familles. A ce propos nous avons observé et les professionnels nous l'ont confirmé, que la formulation du jugement peut-être laconique (« nécessité d'intervenir dans la famille » sans plus d'explication) ou à l'opposée la prescription peut prendre la forme d'attentes qui relèvent de choix éducatifs (par exemple, imposer que l'enfant en bas âge aille en crèche pour favoriser sa « sociabilisation »). Les questions ouvertes du type « *avez-vous des attentes ?* » sont toujours suivies d'absence de réponses ou de réponses négatives dans les situations sur lesquelles nous avons travaillé. C'est pourquoi les travailleurs sociaux rapportent les attendus du jugement dans l'entretien avec les parents mais ils tentent simultanément d'investir ces prescriptions de façon à ce que les sujets puissent leur donner un sens. Cette intention est parfois clairement énoncée comme le montre l'énoncé suivant : « *Je reviens à ce que qu'on disait tout à l'heure, cette obligation de soins, il faut que tu y trouves un intérêt, un sens.* » (entretien 10).

Ce que dit le juge est ouvert à différentes lectures, différentes interprétations. Dans la situation d'Audrey (entretien 8) où les parents sont particulièrement sur la réserve quant à l'intervention de travailleurs sociaux, la professionnelle dit : « *Voilà ce qu'elle dit dans son jugement Mme F., c'est qu'elle attend qu'on vous conforte dans votre rôle parental respectif tout en veillant à la protection et à l'épanouissement de l'enfant (...) Mais sachez bien que nous, notre objectif, il est de voir ensemble en quoi on peut vous aider et puis surtout, c'est de dire : y a eu des inquiétudes, qu'est-ce qui est mis en place, voilà, pour que ces inquiétudes ne soient plus là.* ». Le message délivré par le travailleur social est que les mots du juge ne sont pas gravés dans le marbre mais qu'il est possible de les lire de différentes façons, de leur attribuer des significations qui dépendent des circonstances, du vécu, des besoins et intentions de chacun.

En procédant ainsi, les travailleurs sociaux cherchent à réduire les tensions existantes entre répondre aux attentes du juge et prendre en compte le réel de la situation familiale et notamment leur vécu. Ils sont dans cette configuration bien particulière où ils doivent favoriser l'ouverture, la recherche d'une collaboration tout en se basant sur les attendus du jugement qui pointent les défaillances parentales. L'exemple suivant est révélateur de

cet inventaire des manques : « *Vu la nécessaire protection des mineurs dans un contexte familial de séparation conflictuelle, vu la séparation de la fratrie, vu l'accueil de chacun des parents chez leurs parents respectifs, vu les difficultés financières graves par décision séparée, une mesure AGVF étant ordonnée au profit de la maman, vu la scolarité irrégulière concernant N, O et C, vu les problèmes administratifs non résolus, vu l'impossibilité d'évaluer concrètement la situation de chacun des enfants, vu l'état de déprime de la maman, le procureur s'en remet au fait qu'il ordonne une mesure d'AEMO avec prise en charge immédiate* » (entretien 7). Les familles à l'écoute de ces énoncés répondent indirectement au juge par l'intermédiaire du travailleur social en validant ou modulant ou rejetant ces discours à leur sujet. Le travailleur social a donc à prendre une place en tant qu'interlocuteur, en tant que destinataire direct dans l'échange.

Par rapport au DIPEC, les travailleurs sociaux s'évertuent à ce qu'il devienne un « objet tiers », une source d'attention conjointe pour les acteurs en présence. Il est né du fait de la nécessité de donner une information claire aux parents des modalités de l'accompagnement. On observe dans nos données que le DIPEC est source d'ambivalence pour les professionnels : il est souvent décrit comme une contrainte (« *un truc administratif qu'on nous demande de faire* ») mais il semble cependant offrir une structure, un guide dans la conduite des premiers entretiens avec les parents. Il reste que remplir la partie « *attentes des parents* » s'avère complexe, comme nous l'avons souligné précédemment, lorsque ceux-ci disent n'avoir aucune attentes sans compter que la situation a pu évoluer (favorablement ou non) entre le temps du jugement et celui de l'entretien avec les parents.

La fonction jouée par le DIPEC apparaît variable ou plus exactement on observe une sorte de rapport figure/fond pour cette tâche tout au long des entretiens. Instruire le DIPEC est présenté en début d'entretien comme étant un but et ce but est éventuellement soutenu par une argumentation à destination des parents. Dans l'un des entretiens, la professionnelle opère un parallèle entre ce document et la fabrication de pièces en usine en expliquant qu'il permet de rendre, pour partie visible, le travail réalisé pendant l'accompagnement : « *Alors, je voulais remplir avec vous le Document Individuel de Prise en Charge qui est en fait, comme un genre d'évaluation. Quand on travaille en usine, on peut très bien dire si les pièces sont bien faites ou mal faites et on sait si c'est réussi ou pas au niveau du travail. Comme en fait, c'est beaucoup au niveau des échanges, de la parole, c'est difficile de dire si c'est bien ou pas bien. Du coup, on met des objectifs : comment on pourrait travailler ensemble, ce que vous attendez de nous et après, à la fin de notre mesure, on revoit si ça a été fait ou pas fait. D'accord ? Voilà.* » (entretien 6).

Mais dans le cours de l'entretien, dans le flux discursif, instruire le DIPEC devient un moyen au service d'autres buts à savoir favoriser l'expression des parents et construire les bases de la collaboration.

On pourrait résumer ainsi les étapes dans le processus de fabrication de ce document de contractualisation : Les objectifs à formuler dans le DIPEC sont en lien avec les attendus du juge ; ceux-ci sont réinterprétés pour, à partir de là, prendre en compte ce qui pourrait relever des attentes des parents et au bout du compte pour être écrits et formulés par les travailleurs sociaux.

La construction de cet objet qu'est le DIPEC en tant que contribuant à élaborer un « espace discursif commun », un territoire partagé, se réalise à plus de deux voix lorsqu'il s'agit d'un adolescent. Le travailleur social doit alors composer avec le jeune et le parent.

Dans l'entretien 9 par exemple, le passage à l'écrit dans le DIPEC contraint à trouver un accord entre la mère, la jeune et la professionnelle, il oblige à trouver des formulations acceptables par les trois. Comme nous l'avons décrit dans les analyses situation par situation, la professionnelle organise une confrontation des points de vue et tente simultanément de les faire évoluer. L'accord final de la jeune semble se faire, au final, sur le bout des lèvres. On a le sentiment que l'accord repose sur la non opposition.

La validation des formes de l'accompagnement entre professionnels et parents se décline à des degrés variables sous la forme d'actions concrètes. Celles-ci sont centrales lorsqu'il s'agit de mesures AEMO (ex : organisation des loisirs pour les enfants, aide à la mobilité pour eux et/ou les parents, etc.). Si certains professionnels se satisfont de cette forme de contractualisation considérant ainsi que la porte des parents leur est ouverte, d'autres affirment des objectifs plus ambitieux. Par exemple dans la situation suivante (entretien 9) la jeune exprime nettement et à plusieurs reprises son opposition aux propositions de la professionnelle qui souhaite se positionner dans sa fonction d'éducatrice et aller sur le terrain de « sujets sensibles ». L'éducatrice cherche en effet à se définir un domaine d'intervention différent des autres professionnels avec d'autres objets et ne pas se limiter à la question de l'accompagnement vers une formation et un emploi : « *J'entends, je reprends avec elle la demande de la formation mais là je mets quand même qu'un juge des enfants, il met pas une mesure judiciaire pour un adolescent par rapport au seul fait qu'il est en panne avec l'école et sa formation, ça veut dire qu'il y a d'autres enjeux* ». Elle souhaite, dit-elle, « *travailler sur le vivre ensemble* ».

Dire et plus particulièrement écrire en donnant aux intéressés une place centrale relève de modalités complexes dans la rédaction du document contractualisant l'accompagnement. Cette difficulté, comme nous allons le voir à présent, augmente en intensité dans la réalisation du rapport de fin de mesure.

Entretiens de fin de mesures

Nous avons à notre disposition, au niveau des données recueillies, cinq situations portant sur des fins de mesure dont quatre se déroulent dans le cadre de la Mecs. La cinquième se déroule dans le service de placement familial associé à la recherche et porte sur la fin d'une mesure de placement.

Les contenus des entretiens de fin de mesure sont les suivants :

- une lecture commentée de la note d'information ou du rapport rédigé à destination du juge des enfants (et/ou de l'ASE) avec une recherche d'une validation par le parent et/ou l'enfant. Lorsque le ou les enfant(s) sont présents, les travailleurs sociaux les situent comme interlocuteurs principaux.

- une mise au point globale sur la situation de l'enfant sous le double registre du présent et du futur (il s'agit par exemple de s'entendre sur les modalités de retour de l'enfant au domicile parental en anticipant sur les conclusions du jugement à venir). Il est possible aussi que des événements récents nécessitent que parents et professionnels s'expliquent à leurs sujets (séjour des enfants problématique chez la grand-mère - entretien 13 - ou encore découverte d'absences répétées à l'école - entretien 2 -).

Les contenus des rapports lus et commentés aux parents et enfants mettent en évidence des appréciations positives sur l'évolution des situations. Ces appréciations portent

sur l'évolution de l'enfant et peuvent être formulées de façon affirmative comme dans l'entretien 2 : « Léa est une fillette bien éveillée, dynamique et pertinente », ou modalisées : « Léa semble être heureuse et épanouie avec sa mère ».

Les éléments sur les évolutions des situations peuvent aussi porter sur des dimensions personnelles touchant l'évolution globale du - ou des - parents. Toujours dans la même situation, le contenu du rapport est principalement centré sur la mère : liens avec ses parents, épreuve de la solitude, santé de la grand-mère, mal-être, tissage de nouveaux liens sociaux. On observe également, à travers ces retours sur l'expérience de l'accompagnement, une valorisation voire un renforcement des postures parentales. Dans la situation de Romane, l'éducateur souligne à plusieurs reprises dans le rapport et dans les commentaires à son sujet lors de l'entretien avec la mère, les capacités développées par celle-ci pour faire face et parvenir à atteindre son but à savoir obtenir de nouveau la garde de ses enfants. Il insiste sur son rôle majeur en vérifiant la juste appréciation de son pouvoir d'agir dans l'évolution positive de la situation : « *Est-ce que vous avez bien conscience que c'est parce que vous étiez déterminée...* ». Au-delà d'un renforcement de l'estime de soi chez cette mère, c'est aussi un objectif de réassurance pour lui-même qu'il poursuit quant au futur : il en parle comme d'un « pari », un pari « *sur la capacité de la mère à faire sans nous* ». Dans la situation de Samir (entretien 12), la professionnelle valorise également l'attitude du père qui a permis que l'enfant accède à son histoire ou encore dans celle de Théo (entretien 3), elle accentue sur les compétences éducatives développées par le père : « *Théo va bien. C'est vrai, il va bien. Il est épanoui. Monsieur B. a pris de plus en plus confiance en lui. Il se montre attentif, tantôt dans le cadre lorsque cela est nécessaire. Tu sais ce que ça veut dire ça hein, tantôt dans le cadre ? Ça veut dire que des fois, il est obligé d'hausser le ton ou même de punir Théo quand il fait des bêtises ou quand il écoute pas, notamment avec Julie, hein ? Et tantôt, dans la tendresse également, c'est-à-dire que ton papa, il arrive à être autoritaire, à se montrer ferme quand il le faut, mais à côté de ça, il est très attentif, il va te faire des câlins, il va t'écouter, il va discuter et partager des moments sympas avec toi. Il parle beaucoup avec son fils et s'octroie des temps entre père et fils pour discuter et profiter, entre garçons, c'est-à-dire que là, vous avez - tu connaissais pas ça - mais maintenant, vous avez un nouveau rythme familial (...)* » .

On observe ici, au-delà des éléments de contenus, une manière de procéder dans la lecture commentée du rapport qui relève de ce que nous pourrions appeler une explication de texte. Nos observations à ce sujet, reposent à la fois sur les entretiens source mais aussi sur les discours des professionnels lors de leurs confrontations aux verbatim. Dans la situation de Théo, la professionnelle nous dira : « *je lis mot pour mot mais c'est vrai que des fois je vais m'arrêter pour m'assurer que Théo ou le papa, enfin surtout Théo, comprend bien ce que j'ai écrit, les termes que j'utilise qui ne sont pas forcément faciles à comprendre pour les enfants. Je lis mais je lis pas d'un coup, j'attends aussi les réactions, voir s'il y a des retours, des questions, s'il comprend bien.* ». A un moment d'ailleurs l'enfant demande à l'éducatrice ce que signifie « mobiliser ». Dans d'autres entretiens où seuls les parents sont présents, cette ponctuation par des commentaires en off jalonne également la lecture du rapport. Celui-ci se présente en effet sous une forme achevée sans que les étapes de son élaboration n'apparaissent, sans que le « réel » du texte ne puisse être accessible à celui qui le réceptionne. Le travailleur social a opéré des choix lors de la rédaction, il a tranché entre différentes manières de dire, il a décidé de ce qui serait écrit

et transmis et à l'inverse de ce qui serait tu. C'est pourquoi, la lecture nécessite d'être accompagnée pour que le document puisse prendre sa place dans le flux dialogique entre parents, enfants et professionnels. Ces derniers cherchent surtout dans le rapport et dans sa reprise avec le (ou les parents) à être compris dans leur intention, « à *s'entendre sur le sens des mots* » en référence au sens que eux, rédacteurs, ont cherché à leur donner : « *Je cherche pas à convaincre* », nous explique la professionnelle à propos de la situation de Théo, « *ce sont mes observations, de ma place, en équipe aussi... j'explique pourquoi ma vision elle est comme ça.* ». Elle s'appuie aussi dans la réalisation de sa lecture à visée explicative sur le père qui « *a toujours trouvé les mots pour expliquer à son fils* ».

