Université de Paris X Nanterre

Département des Sciences de l'éducation

Dossier pour la soutenance de

l'Habilitation à Diriger des Recherches

présenté par Dominique Fablet

Note de synthèse

Analyser les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative

Directeur de recherche : Paul Durning

Composition du jury :
Jean Dumas (Professeur, Purdue University - Indiana - USA),
Laurence Gavarini (Professeur, Université de Paris 8),
Nicole Mosconi (Professeure, Université de Paris X),
Éric Plaisance (Professeur, Université de Paris V),
André Sirota (Professeur, Université d'Angers),
Pierre Naves (Inspecteur Général des Affaires sociales, Professeur associé à l'Université de Marne-la-Vallée, Personnalité qualifiée).

2004

Remerciements

Les travaux présentés pour l'Habilitation à Diriger des Recherches n'auraient pu être réalisés sans une intégration au sein de nombreux collectifs, comme je l'indique dans l'itinéraire de recherche. Depuis le début, c'est bien entendu le département de Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre avec son collectif d'enseignants-chercheurs et de chargés de cours qui constitue la référence centrale à partir de laquelle échanges et activités ont pu se développer au sein de différents groupes, et, plus particulièrement, l'équipe « Éducation familiale et interventions sociales en direction des familles », l'une des actuelles composantes du Centre de Recherche Éducation Formation de l'Université de Paris X Nanterre (CREF EA 1589), et le « Séminaire de réflexion théorique sur les institutions éducatives et le savoir »[1].

Par ailleurs, la participation aux activités de nombreuses associations locales (ERISFER, GREF[2]), nationales (AECSE, ARIP[3]) et internationales (AIFREF, EUSARF[4]), a favorisé de multiples rencontres, ce qui m'interdit de citer l'ensemble des personnes qui m'ont permis d'avancer dans la réflexion, à l'exception toutefois de trois d'entre elles : Arnaud Chatenoud et Jacky Beillerot qui nous ont quittés prématurément l'an dernier et cette année, Paul Durning qui, après une collaboration bientôt trentenaire, m'a fermement stimulé pour me décider à présenter ce dossier pour l'Habilitation à Diriger des Recherches.

[1] Initié en 1977-1978 par deux chargés de cours de l'Institut de Sciences de l'éducation, Jacky Beillerot et Jean-Pierre Pellegrin, ce groupe de réflexion, dont la composition et les modes de fonctionnement ont évolué, se réunit pour discuter d'ouvrages de sciences sociales et humaines. Depuis le décès de Jacky Beillerot, il compte huit membres, enseignants-chercheurs et chargés de cours en Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre et d'autres établissements universitaires.

[2] ERISFER : Équipes de Recherche et d'Intervention en Suppléance Familiale et en Éducation Résidentielle ; GREF : Groupe de Recherche Éducation et Familles.

[3] AECSE : Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation ; ARIP : Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques.

[4] AIFREF : Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale ; EUSARF : European Scientific Association on Residential and Foster Care for Children and Adolescents.

Sommaire

Introduction…….**5**

1 – Itinéraire de recherche…….**7**
Les années d'apprentissage……...……8
L'expérience de la thèse……...……...15
La démultiplication des activités de recherche et d'intervention……...…….17
Contribuer à la diffusion des savoirs en éducation familiale……..……..…28

2 – La suppléance familiale…….…….**33**
Une première définition (1986)……....…...……...34
Deuxième définition (1995)……35
Recherches dans le champ de la suppléance familiale……...…….41

3 – Les interventions socio-éducatives……**49**
Travail social et actions socio-éducatives……...……49
Recherches dans le champ des interventions socio-éducatives……...……55

4 - Innovations et expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives……..**61**
D'une recherche évaluative d'un dispositif innovant à la mise en place d'une enquête……61
Identifier les innovations dans le champ de la suppléance familiale……....……...64
Innover dans le champ des interventions socio-éducatives……..….……..69

5 – Analyse des pratiques : formation et intervention…….……**75**
Psychosociologie d'intervention et éducation résidentielle……..…….……..…75
Portée et limites des activités de formation et d'intervention……..….…….…80

Conclusion. Perspectives de recherche et d'intervention……...….….**83**

Références bibliographiques des travaux cités……..**87**

Travaux présentés pour l'Habilitation à Diriger des Recherches……**91**

Bibliographie récapitulative des travaux et publications personnels……..**97**

Introduction

Ce qui caractérise en premier lieu les sciences de l'éducation, depuis leur constitution à partir de 1967 comme discipline universitaire en France, c'est leur objet ; soit un ensemble de pratiques sociales assez diversifiées relevant de l'éducation. À la connaissance de l'action éducative rendue possible par une diversité d'approches en sciences humaines et sociales s'ajoute la prise en compte des orientations, principes et valeurs permettant de la penser. Parmi les pratiques éducatives étudiées figurent en tête celles mises en œuvre au sein des systèmes d'enseignement et de formation professionnelle, et ce n'est en définitive qu'assez récemment qu'on s'est intéressé à celles inscrites dans la sphère du familial. Pendant longtemps, jusqu'au début des années 1990 au moins, penser l'éducation revenait ainsi à privilégier triangle pédagogique et triangle de la formation[5].

L'émergence de l'éducation familiale s'est donc révélée tardive, situation liée à une série de facteurs déjà mis en évidence[6], et, de façon peut-être paradoxale, ce n'est pas l'étude des processus éducatifs au sein de la famille qui a d'abord mobilisé les chercheurs. En effet, comme le rappelle Paul Durning (Ibid.), à l'instar de nombreux collègues étrangers des investigations centrées sur l'internat spécialisé, c'est-à-dire sur l'action éducative résidentielle, extra-familiale, ont précédé une approche des pratiques éducatives intra-familiales. Entendue à la fois comme un champ de pratiques éducatives spécifique et de recherches sur ces pratiques, l'éducation familiale s'intéresse aux activités éducatives intra-familiales, c'est-à-dire principalement des parents à l'égard des enfants, mais également aux interventions sociales mises en œuvre par une assez grande diversité de professionnels pour former, soutenir, aider, voire suppléer les parents ; soit le domaine des interventions socio-éducatives.

Dans la mesure où les travaux présentés pour l'Habilitation à Diriger des Recherches s'inscrivent précisément dans ce deuxième axe de recherche, l'adoption d'une présentation thématique a paru préférable, conduisant à distinguer quatre sous-ensembles :

---

[5] Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne/Paris : Peter Lang ; Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF. Il a même été un moment question de rebaptiser la discipline « sciences de l'éducation et de la formation ».

[6] Durning, P. (1988), (Eds.). *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*. Paris : Matrice ; [6] Durning, P. (1995).). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.

– sont tout d'abord regroupés les travaux menés à l'enseigne de *la suppléance familiale*, afin de rappeler l'intérêt accordé chronologiquement en premier à l'action éducative résidentielle ;

– la deuxième série de travaux se place sous l'intitulé : *les interventions socio-éducatives* ;

– dans un troisième temps sont présentés les travaux s'intéressant aux *innovations et expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives* ;

– le quatrième et dernier sous-ensemble, *Analyse des pratiques : formation et intervention*, rassemble des textes rédigés à partir des activités de formation et d'intervention en direction des professionnels de l'intervention socio-éducative, réalisées de façon complémentaire aux travaux de recherche qui précèdent.

Dans la note de soutenance, après une présentation de l'itinéraire de recherche, il s'agira de préciser les apports des différents travaux de recherche relatifs à ces quatre registres, avant d'indiquer les perspectives d'activités de recherche et d'intervention envisagées.

La note de soutenance, qui comprend également une bibliographie récapitulative, est accompagnée de quatre volumes selon le regroupement thématique opéré. Dans chaque volume, figurent les rapports de recherche précédés d'une note de synthèse puis les articles et chapitres d'ouvrages collectifs rassemblés selon un ordre chronologique de publication. Pour des commodités de lecture, une présentation homogène des textes a été retenue et, dans un souci de conformité, un volume additif rassemble les photocopies des articles publiés dans les différentes revues.