Le professionnel dans la situation de Romane, explique clairement la nécessité, selon lui, à parler d'une seule voix dans la perspective de l'audience auprès du juge et son discours donne à voir la difficulté à faire s'interpénétrer deux voix : « *dans cet entretien, le but est que la mère puisse exprimer elle-même son point de vue mais que j'apporte le mien également, que ce soit quelque chose de partagé; ce n'était pas seulement son bilan à elle, compte tenu de l'audience qui approche, il fallait qu'elle sache exactement, même si le rapport lui avait été lu intégralement auparavant, le contenu du rapport; donc elle savait déjà mais avec les parents c'est important de reclarifier les choses quitte à passer par la répétition; je devais dans cet entretien réaffirmer mon point de vue (...) ça évite les incompréhensions de dernière minute, les conflits éventuels qu'il peut y avoir au moment de l'audience* ». C'est l'uniformité des points de vue qui est visée entre les acteurs en présence, au détriment de leur diversité et éventuellement de leur irréductibilité.

On relève, dans plusieurs entretiens de fin de mesure, une forme d'ambiguïté quant à la nature de la tâche : le rapport est écrit et déjà envoyé (à l'ASE ou au juge), il ne peut donc pas être retravaillé en fonction des éléments d'évaluation que les parents pourraient apporter à son sujet. Pour autant ceux-ci sont invités à manifester d'éventuels désaccords, incompréhensions et souhaits de discussion. Il y a en fait une « conflictualité des adresses » (Kolstuski, 2011) au moment de la rédaction du rapport par le travailleur social mais aussi des objets :

- Il doit produire un document à destination du juge ou ici à destination de l'ASE qui est donc le destinataire principal du texte. A travers le bilan qu'il leur adresse de la situation, il rend pour partie visible ce qui s'est joué dans le travail d'accompagnement qu'il a poursuivi. Les parents doivent être informés du contenu de ce rapport : dans la loi il est écrit en effet : "le contenu et les conclusions de ce rapport sont portés à la connaissance du père, de la mère, de toute autre personne exerçant l'autorité parentale, du tuteur et du mineur en fonction de son âge et de sa maturité". Cet entretien où le parent prend connaissance du rapport s'inscrit dans la continuité d'un accompagnement qui peut durer depuis plusieurs mois ; il vient produire une scansion dans l'espace discursif commun construit dans la durée. Mais l'écrit présente des éléments nécessairement « refroidis » (Kostulski, 2011)²⁴ c'est-à-dire qu'il se situe dans un contraste fort avec la dynamique des interactions propre à l'échange oral. Le travailleur social en est l'auteur, c'est lui qui écrit et qui donne son appréciation sur la situation et son évolution mais, comme nous l'avons illustré précédemment, il cherche en même temps à obtenir la validation du parent d'une

24. Kostulski, K. (2011) *Formes et fonctions psychologiques des réalisations langagières : vers une psychologie concrète du langage*, Note de synthèse présentée en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 8.

part pour ne pas rompre la qualité de la relation qui s'est établie et d'autre part pour ne pas avoir une opposition de leur part au moment où le rapport est repris en audience ou lors du rendez-vous avec l'ASE.

- Sur le plan de l'objet de l'entretien, "porter à la connaissance" est différent "d'obtenir l'accord". Le travailleur social tente dans ces entretiens de faire les deux : il affirme un point de vue dont l'écrit constitue une forme de réalisation mais il est soucieux qu'à travers sa voix, celle du parent soit aussi présente. C'est lui qui produit le texte dans lequel il est question intégralement d'autrui et cet autrui dont la validation est requise peut avoir un point de vue différent du sien. Quant au parent, il lui faut s'identifier à un discours prononcé par autrui sur des éléments qui renvoient à des dimensions personnelles de son existence. Son discours est toujours rapporté sur un mode indirect. Exemple : « *Madame ne parvenait pas à se faire entendre. Elle ne posait ainsi plus aucun cadre (...) David arrivait toujours à ses fins, à l'usure. C'est une maman demandeuse de conseils quant à l'éducation qu'elle inculque à ses enfants* » .

Dans cette situation (entretien 4), la juxtaposition des extraits de l'entretien source, et le retour sur ces extraits effectué par la professionnelle et par la mère donnent à voir le travail d'accordance mais aussi les divergences à l'intérieur de cet entretien.

Extrait discours de la professionnelle : « *Le but c'est pas forcément qu'elle soit d'accord ou non, c'est qu'elle me dise ce qu'elle en pense, que je puisse voir le décalage entre ce qu'on a pu travailler ensemble et après le but c'est pas d'être d'accord. Là-dessus c'est vrai que par rapport à comment ça a été formulé dans le rapport, elle était pas forcément d'accord et moi j'étais pas forcément d'accord avec son désaccord.* »

Extrait discours de la mère « *C'était pour m'expliquer le rapport qu'ils avaient fait, si les mots et les mots, si ce qu'ils ont pensé, ça me convenait ou pas, parce que c'est vrai qu'il y a parfois des formulations, j'ai déjà lu des rapports où suivant les personnes qui peuvent les lire, les mots peuvent être interprétés d'une manière, donc c'est important d'avoir cet entretien avant que le rapport soit rendu pour qu'on soit bien en accord, elle va pas forcément mettre ce que j'ai envie d'entendre mais au moins on peut s'entendre que le mot qui a été mis est parfois trop dur par rapport à la situation.* »

Cette juxtaposition de discours entre les acteurs donne à voir davantage un accord qui se fait au bout du compte... sur les désaccords.

Les interlocuteurs ont des vécus, des expériences, des attentes qui peuvent être très différentes. Sur le plan discursif, les mots sont chargés de significations variées et parvenir à réduire cette non-coïncidence entre les mots et ce qu'ils désignent (Henry et Bournel Bosson, 2008)²⁵, constitue un exercice difficile. Le rapport à produire pour le juge et le dialogue futur avec lui délimitent un genre de discours qui tend à « lisser » les voix, à faire taire « le bruissement d'énonciations pluralisées » comme le dit avec tant d'élégance Rabaté (1997)²⁶. Les parents exercent une vigilance quant à ce qui est écrit tout autant

25. Henry M. ; Bournel Bosson M. (2008). La vie des mots en analyse du travail. @ctivités, vol 5 ; n°2, pp. 25-38, <http://activités.org/v5n2.pdf>

26. Rabaté, D. (1997) Bakhtine chez Beckett et Bernhard (voix, idée et personnage dans la théorie dialogique, Depretto, C. (sous la dir.), *L'héritage de Bakhtine*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.p. 44.

dans les informations données que dans la signification mouvante des mots employés mais leur "voix", au sens Bakhtinien du terme, reste dominée par celle des travailleurs sociaux. « Faire un bilan partagé » comme l'indique un professionnel, sous-entendant une symétrie dans les postures, apparaît davantage un but à atteindre qu'une réalisation effective.

5.3.2 Asymétrie, pouvoir, négociation

La question de la confiance dans une relation symétrique se pose dans un rapport initial de réciprocité. Ici, la relation asymétrique parent/professionnel s'inscrit dans le jeu des relations de pouvoir au sens de Foucault ou de Crozier. Nous l'avons souligné, le cadre de la rencontre est un cadre contraint, le travailleur exerce un mandat fait d'injonctions, de contrôle, d'évaluations qui orientent possiblement la décision du juge. Différents actes attestent de la position dominante du travailleur social :

- il conduit l'entretien, amène les objets de discours (tous les entretiens). On peut les caractériser d'entretiens directifs ou semi-directifs.
- il s'appuie sur les énoncés du jugement (entretien de début en Aemo)
- s'il s'enquiert des attentes des parents, il définit ou oriente les objectifs de la mesure dans le cadre du mandat
- il rappelle aux parents leurs obligations, signifie des injonctions (entretien 2, 13)
- il expose comment il va vérifier les informations (entretien 6)
- il s'appuie sur un rapport au savoir éducatif (entretien 4)
- il assure la rédaction d'un rapport qui n'est pas toujours porté à la connaissance de la famille mais qui de toute manière ne sera pas modifié. Ce rapport énonce parfois des jugements assez violents.
- S'il essaie d'instituer une collaboration (prendre ensemble des rendez-vous, s'appuyer sur des attentes) cela reflète à la fois un souci de coopération et un possible masquage de la position de pouvoir (exemple entretien 8 où la professionnelle s'en rend compte).
- Ils sont porteurs et diffuseurs de normes (entretien 4, 13).

La lecture des attendus ou la lecture du rapport apparaissent comme deux moments essentiels d'un exercice du pouvoir. On retrouve ici ce qu'évoquait Bourdieu (1982) lorsqu'il avançait l'idée de discours performatif prononcé par une personne ayant autorité pour le faire ou d'acte d'institution en tant qu' « acte de communication d'une espèce particulière : il signifie à quelqu'un son identité mais au sens où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous »²⁷. Collinot (1982) évoque pour sa part une logique d'énonciation instituante : l'énonciation du juge repris par le travailleur social donne un statut juridique au faits et aux propos ; et une logique d'énonciation instituée : le rapport traduit (déplace et réorganise) les propos de la famille, pose un regard sinon un diagnostic²⁸.

A ce stade, nous partageons les remarques de Barreyre et al²⁹ : « Comment se réalise la sélection des informations à transmettre au magistrat dans cette synthèse ? Comment la complexité de la situation, les hésitations, les points contradictoires, les questionnements peuvent-ils être intégrés à ce rapport ? ». Ces interrogations se retrouvent dans des propos

27. Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p.125.

28. Collinot, P. (1982) Jeux et enjeux de discours, *Actions et recherches sociales* n°2, p.105

29. op cité

d'éducateurs³⁰ : « L'écrit professionnel traduit-il justement la situation observée ? » se demandent-ils. « L'ensemble de l'écrit ne doit pas être stigmatisant ni comporter des jugements de valeur, il doit s'attacher au respect des personnes » affirment-ils. Nous verrons comment ces questions ont fait écho au sein des équipes.

On peut considérer que c'est au travers de ces actes qui renvoient le plus à l'institution que s'affirme une position de pouvoir qui peut être par ailleurs masqué (Van Nijnatten). Mais comme le souligne Rousseau (2007), si le rapport traduit une connaissance croissante de la situation familiale, s'il alimente la possibilité du contrôle, il permet aussi un développement de l'aide³¹.

Toutefois, ces positions de pouvoir ne peuvent être saisies en dehors des contextes d'exercice des mesures. La contrainte ne pèse pas uniquement sur la famille, elle pèse au service sur le service, sur le travailleur social. Certains attendus (entretien 8) sont de véritables impératifs pour l'ensemble des acteurs. Les logiques d'évaluation (loi 2002-2) ne doivent pas être non plus mésestimées.

Pour autant, bien qu'asymétrique la relation n'est pas univoque : elle dépend aussi des ressources des parents (de leur vulnérabilité entendue comme capacité à agir). Si ceux-ci mettent en avant leur crainte (l'interprétation de ce qu'il peuvent dire, faire ; question sur ce qui est rapporté au magistrat, sur le poids possible des service Ase) ils ne sont pas sans stratégies :

- ils contrôlent leur parole (ce qu'ils disent, ce qu'ils masquent, ce qu'ils énoncent pour aller dans le sens attendu)
- ils expriment des désaccords
- ils font part d'une réelle attente de conseils qu'ils prennent, délaissent, adaptent.
- Ils peuvent être présent pour un but précis sans entrer dans la logique de l'entretien telle que l'a prévu le professionnel (entretien. 1)
- ils peuvent recourir à un avocat³².

Nous reprendrons ces éléments dans la partie consacrée aux parents mais d'ores et déjà ils signent un point essentiel : l'entretien est aussi un espace de négociation.

La capacité personnelle des professionnels à supporter l'imprévisible et le désaccord, à ménager l'ouverture et à véritablement construire la relation de négociation comme une exploration des possibles, est fondamentale. Le cadrage de la situation ou du contexte de négociation, constitue naturellement un des enjeux cruciaux qui conditionne le résultat du processus. D'où la référence initiale à la mesure, de même au moment de clore le travail. Les approches langagières de la négociation se dissocient de la conception dominante en ce qu'elles la conçoivent non comme une catégorie d'activité propre à des sphères de la vie sociale mais comme un processus à l'œuvre constitutif des situations d'interaction. La question sous-jacente est une question identitaire et une question de reconnaissance. J'ai besoin d'être reconnu comme professionnel compétent (au yeux des collègues, du service et du juge nous disent les professionnels lors des rencontres de restitution de nos

30. Collectif (2012) L'investigation : d'une écriture à l'autre, regards sur la famille et contraintes de l'investigation, *Les cahiers dynamiques*, n°55, 63-75

31. Rousseau, P. (2007) *Pratiques des écrits et écritures des pratiques*, Paris, L'Harmattan, p. 87.

32. souvent pour l'accès au dossier, affronter les logiques d'une audience. La présence de l'avocat interrogent les professionnels. Certains la perçoivent comme un véritable défi

résultats) ou comme parent (malgré tout). Rapprocher activité de négociation et demande de reconnaissance souligne la dimension intersubjective fondamentale de l'entretien. « dans la notion d'identité, il y a seulement l'idée du même ; tandis que la reconnaissance est un concept qui intègre entièrement l'altérité, qui permet une dialectique du même et de l'autre » Paul Ricoeur (1995)³³.

Ces questions identitaires, de respect ou de compréhension mutuelle sont au cœur des processus de négociation. Les parents soumis à un événement qui met à mal leur parentalité utilisent l'espace de l'entretien pour amorcer une reconstruction identitaire à travers la confrontation au discours de l'autre (le travailleur social). Cette confrontation est aussi une tension permanente entre relation d'aide et logique de pouvoir. « En raison, à la fois, du caractère relationnel et normatif des normes de reconnaissance mutuelle, tout conflit qui modifie la façon dont un membre est reconnu, modifie nécessairement, dans une certaine mesure, les formes de reconnaissance, les types de subjectivité, les modes de coopération et l'accès aux ressources des autres membres du système de coopération. » (Tully et al, 2007)³⁴. La question de la conception de la parentalité est un contenu central dans cette perspective. Tully et ses collaborateurs nous proposent trois phases que nous retrouvons dans le contexte de notre recherche :

1 - Discours et décision judiciaire : « vous êtes de mauvais parents. »

2 - Prise en compte des réactions des parents à la première phase. Une norme de reconnaissance mutuelle est acceptable si elle repose sur la possibilité pour ceux qui y sont soumis, d'avoir leur mot à dire à son sujet.

3 - Le désaccord raisonnable : les parents peuvent toujours avoir l'air d'accord tout en pensant et agissant différemment. Ce champ de possibilités existentielles fait que tout « accord » sur une norme est sujet à l'« incertitude, au suspense, à la possibilité de changement irréversible qui entourent toute action significative, même lorsqu'elle est guidée par la loi »³⁵. Autrement dit ce jeu interactionnel n'est jamais achevé (principe de non clôture) sinon à vouloir figer artificiellement la dynamique conflictuelle des positionnements identitaires réciproques.

Une approche qualitative de nos données permet d'identifier différentes caractéristiques de ce processus :

Si les professionnels occupent clairement une position haute dans l'asymétrie initiale de l'interaction, ils se trouvent confrontés à des parents qui cherchent à être reconnus et entendus sur des dimensions qui sont à construire au fur et à mesure de la dynamique de l'entretien. En cela les parents retrouvent une part de pouvoir dans l'échange, d'abord par rapport à la recherche des professionnels d'une validation par les parents de leurs décisions ou propositions (entretiens 1, 4, 5, 7, 10, 12) ensuite par la marge de manœuvre qu'ils se donnent pour orienter les contenus (entretien 1, 6, 10). Les parents cherchent et parviennent régulièrement (aussi à partir d'une posture d'écoute bienveillante des professionnels) à ouvrir l'espace du discours et à emmener les professionnels sur des thématiques où se jouent différemment leurs places de parents afin de réinvestir la fonction parentale. Plus il existe des zones d'incertitude dans les entretiens (au niveau des contenus), plus les parents ont la possibilité d'y trouver une place singulière. Nous pouvons

33. Ricoeur, P. (1995) *La Critique et la conviction*, Paris, Hachette, p. 96)

34. Tully, J. (2007) Reconnaissance et dialogue. Émergence d'un nouveau champ d'études de pratiques. *Négociations*, p. 37.

35. Tully op.cité

	Non-négociable	Recherche d'un accord ou d'un espace de parole	Construction commune dans l'échange
Professionnels	- cadre juridique - contenu du rapport	- sur les modalités d'accompagnement - sur le contenu du rapport	- langage commun pour parler de l'indicible
Parents		- sur les contenus abordés pendant l'entretien	- recherche d'alliance

différencier principalement trois configurations que l'on peut retrouver conjuguées dans différents entretiens mais qui caractérisent plus particulièrement certains.

Absence d'enjeu ou de conflit :

Lorsque les termes du rapport ou la position judiciaire rencontre le désir parental, on observe une forme de prudence des parents de façon à rester sur cet espace d'accord afin d'éviter tout risque potentiel de remise en cause des décisions attendues. C'est le cas dans l'entretien 12 où le problème d'alcoolisme du père est soigneusement évité.

Confiance relative :

La confiance qui désigne « le rapport contrôlé au risque »³⁶ dans les incertitudes de la relation à autrui, « ne peut être atteinte qu'au sein d'un monde familial qui réinscrit les événements à l'intérieur d'un monde connu et certain. De manière générale, la confiance est essentielle à la fois pour asseoir des relations sociales stables et pour réduire la complexité des systèmes sociaux ; elle est une manière pour les acteurs sociaux de faire face à l'incertitude et à la fragilité inhérentes aux relations sociales ». Elle présuppose dans le travail social, « un rapport au monde entretenant une relation dialectique entre risque objectif et délégation aveugle à un tiers (individu ou institution), entre incertitudes des conséquences de son activité et foi en autrui »³⁷. La confiance « repose implicitement sur un dispositif de promesse », qui, en quelque sorte, « révèle la fragilité des interactions sociales ». Faire confiance à autrui pour reprendre les thèses de Vivianne Châtel, « c'est dépendre d'autrui dans sa volonté de respecter des engagements le plus souvent non formalisés, c'est s'en remettre à son bon vouloir en raison d'une imputation de probité qu'on lui fait ou d'une nécessité de lui déléguer, dans les circonstances présentes, une prise sur

36. *Vulnérabilité identification des risques en protection de l'enfance* Dossier thématique. ONED, 2014, pp 136-137.

37. idem

son existence »³⁸ .

Dans un contexte initialement conflictuel où la mesure n'est pas acceptée par les parents (elle ne l'est jamais totalement) et où l'expression de leur désaccord est possible (à partir de l'ouverture réalisée par le professionnel au niveau de cette expression) se construit une réponse temporaire que les personnes élaborent en mettant entre parenthèses « la différence irréductible - la liberté- pour se focaliser sur un objet identique - l'accord - tremplin pour des transferts divers de l'un à l'autre (Pekar Lempereur, 2009)³⁹. Dans ce cas, l'engagement dans l'échange reste en soi un espace de pouvoir à la disposition des parents. Les professionnels cherchent alors à partir d'un idéal de transparence à construire cette relation de confiance qui conditionne l'implication des parents dans la démarche d'accompagnement. Cette volonté peut parfois voir s'opposer de fortes résistances « *vous me mettez la pression, vous essayez de me faire parler...* » (mère, entretien 13)

Recherche d'alliance :

Si la transparence relève explicitement d'une volonté chez les professionnels de construction de la confiance elle se manifeste dans leur activité de multiples façons : dire aux parents leurs points de vue sur l'évolution de la situation mais aussi leurs incompréhensions, leurs insatisfactions, les informer de leurs relations avec d'autres acteurs de la situation (autres collègues, école) ou mieux encore les associer à toutes ces rencontres, remplir le DIPEC avec eux et au-delà vouloir co-construire des objectifs pour l'accompagnement (« *je dis aux parents ce qu'on va faire et comme on va le faire ensemble.* » entretien 2), écrire des rapports pour l'ASE et le juge en leur notifiant le contenu de ceux-ci (« *ça oblige à une certaine pudeur dans l'écrit et à un respect, ça me tient à cœur, assumer chaque mot devant la famille, on peut mettre du temps à trouver le mot* » (entretien 8). Cela renvoie au concept de « confiance-régulation » (Petitat, 2004) : « le recours à la loi ou à la règle comme tiers symbolique constitue un moyen de réduire l'incertitude liée à la nécessité de faire confiance. »⁴⁰. Il est attendu en retour des parents qu'ils « *jouent franc jeu* », qu'ils « *échantent avec eux clairement* », que la « transparence » soit la règle. La transparence attendue s'étend sur un continuum allant du respect des engagements pris (explicites ou non), de la nécessiter d'informer les travailleurs sociaux de changements intervenus ou de difficultés rencontrées mais aussi de ne pas tenter de se défaire lorsqu'ils sont « pris en faute ».

Le professionnel se trouve en tension (conflit de rôle dans le champ de la négociation) entre une position de recherche d'alliance avec le parent et une justification (implicite) des décisions institutionnelles qui définissent le cadre de son travail. « *Pour moi c'est important d'avoir trouvé un terrain d'entente sur lequel elle est ok que j'aie.* » (professionnelle, entretien 6) « La vie n'est pas dans la fusion des identités et dans les équilibres statiques, elle est dans la pluralité, le déséquilibre et l'ajustement d'intérêts qui nous oblige à l'ouverture et à la confrontation à autrui, source d'enrichissement des identités primaires et des intelligences limitées de chacun. » (Friedberg, 2009)⁴¹.

38. Châtel, V. (2005) La responsabilité-pour-autrui : un préalable à la confiance. In Balsa, C. (dir). *Confiance et lien social*, Fribourg, Academic Press.

39. Pekar Lempereur, A. (2009) Le questionnement, comme philosophie fondatrice de la négociation, *Négociations*, p.76.67-78

40. ?

41. Friedberg, E. (2009) Pouvoir et négociation, *Négociations*, p. 22

S'il est évident que les besoins des professionnels et ceux des parents s'inscrivent dans des espaces différents (métier / parentalité) ils parviennent à s'inscrire ensemble dans un besoin l'un de l'autre (Pekar Lempereur , 2009)⁴² qui fonde leur lien d'interdépendance. Ce lien est également soutenu un tiers absent qui prend la figure de la loi « Comme dimension spécifique de l'interaction et comme forme spécifique d'interaction, la négociation témoigne de la présence d'une extériorité structurante dans les situations de coprésence » (De Munck, 2004)⁴³ . Ce tiers extérieur pose certaines règles (objectifs, nature de la mesure, temps d'action) mais la relation d'échange qui se noue sur cette base construit ses propres normes interactionnelles. « Ce sont les compétences pragmatiques des acteurs à problématiser un monde par rapport à un autre qui sont sollicitées. La négociation s'engage dans une exploration des mondes possibles, de manière à éviter la fermeture des échanges sur un seul univers de sens et sur un seul monde de justice. » (M.E. Volckrick, 2009, p.142)⁴⁴ . La construction de cet espace commun suppose un travail réflexif sur la signification perçue des postures identitaires de chacun.

5.3.3 Les parents : paroles et réflexions

Dans les entretiens sources

Trois éléments nous paraissent important à souligner à propos des positions parentales dans les entretiens : une logique de réponses, une possibilité d'expression, des stratégies d'opposition.

1- Une logique de réponses

Nous l'avons noté tant dans les différentes lectures singulières que dans l'approche lexicométrique, les parents ne sont ni à l'initiative des entretiens ni fortement initiateurs des objets de discours lors de leur déroulé (à l'exception de l'entretien 11).

Ils apparaissent essentiellement dans une logique de réponse et de fait interpellent peu les professionnels comme en témoigne la place du « vous ». Nous ne faisons ainsi que souligner à nouveau la très forte asymétrie des positions, asymétrie qui ne semble pas permettre aux parents d'avancer au cours de l'entretien des objets de discours qui leur soient propres, de mettre en avant leurs préoccupations.

On peut expliquer en partie cet aspect au regard des contextes des entretiens que nous avons analysés, contextes décrits en détail dans la partie du rapport sur la spécificité des entretiens de début et de fin. En début de mesure, les parents sont interrogés sur leurs attentes mais ils ne sont pas forcément en conditions favorables non seulement pour les exprimer mais pour prendre des initiatives à ce sujet. Se joue ici sans doute une certaine ambiguïté dans le recours au Dipec. Les parents sont invités à dire leurs attentes, alors que comme le rappellent les professionnels, il s'agit d'un cadre contraint avec des attendus formalisés par le magistrat. Parfois, les objectifs de la mesure ne sont pas définis au moment de son renseignement mais plus tard en équipe : « *Et puis après, nous, on dégage un petit peu les objectifs du travail, ce qu'on va se donner comme axe de travail.*

42. op.cité

43. De Munck, J. (2007), Prendre au sérieux les négociations », *Négociations*, 1, 5-11

44. Volckrick, M.E. (2009) Les usages du tiers dans la négociation, *Négociations*, p. 142

Ce document, après, on vous le fait signer et on vous en remet un exemplaire.» (entretien 8). Lorsqu'ils sont travaillés lors du premier entretien (entretien 9 et 10) l'écriture est fortement influencée par les formulations des professionnels. En fin de mesure, l'entretien prend appui sur la lecture du rapport avec l'enjeu pour les professionnels qu'il soit à minima approuvé. Il ne s'agit pas de le modifier et aucun parent ne suggère qu'il soit fait mention de tel ou tel aspect.

2- Une possibilité d'expression

Néanmoins, les parents construisent, à des degrés variables, avec les professionnels qui les sollicitent en ce sens, un espace de parole dont témoigne l'importance du « Je » dans les discours que nous avons déjà signalé. Autrement dit, au-delà des places assignées, on observe qu'ils acceptent d'exprimer des difficultés dans les relations aux enfants (entretien 1, 2, 4, 13 par exemple) ce qui correspond en partie à l'attente des professionnels, à ce qu'ils estiment être de l'ordre d'une nécessaire transparence. Cette énonciation renvoie à plusieurs reprises à une attente de conseils de la part des parents, à un besoin d'aide.