1 – Itinéraire de recherche

La présentation de travaux de recherche en vue de l'Habilitation à diriger des recherches suppose qu'on donne une vision d'ensemble de ceux réalisés jusqu'à ce jour afin de justifier la sélection opérée. Dès lors, l'ordre chronologique paraît s'imposer pour rendre compte d'un itinéraire dont les débuts apparaissent antérieurs d'une douzaine d'années à la thèse soutenue en 1988, puis à l'intégration comme Maître de conférences au Département de Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre en 1991. Plusieurs traits caractérisent le parcours effectué :

– une cohérence d'ensemble résultant de l'unité conférée a posteriori au champ de pratiques sociales investigué sous l'intitulé *interventions socio-éducatives*, alors que le parcours n'apparaît pas particulièrement rectiligne ; son tracé est davantage lié aux opportunités qui se sont successivement présentées - projets de recherches et d'études déposés en réponse à des appels d'offre ou à la demande de commanditaires, sollicitations pour développer des actions de formation intra-institutionnelle - qu'il ne correspond à la réalisation d'un programme préétabli. Néanmoins, c'est en fonction des intérêts de connaissance d'alors que l'on s'est déterminé, ce qui contribue à expliquer en partie une cohérence retrouvée après-coup.

– le fait qu'une fraction non négligeable de ces travaux ait été menée au sein de petites équipes (binôme ou trio, le plus souvent), même si, collectivement, on a toujours su se doter de règles de fonctionnement interne permettant d'identifier *in fine* les contributions individuelles de chacun à la production collective[7].

– un souci d'utilité sociale récurrent, conduisant à développer des investigations selon des modalités telles que les professionnels puissent en tirer bénéfice en s'engageant dans un processus de transformation de leurs pratiques, quitte même à préférer parfois des formes de travail de terrain où les perspectives de changement priment par rapport aux visées de connaissance.

– deux périodes peuvent être distinguées à partir de l'intégration au Département de Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre. D'abord, de 1991 à 1999, plusieurs

[7] Précautions indispensables à l'université où le travail collectif est toujours encore questionné, sachant que les critères diffèrent de ceux en usage dans la 16ème section du CNU pour la signature des écrits réalisés.

recherches empiriques menées parallèlement aboutissent à la remise de rapports de recherches, activités accompagnées par des communications régulières à des congrès et colloques - AECSE, Biennales de l'Éducation et de la Formation - APRIEF, AIFREF, EUSARF[8] - mais aussi par des conférences ou exposés à l'occasion de journées d'étude organisées par des organismes ou des associations du milieu professionnel. Ensuite, la période plus récente est davantage marquée par l'accroissement d'activités éditoriales de diffusion et de valorisation, ce dont témoigne la bibliographie récapitulative, alors que des travaux de recherche sur le terrain se poursuivent, mais sur un rythme moins intensif que précédemment.

Plus globalement, cet itinéraire serait à mettre en rapport avec l'introduction puis le développement de l'éducation familiale comme « sous-discipline »[9] des Sciences de l'éducation en France, dont l'artisan majeur n'est autre que Paul Durning, sachant que notre collaboration, tant en matière de recherche que de formation ou d'intervention, s'avère bien antérieure. Aussi, pour la reconstitution de cet itinéraire, on examinera d'abord les aspects saillants de ce que dans l'après-coup on peut identifier comme les années d'apprentissage du métier de chercheur ; puis, après avoir situé l'expérience de la thèse, ce sont les activités développées après être devenu enseignant-chercheur dont on dressera un panorama en fonction des quatre axes retenus pour la présentation des travaux en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches et selon la périodisation indiquée précédemment.

Les années d'apprentissage

Étudiant à partir de 1974 à l'Université de Paris X Nanterre, notamment à l'Institut de Sciences de l'éducation (selon l'appellation alors en usage), j'ai bénéficié très tôt de la possibilité de participer à des activités de recherche, tout en m'initiant parallèlement au métier de formateur d'adultes. Les maigres vacations effectuées alors à la Bibliothèque de l'Institut ont été largement compensées par les occasions de rencontre propices aux sollicitations pour des activités rémunérées de recherche, mais surtout de formation, au cours de cette période.

---

[8] AECSE : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.
APRIEF : Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et formation.
AIFREF : Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale.
EUSARF : European Scientific Association on Residential and Foster Care for Children and Adolescents.
[9] AECSE (2001), *Les Sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis.* Paris : INRP, pp. 18-20.

La naissance du secteur enfance inadaptée

Chronologiquement, c'est avec Michel Chauvière, alors formateur à l'Institut Parmentier, rencontré à l'occasion de la réalisation d'un dossier pour la validation d'un enseignement de Licence de Sciences de l'éducation, que débute ma participation à des activités de recherche. Licencié avec d'autres collègues de ce centre de formation d'éducateurs[10] l'année même de notre rencontre, Michel Chauvière, qui venait de bénéficier d'un accord du CORDES (Comité pour l'Organisation de la Recherche sur le Développement Économique et Social) afin d'engager une recherche socio-historique sur le secteur de l'Enfance inadaptée m'associa à l'entreprise en tant que chercheur contractuel. Outre une participation aux opérations de recueil de données (consultation d'archives et entretiens enregistrés avec des témoins et pionniers de ce secteur) qui justifiait ce recrutement, l'intérêt fut de poursuivre pendant deux années, hors contrat, jusqu'à l'analyse des résultats, Michel Chauvière assurant seul la rédaction du rapport final[11].

Dans cette décennie 1970, marquée par l'hégémonie des thèses dites du « contrôle social » et les publications de Foucault et de Castel, il s'agissait d'éclairer le contexte socio-politique d'édification d'un secteur d'activités encore relativement méconnu et, de ce fait, assez mésestimé comme objet de recherche, et ce, au moment même de sa disparition en tant que tel, du moins sous cette appellation, après la promulgation des deux lois de 1975 relatives aux personnes handicapées et aux institutions sociales et médico-sociales. De la participation à ces investigations, on retiendra pour les travaux de recherche ultérieurs le champ considéré, puisque c'est l'action éducative développée par les éducateurs d'internats spécialisés sur laquelle on se focalisera par la suite, et, secondairement, le type d'approche.

En effet, aussi indispensable que soit le regard socio-historique pour l'appréhension des pratiques éducatives, il importe toutefois de ne pas s'y limiter pour consacrer davantage d'attention à l'agir professionnel en exercice. Sans doute, au moment où l'analyse de l'émergence du secteur enfance inadaptée a été engagée, peu de travaux historiques étaient alors disponibles et selon le « roman des origines » en

---

[10] Peu de temps après cet épisode, un ouvrage a été publié dans lequel Michel Chauvière esquisse les grandes lignes du projet de recherche proposé au CORDES : cf. Beyssayguet, A.-M., Chauvière, M., Ohayon, A. (1976). *Les socio-clercs. Bienfaisance ou travail social*. Paris : Maspero.

[11] Chauvière, M. (1978), *Recherches sur la rééducation et secteur enfance inadaptée*, Rapport CORDES. C'est à partir de ce travail que Michel Chauvière a soutenu une thèse de 3ème cycle en Sociologie à l'Université de Paris X Nanterre sous la direction de Pierre Kaufmann, puis publié en 1980 l'ouvrage : *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Les éditions ouvrières.

vigueur on retenait le plus souvent la « date-écran » de 1945 comme marquant l'avènement de ce secteur. Mais une quinzaine d'années plus tard, le déséquilibre est patent entre le nombre de travaux historiques existant et ceux qui s'efforcent caractériser les pratiques éducatives contemporaines[12].

Pour autant la préoccupation historique et socio-politique, considérée comme seconde (selon un ordre de priorités, et non pas secondaire, selon un ordre d'importance), ne s'est pas évanouie. Ainsi la collaboration avec Michel Chauvière, interrompue en 1978 du fait de mon départ en coopération deux années[13], reprendra-t-elle assez rapidement avec le projet, à son initiative, de réédition des écrits de Louis Le Guillant qui aboutira en 1984. Résultat des travaux de l'association « Groupe de Recherche Louis Le Guillant », à laquelle Paul Durning a également participé, la publication de l'ouvrage intitulé : *Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant* (Toulouse, Èrès, 1984). Il rassemble en trois parties les textes de ce psychiatre qui, après avoir participé pendant la guerre au Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, deviendra Conseiller technique au ministère de la Santé à la libération, chargé de la coordination et du développement du secteur enfance inadaptée. J'ai rédigé l'essentiel de la courte présentation (pp. 157-161) de la partie « Jeunes "difficiles" ou temps difficiles ? Questions à la psychiatrie » (intitulé reprenant le titre du seul ouvrage qu'il ait publié de son vivant et réédité *in extenso* dans ce recueil). Les deux autres parties de l'ouvrage réunissent des articles consacrés à la psychiatrie et à la psychopathologie du travail dont il fut l'un des précurseurs en France.

Bien après, en 1998, c'est une nouvelle sollicitation de Michel Chauvière pour présenter une communication à l'un des colloques (*L'éducation scolaire contre l'éducation spécialisée*) de la 4ème Biennale de l'Éducation et de la Formation qu'il coordonnait avec Éric Plaisance, qui m'incitera à reprendre d'un point de vue historique une comparaison entre les modes de professionnalisation des instituteurs et des éducateurs spécialisés.

[12] C'est plus particulièrement le cas dans le domaine de l'Éducation Surveillée, devenu à partir de 1990 Protection Judiciaire de la Jeunesse.

[13] Pour exercer comme professeur de psychopédagogie (Volontaire du Service National Actif) à l'École Régionale d'Instituteurs de Ouarzazate – Maroc (1978-1980).

De l'éducation résidentielle à la suppléance familiale

Le concours apporté à Paul Durning, sous forme de vacations de recherche[14], pour l'analyse thématique d'entretiens réalisés dans la perspective de sa thèse de 3ème cycle[15], constitue les prémices d'une longue collaboration, même si, là encore, on ne s'est pas limité aux opérations de traitement des données. Dans *Vols à l'internat*, s'il s'agissait essentiellement d'analyser à l'aide d'entretiens non-directifs les pratiques éducatives en internat spécialisé et de repérer les aspects témoignant d'un écart entre l'action poursuivie et les discours tenus à son propos lors d'un incident critique (des vols), l'approche historique et socio-politique n'était toutefois pas absente. Ainsi dans la thèse, outre la reconstruction contextualisée de la prise en charge éducative d'enfants en internat spécialisé lors de la décennie 1970, figure un ensemble d'analyses consacré à la pédagogie résidentielle de deux grands éducateurs : Aichorn et Makarenko. Par rapport aux travaux réalisés avec Michel Chauvière, l'approche historique ne visait pas tant ici à repérer les conditions institutionnelles de légitimation des pratiques professionnelles mais davantage à mettre en perspective les principales orientations pour l'action dont peuvent se saisir les intervenants socio-éducatifs, type d'analyse sans doute plus fréquente en Sciences de l'éducation qu'en Sociologie.

Reste que la compréhension de l'action éducative en internat spécialisé exigeait la mobilisation de plus amples moyens et des modalités d'investigation plus développées que la conduite d'entretiens non-directifs. L'année suivant la soutenance de sa thèse, en réponse à un appel d'offres du CTNERHI (Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations), Paul Durning eut la satisfaction de voir le projet de recherche qu'il avait déposé sélectionné par cet organisme[16]. Même s'il avait fallu convaincre le comité scientifique de la faisabilité du projet, en montrant que des responsables et professionnels d'internats spécialisés accepteraient de nous accueillir et ne s'opposeraient pas au type de recueil de données envisagé, le financement obtenu autorisait la constitution d'une petite équipe afin de développer les

[14] Dans le cadre du Laboratoire de Psychologie sociale et Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre, dirigé alors par Jean Maisonneuve. Depuis 1968, en effet, la discipline Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris X Nanterre s'est développée en étroite relation avec la « section » de Psychologie sociale : en témoignent un laboratoire de recherche commun jusqu'en 1984 et des pratiques de formation intra ou extra universitaires poursuivies en collaboration jusqu'au début des années 1990.

[15] Durning, P. (1978), *Vols à l'internat. Approche pschosociologique de l'éducation résidentielle*, thèse de 3ème cycle : Paris X Nanterre.

[16] Avec pour titre : *Étude pschosociologique du climat socio-émotionnel et de ses incidences sur les enfants accueillis en établissements de rééducation et de thérapie.*

investigations sur une autre échelle[17]. Pour cette recherche empirique la combinaison de plusieurs modes de recueil de données – observation directe, enregistrement de réunions, entretiens semi-directifs – et des investigations menées pendant une année sur chacun des cinq terrains en définitive retenus permettaient ainsi d'élargir notablement la perspective et de se familiariser davantage avec une démarche socio-clinique ; ce sont d'ailleurs les principaux paramètres de cette démarche dont on s'inspirera pour la recherche menée une dizaine d'années plus tard dans un autre type d'établissement d'éducation résidentielle : les pouponnières à caractère social.

Mais l'une des principales avancées de cette recherche réside certainement dans la conceptualisation de l'action éducative en établissement résidentiel avec la proposition d'adopter l'expression de suppléance familiale pour désigner cette « tâche primaire » (*primary task*), selon les termes utilisées par André Lévy qui signe la préface du rapport de recherche[18] précisément intitulé : *Éducation et suppléance familiale. Psychosociologie de l'internat « spécialisé »*. L'utilisation de ce vocable définissant une catégorie d'intervention socio-éducative s'imposera définitivement dans les milieux professionnels une dizaine d'années plus tard, la dimension éducative détrônant les termes à connotation médicale : « rééducation », « soin », « thérapie », employés jusqu'alors (cf. le tire retenu pour la présentation du projet de recherche).

Tout en approfondissant les différents facettes de la recherche de terrain jusqu'à la phase de rédaction du rapport final et en continuant à apporter un concours hors vacations[19], la question de la diffusion et de la valorisation de ces travaux ainsi que celle de leur impact en milieu professionnel constituèrent de nouvelles préoccupations. Sachant que la publication d'articles suit plutôt qu'elle ne précède la remise de rapports de recherche[20], dès 1983 une « Journée d'étude sur l'internat » fut organisée pour la première fois assez discrètement à l'Université de Paris X Nanterre. Réunissant en petit comité franco-québecois une vingtaine de chercheurs et d'acteurs professionnels, elle

[17] Sollicité dès mon retour du Maroc pour y participer, l'équipe constituée par Paul Durning comprenait également Frédérique Anger et Nelly Carpentier (et plus tardivement Marie-Pierre Glod). Sur chaque terrain (une antenne d'un foyer de l'enfance, un foyer de l'enfance, un service de psychiatrie infanto-juvénile, un institut médico-psychologique, un institut médico-éducatif), le recueil de données était assuré par un binôme formé du responsable et d'un des membres de l'équipe (soit le service de psychiatrie infanto-juvénile et l'institut médico-psychologique pour ce qui me concerne). Une réunion mensuelle de l'équipe permettait de faire le point sur l'état d'avancement des travaux.

[18] Remis en 1985 puis publié l'année suivante.

[19] Ce que précise Paul Durning dans le document remis aux commanditaires. Préalablement un article co-signé avait été publié : Durning, P., Fablet D. (1982). La réunion de synthèse : analyse comparative dans trois internats d'enfants. *Les Cahiers du CTNERHI*, 20, 5-16.

[20] Outre l'article co-signé précédemment mentionné, Paul Durning a publié 3 articles avant la remise du rapport final.

préfigure celles organisées chaque année suivante jusqu'en 1987, mais à une autre échelle du fait d'une meilleure visibilité (inscription de ces journées dans le cadre des activités du Laboratoire de Sciences de l'éducation) et d'une ouverture internationale de plus en plus manifeste, avant la création en 1987 de l'AIFREF (Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale).