Même lorsque l'entretien apparaît centré sur les interrogations portées par les professionnels en recherche d'information et/ou de confirmation de leurs hypothèses, les parents peuvent et acceptent de livrer quelque chose d'eux-mêmes, parfois de leur vécu douloureux en terme de sentiment d'échec.

Il faut bien sûr prendre ici en compte le fait que dans aucun des treize entretiens ne s'exprime ouvertement, radicalement une opposition à la mesure de protection. Notons que quatre entretiens laissent toutefois transparaître une réserve certaine et de fait une position de retrait.

Dans l'entretien 6, la mère s'en tient à « *je n'attends rien* », quand dans l'entretien 7, elle affirme : « *il n'y a plus de danger, ça va mieux déjà* ». Dans l'entretien 8, les parents contestent non seulement les raisons de la mesure mais aussi les préconisations du magistrat sans s'opposer à la mesure. Dans ces trois situations les parents ne paraissent pas avoir été informés du signalement, de ses raisons, ceci dans un contexte qui pouvait être conflictuel avec les professionnels alors mobilisés sur la situation. Dans l'entretien 6, la réserve est accentuée par le fait que la professionnelle n'énonce pas explicitement les informations qu'elle possède sur la situation familiale et qu'elle a obtenues en lisant notamment le signalement et les attendus du magistrat. Nous renvoyons ici à la question de la confiance et de la transparence déjà évoquée.

A l'inverse, dans trois entretiens on note soit une acceptation de la mesure de placement (entretien 13) soit des parents qui expliquent être à l'origine de la décision (entretien 1 et 4).

Entre les deux, dans l'entretien 5, qui est un entretien de fin, la mère rappelle son refus du placement de ses enfants : « *Vous me dites que c'est pas moi qui est mise en cause, mais en attendant, c'est quand même mes enfants qui m'ont été enlevés* ». Et même si elle cherche à repérer un bénéfice en disant « *c'était dur de l'accepter. Moi, je l'acceptais pas au départ, je me disais. Je trouvais ça pas normal. Après, avec le temps, j'ai compris pourquoi c'était important. Dans un sens, ça a été pas plus mal qu'ils ne soient pas là, parmi nous* », elle pointe aussi son incompréhension en tant que victime de violences conjugales d'être pénalisée avec le placement de ses enfants.

Ce qui a pu se jouer en amont de la décision, la qualité de l'information, la clarté des

positions, la possibilité d'être un tant soit peu acteur, paraît jouer un rôle essentiel dans la possibilité de faire confiance au professionnel au moment de la mise en œuvre de la mesure. Le contexte des entretiens « articule le présent à ce qui le précède » mais aussi « à ce qui est à venir, à ce qui est absent, voire à ce qui est virtuel. » (Cooren et Robichaud 2006)⁴⁵.

3- Des stratégies d'opposition

Les parents ne se limitent pas à une expression de leurs difficultés ou de leurs émotions, ils peuvent également, sans s'opposer directement, introduire des décalages, signifier qu'ils ne partagent pas forcément le point de vue des professionnels. Ils recourent pour cela à différentes stratégies.

L'expression d'un désaccord : dans l'entretien 4, la mère est assez directe face aux hypothèses de l'éducatrice quant à la nécessité de travailler sur le passé : « *c'est pas dû à mon passé en fait, je pense que je ne vais pas bien. C'est dû au présent qui ne me convient pas* ». La possibilité de poser ce désaccord reflète pour cette mère la confiance nouée avec l'éducatrice.

L'évitement : « *On va le dire comme ça* » est probablement pour la mère, dans l'entretien 5, une façon de ne pas entrer dans une polémique d'autant qu'il s'agit d'un relais dans la prise en charge. Elle dit, sans le dire, qu'elle ne se reconnaît pas dans le propos de l'éducateur.

La résignation : dans l'entretien 6, la mère finit par accepter du bout des lèvres une proposition d'aide pour l'organisation des vacances, « *ok, c'est bon* ».

Le jeu sur le temps : dans les entretiens 9 et 10, les jeunes proches de la majorité savent qu'à brève échéance, elles ne sauront plus soumises à un mandat ; elles peuvent alors sans doute plus facilement résister aux objectifs des travailleurs sociaux et aux attentes du magistrat.

L'argumentation : dans l'entretien 8, les parents ne se contentent pas de contester ce qui leur est reproché, ils défendent leur façon d'agir dans l'éducation de leur fille, « *on a jamais voulu la mettre. J'ai jamais connu la crèche. Ma femme n'a jamais connu la crèche* » et ils font référence à leurs droits : « *donc pour nous, c'était pas une obligation la crèche. C'est pas obligatoire la crèche, mais bon, ils voulaient absolument qu'on la mette à la crèche* ».

Le débordement : l'entretien 11 met en scène un père qui choisit et tente d'imposer des objets de discours de manière assez désordonnée et qui revient régulièrement à sa préoccupation première (les transports).

D'une certaine manière les parents cherchent à maintenir à une certaine distance le discours des professionnels. Nous le verrons plus précisément à propos des conseils qu'ils reçoivent.

Bien que nous n'ayons pas exploré cette dimension, il faudrait probablement étudier comment ces stratégies peuvent être ou non en lien avec des ressources sociales ou familiales des parents.

45. Cooren, F. et Robichaud, D. (2006) Globaliser et disloquer en situation d'interaction : comment asymétrise-t-on une relation? Laforest, M. et Vincent, D. (dir) *Les interactions asymétriques*, Quebec, Nota bene, p. 126 .

Dans les entretiens de reprise

Rappelons que nous avons choisi de recueillir un discours dans le contexte même d'une prise en charge, un discours à un moment précis de la mesure de protection et non dans un après-coup et de manière globale. Ce parti pris peut expliquer, nous l'avons déjà souligné, la faiblesse du nombre d'entretiens de reprise avec les parents. Il est probable que les parents les plus en situation de vulnérabilité, s'ils ont accepté l'enregistrement d'un entretien, ne pouvaient entrer facilement dans une démarche de reprise de ceux-ci dans un cadre inconnu. Il est donc plus que nécessaire de faire preuve de prudence dans l'analyse. Même s'il n'est pas possible de construire des catégories, la démarche qualitative nous conduit à accorder à chaque discours son importance à l'image de la démarche biographique qui considère que dans l'histoire singulière se réfracte des éléments d'une histoire sociale.

Compte tenu de la nature des entretiens sources qui ne laissent pas apparaître de situations d'opposition majeure aux mesures, nous n'avons pas d'entretiens de reprise qui feraient état d'aspects conflictuels. Peut-être parce qu'ils ne sont ni totalement dans la défiance, ni totalement dans la confiance, parce que les propos sont mesurés, parfois mis en perspective, les paroles de ces parents contiennent quelques éléments fondamentaux d'interrogations des pratiques.

Quatre grands thèmes se dégagent : la question de la confiance, un sentiment d'être jugé, le rapport aux discours et aux conseils, la transparence. On remarquera combien au moins deux d'entre eux font écho à des éléments déjà analysés.

1- Globalement, les parents rencontrés expriment une certaine confiance dans les professionnels. Ils ont le sentiment d'être écouté, de pouvoir parler :

- « *Oui, j'aime bien parler avec elle parce que elle prend le temps de m'écouter, elle essaye de chercher à comprendre les choses, des fois j'ai du mal un petit peu à m'exprimer, donc elle essaie toujours de chercher à comprendre.* » (entretien 1).

- « *on a instauré cette facilité à parler ouvertement des choses* » (entretien 4). Le propos ici souligne l'idée d'une co-construction.

Ils apprécient le travail de médiation qu'ils peuvent assurer :

- « *Les professionnelles, elles m'aident ici énormément, avec elles mon ex-mari ne s'emporte pas, ça permet d'aborder des choses sensibles, avec lui, sereinement. On évite ainsi le conflit.* » (entretien 13). - « *Elle voit Nadège seule puis on se voit les 3 et ça aide à dire* » (père entretien 10).

Mais cette confiance n'est pas absolue :

- « *Je ne dis pas que j'ai entièrement confiance dans les services sociaux. Il reste une réserve, une grosse réserve. Ce n'est pas tant envers (le service de placement familial) qu'envers l'ASE. Eux, ont une certaine facilité à nous mettre une pression, une pression sur le retour des enfants ou non, si on a réglé ça ou pas* ». (entretien 13).

Elle suppose une forme de transparence :

- une mère explique qu'elle « *trouve normal* » que la professionnelle se rende à l'école, « *elle fait son travail* » mais elle souhaite être averti auparavant (entretien 7).

Les expériences passées permettent aux parents de développer une sorte d'expertise quant à la nature de la relation que se noue, à la possible confiance qui s'instaure :

- « *Je le sens tout de suite* » dit une mère (entretien 1 qui a connu différents interlo-

cuteurs avant le placement de sa fille).

- « *L'éducatrice elle est gentille, je peux lui faire confiance. C'est pas comme l'ancienne éducatrice, elle écoute les jeunes, elle dit les choses franchement et elle est beaucoup là, elle appelle beaucoup et tout* » souligne Nadège (entretien 10) qui, si elle admet qu'être gentille c'est un peu aller dans son sens, met en avant un sentiment d'attention. Son père va d'ailleurs dans le même sens : « *l'ancienne éducatrice nous faisait ressentir qu'on était des moins que rien, que tout ce qui arrivait c'était de notre faute, qu'on avait qu'à se taire, rien à demander.* ».

- Après bien des rencontres pour son fils qui se sont plus ou moins bien passées, la mère de David (entretien 4) a eu « *le sentiment de personnes ouvertes à la Mecs* ».

On perçoit, dans ces mots, combien les rencontres passées ont pu laisser des marques et combien cela peut rendre les parents vigilants sur la qualité de l'accueil, de l'attention. Il s'agit à nouveau de souligner qu'il existe un amont des rencontres.

Mais pour les parents, être écoutés ne signifie par forcément être compris.

- « *je ne pense pas qu'ils comprennent toujours. On a des vies différentes et c'est ce qui fait qu'on a nos propres décisions* », « *Ces gens-là n'ont pas ma vie* », ainsi s'exprime la mère de David. Ce qu'elle reproche alors à l'éducatrice, c'est de ne pas prendre en compte sa situation de monoparentalité, c'est de ne pas saisir qu'entre la situation des éducateurs à la Mecs et la sienne en tant que maman, non seulement le contexte est différent mais la relation est d'une autre nature. Dès lors il y a quelque chose d'insupportable à se voir asséner une sentence du type « *on y arrive, vous pouvez* ».

Lorsque la mère de Romane dans l'entretien source dit « *on va le dire comme ça* », ne s'agit-il pas de l'expression de cette incompréhension de la situation profonde ou plus précisément de la manière dont les parents vivent, subjectivement, la situation ?

Et la colère peut surgir lorsque l'incompréhension d'une situation précaire paraît utilisée pour remettre en cause le retour des enfants : « *Un exemple à l'heure actuelle, il y a eu un jugement, les enfants doivent revenir le 20 décembre, l'ASE vient me demander des comptes suite à une dette envers EDF. Apparemment je ne serais pas une personne responsable alors que j'ai un plan pour épurer cette dette qui est établi avec eux. Mme C (ASE) se demande si elle n'a pas fait une erreur en demandant le retour des enfants, qu'ils allaient suivre mon histoire avec EDF de près et que peut-être cela pourrait aller sur un retour différé, avec des mots bien posés. J'estime que c'est pas moral de me faire une pression comme ça et c'est pas (le service d'accueil familial), c'est l'ASE, je fais bien une différence entre les deux. Je m'en méfie comme de la peste de Mme C.* ». La mise en doute d'une capacité à faire prend ici le caractère insupportable du déni, du renvoi blessant à une condition de précaire qui ne saurait dès lors assurer son rôle de mère.

Les parents ne signifient-ils pas ainsi combien la qualité de l'écoute, voire l'empathie dont les professionnels peuvent témoigner ne les empêche nullement de suivre leurs idées, leurs normes comme s'ils parvenaient difficilement à intégrer dans leurs analyses, le point de vue des parents, comme s'ils restaient en totale extériorité sociale manquant là à saisir les effets des situations sociales précarisées ? Comme le souligne Minary (2011) « Pour les familles, il faut d'autant plus d'énergie, d'efforts, de volonté, d'endurance pour faire face aux vicissitudes de la vie quotidienne qu'elles vivent en situation précaire. »⁴⁶.

46. Minary, J.P. (2001) Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance, Boutanquoi, M. (ed) *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, p. 78.

2- Que cela s'exprime dans les entretiens sources (1, 2 et 8 par exemple) ou dans les entretiens de reprise (1, 4, 10), les parents font part d'une forme de stigmatisation vécue.

Ce vécu peut s'exprimer de façon directe comme dans l'extrait suivant à propos d'une enseignante : *« qu'elle me laisse tranquille. Franchement, je n'ai pas envie de la voir, je le dis honnêtement. C'est peut-être un peu con de ma part. Mais cette femme-là, elle me donne pas envie de lui donner les explications qui lui feraient plaisir alors qu'elle, elle m'a jugée sans le savoir. Qu'elle m'a déjà cataloguée. Non seulement, sa gamine elle était placée, en plus, elle ne la met pas à l'école. Ça doit être une jeune qui fait la bringue. Mais ma pauvre, si tu savais, les trois quarts de l'année scolaire, je n'avais pas d'amis. Alors pense pas que je fais la bringue ou que je sors alors que ce n'est pas le cas. Je pense qu'elle a une image totalement faussée de moi. »* (entretien 2).