Du côté des milieux professionnels, en l'absence de notoriété que favorise en général la diffusion des résultats de recherche, même si c'est assez souvent dans l'ambiguïté, les occasions de rencontre s'esquissèrent principalement via des activités de formation[21]. En effet, au moment où nous achevions la phase de recueil de données de la recherche financée par le CTNERHI, des demandes ont commencé à émerger, notamment après l'animation avec Paul Durning de journées de formation dans le cadre de sessions destinées à un groupe de directeurs d'établissements publics. À l'issue de ces sessions, après des apports sur des thèmes tels que : « le travail en équipe », « l'organisation et la conduite de réunions », « projet pédagogique/projet éducatif », etc., de nombreux directeurs, quelque peu surpris par notre bonne connaissance de leur environnement de travail mais par ailleurs intéressés aussi par le type d'approche psychosociale que nous développions, sollicitèrent notre concours afin d'engager des démarches de « formation-intervention[22] » ou de « formation intra-institutionnelle » en direction du personnel de leurs établissements respectifs. N'ayant pas l'intention de développer, à l'instar de cabinets de consultants ou d'organismes de formation, un secteur d'activités indépendamment des recherches poursuivies, il nous fallut décliner la plupart des invitations pour n'en retenir finalement que deux émanant de directeurs de Foyers de l'enfance. Mais c'est principalement au cours des années 1990 que nous aurons l'occasion de répondre plus favorablement aux sollicitations et de rendre compte des activités ainsi menées dans la série d'ouvrages collectifs coordonnés avec Claudine Blanchard-Laville traitant de dispositifs et pratiques d'analyse des pratiques professionnelles.

Ces activités de formation et d'intervention, nouvelles pour nous dans le champ professionnel objet de nos recherches, ne l'étaient pas par ailleurs. En effet, l'animation

[21] Hormis notre participation à un stage-journée d'étude « Internats, lieux où vivre » organisé en mai 1984 par l'ANEJI-MAS (Association nationale d'éducateurs de jeunes inadaptés - Mouvement d'action éducative et sociale), et à sa suite la publication de deux articles dans la revue de cette association (cf. *Liaisons* n° 29, septembre 1984, 22-30).

[22] Comme on le verra ultérieurement, le terme « intervention » est pris ici dans une acception technique, en référence à l'intervention psychosociologique, et non dans une signification plus courante comme dans l'expression « intervention sociale ».

de groupes de formation, d'abord en direction de publics diversifiés selon les opportunités qui se présentaient, puis au sein de l'organisme de Sécurité sociale dans lequel j'ai été recruté à partir de 1981, a constitué l'essentiel de ma pratique professionnelle de 1976 à 1991 ; ce qui fut l'occasion de collaborer également avec Paul Durning à plusieurs reprises sur un terrain autre que la recherche[23].

Il fut même possible d'articuler recherche et formation lorsque le Conseil de la recherche de l'Éducation Surveillée sollicita notre équipe[24] en 1986 pour mener des investigations au sein des Centres régionaux de formation (CRF) de cette institution. Il s'agissait d'étudier dans quelle mesure les pratiques professionnelles pouvaient se révéler sources de formation et de professionnalisation, d'où une exploration dans trois directions :

– une étude théorique à partir d'un inventaire des travaux réalisés essentiellement en France traitant des rapports entre théorie et pratique ;

– un recensement exhaustif des actions de formation continue mises en œuvre au sein de chaque CRF afin de repérer celles articulant plus particulièrement formation théorique et pratique professionnelle ;

– l'expérimentation sur le terrain d'actions d'intervention-formation s'inspirant des modalités de travail initiées précédemment en Foyers de l'enfance.

Le rapport final, intitulé *Les enjeux de l'intervention-formation à l'Éducation Surveillée. Une innovation provisoirement (?) impossible*, comprend un « Rapport de synthèse et résumé des principaux résultats de recherche », suivi des trois volets correspondant aux études envisagées, chacune d'entre elles étant rédigée et signée par les membres de l'équipe qui y ont respectivement contribué[25]. Ce rapport a été remis en décembre 1988, un mois après la soutenance de ma thèse de 3ème cycle. En effet, parallèlement aux nombreuses activités auxquelles Paul Durning m'avait associé depuis la fin de l'année 1980, mon recrutement au Bureau de Recherches et d'Études Sociales

[23] Cette expérience en commun d'activités de recherche et de formation nous a incités à créer avec Marie-Pierre Glod en 1984 une première association, *Erisfer* (Equipes de Recherche et d'Intervention en Suppléance Familiale et Education Résidentielle) ; puis, quatre ans plus tard, une seconde association, GREF (Groupe de Recherche Éducation et Familles), a été constituée. Progressivement une répartition de la gestion des activités entre les deux associations s'est instaurée : formation et intervention via *Erisfer*, recherche et étude via GREF.

[24] Constituée du noyau fondateur de l'association *Erisfer* et de Véronique Freund.

[25] Le rapport de synthèse est co-signé avec Paul Durning, l'étude théorique a été réalisée et rédigée par Véronique Freund, les quatre membres de l'équipe ont contribué à l'analyse des actions de formation développées par les CRF et Paul Durning signe la 3ème étude. On s'inspirera de ces modalités pour les travaux ultérieurs.

(BRES) de la Caisse d'Allocations Familiales de la Région Parisienne (CAFRP) à partir de 1981[26] allait ouvrir des perspectives rendant possible l'inscription en thèse.

L'expérience de la thèse

Le Bureau de Recherches et d'Études Sociales avait alors pour mission de répondre au demandes d'études formulées par les différents services d'action sociale de la CAFRP, en général davantage soucieux de bénéficier d'appuis par rapport aux projets réputés innovants que de promouvoir de la recherche appliquée. Un passage dans ce service inférieur à deux années me donna néanmoins l'occasion de participer à deux chantiers et de recueillir les données permettant de nourrir un projet de thèse. La thématique des équipements sociaux destinés aux loisirs d'enfants constituait l'un des axes de recherche du BRES ; sur l'un des terrains où une recherche-action s'inscrivant dans cet axe avait été engagée, il s'agissait d'accompagner une équipe de travailleurs sociaux d'une circonscription d'action sociale implantée dans une Cité populaire de la banlieue parisienne qui avait incité les habitants à se regrouper en association de façon à proposer des activités aux enfants de la cité hors temps scolaire et d'étudier la dynamique sociale à l'œuvre.

À partir des données recueillies lors de cette recherche-intervention, le projet de thèse, déposé à l'issue d'une année de DEA avec l'accord de Gilles Ferry, devait toutefois évoluer. Alors qu'initialement les dispositifs d'accueil éducatif parascolaire et les pratiques d'animation figuraient au centre des investigations, en référence aux recherches poursuivies notamment par Marie-Josée Chombart de Lauwe[27], c'est le type d'action développée par les travailleurs sociaux, action dite collective/communautaire ou encore « d'intérêt collectif », qu'on a choisi en définitive d'interroger[28].

---

[26] Par l'entremise de Michel Chauvière qui, sollicité un an et demi auparavant pour y devenir chef de service, avait décliné la proposition mais en avait fait bénéficié l'une de ses amies qui avait accepté le poste à condition que son recrutement ne soit pas isolé. En effet, ce service constitué jusqu'à son arrivée de travailleurs sociaux n'ayant pas d'expérience antérieure de la recherche ne se signalait pas par des rapports d'activités particulièrement copieux.

[27] Cf. Chombart de Lauwe, M.-J. (1971). *Un monde autre l'enfance*. Paris : Payot, et surtout la recherche financée par l'organisme national de « la branche Famille » de la Sécurité sociale : Chombart de Lauwe, M.-J. (1975). *Enfant en-jeu. Les occupations des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement*. Rapport CNAF.

[28] Ce dont témoigne l'intitulé adopté pour le projet de thèse en 1983, *Loisirs d'enfants et action sociale dans la collectivité. Analyse d'un processus de changement social*, et le titre retenu cinq ans après pour la thèse : *Le travail social en mal de participation. Analyse d'une expérimentation sociale auprès d'une collectivité d'usagers*.

Après avoir étudié le type de pratiques professionnelles développées par cette catégorie de praticiens, le système de contraintes d'ordre institutionnel et organisationnel contribuant à structurer ces pratiques, les modèles de référence en fonction desquels se déploie l'agir des travailleurs sociaux, il s'agissait de comprendre l'émergence mais aussi les obstacles au développement de pratiques collectives/communautaires en direction de collectivités d'usagers au cours de la période 1975-1985 en France, par contraste avec la situation existante sur le continent Nord-américain où le travail social communautaire a connu un essor important. En prenant appui sur l'expérimentation sociale initiée par les travailleurs sociaux il s'agissait d'analyser le système d'interactions entre les différentes catégories d'acteurs : résidants de la Cité, association d'usagers, travailleurs sociaux, partenaires locaux, et, à travers la question de la participation des usagers, d'interroger les perspectives susceptibles d'orienter l'action des travailleurs sociaux, dans un milieu professionnel alors partagé entre des tendances technocratiques et l'affirmation de velléités participatives.

Il apparaît rétrospectivement que la recherche-intervention et le travail de thèse ont été menés de façon solitaire, ce qui contraste avec les activités développées au sein de différents collectifs au cours de la même période. L'objet de recherche retenu mais également les investigations poursuivies avec Paul Durning à l'enseigne de la suppléance familiale s'avèrent encore bien marginaux au milieu des années 1980 en Sciences de l'éducation[29] et au département de l'Université de Paris X Nanterre[30], où les préoccupations en matière de formation d'adultes et d'enseignants apparaissent alors prépondérantes. Par ailleurs, les dysfonctionnements d'équipe récurrents au BRES, du fait d'une greffe impossible entre jeunes chargés de recherche pourvus de titres universitaires en Sciences sociales et humaines et anciens travailleurs sociaux venus occuper des postes fonctionnels, le plus souvent afin de s'extraire des vicissitudes du travail de terrain[31], auront entre autres conséquences mon isolement puis mon départ en

[29] Ce dont on peut se convaincre à la lecture des deux premières livraisons de la « brochure bleue » de l'AECSE : AECSE (1986/1993), *Les Sciences de l'éducation. Enjeux et finalités*. Paris : diffusion INRP.

[30] Au cours de l'année universitaire 1983-1984, ma première année d'enseignement en qualité de chargé de cours au département de Sciences de l'éducation, Paul Durning a introduit un enseignement optionnel dans le cursus de Licence : « Problèmes d'éducation thérapeutique ». C'est un enseignement que j'ai assuré depuis sa mobilité au Canada en 1985-1986, sans discontinuité jusqu'en 2003-2004, avec un changement d'intitulé (« Éducation et suppléance familiale ») précédant de peu son interruption.

[31] En témoigne le second chantier auquel j'ai participé dans le cadre du BRES : compte tenu des difficultés d'une collègue, ex-puéricultrice, à rendre compte de l'action d'accompagnement-étude qu'elle avait réalisée en direction des six structures de placement familial de la CAFRP (thématique qui m'intéressait, s'agissant de dispositifs de suppléance familiale), on m'avait demandé de l'assister pour la

1983, sachant que le service sera ultérieurement vite absorbé et dissous au sein d'une autre direction d'Action sociale.

Le départ du BRES coïncide avec une mutation-promotion au Centre de Formation Professionnelle (CFP) de la CAFRP à la suite de la publication fort opportune d'un appel à candidature. J'y exercerais les fonctions d'animateur de formation jusqu'en 1988, avant celles de responsable de service. À la très riche expérience d'animation de sessions de formation psychosociale en direction de tous les catégories professionnelles (employés, cadres, agents de direction) du personnel (comptant alors 7500 salariés) des deux branches de l'organisme (Prestations et Action sociale) succèdera, à partir de 1988, un fort investissement dans un vaste chantier d'accompagnement à la mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail[32], jusqu'en 1991, année de la départementalisation de la CAFRP, opération qui précédera de peu, la même année, mon intégration comme Maître de conférences au Département de Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre.

La démultiplication des activités de recherche et d'intervention

Du fait d'un engagement dans des pratiques de consultation interne à la CAFRP aussi absorbantes, les trois années postérieures à la soutenance de thèse seront marquées par l'interruption d'activités de recherche[33], avec lesquelles il s'averra néanmoins aisé de renouer une fois devenu enseignant-chercheur. En effet, de façon quasi simultanée, de nombreux chantiers, dont certains connaîtront des prolongements jusqu'à ces jours, s'organisent alors dans plusieurs directions recoupant les différents axes retenus ici et qu'on examinera tour à tour, avant de situer dans les chapitres suivants les apports qui s'en dégagent et de caractériser les démarches mises en œuvre.

---

rédaction du rapport d'études (cf. Fablet, D. (en collaboration avec L. Pyot), (1983). *La formation des assistantes maternelles des placements familiaux de la CAFRP*. Rapport final, CAFRP, ronéo., 85 p). Aussi, lorsque la responsable de service annonça sa décision de réitérer l'opération qui avait également pour conséquence de suspendre la recherche-intervention, la perspective d'un départ se précisa rapidement.

[32] J'ai relaté cette expérience dans un article : Fablet, D. (1998). De la formation à l'intervention. Une expérience de consultant(s) interne(s) en milieu administratif. *Connexions*, 71 1998/1, 143-172.

[33] Sans que la collaboration cesse pour autant avec Paul Durning qui accepta, ainsi que Jacky Beillerot et André Sirota et d'autres « nanterrois » non universitaires (Chantal Humbert et Marlène Vimenet), de venir momentanément renforcer notre équipe d'intervention à la CAFRP.

La suppléance familiale

Dès la fin de l'année 1991, après une sollicitation des travailleurs sociaux du service *Parrainage* du *Centre Français de Protection l'Enfance*[34] (CFPE), une étude des pratiques développées au sein de ce service sera entreprise ; occasion intéressante permettant de mieux appréhender un type de dispositif de suppléance familiale assez méconnu. Pour caractériser les pratiques à l'œuvre, l'engagement de plusieurs études avaient été projetées, mais, en définitive, seules trois d'entre elles ont été réalisées[35] :

– analyse de l'évolution des pratiques de parrainage au Centre Français de Protection l'Enfance de 1947 à 1992 ;

– une enquête sur les pratiques de parrainage développées en France ;

– une étude de la population concernée par les activités du CFPE (enfants parrainés, parents des enfants parrainés, « familles parrainantes ») et des modalités d'accueil et d'accompagnement développées au CFPE.

J'ai réalisé la première étude - rapport remis en 1994[36] - à partir d'un dépouillement systématique des rapports d'activités du CFPE et d'une série d'observations directes effectuées au sein du service *Parrainage*, mais restreint mon concours pour les deux autres à l'accompagnement des travailleurs sociaux durant leur recueil d'informations ; ils ont eux-mêmes, encadrés par leur direction, rédigé les parties correspondantes du rapport final. En dépit des nombreuses difficultés rencontrées au cours de cette recherche, le rapport remis au Ministère en 1995 restait cinq ans plus tard le dernier document en date alors disponible sur un type de dispositif de suppléance familiale dont l'extension paraît être périodiquement encouragée par les pouvoirs publics[37].

Mais c'est un chantier d'une toute autre ampleur qui devait nous mobiliser avec Marie-Pierre Mackiewicz, à partir de la fin de l'année 1993, lorsque, en réponse à

---

[34] Association gestionnaire de plusieurs services et équipements sociaux implantés principalement en Ile-de-France.

[35] La direction du CFPE préférant utiliser la subvention allouée par le Ministère pour financer temporairement la réalisation de ces travaux par les salariés du service Parrainage plutôt que d'affecter les sommes obtenues à l'engagement des investigations envisagées.

[36] Outre ce rapport, intégré dans la liste des ravaux présentés pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, une communication a été présentée l'année suivante au congrès de l'EUSARF (European Scentific Congress on Residential and Foster Care) à Leuven. Dix ans plus tard, il sera question de ce type de dispositif de suppléance familiale au prochain congrès de l'AIFREF (Las Palmas, mars 2005) lors d'un symposium co-animé avec Catherine Sellenet.