Il renvoie également à une perception plus globale comme dans l'entretien 1 où la mère dit : *« Après le seul truc qui m'ennuie c'est les gens. Ils sont toujours en train de critiquer ou de dire ouais tu te rends compte de ce que tu as fait , t'as placé ta fille. »* C'est aussi sous une forme d'intériorisation, de culpabilisation que le vécu lié à la stigmatisation s'exprime : *« j'ai honte »* dit cette mère (entretien 1), *« c'est une défaite, j'ai pas réussi »* dit cette autre (entretien 4) ou sous la forme d'une revendication d'être reconnus comme de bon parents (entretien 8) ou encore lorsque le discours emprunte les voies de fatalisme, du défaitisme : *« j'ai l'impression que jamais on s'en sort vraiment. C'est un peu comme la drogue, le placement, ça vous suit à vie »* (entretien 2). La situation est pour les parents une situation de souffrance peut-être d'autant plus qu'ils ont demandé de l'aide et que cette demande même est vécu comme un aveu d'échec.

Nous y reviendrons un peu plus loin, mais on peut ainsi comprendre combien pour ces parents blessés, les mots des rapports font parfois violence en tant qu'ils redoublent sinon légitimement le sentiment de dévalorisation. On peut comprendre combien le passage devant le magistrat peut-être lui aussi vécu comme une violence : le juge en énonçant des attendus rend visible les défaillances.

3- Les entretiens sont parsemés de conseils sinon d'injonctions sur l'art éducatif. Face à ce discours expert les parents s'ajustent : ils peuvent être à la fois demandeurs à certaines périodes et plus distants à d'autres.

« j'ai besoin, je manque d'assurance, j'ai besoin qu'on me dise » affirme cette mère (entretien 4) qui précise un peu plus loin son attitude face aux conseils : *« je dis oui, oui. je vais écouter mais je vais pas forcément appliquer. J'appliquerai en fonction de ce que moi je ressens »*.

« Ils me disent vous devriez peut-être faire ça ou ça mais non, je les écoute, je dis oui, oui mais je fais différemment. Mes enfants, ils les connaissent mais moi je les ai eu 24h sur 24 pendant les vacances, je les connais beaucoup mieux, j'ai quand même bien percé l'abcès avec mes enfants, je sais comment ils réagissent, comment il faut les prendre. » (entretien 13). Cette mère précise qu'elle peut avoir besoin qu'on l'aide à comprendre les réactions de ses enfants mais qu'elle n'en reste pas moins vigilante : *« Je les écoute, je leur dis oui, je vais essayer. Je garde leurs idées de côté, ça me donne des autres idées au cas où ça fonctionne plus ce que j'ai mis en place. »* Elle exprime clairement une forme de stratégie : *« je fais comme eux, avec tact (rires). Même parfois sur leurs conversations, ils glissent 2, 3 mots, je sais par avance sur quoi ça va enchaîner juste derrière, je sais par*

avance sur quoi ça va finir.. Ils ont beaucoup de tact mais je les fréquente depuis plusieurs années, moi personnellement je commence à connaître. Je souris un coup, je dis oui oui et j'engage la conversation, comme ça, ça facilite tout le monde. Mais c'est bien cette complicité. Ça me fait sourire, ça les fait sourire. ».

Les parents peuvent apparaître en attente moins de conseils que d'aide pour comprendre, ils sont en attente qu'on prenne en compte leurs difficultés qui peuvent relever moins de la défaillance d'une compétence éducative que d'un sentiment diffus comme cette mère qui évoque sa culpabilité quand il s'agit d'être ferme avec ses enfants. Des lors ils se jouent quelque peu de ces indications qui leur paraissent parfois en totale décalage avec leurs réalités. Mais parce qu'ils savent aussi que l'adhésion à la mesure est corrélée au degré d'adhésion avec les propos des professionnels, ils peuvent se montrer attentifs au discours, les anticiper pour préserver leur propre marge de manœuvre.

4- S'agissant des rapports établis au moins une fois par an pour tout mineur accueilli ou faisant l'objet d'une mesure éducative, la loi de 2007 précise que « le contenu et les conclusions de ce rapport sont portés à la connaissance du père, de la mère, de toute autre personne exerçant l'autorité parentale, du tuteur et du mineur, en fonction de son âge et de sa maturité. (art. 18) ».

Ce moment apparaît pour certains parents un moment douloureux : - « *c'est parfois dur. C'est comme une claque que l'on prend* » (entretien 4).

La où les professionnels recherchent une forme de validation de leur écrit, les parents attendent que celui-ci rende compte de leur réalité, de leur point de vue. Et si nous avons pu noter combien l'exercice pouvait être un exercice d'explicitation, il n'en reste pas moins que les parents s'interrogent sur la manière dont ce qui est écrit va être lu, interprété par le destinataire, comment ce qui est rapporté de leur parole, de la parole de leur enfant, plus précisément comme la traduction de ces paroles va-t-elle être comprise.

Il s'exprime une véritable inquiétude à ce sujet.

Il demeure des situations où cette obligation n'est pas appliquée et cette absence est relatée ainsi par des parents : « *les services sociaux disent à chaque fois, on va se voir pour qu'on vous lise le rapport avant de l'envoyer au juge mais à chaque fois, ils ont pas le temps et le rapport on le voit jamais ou alors des fois avec Mme B, elle nous le lisait mais c'était un brouillon. Généralement il n'y a pas le temps pour nous le faire lire. Ou alors ils nous lisent que certains paragraphes, ils nous disent « ça, ça vous concerne pas ».* « *Si on avait lu le rapport avant, on est moins pris au dépourvu devant le juge.* (père entretien 10).

Ce qui pousse des parents à prendre un avocat : « *En aucun cas je n'ai pu lire les rapports qu'ils ont écrits. J'en ai connaissance par les extraits lus par le juge et encore. Quand, je prends un avocat, lui il a accès aux dossiers mais moi je ne l'ai même pas lu.*» même si cette mère souligne qu'elle a été informé des propositions au magistrat (c'est d'ailleurs l'objet de l'entretien 13).

La question du rapport vient rappeler aux parents la profonde asymétrie de position : il est le point de vue du professionnel destiné à une autorité de décision et même s'ils peuvent parfois dire le désaccord, celui-ci ne figure pas dans l'écrit. Les parents savent qu'ils devront, dans une situation encore plus déséquilibrée, trouver les mots pour faire entendre leur point de vue et tous n'ont pas les ressources pour affronter une telle situation. Il s'agit sans doute d'un des points où s'illustre de la manière la plus forte le décalage

entre les intentions, le cheminement même des travailleurs sociaux (voir à ce sujet la partie Spécificités des entretiens) dans leur souci de partager l'écrit et en même temps de le revendiquer et la perception que peuvent en avoir les parents une fois la porte du domicile refermée, une fois qu'ils sont seuls avec ce qu'ils viennent d'entendre.

Pour les parents, la confiance se construit dans la rencontre, elle prend appui sur des expériences passées. Elle n'est pas inconditionnelle, elle apparaît réfléchie avec une distinction nette entre être écouté et être compris, avec la possibilité de signifier d'une manière ou d'une autre des désaccords, avec parfois de véritables stratégies d'ajustement sinon de contournement mais avec la conscience aiguë du déséquilibre des positions. On retrouve ici des attentes des parents telles que celles mises au jour par Platt (2008) : sensibilité, honnêteté, sincérité, apport d'informations adéquates, écoute et compréhension⁴⁷.

Ces quelques entretiens nous rappellent combien les parents vivent une contrainte mais que pour autant ils ne sont pas « *une population réduite à l'état de zombies subissant passivement et sans résistance ni révolte l'agression et l'oppression de la classe dominante à travers la présence de travailleurs sociaux dont ils écouteront religieusement les discours moralisateurs* » comme le rappelait Bailleau (1984)⁴⁸ p. 47) en opposition aux analyses en vogue à l'époque (Donzelot, Meyer). On retrouve ce que décrivait Quincy-Lefèbvre (1995) qui a pu montrer l'existence de stratégies parentales dans les situations de placement comme « se plier aux normes établies pour obtenir la solution recherchée »⁴⁹.

Les parents ne sont pas simplement soumis. Ils consentent mais en essayant de donner un sens qui leur appartienne, une manière aussi de se dégager du sentiment de stigmatisation, d'échec, de retrouver du contradictoire et une forme de « pouvoir d'agir ».

Les entretiens analysés posent une question fondamentale, sans doute plus clinique que sociologique : comment les professionnels parviennent-ils à prendre en compte ce sens qui est propre à l'autre ?

5.3.4 Réflexivité des travailleurs sociaux

Réflexivité individuelle : soi, le verbatim, le chercheur

La théorie du dialogisme a clairement démontrée que le rapport dialogique « est un rapport de sens qui s'établit entre des énoncés dans l'échange verbal. Deux énoncés quelconques, si on les juxtapose, au plan du sens (non à titre d'objet ou exemple linguistique), se trouveront dans un rapport dialogique ». Mais elle a aussi souligné que ce rapport, sous certaines conditions, pouvait être avec soi-même : « En m'objectivant (en me situant au-dehors), je reçois la possibilité d'un rapport dialogique avec moi-même. » (Bakhtine, 1984)⁵⁰.

Nos choix méthodologiques basées sur une confrontation du professionnel aux traces écrites de son discours ont favorisé ce que d'aucun nomment une posture réflexive. Le verbatim suscite le commentaire, provoque l'interprétation et la critique y compris pour

47. Platt, D. (2008) Care or control, the effects of investigation and initial assessment on social worker-parent relationship, *Journal of social work practice*, vol. 22, n°3, 301-315

48. Bailleau, F. (1984) Contrôle social, travail social, *La Marge*, n° 65, p. 47;39-61

49. Quincy-Lefèbvre, P. (1995) *Les familles, les institutions et le placement des enfants difficiles*, Paris, rapport Mire/dep, p. 218

50. Bahhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, p. 332

celui ou celle qui en est l'auteur : « *Alors ça c'est drôle parce que j'arrive pas à m'imaginer que je dise ça* » s'exclame une professionnelle en lisant le verbatim.

Nous faisons tous l'expérience de ce sentiment d'étrangeté éprouvé à la lecture d'un texte que nous avons écrit antérieurement lorsque nous le reprenons. Ce sentiment est d'une certaine façon démultiplié lorsque ce sont nos mots qui prennent la forme d'un texte et lorsque ce produit de notre activité verbale est repris dans un autre cadre avec une autre finalité et d'autres destinataires. Le dispositif méthodologique initié a favorisé cette discordance créatrice essentielle dans l'élaboration d'une pensée sur l'action entre l'activité réalisée (dont le texte en constitue le produit) et le réel de l'activité (Clot, 2008)⁵¹.

Le texte se prête particulièrement bien à l'analyse de ces tiraillements entre notamment l'intention du sujet et la réalisation effective. La lutte entre ce qu'il a cherché à faire, ce qu'il est parvenu à faire avec plus ou moins de bonheur, ce qu'il a fait d'autre que ce qu'il voulait faire, ce qu'il a fait à son insu, etc., toutes ces luttes peuvent potentiellement apparaître dans le verbatim. Un rapport dialogique est rendu possible « grâce à l'interdépendance qui s'instaure entre le texte (objet de l'analyse et de la réflexion) et le contexte qui l'élabore et l'encadre à travers lequel se réalise la pensée du sujet qui fait acte de cognition et de jugement » (Bakhtine)⁵² en l'occurrence ici un contexte interrogatif porté par le chercheur. Il y a donc un second discours qui s'élabore par son auteur en référence au premier soit pour le valider, soit pour le questionner soit pour le mettre à distance voire le rejeter.

La clinique de l'activité a particulièrement bien décrit cette nécessité d'inclure dans l'analyse du travail, « les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités » (Clot)⁵³.

La synthèse des temps de retour sur les entretiens-sources avec les professionnels met en évidence des éléments essentiels.

Les professionnels font le constat de dilemmes dans leur activité qu'ils traduisent en évoquant des mouvements de balancier dans le déroulement de leur entretien. L'un de ces mouvements observés par les acteurs eux-mêmes concerne la tension entre un cadrage dans la conduite de l'entretien ressenti comme rigide et à l'inverse une absence de celui-ci : « *il a été très long cet entretien, il y a eu beaucoup de choses, c'est parti un peu dans tous les sens. Je savais pourquoi j'y allais mais c'est vrai qu'à certains moments on déviait sur un tas de choses* », « *ce n'est pas un entretien où j'ai recadré* » et plus loin « *Il y a des moments où j'ai trop cadré* » (entretien 1).

Chercher à favoriser la fonction expressive provoque parfois chez le parent une verbalisation importante. A quel moment et selon quels indicateurs stopper ou intervenir dans cette énonciation ? Le professionnel, après coup, prend conscience de cette difficulté et des mouvements de balancier qui s'y rapportent : « *quand je relisais je me disais c'est incroyable comme je reviens avec mes gros sabots (en rappelant les attendus du juge), comme si je me laissais trop partir avec eux ... je me suis trouvée lourdingue* » dit une éducatrice (entretien 8) et une autre souligne : « *j'ai eu le sentiment que je coupais souvent la parole à cette maman-là, à plusieurs reprises soit pour confirmer ce qu'elle me*

51. Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Puf, p. 204.

52. op.cité p.15

53. op.cité p. 89

disait, soit pour terminer ses phrases ou il y a même eu des fois où je n'ai pas forcément rebondi sur ce qu'elle me disait, j'avais des éléments en tête et du coup j'étais focalisé là-dessus, c'est ce qui m'a le plus marqué en lisant » (entretien 2). Ce dilemme est aussi à mettre en lien avec la tension entre accompagner et évaluer.

A travers ces dilemmes, les professionnels accèdent au « réel du dialogue », c'est-à-dire, à tous les autres possibles dans la conduite de leur entretien dont nous proposons ici quelques items remarquables :

- ce qui échappe dans le cours de l'interaction : « *Il y a pas mal de choses que j'aurais dû reprendre... j'aurais dû rebondir sur des informations... je sais qu'il y a des moments, je me suis dit mais pourquoi je ne suis pas allée chercher par rapport à ce sujet en relisant il y a des choses que je n'ai pas creusées sur le moment, je ne m'en rends pas compte, c'est à la relecture que je me rends compte qu'elle m'a donné telle piste et que j'aurais pu aller sur cette piste- là.* » (entretien 1).

Une autre professionnelle constate que les échanges sont plus importants avec la mère lorsqu'il s'agit de parler de sa situation alors que lorsqu'il est question de sa fille, la mère se contente de manifester son approbation : « *On s'arrête beaucoup plus sur elle en fait* » (entretien 2). Mais c'est aussi le niveau sous-jacent dans les interactions qui apparaît au professionnel : « *il y a des choses qui transpirent qui me... dans la formulation, c'est absolument pas neutre de dire ça.* » (entretien 8).

Le discours ainsi mis à distance leur fait prendre aussi conscience des attentes normatives qu'ils peuvent avoir vis-à-vis des parents : « *il faut arrêter de vouloir qu'il y ait l'image d'une enfant idéale.* » (entretien 8).

La prise de conscience porte aussi sur l'absence de neutralité que ce soit dans un moment de reformulation (« *On a l'impression que je pouvais être dans une forme d'interprétation, reformuler, interpréter..* » (entretien 9) ou dans un moment de questionnement : un éducateur s'interroge sur la place laissée à l'autre pour formuler avec ses mots, le bilan sur les années liées au placement et au suivi des enfants. En disant : « *Donc, est-ce que dans bilan, on peut dire que vous avez tiré parti des mesures éducatives, du placement ? Est-ce que vous pensez aujourd'hui que ça vous a soutenue, aidée, permis d'évoluer dans votre situation et que les enfants s'en portent mieux ?* ». On est ici dans une question pour le moins orientée qui ne peut que « *laisser à l'autre la possibilité de dire oui ou non* » dira l'éducateur après l'avoir lue et il ajoutera, « *je ne prends pas de risque en formulant ainsi les choses* ». L'entretien devient ici une occasion d'avoir un retour positif sur son action, sur l'action du service (entretien 5).

- ce qui n'aurait pas dû être fait : « *Là j'aurais pas dû parler du retour. C'est pour ça que j'ai recadré par rapport au juge des enfants aussi* » (entretien 1) ou dans une autre situation : « *j'ai fait fort de vinaigre* » dit une éducatrice qui se remémore qu'à l'arrivée de la grand-mère et elle a dit « *entrez* ». « *Je me suis comportée comme si j'étais chez moi.* » souligne-t-elle (entretien 8).

- ce qui échoue : « *être dans le descriptif et pas dans la généralisation* » ou encore « *Lors d'un premier entretien j'essaie d'être un peu vierge, et de laisser la parole aux parents* ». La professionnelle constate qu'entre ce souhait et la réalité il y a un décalage, elle parle beaucoup (entretien 2).

- ce qui pouvait être dit ou réalisé autrement : « *j'avais trouvé fort aussi... comment je l'aime pas cet entretien... quand je dis ça à Audrey « ça t'inquiète pas de partir chez tes grands-parents ? » J'aurais pu lui dire t'es contente d'aller chez tes grands-parents... Comme si le fait qu'elle parte une semaine chez ses grands-parents il fallait forcément être inquiet.* »(entretien 8).

- ce qu'ils s'interdisent de faire : « *déplacer le curseur des difficultés comportementales de la fille à la relation mère-fille* »(entretien 1).

- ce qui n'a pas été fait, ce qui manque : « *prendre le temps de préparer l'entretien* » (entretien 1) ou encore « *je me dis, ce qui manque à la lecture : les temps d'attente. Je dois sûrement ne pas attendre suffisamment, devancer un peu, couper les temps qui sont peut-être un peu long, peut-être un peu difficile pour moi* ». La professionnelle se pose alors à elle-même la question sur la manière dont elle attend, devance ou reformule dans d'autres entretiens, plus complexes. » (entretien 10). Pour une autre, pointe le regret de ne pas avoir abordé un point essentiel à ses yeux à savoir « *le long terme du placement* » alors que la lecture lui donne à penser que du temps a été perdu « *dans l'échange de banalités* » et le constat *de partir dans tous les sens, de se couper la parole*» avec sa collègue (entretien 12).

- ce qui ne peut être fait dans le temps imparti : remplir le DIPEC est une tâche complexe, les parents doivent dire leurs attentes dans une mesure qui leur est imposée. « *Moi je suis dans l'idée de co-construire quelque chose avec les parents et ça on le fait pas directement*»(entretien 8).

- ce qui sera fait dans le futur : « *creuser le transgénérationnel* »(entretien 1).

Plusieurs professionnels se sont interrogés également, sur les traces qu'ils produisent ou non dans le cours ordinaire de leur travail sous forme de notes suite aux entretiens qu'ils conduisent. C'est la mémoire qui constitue souvent le fil conducteur et la dimension aléatoire qui s'y rattache les a interrogée, ce qui est retenu ou mis en silence d'un entretien au regard de tous les échanges.

La potentialité de réflexivité générée par le dispositif de recherche n'a pas été systématiquement au rendez-vous. La mise à distance a pu ne produire aucun questionnement mais plutôt un discours circulaire visant l'auto-validation. Pour Morisse (2006)⁵⁴, on a ici un processus dans lequel le sujet ne parvient pas à « *placer l'objet dont il parle à l'extérieur de soi, à l'extérieur du monde qui est le sien.* » Est-ce une stratégie discursive visant à se protéger contre l'envahissement de tensions à la fois intérieures et extérieures ? Ou est-ce la difficulté à identifier des destinataires pour mettre au travail ses questionnements qui freine le professionnel dans cette confrontation ?

Nous n'avons pas ici des éléments de réponses assurés mais à chaque fois que les professionnels ont pris appui sur le dispositif nous pouvons dire qu'ils ont opéré un travail d'interrogation des évidences d'une pratique qui semble aller de soi, perçue comme naturelle dans l'exercice du métier. Il s'agit désormais de compléter ces temps de retour individuels

54. Morisse, M. (2006) L'écriture réflexive est-elle formative? , Cros, F. (ed) *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

sur les entretiens par les discussions, sous forme collective, organisées avec chacune des équipes.

Réflexivité collective : soi, les verbatim, les chercheurs et les pairs

Nous avons présenté aux trois services les résultats globaux des analyses. Les interrogations, les réactions n'ont pas forcément portées à chaque fois sur les mêmes objets mais l'ensemble nous permet de prolonger les éléments de réflexivité des professionnels.

La question de l'écart signifié par les parents entre être écouté et être compris a tout à la fois surpris mais aussi suscité la réflexion. Cela surprend car cela renvoie une nouvelle fois au décalage entre ce que l'on pense faire et la manière dont cela peut être effectivement perçu. Cela interroge car ce sont les postures, les manières de faire, de conduire l'entretien et leurs effets qui sont en partie mis en discussion surtout s'ils sont mis en lien avec d'autres éléments : les places respectives du discours des uns et des autres, la quasi absence d'éléments apportés dans l'échange par les parents, la question du rapport, de sa lecture.

Certes, s'agissant de la place laissée à l'initiative des parents quelques professionnels ont tenu à préciser que les entretiens en cours de mesure permettaient plus facilement aux parents de prendre une sorte d'autonomie, que cela pouvait être mis en lien avec la confiance qui s'établit, ce qui peut apparaître comme un argument défensif car il ne répond pas directement aux observations. D'autres ont plutôt mis l'accent sur ce que ces éléments soulevaient en termes de pratiques, la manière de susciter, accueillir, autoriser la parole de l'autre, de ne pas l'envahir des objectifs préparés à l'avance et, en prolongement, la manière dont cette parole figure ou non, traduite ou non, déformée ou non dans le rapport.

La violence possible des propos tenus, l'inquiétude des parents quant à l'interprétation par d'autres de l'écrit ont été repris. Là encore on a pu observer deux attitudes, l'une plutôt défensive revendiquant le rapport comme acte professionnel qui n'a pas forcément à être porté à la connaissance des parents, qui est à destination de l'ASE et/ou d'un magistrat, l'autre recevant ces éléments comme une profonde interpellation quant aux enjeux.

Il est intéressant de noter comment dans l'une des équipes a été mis en évidence une fonction du rapport essentiel : il n'est pas seulement un écrit sur une situation avec toutes les interrogations que soulèvent les descriptions faites, les interprétations implicites et explicites, il est aussi une manière de dire, tant à l'ASE qu'au tribunal, le travail qui s'est réalisé. Autrement dit, il peut être attribué au rapport une fonction évaluative du service. Il apparaît évident que cet enjeu institutionnel échappe totalement aux parents et échappe en partie aux professionnels qui peuvent voir, dans certains cas, leur écrit modifié.

La question du Dipec a pu occuper une place prépondérante dans un des services et ce d'autant plus qu'il reste un objet polémique, qu'il met également en lumière le décalage entre les intentions et la mise en pratique et les mises en pratique devrait-on écrire tant il se fait jour des différences. Les intentions nous ont été longuement exposées en faisant référence à une longue réflexion et une longue maturation avec le souci de ne pas simplement d'appliquer la loi. Mais il reste les questions que les professionnels posent : comment dans la contrainte faire émerger des attentes ? Comment négocier entre ce que peut énoncer le parent et les perspectives que se donne un professionnel (en référence ou

non à un travail d'équipe) en fonction de sa lecture de la situation ? Et de suggérer une écriture plus tardive de ce document pour laisser un temps d'élaboration.

Le Dipec comme support de l'évaluation a été un moment mis en avant : on avait des objectifs, les a-t-on atteints ? Mais il présuppose que la définition des objectifs ait vraiment été le fruit d'une négociation, d'un temps d'élaboration ce qui n'est pas souvent le cas. On notera pour en terminer avec ce point une mise en avant de logique qu'on peut qualifier de générationnelle. S'est exprimée l'idée que les jeunes professionnels pouvaient se sentir plus sécurisé en ayant recours à ce type d'outil face à de plus anciens plus bricoleurs en quelque sorte.

Il nous semble important de mentionner une autre question à laquelle les professionnels ont été sensibles, celle des supports collectifs du travail. L'analyse des entretiens sources avec les professionnels impliqués met en évidence le caractère empirique de la démarche d'entretien : des objectifs plus ou moins anticipés, un travail de reprise qui repose sur le souvenir et qui se trouve en écart avec ce qui a pu se jouer ce dont témoigne l'écart entre les notes prises et la lecture du verbatim. Un professionnel en est venu à suggérer l'importance d'un véritable débriefing au retour des entretiens. Et si il est possible de faire appel à un collègue, au psychologue pour reprendre dans l'après coup un entretien, il manque bien, aux yeux des professionnels, des moments plus collectifs pour analyser les enjeux.

Ce retour auprès des équipes, dans la continuité du travail réflexif individuel, apparaît marqué non par une logique de réponse justificatrice ni par des projections en terme de changement mais fondamentalement par la confrontation de l'écart entre ce que l'on croit faire et ce qui se fait, entre les intentions des professionnels et les perceptions des parents. "*J'ai été chamboulée*" dira une éducatrice au cours d'une des réunions.

Ce qu'on réalisé les professionnels à titre individuel ou collectif, de manière plus ou moins engagée, relève d'un travail de déconstruction d'une pratique tellement naturelle qu'elle n'est plus interrogée et ils découvrent que derrière l'apparente simplicité de l'acte, la complexité du faire et des enjeux. La suite leur appartient⁵⁵.

55. Nous avons proposé à chaque équipe de leur adresser un exemplaire du rapport final et de rester disponible à toute rencontre pour en discuter

Conclusion

Nous avons eu pour ambition d'étudier l'entretien en tant que pratique classique, constitutive d'une certaine manière, du travail avec les parents dans le champ de la protection de l'enfance. Nos interrogations portaient sur les processus, les contenus, les places, mais aussi l'intercompréhension, les logiques de la négociation.

Pour se faire, nous avons mis en œuvre un dispositif de recherche auprès de trois équipes (service d'Aemo, service d'accueil familial, maison d'enfants) qui s'appuie sur l'enregistrement et la transcription d'entretiens entre parents et professionnels, sur un travail de reprise de chaque entretien avec le professionnel concerné, sur un temps d'échange avec les parents et au final par un temps de discussion avec chaque équipe. La méthodologie, telle que nous l'avons conçue, reposait donc à la fois sur une logique de confrontation aux traces de son activité et sur un principe de triangulation dans l'analyse des données.