[37] Après les circulaires de 1972, 1976 et 1978, la recherche-action de 1989, le rapport du CFPE de 1995, le rapport de décembre 2001 du groupe de travail présidé par M.-D. Vergez (Présidente du Tribunal pour enfants de Créteil), un Comité national du parrainage a été créé en mai 2003.

l'appel d'offres MIRE/DEP[38] de mars 1993, « L'éducation des enfants et des adolescents, un enjeu pour les familles, les institutions éducatives et les réseaux sociaux », le projet de recherche présenté, *Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social*, fut retenu[39]. En s'intéressant aux rapports entre instances éducatives « hors l'école », il s'agissait de mener des investigations dans le champ des organisations de suppléance familiale, peu exploré jusqu'alors, sachant que le type d'établissement retenu - les pouponnières qui accueillent nourrissons et tout jeunes enfants- laissait présager un degré de conflictualité important quant aux relations entre professionnels et familles d'enfants placés.

Cette recherche, réalisée avec Marie-Pierre Mackiewicz de novembre 1993 à novembre 1996, à l'issue d'une première collaboration dont il est question après, a donné matière à un rapport final remis en avril 1996 comprenant deux études. La première a consisté en une approche institutionnelle des pratiques des professionnels des pouponnières en direction des familles des enfants placés. Dans cette première étude, responsables et professionnels de 11 pouponnières, aux caractéristiques diversifiées (5 en région Ile-de-France, 6 dans d'autres régions), ont accepté de nous recevoir. Le travail a consisté, à l'aide d'exploitation de documents et d'entretiens semi-directifs (n = 141), à développer des analyses comparatives sur la base d'une reconstruction des logiques de fonctionnement organisationnel propres à ces différents établissements. La seconde étude a consisté en un suivi en « temps réel » de 35 situations d'enfants entrés dans 3 des 11 établissements dans lesquels la première étude s'était déroulée. Le recueil des données a été effectuée en commun pour les deux études, alors que l'exploitation et le traitement des données ont été menés individuellement pour chacune d'entre elles. Chaque chercheur a signé l'étude dont il avait assuré la rédaction, c'est-à-dire moi-même pour la première et, pour la seconde, Marie-Pierre Mackiewicz, qui soutiendra sa thèse deux ans plus tard sur la base de ces travaux[40].

Les résultats de cette recherche, mais aussi mais les modalités de recueil, de traitement et d'analyse des données, ont alimenté un certain nombre de communications

[38] Mission recherche expérimentation – Ministère du Travail est des Affaires Sociales/Direction de l'évaluation et de la prospective – Ministère de l'Éducation Nationale.
[39] MIRE INFO n° 30 – mars 1994, 31-49.
[40] Mackiewicz M.-P. (1998). *Suppléance précoce et parentalité : une étude de la coopération entre parents et professionnels dans les pouponnières à caractère social*. Thèse de doctorat sous la direction de P. Durning. l'Université de Paris X Nanterre.

et d'articles de manière directe[41] et indirecte. En effet, même si l'on s'est focalisé sur les relations entre professionnels et familles d'enfants placés d'autres observations ont été réalisées de façon complémentaire, notamment sur les Foyers de l'enfance, établissements publics d'éducation résidentielle au sein desquels sont implantées la plupart des pouponnières à caractère social, et plus globalement sur les caractéristiques des différents dispositifs départementaux de protection de l'enfance où les investigations ont été menées. C'est, entre autres, à partir de ces observations que des contributions portant sur le domaine de la suppléance familiale et plus particulièrement les internats spécialisés ont été ultérieurement publiées[42]. Avec certains des travaux inscrits dans l'axe « Innovations et expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives », des apports complémentaires à la définition de la suppléance familiale peuvent être avancés ; mais il est vrai qu'on ne disposait pas encore à ce moment de la notion d'intervention socio-éducative proposée par Paul Durning à partir de 1995.

Les interventions socio-éducatives

Sans entrer maintenant dans une discussion conceptuelle quant à l'expression *interventions socio-éducatives*, remarquons qu'elle englobe plusieurs catégories d'actions éducatives dont celles de suppléance familiale. Retenir un tel intitulé signifie alors que des travaux de recherche portent sur des pratiques autres que celles de suppléance familiale et qu'on s'est intéressé ainsi plus globalement à différentes catégories de professionnels de l'intervention socio-éducative. Sous cet intitulé s'inscrit la série d'études effectuées à la demande de la Direction de la Vie Sociale (DVS) du Conseil Général des Hauts-de-Seine à partir de 1992.

---

[41] C'est le cas de deux articles et d'un chapitre d'un ouvrage collectif retenus : Fablet, D. (1999). Les relations entre professionnels de l'intervention socio-éducative et familles d'enfants placés : une évolution significative du cadre institutionnel. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 10-19 ; Fablet, D., (2000). Un temps pour les usagers ? Accueil et accompagnement des parents d'enfants placés en pouponnière. In Humbert, C. (Eds.), *Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires ?* (pp. 207-234). Paris : L'Harmattan ; Fablet, D. (2004). Les relations entre parents et professionnels intervenant dans le champ de la suppléance familiale. Vers un partage de l'action éducative ? *Les Cahiers de l'Actif* 332/333 et 334/335 Janvier/avril 2004, 199-210.

[42] Ainsi les deux articles et le chapitre d'un ouvrage collectif suivants : Fablet, D. (2000). La suppléance familiale : un domaine spécifique d'interventions socio-éducatives. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 33 (4), 109-134 ; Fablet, D. (2001). Les métamorphoses de l'internat spécialisé : transformations et créations institutionnelles. *Les Cahiers de l'Actif*, 306/307 novembre/décembre 2001, 27-48 ; Fablet, D. (2003). L'internat spécialisé : une structure de suppléance familiale à condamner ou à réhabiliter ? In Humbert, C. (Eds.), *Les institutions de l'action sociale*, (pp. 191-214). Paris : L'Harmattan.

La première recherche, *Les processus de décision et les pratiques professionnelles en œuvre lors des visites à domicile effectuées par les puéricultrices de la PMI du département des Hauts-de-Seine*, a été réalisée en équipe avec Paul Durning et Marie-Pierre Mackiewicz. Elle comportait quatre études destinées à comprendre la façon dont procédaient les puéricultrices de PMI (Protection Maternelle et Infantile) lors de leurs visites à domicile (VAD), soit des pratiques relevant du registre des interventions d'aide et de soutien à la famille dans ses fonctions éducatives :

– une élucidation par entretiens des stratégies et modèles d'action de 13 puéricultrices réparties sur 3 sites ;

– une observation systématique des prises de décision des 13 puéricultrices pour réaliser les VAD ;

– un suivi en temps réel de situations nouvelles parvenues sur ces 3 sites en janvier 1993, avec étude du suivi jusqu'en juin 1993 ;

– une étude par questionnaire auprès de la totalité des puéricultrices concernées des Hauts-de-Seine, à l'occasion d'une première présentation de la recherche.

Un des résultats majeurs de cette enquête, combinant simultanément plusieurs modes d'approche des pratiques de VAD[43], fut de montrer que les puéricultrices n'éprouvaient aucune difficulté à repérer les situations problématiques, par contre, en dépit d'un dépistage aussi efficace, ce repérage n'était suivi pratiquement d'aucune intervention. En l'absence de mission institutionnelle précise, de définition de stratégies d'intervention et de savoir-faire appropriés pour leur mise en œuvre, les professionnels ne donnaient, en quelque sorte, aucune suite à leur action.

La recherche connut des prolongements, d'abord l'année suivante avec la poursuite d'investigations menées par Paul Durning et Marie-Pierre Mackiewicz dans le cadre de la 3ème étude, longitudinale[44] ; puis, trois ans plus tard, avec une nouvelle sollicitation de la DVS pour réaliser le deuxième volet relatif aux. pratiques partenariales des professionnels de PMI, alors écarté en raison d'un calendrier serré pour la réalisation du premier. Compte tenu de la multiplicité des partenaires du service

[43] Dans le rapport de recherche, remis en septembre1983, la première étude a été rédigée par M.-P. Mackiewicz, la deuxième par D. Fablet, les troisième et quatrième par P. Durning. Figurent dans les travaux présentés pour l'HDR, la note de synthèse et la partie du rapport correspondant à la 2ème étude ainsi qu'un chapitre d'un ouvrage collectif reprenant l'essentiel de cette 2ème étude : Fablet, D. (2004). La programmation et la réalisation des visites à domicile de puéricultrices de centres de PMI. In Fablet D. (Eds.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques* (pp. 209-234). Paris : L'Harmattan.