Nous avons rencontré un certain nombre de difficultés dans la réalisation de cette recherche : le nombre d'entretiens sources est moins important que prévu et si une reprise systématique a été possible avec les professionnels, cela n'a pu se faire que dans la moitié des cas avec les parents.

Néanmoins nous considérons que le dispositif, nous a permis d'explorer, d'appréhender et de saisir plusieurs enjeux fondamentaux de la pratique de l'entretien dans ce cadre.

Nous avons eu à notre disposition, grâce à l'engagement des professionnels et des parents, une source essentielle de données : leurs échanges lors des entretiens. Cela a été complété par le travail de lecture, d'analyse, de réflexion des professionnels et par le travail de reprise avec une partie des parents.

Les lectures singulières nous ont immergés dans la réalité et la diversité des situations d'entretien ; les lectures globales nous ont conduit à objectiver un certain nombre d'informations et les lectures transversales à reprendre l'ensemble du matériel avec, à chaque fois, un regard particulier.

Nous sommes conscients de ne pas avoir épuisé la richesse des données recueillies : d'autres analyses, d'autres lectures demeurent possibles. Cependant, nous apportons un éclairage substantiel sur un objet (l'entretien) jusqu'ici peu renseigné par la recherche.

Les lectures singulières

Nous l'avons déjà souligné, les lectures singulières nous ont mis aux prises avec la diversité des situations d'entretien malgré les restrictions de départ. Cette diversité résiste à la catégorisation d'abord au regard du nombre d'entretiens qui rend délicat tout clas-

sement et ensuite parce que l'on observe que les modalités d'énonciation des travailleurs sociaux ne sont pas univoques dans chaque entretien. A l'ouverture, au souci de la parole d'autrui peut succéder des moments d'interrogation presque intrusifs (entretien 2), des injonctions normatives (entretien 13). Derrière l'énoncé de la norme se profile aussi une attention (entretien 4).

Il s'agit d'un flux discursif dont les méandres signalent parfois des changements d'objet, des passages d'une position à l'autre et qui souligne, une fois de plus, la tension entre le contrôle et l'aide.

De fait, les lectures singulières nous invitent à ne pas enfermer le discours des travailleurs sociaux dans une sorte de nomenclature et encore moins celui des parents même si des genres langagiers peuvent être identifiés (manières de débiter, d'enchaîner les énoncés, de reformuler... pour partie identiques) même si, au niveau des contenus, on retrouve des thèmes récurrents comme par exemple la mise en récit de la situation, les postures éducatives et le rapport à l'école, l'organisation du quotidien et la projection dans l'après.

Les lectures globales

Elles ont permis à la fois de rendre compte des univers, des thèmes, et de ce que Goffman (1983)⁵⁶ a proposé de nommer « l'ordre de l'interaction » dernier point sur lequel les analyses pourraient être développées. Elles ont objectivé la façon dont les entretiens sont portés par les professionnels et de fait cela interroge sur la place laissée à l'initiative des parents.

Elles ont conduit également à caractériser le corpus en fonction de quelques variables : type de mesure (AEMO vs Placement) , présence vs absence des enfants pendant l'entretien.

Les lectures transversales

Les lectures transversales ont eu, pour premier objet, de caractériser les entretiens en fonction du moment où il se déroule , en début ou en fin de mesure et donc de mettre en évidence leurs spécificités. Mais elles ont également eu pour fonction de reprendre des questions qui rebondissent d'entretien en entretien, celle en particulier de l'asymétrie des places.

La question des écarts

En prenant soin de prendre en compte les intentions, les analyses des professionnels ; en portant attention au vécu des parents, nous avons cherché à éviter d'imposer une lecture de ce qui nous semblerait être les intentions, perceptions des uns et des autres.

Cette logique de la réflexivité (individuelle puis collective pour les professionnels), cette logique de reprise avec les parents pour favoriser l'émergence d'un discours sur le discours a conduit à mettre en évidence des problématiques de l'écart :

- entre les intentions des professionnels et ce qu'ils réalisent effectivement dans l'entretien. Étonnements, surprises, interrogations sur leurs propres énoncés, leurs manières de dire ont jalonné nos rencontres avec eux.

56. Goffman, E. (1983). The interaction order, *American Sociological Review*, 48, 1-17.

- entre un ensemble de procédés, d'outils élaborés collectivement et leurs mise en œuvre dans l'activité ordinaire le terrain. En ce sens la question du Dipec peut apparaître comme un révélateur, de même celle du rapport.

- entre ce que font, projettent, ambitionnent les professionnels et les modalités de réception, de compréhension et d'intégration par les parents de ces intentions d'autrui à leur égard.

Ces écarts⁵⁷ ne sauraient à proprement parler constituer une surprise : en effet, les travaux en clinique du travail (Lhuillier, 2006)⁵⁸, ne manquent de souligner les écarts entre le prescrit et le réel de l'activité et les enquêtes auprès des parents font état d'une perception souvent douloureuse des situations par les parents.

Nous avons essayé de rendre lisible les processus par lesquels les écarts se forment mais aussi ceux par lesquels une intercompréhension est rendue possible, la part d'ajustement du professionnel au contexte, au parent :

- une forme d'empirisme dans la définition des objectifs ; une certaine solitude dans l'exercice des missions ; une difficulté à prendre en compte la réalité des contextes sociaux de vie des familles, des vécus antérieurs à la mesure ; une difficulté à analyser, dans l'exercice même de l'entretien, la question des places ; une sorte d'inattention au poids des mots ; une méconnaissance de la réalité du rapport des familles aux institutions ; le sentiment d'échec, de stigmatisation qui fragilise les parents.

-mais également une possibilité offerte aux parents de mise en récit de leur parcours, de donner du sens à l'intervention au plus près de leur réalité quotidienne, un renforcement et une valorisation de leurs compétences parentales.

L'entretien comme pratique

Sans prétendre à épuiser les sens d'une pratique, la recherche met en évidence (avec les professionnels) que l'entretien, pratique banale presque naturelle est tout sauf cela. Elle peut être interrogée dans différentes dimensions :

- celle de l'activité elle-même
- celle des interactions entre les interlocuteurs
- celles des enjeux dans un contexte de contrainte et des effets de celui-ci .

Se posent ainsi des questions de formation, d'accompagnement au sein des services. Rien n'est banalisable dans l'entretien, rien n'est naturalisable. La conscience d'une situation à la fois construite socialement et co-construite par les interlocuteurs n'est pas directement accessible, de même la conscience des rapports de place, du poids des mots, de la problématique même de la conduite.

L'entrelacement de vérités

L'attention aux processus conduit à saisir les nuances, les tensions à l'œuvre qui font de

57. Notons que le travail de recherche n'est sans produire lui-même des écarts entre le projet initial et le projet réalisé. Ainsi là nous avons mis au départ un fort accent sur la construction des points de vue pour, à l'arrivée, développer plus le rapport des professionnels et des parents à l'entretien et la question de la négociation

58. Lhuillier, D. (2006) *Cliniques du travail*, Toulouse, Eres.

l'entretien en entre parents et professionnels ni un simple exercice de pouvoir, ni un espace absolu d'une forme d'empowerment ; ces nuances, tensions renvoient à des contextes et à des personnalités.

De fait il n'y a pas une vérité qui se dégage mais un entrelacement de vérités, celles des professionnels, celles des parents, celles des chercheurs.

L'espace de l'entretien comme espace de rencontre avec autrui ouvre une possibilité d'expression aux parents même si celle-ci se trouve contrôlée, orientée, cadrée.

On y observe donc des logiques de négociation.

Essayons de reprendre les principaux points.

- à la différence d'autres travailleurs sociaux comme les Tisf qui appuient leur travail d'intervention sur d'autres formes d'échanges que langagiers (Tillard, 2010)⁵⁹ et qui se trouvent socialement moins éloignés des familles qui les reçoivent, éducateurs ou assistants de service social s'appuient sur les mots : il parlent, même beaucoup, plus que les parents. Ils rappellent leurs positions, ils traduisent la force du discours judiciaire de la contrainte, ils énoncent des éléments normatifs, ils jouent d'une certaine expertise. Ici s'exprime toute l'asymétrie de la rencontre.

- cependant ils ouvrent aussi des espaces d'expression dont les parents se saisissent même si ceux-ci sont majoritairement du registre de la réponse.

- de fait l'entretien est un espace où des éléments se négocient même si cette négociation n'est pas le reflet d'une situation d'égalité (le Dipec par exemple).

- ce qui prédomine (sans que l'entretien se résume à cela) relève de l'analyse du travailleur social (sa lecture des attendus, du dossier, les objectifs qu'il se donne, les conceptions de l'intervention) qui rencontre l'acceptation, la discussion, l'opposition, les propositions des parents ; s'il existe des mouvements d'intégration du point de vue de l'autre, il n'apparaît pas de dimensions fortement collaboratives, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'existent pas.

Du point de vue des énoncés et de ce qu'ils engagent, on peut souligner une différence entre une question telle que : « quelles sont vos attentes ? » qui fait suite à la lecture des attendus du jugement et une question telle que : « comment comprenez-vous l'intervention du juge ? ». De même, l'échange ne s'engagera pas de la même manière si la question est : « êtes-vous d'accord avec mon point de vue ? » et si elle est formulée ainsi : « quel bilan faites-vous de la mesure ? » lors d'un entretien de fin de mesure. Il s'agit ici de souligner combien le type d'énoncés favorise ou non un échange plus équilibré.

- les parents soulignent l'attention, l'écoute des travailleurs sociaux mais ils pointent aussi aussi la violence des propos notamment dans les rapports. Être écouté ne signifie pas forcément être compris, estiment-ils.

Il faut également noter un point remarquable. Les parents, blessés par les mots de l'écrit, qui ne sont pas ceux de l'oral, tentent d'admettre plus ou moins leur pertinence

59. Tillard, B. (2010) Échanges entre familles et professionnels, *Ethnologie française*, Vol. 40, p. 131-139.

mais leur grande inquiétude renvoie à la manière dont ces mots seront lus, interprétés par le destinataire du discours et plus particulièrement les juges.

Les parents soulignent ainsi avec force que le rapport n'est pas seulement un objet entre eux et le travailleur social, ils expriment une conscience aiguë de ses effets possibles lorsque d'autres destinataires, étrangers à leur situation, en prennent connaissance.

- loin d'une image de professionnels figés dans des certitudes, nous avons rencontré individuellement, et en équipe, des travailleurs sociaux interpellés par la lecture d'un verbatim, par le retour fait sur les résultats. Les interrogations quant aux postures (rapports de pouvoir et souci de l'accueil, intentions et réalités), quant au cadre (celui élaboré collectivement et son effectivité) ont alimenté nos rencontres.

- la présence effective des enfants lors des entretiens ou au cœur du discours nous amène à redire la place centrale qu'ils occupent dans les dispositifs d'accompagnement et pour ce qui concerne plus spécifiquement l'objet de notre travail de recherche, dans la dynamique des entretiens. S'ils sont là, ils orientent les échanges, viennent décentrer ou compléter les propos des adultes et aident à construire la relation de confiance qui reste l'objectif premier des professionnels. En leur absence la prise en compte de leur avenir et de leur bien être (malgré les divergences) définit un objectif partagé.

Pour ne pas totalement conclure

A ce stade de la conclusion, nous pouvons nous interroger sur quels sont les éléments qui permettraient « d'améliorer » la qualité des entretiens, qui permettraient une meilleure prise en compte de la parole des parents, qui ouvriraient sur une logique plus nette de co-élaboration des projets, de l'action, des bilans ? Nous formulons en ce sens quelques directions tout en nous distanciant d'un positionnement qui déclinerait un guide des bonnes pratiques.

Faut-il, comme le suggèrent les professionnels se pencher sur la formation à l'entretien ? Sans doute n'est-ce pas inutile. Un éducateur nous dira combien une formation à l'approche systémique lui a permis d'être un peu plus vigilant sur les interactions.

Faut-il, comme l'avancent également les professionnels, développer, dans le cours ordinaire de l'activité, davantage d'espaces de reprise, d'accompagnement, de réflexion entre pairs ?

Sans tout attendre des logiques de formation et des ressources du collectif, sans penser qu'elles trouvent toujours des traductions directes dans les pratiques notamment lorsqu'elles ne viennent pas ébranler les représentations, il s'agit sans doute d'une piste à explorer.

La question des espaces d'élaboration, de possibilités de controverses entre professionnels demeure une question centrale pour l'ensemble des pratiques en protection de l'enfance, de l'évaluation à l'entretien, de l'accompagnement à la rédaction des écrits. D'autres avant nous (Ladsous, 2006)⁶⁰ ont déjà souligné avec force cette nécessité d'espaces (en temps et en lieu) qui permettent le débat et l'interpellation à tous les échelons

60. Ladsous, J. (2006) L'usager au centre du travail social. Représentation et participation des usagers, *Empan*, n° 64, p. 36-45.

de l'action sociale.

Mais l'idée est peut-être d'abord d'en revenir à la clinique que Lévy (1997) définit ainsi : « une attention aux faits concrets, saisis dans leur totalité ainsi que dans leur singularité propre », « un effort d'autre part pour dégager de ces observations un sens, étant entendu que celui-ci est à rechercher chez les sujets puisqu'il s'agit de leur propre histoire et que celle-ci est en construction »⁶¹. Il précise : « une telle approche suppose de la part du clinicien qu'il se déplace physiquement sur le terrain de l'autre mais surtout mentalement »⁶².

« Aller vers » non pour obtenir des réponses (quelles sont vos attentes ?) mais pour faire émerger des questions ; pour, comme le dit avec force Bourdieu (1993), aider d'autres (ici parents et enfants) à « construire leur propre point de vue sur le monde et sur eux-mêmes »⁶³.

Tendu par l'idée de l'action à mettre en œuvre sous le regard judiciaire, par la nécessité de rendre compte non seulement de l'évolution d'une famille mais de l'action elle-même, l'entretien en protection de l'enfance, tel que pratiqué par les travailleurs sociaux dans les moments que nous avons analysés, semble comme manquer d'espace pour déployer, au-delà de la contrainte, une logique d'attention à ce qui ne peut encore se penser et s'énoncer. D'où les tensions que nous avons relevées.

Il existe toutefois, entre parents et professionnels, un point de convergence essentiel : il s'agit, à chaque fois, de construire la confiance⁶⁴.

61. Lévy, A. (1997) *Sciences cliniques et organisations sociales*, Paris, Puf, p. 86-87.

62. idem p. 15.

63. Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 915.

64. **Au moment de mettre un point final à ce rapport nous tenons à remercier chaleureusement les parents et les professionnels qui nous ont permis d'accéder à des données confidentielles, à leur espace de vie et de travail et sans qui cette recherche n'aurait pu être réalisée.**

Références bibliographiques

Ansel, D. & Girandola, F. (2008) *Émotion et cognition : interdépendance*, communication, 7ème congrès Internationale de Psychologie Sociale, Iasi, Roumanie.

Ansel, D. (2010). Incertitude et intensité émotionnelle en situation de négociation, *Négociations*, 23-41.

Apostolidis, T. (2003) Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques, Abric, J.C. (ed) *Méthodes d'études des représentations sociales* Toulouse, Erès, 13-35.

Autès, M. (2000) *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.

Authier-Revuz, J. (1995) *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidence du dire*, Paris, Larousse..

Bailleau, F. (1984) Contrôle social, travail social, *La Marge*, n° 65, 39-61.

Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Traduit du russe par Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard.

Barbe, L. (2006) *Une autre place pour les usagers ?* Paris, La Découverte. Sciences cliniques et organisations sociale Barreyre, J.Y (2013) *Les implicites de la protection de l'enfance : Les parents d'enfants placés dans le système de protection de l'enfance* , Creai Nord-Pas-Calais/Cedis-Creahi Ile-de-France , rapport pour l'Oned.

Becquemin, M. & Chauvière, M; (2013) L'enfance en danger : genèse et évolution d'une politique de protection, *Enfances & Psy*, n° 60, 16-27.

Blanchet, A. et Gotman, A.(1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan.

Bottuti,B. (2012) Quelques réflexions sur les perspectives des Mecs, *Empan*, n°85, 71-79.

Bourdieu, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 915.

Bournel Bosson, M. (2006) Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie. *Pratiques psychologiques*, 12, 31-43.

Boutanquoi, M. (2001) *Travail social et pratiques de la relation d'aide*, Paris, L'Harmattan.

Boutanquoi, M. (2007) Pratiques et système de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance, *Connexions*, 87, 163-180.

Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (2008) Repères pour l'évaluation des pratiques professionnelles, Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (eds) *L'évaluation des pratiques en protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, 39-59.

Boutanquoi, M. ; Bournel-Bosson, M. ; Minary, J.P. (2010) L'évaluation des situations d'enfants en protection de l'enfance, groupe, équipe et compétences collectives, rapport pour l'Oned, Laboratoire de psychologie, Université de Franche-Comté.

- Boutanquoi, M.; Bournel Bosson, M.; Minary, J-P. (2013). Evaluating situations in children welfare : From tools to workgroups, *Children and Youth Service Review*, 35, 7, 1152-1157.
- Boutet, J. (2006). Travail langagier en centres d'appel : comment être un expert sans le dire? Laforest, M. & Vincent, D. (dir) *Les interactions asymétriques*, Quebec, Nota bene, 15-32.
- Boutet, J. (2008) *La vie verbale au travail*, Toulouse, Octarès
- Breugnot, P. & Fablet, D. (2009) Identifier les innovations dans le champ des interventions socio-éducatives, *Santé, société, solidarités*, Vol. 8, n° 1, 129-136.
- Caruso E. & Shafir, E. (2006), Now that think about it, I'm in the mood for laughs : Decisions Focused on Mood, *Journal of Behavioral Decision Making*, 19, 155-169.
- Chabrol, C. (1994) *Discours du travail social et pragmatique*, Paris, Puf.
- Charaudeau, P. & Maingueneau D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Châtel, V. (2005) La responsabilité-pour-autrui : un préalable à la confiance, In Balsa, C. (dir). *Confiance et lien social*, Fribourg, Academic Press.
- Chauvière, M. (2007) *Trop de gestion tue le social*, Paris La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, 146, 17-27.
- Clot, T. (1999) *La fonction psychologique du travail*, Paris, Puf.
- Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Puf.
- Collinot, P. (1982) Jeux et enjeux de discours, *Actions et recherches sociales* n° 2, 101-119.
- Collectif (2012) L'investigation : d'une écriture à l'autre, regards sur la famille et contraintes de l'investigation, *Les cahiers dynamiques*, n° 55, 63-75.
- Cooren F & Robichaud, D. (2006) Globaliser et disloquer en situation d'interaction : comment asymétrise-t-on une relation? Laforest, M. & Vincent. D. (dir) *Les interactions asymétriques*. Quebec : Nota bene, 113-132.
- Corbillon, M. (2001) *Suppléance familiale, nouvelles approches, nouvelles pratiques*, Vigneux-sur-Seine, Matrice.
- Darlington, Y.; Healy, K.; Yellowlees, J.; Bosly, F. (2012) Parents' perceptions of their participation in mandated family group meetings, *Children and Youth Services Review* 34, 331-337.
- De Munck, J. (2007), Prendre au sérieux les négociations », *Négociations*, 1, 5-11.
- Dumbrill, G.C. (2006) Parental experience of child protection intervention : A qualitative study, *Child Abuse & Neglect*, 30, 27-37.
- Durning, P. (1999) *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels*, Vaucresson, Cnfe-Pjj.
- Forgas, J. (1995), Mood and judgment : The affect infusion model (AIM), *Psychological Bulletin*, 117 (1), 39-66.
- Forrester, D.; Kershaw, S.; Moss, H.; Hugues, L. (2008a) Communication skills in child protection : how do social workers talk to parents? *Child and family social work*, 13, 41-51.
- Forrester, D.; McCambridge, J.; Waissbein, C.; Rollnick, S. (2008b) How do Child and Family Social Workers Talk to Parents about Child Welfare Concerns? *Child Abuse Review*, Vol. 17, 23-35.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

- Foucault, M. (1982) Deux essais sur le sujet et le pouvoir, Dreyfus, H. & Rabinow, P (eds) *Michel Foucault : un parcours philosophique*, Paris, Gallimard, 298-321.
- François, F. (1998) *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- Fréchon, I. & Dumaret A.C. (2008) Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 135-147.
- Friedberg, E. (2009) Pouvoir et négociation, *Négociations*, 15-22.
- Goffman, E. (1983). The interaction order, *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Grisi, S. (2001) Placement institutionnel de l'enfant et dispositif d'accompagnement de la parentalité, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 376-384.
- Grossen, M. (2001) La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point, Bernié JP. (eds) *Apprentissage, développement et signification*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 59-76.
- Guedeney, N. (2008) Les émotions négatives des professionnels de l'enfance confrontés à la situation de placement : l'éclairage de la théorie de l'attachement, *Devenir*, Vol. 20, 101-117.
- Guiglione, R ; Beauvois, J.L. ; Chabrol ; C. ; Trognon, A. (1990) *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin.
- Henry, M. & Bournel Bosson M. (2008). La vie des mots en analyse du travail. @cti-vités, vol 5 ; n°2, pp. 25-38, [http ://activités.org/v5n2.pdf](http://activités.org/v5n2.pdf)
- Hickel, F. (2010) Educateur(trice) à la Protection Judiciaire de la Jeunesse : un métier complexe. Un point de vue langagier sur la relation éducative, *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°9, [http ://sejed.revues.org/6668](http://sejed.revues.org/6668).
- Houzel, D. (1999) *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Eres.
- Howe, D. (2010) The Safety of Children and the Parent-Worker Relationship in Cases of Child Abuse and Neglect, *Child Abuse Review*, Vol. 19, 330-341.
- Kostulski, K. (2011) *Formes et fonctions psychologiques des réalisations langagières : vers une psychologie concrète du langage*, Note de synthèse présentée en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 8.
- Lacharité, C. (2006) Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants, *Bulletin de psychologie*, n° 484, 381-394.
- Lacharité, C. (2011) Approche participative avec les parents en contexte d'autorité : une brève introduction. Boutanquoi, M. (ed) *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, 63-72.
- Ladsous, J. (2006) L'utilisateur au centre du travail social. Représentation et participation des usagers, *Empan*, n° 64, p. 36-45.
- Laforest, M. & Vincent, D. (2006) *Les interactions asymétriques*, Québec, Nota Bene.
- Léveillé, S. & Chamberland, C. (2010) Toward a general model for child welfare and protection services : A meta-evaluation of international experiences regarding the adoption of the Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families (FACNF), *Children and Youth Services Review*, 32, 929-944.
- Lévy, A. (1997) *Sciences cliniques et organisations sociales*, Paris, Puf.
- Lhuillier, D. (2006) *Cliniques du travail*, Toulouse, Eres.
- Lietz , C.A. (2011) Theoretical adherence to family centered practice : Are strengths-based principles illustrated in families' descriptions of child welfare services ? *Children and Youth Services Review*, 33, 888-893.

- Minary, J.P. (2001) Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance, Boutanquoi, M. (ed) *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, p. 78.
- Morisse, M. (2006) L'écriture réflexive est-elle formative? Cros, F. (ed) *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 217-227.
- Nijnatten, C. van ; Hoogsteder, M. ; Suurmond, J. (2001) Communication in care and coercion : intuitionnal interactions between family supervisors and parents, *British journal of social work*, 31, 705-720.
- Nijnatten, C. van (2007) The discourse of empowerment : a dialogical self theoretical perspective of the inteface of person and institution in social service setting, *International Journal for Dialogical Science*, Vol. 2, No. 1, 337-359.
- Pekar Lempereur, A. (2009) Le questionnement, comme philosophie fondatrice de la négociation, *Négociations*, 67-78.
- Platt, D. (2008) Care or control, the effects of investigation and initial assessment on social worker-parent relationship, *Journal of social work practice*, vol. 22, n°3, 301-315.
- Rabaté, D. (1997) Bakhtine chez Beckett et Bernhard (voix, idée et personnage dans la théorie dialogique, Depretto, C. (sous la dir.), *L'héritage de Bakhtine*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Quincy-Lefèbvre, P. (1995) *Les familles, les institutions et le placement des enfants difficiles*, Paris, rapport Mire/dep, p. 218.
- Ricoeur, P. (1995) *La Critique et la conviction*, Paris, Hachette.
- Roberson, A.S. (2006) Including parents, foster parents and parenting caregivers in the assessments and interventions of young children placed in the foster care system, *Children and Youth Services Review* 28, 180-192.
- Roose, R. ; Roets, G. ; Van Houte, S. ; Vandenhoe, W. ; Reynaer, D. (2013) From parental engagement to the engagement of social work services : discussing reductionist and democratic forms of partnership with families, *Child and Family Social Work*, 18, 449-457
- Rousseau, P. (2007) *Pratiques des écrits et écritures des pratiques*, Paris, L'Harmattan
- Rurka, A. (2008) L'objet de l'entretien d'évaluation dans le cadre de l'Aead, Boutanquoi, M. & Minary, J.P. (eds) *L'évaluation des pratiques en protection de l'enfance*, Paris, L'Harmattan, 71-88.
- Salazar Orvig, A. (1999) *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris, L'Harmattan.
- Salazar Orvig, A (2006) Intercompréhension et divergences dans l'entretien clinique, Grossen, M. et Salazar Orvig, A., *L'entretien clinique en pratiques, Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris, Belin. p. 149-168.
- Sellenet, C. (2007) *La parentalité décryptée*, Paris, L'Harmattan.
- Sellenet, C. (2007) La reconnaissance de la place des parents dans les institutions de la protection de l'enfance, *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 21, 29-49.
- Sitri, F. (2003) *L'objet du débat, la construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Tillard, B. (2010) Échanges entre familles et professionnels, *Ethnologie française*, Vol. 40, p. 131-139.
- Tomaselo, M. (2004) *Aux origines de la cognition humaine*. Retz.

Tully, J. (2007) Reconnaissance et dialogue. Émergence d'un nouveau champ d'études de pratiques. *Négociations*, 33-54.

Vallerie, B. & Le Bossé, Y (2006) Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 39, p. 87-99.

Vion, R. (1992) La communication verbale. Analyse des interactions, Paris, Hachette.

Volckrick, M.E. (2009) Les usages du tiers dans la négociation, *Négociations*, 131-146.