[44] Mackiewicz, M.-P., Durning P. (1994). *De la visite à domicile à la consultation de PMI. Suivi d'une cohorte de 190 enfants durant 18 mois*. Paris : GREF, 64 p.

de PMI et de la diversité des champs d'action potentiellement concernés, il s'agissait de limiter le nombre de partenaires auprès desquels les investigations seraient à développer. Le choix des responsables de la DVS s'est alors porté sur le champ de la protection de l'enfance, impliquant trois services internes de la DVS – PMI dont HPE (service Handicap Petite Enfance), SDAS (Service Départemental d'Action Sociale), ASE (Aide Sociale à l'Enfance) – ainsi qu'un service extérieur, un inter-secteur de pédopsychiatrie.

La recherche, réalisée de 1996 à 1998 avec le concours d'Emmanuelle Gilbert pour les opérations liées à la collecte des données, a combiné deux approches, une étude des représentations des différentes catégories d'acteurs ainsi qu'une étude de situations d'usagers donnant matière à coopération entre partenaires. Le rapport de recherche remis en juin 1998[45], *Les modalités de coopération entre les équipes de PMI et leurs partenaires*, relève un ensemble d'insuffisances en matière de collaboration entre services et professionnels résultant à la fois des structures organisationnelles instituées et des pratiques développées par les différentes catégories de professionnels, ce qui apparaît guère surprenant au regard de l'un des objectifs assignés : repérer la nature des obstacles au partenariat entre services.

Comme pour la recherche précédente, on apprendra plus tard que les aspects critiques contenus dans ces rapports seront à l'origine de transformations quant à certains modes de fonctionnement. En effet, les activités engagées avec la DVS depuis une dizaine d'années se sont poursuivies avec l'ouverture d'un nouveau chantier, à l'initiative cette fois de l'Aide Sociale à l'Enfance, pour accompagner la mise en place au sein des différents services territoriaux de « chargés de prévention ». Dans la mesure où cette action relève davantage de la formation et concerne un dispositif innovant, il en sera question à la rubrique suivante.

Retenons de cette série d'études réalisées à la demande de la DVS que l'on a trouvé à cette occasion un terrain d'observation des pratiques d'intervenants socio-éducatifs complémentaire aux investigations conduites dans le champ de la suppléance

[45] Retenu avec la note de synthèse dans les Travaux présentés pour l'HDR, ainsi qu'un chapitre d'un ouvrage collectif rédigé sur un type d'intervention, l'AEP, censé reposer sur une collaboration étroite entre les professionnels des trois services de la DVS : Fablet, D. (2002). L'Action Éducative Préventive (AEP) : une mesure innovante ? In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 153-169). Paris : L'Harmattan.

familiale pour nourrir des articles centrés sur certaines catégories de professionnels de l'intervention socio-éducative[46].

Innovations et expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives

La première recherche initiée sous cette rubrique a concerné un mode d'accueil innovant : la crèche préventive *Enfant Présent*, un dispositif inédit, s'apparentant à la crèche familiale de PMI du point de vue de « l'habillage institutionnel », et au placement familial de l'ASE au regard de l'action déployée par une petite équipe médico-psycho-éducative. Ce dispositif original se situe au carrefour des trois catégories d'intervention socio-éducative distinguées par Paul Durning, puisque voilà un mode d'accueil éducatif assurant à ce titre une prise en charge éducative d'enfants à la journée en horaires décalés, qui s'adresse électivement à des familles cumulant plusieurs types de difficultés qu'il s'agit en outre d'aider et de soutenir et parfois même de suppléer.

La recherche évaluative, menée de 1991 à 1993 par un collectif ayant pour responsable Michel Corbillon, a combiné plusieurs études relatives aux caractéristiques de la population concernée, aux processus à l'œuvre dans cette innovation et aux effets à moyen terme des modes de prise en charge. C'est dans ce cadre qu'à partir d'observations directes, d'interviews des différentes catégories d'acteurs et d'analyse de contenu de divers documents écrits un diagnostic des modes de fonctionnement organisationnels a été effectué[47].

Compte tenu de l'intérêt présenté par ce type de structure, il a semblé utile de vérifier si une initiative de cette sorte restait isolée dans les milieux professionnels ou si au contraire d'autres perspectives de changement se faisaient jour ; d'où l'idée de se lancer dans une enquête afin de repérer les évolutions en cours sur le terrain, en privilégiant les dispositifs en apparence plutôt inscrits dans le champ de la suppléance familiale. Une première série d'investigations consistant à interviewer les promoteurs

[46] Fablet, D. (2001). Le(s) métier(s) d'éducateur, une filière professionnelle de travailleurs sociaux en expansion. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34 (1), 47-62 ; Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 71-85.

[47] C'est cette partie intitulée « Dimensions socio-organisationnelles et pratiques éducatives » qui a été extraite du rapport final : Enfant Présent. *Une crèche familiale entre crèche et prévention. Évaluation d'un mode d'accueil innovant*, et retenue dans les Travaux présentés pour l'HDR. Elle est précédée de la note de synthèse. Signalons que cette recherche a fait l'objet de plusieurs communications et articles individuels et/ou collectifs dont certains figurent dans la bibliographie récapitulative.

d'expérimentations d'abord en région Ile-de-France[48] a conduit à la rédaction d'un article[49] permettant de montrer que les caractéristiques des innovations développées depuis le milieu des années 1980, *Enfant Présent* figurant parmi celles-ci, se différenciaient de celles qui avaient émergé au début des années 1970 ; ce qui confirmait l'inversion de logique engagée lors de la décennie 1970 quant aux interventions socio-éducatives, avec la préférence accordée au maintien des liens et donc à des actions d'aide et de soutien au domicile familial plutôt qu'à la séparation et au placement en structures de suppléance familiale.

Depuis 1993 cette enquête se poursuit[50]. Elle ne prend pas la forme d'un recensement systématique mais combine un relevé de présentations d'innovations dans la presse professionnelle, des entretiens avec responsables et professionnels de structures expérimentales dans différentes régions, plus rarement des observations.

Par ailleurs, en 1998, les responsables de la structure *Enfant Présent* ont demandé la réalisation d'un second diagnostic organisationnel au regard des transformations intervenues depuis 1993, juste avant de s'engager dans l'ouverture d'une deuxième crèche préventive dans le 13ème arrondissement de Paris, selon une configuration semblable à celle implantée dans le 20ème arrondissement. Après la remise de ce rapport en 1999[51], ces mêmes responsables ont sollicité à nouveau mon concours, deux ans plus tard, mais cette fois afin de les aider à étudier les conditions de faisabilité pour la transposition d'une structure de crèche préventive sur le département du Val d'Oise. Depuis cette collaboration s'est poursuivie sous la forme d'un accompagnement des responsables, d'abord pour mieux définir les conditions d'activité des assistantes maternelles des crèches préventives afin d'obtenir des instances de tutelle une reconnaissance de leur participation à l'action préventive menée à *Enfant Présent* et une revalorisation de leur statut, ensuite pour élucider les difficultés rencontrées dans le pilotage d'une structure qui n'a cessé de se transformer et de s'étendre depuis sa

---

[48] Notamment deux structures : le Relais Parental *La Passerelle 92* et le Relais Familial *Coup de pouce*, toutes les deux implantées dans le département des Hauts-de-Seine.

[49] Fablet, D. (1993). Dispositifs innovants de suppléance familiale et prévention de l'exclusion *Connexions*, 62 1993/2, 91-106.

[50] Comme en témoigne la publication en 1998 puis en 2001 de textes dans des ouvrages collectifs : Fablet, D. (1998). Projet d'innovation et dynamique institutionnelle dans les dispositifs de suppléance familiale. In C., Humbert (Eds.), *Projet en action sociale. Entre contraintes et créativité* (pp. 167-183). Paris : L'Harmattan ; Fablet, D., (2001). Innover dans le champ de la suppléance familiale. In M. Corbillon (Eds.), *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques* (pp. 13-29). Paris : Matrice.

[51] Fablet, D. (1999). *Suppléance familiale précoce et soutien à la Parentalité :* Enfant Présent, *un dispositif de prévention socio-éducative innovant*. Paris, ERISFER, juin 1999, 70 p.

création, puisque l'ouverture d'une troisième crèche préventive implantée dans le 18ème arrondissement de Paris est envisagée pour mai 2005.

Compte tenu d'investigations poursuivies depuis une douzaine d'années, *Enfant Présent* apparaît comme un terrain d'observation des innovations dans le champ des interventions socio-éducatives particulièrement intéressant ; à l'étude de la mise en place d'innovations s'ajoute ainsi celle de la transposition-diffusion de structures innovantes, ce qui suppose des terrains d'observations complémentaires[52]. Avec le chantier initié à la demande de la Direction de la Vie Sociale (DVS) du Conseil Général des Hauts-de-Seine pour accompagner la mise en place de « chargés de prévention » on dispose de données pour appréhender un processus innovant bien différent, sachant par ailleurs que l'on poursuit les investigations dans d'autres régions que l'Ile-de-France. D'où le double déplacement opéré :

– quant au champ, puisque on ne centre plus seulement sur les pratiques relevant de la suppléance familiale mais sur l'ensemble des actions mises en œuvre par des professionnels de l'intervention socio-éducative dès lors que les familles rencontrent des difficultés dans l'accomplissement de leurs tâches éducatives.

– quant aux modes de collecte et d'analyse des données, puisque les investigations ne sont plus seulement conduites dans le cadre d'enquêtes et d'études mais à partir d'activités complémentaires, d'une nature différente : des activités de formation et d'intervention.

Ce sont les travaux qui reposent sur ce type d'activités qu'on a regroupés dans un quatrième et dernier sous-ensemble.

Analyse des pratiques : formation et intervention

S'ils figurent sous cette dernière rubrique, les travaux présentés, publiés assez récemment, prennent toutefois appui, pour certains d'entre eux, sur des activités déjà anciennes, initiées alors que la recherche *Éducation et suppléance familiale. Psychosociologie de l'internat « spécialisé »* s'achevait, comme on l'a indiqué précédemment. La formation psychosociologique dispensée dans la décennie 1970 à l'Université de Paris X Nanterre demeure à l'origine d'orientations non seulement pour

[52] Comme par exemple les relais parentaux : cf. Fablet, D. (2002). Une situation professionnelle innovante : les conditions de l'institutionnalisation. Communication à la *première journée d'étude des Relais Parentaux, ANPASE,* Paris, 14 novembre 2002. Publiée sous le titre : « Les caractéristiques des innovations dans le champ de la suppléance familiale », in Coll. (2003). *Le Relais parental*. *Colloque du 14 novembre 2002*. Paris : Atlante Éditions, 27-29.

la conduite de recherches mais davantage peut-être encore pour l'engagement d'activités de formation et d'intervention. Parallèlement au métier de formateur exercé au cours de la décennie 1980 à la CAFRP, il apparaissait intéressant d'acquérir et perfectionner des savoir-faire en élaborant et en animant des actions de formation et d'intervention s'adressant à des professionnels œuvrant dans les domaines de la suppléance familiale et, plus globalement, des interventions socio-éducatives, où se situaient nos terrains de recherche. Du fait d'une plus grande disponibilité après 1991, il est devenu possible de répondre aux sollicitations émanant d'une assez grande diversité de terrains.

Tout d'abord, c'est avec le Centre de formation permanente et supérieure de l'ANDESI (Association Nationale des Cadres du Social) qu'une collaboration[53] s'est engagée dans deux directions :

– l'animation de séquences et de stages de formation figurant au catalogue des sessions de formation et de perfectionnement proposées par cet organisme, qui s'adresse essentiellement à des responsables et des professionnels de l'intervention socio-éducative[54] ;

– l'animation d'actions de « formation sur site » ou « de formation intra », selon la terminologie en vigueur à l'ANDESI.

Alors que la collaboration s'est poursuivie pour des actions de la première catégorie, il a semblé préférable de renoncer assez rapidement à celles relevant de la seconde[55], compte tenu d'un positionnement délicat[56], mais aussi de sollicitations ne transitant plus par le canal de l'ANDESI et adressées directement. C'est ainsi qu'avec Paul Durning nous avons eu l'occasion de reprendre des actions de formation intra-institutionnelle au début des années 1990, à la fois dans une Maison d'enfants à caractère social et dans un Foyer à double tarification.

---

[53] Facilitée par Chantal Humbert qui en deviendra la directrice adjointe au milieu des années 1990 et qui, à la fin de la décennie précédente, était venue renforcer l'équipe d'intervenants de la CAFRP.

[54] Me permettant ainsi, dans le prolongement des fonctions exercées antérieurement à la CAFRP, de continuer a minima (de l'ordre de moins d'une dizaine de journées par an) une activité de formation psychosociologique dans un contexte extra-universitaire.

[55] Participation à deux actions de « formation intra », l'une dans un service d'AEMO (action éducative en milieu ouvert), l'autre au sein d'une équipe de direction d'une association reconnue pour ses actions en direction de personnes âgées et de personnes démunies.

[56] Lié à la dissociation entre les opérations de négociation-contractualisation de l'action et sa réalisation : sur ces questions cf. Fablet, D. (2003). Un obstacle au développement des pratiques d'intervention : l'absence de procédures codifiées. *Connexions*, 79, 81-97 ; Humbert, C. (2000). Les formations sur site à l'épreuve de la dimension économique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 221-252). Paris : L'Harmattan.

Des actions de ce type[57], initiées à partir de demandes diverses mais reposant essentiellement sur l'instauration de séquences d'analyse de pratiques le plus souvent en direction des personnels éducatifs[58], se sont poursuivies en équipe à partir du milieu des années 1990, principalement avec Alain Duléry et Jean Chami, dans différentes catégories d'établissements d'éducation résidentielle : maisons d'enfants à caractère social, centre maternel, institut de rééducation, instituts médico-éducatifs, mais aussi dans des structures accueillant des adultes handicapés : foyer occupationnel, foyer de vie... ce sont ces actions, qu'on caractérisera ultérieurement, qui nous ont permis de découvrir les spécificités de contextes organisationnels, de certaines catégories de population et de professionnels, et c'est à partir d'elles que la plupart des articles et/ou chapitres d'ouvrages collectifs figurant dans ce dernier sous-ensemble de travaux ont été rédigés[59], permettant ainsi de relever les particularités d'actions de formation et d'intervention dans le champ des interventions socio-éducatives, alors que la conceptualisation de ce type de pratiques, sur un plan plus général, nous a également mobilisé[60].

C'est dans une moindre mesure que des centres de formation d'intervenants socio-éducatifs ont sollicité notre concours pour engager des actions en direction de leurs formateurs, même si les demandes d'intervention, émanant également d'associations de professionnel(le)s de la santé, ont tendance à se multiplier ces dernières années, phénomène sans doute explicable avec la diffusion d'articles et d'ouvrages collectifs, notamment ceux coordonnés avec Claudine Blanchard-Laville traitant d'analyse des pratiques professionnelles.

Enfin certaines actions entreprises plus récemment ne sont plus étayées sur des séquences d'analyse de pratiques mais consistent davantage à accompagner des équipes afin de les aider à avancer dans la réalisation de leur projet ; c'est notamment le cas

---

[57] Dont la contractualisation est rendu possible grâce à l'association, *Erisfer* (Equipes de Recherche et d'Intervention en Suppléance Familiale et Education Résidentielle).

[58] Une seule action a consisté à accompagner pendant cinq ans l'équipe d'une Maison d'enfants à caractère social pour la réalisation d'une étude évaluative portant sur les caractéristiques de la population des jeunes accueillis ainsi que sur les modalités de la prise en charge éducative.

[59] Dans la liste des travaux présentés pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, on ne fera référence ici qu'au chapitre de l'ouvrage collectif suivant : Fablet, D. (2000). Intervention-formation et consultation d'équipes en structures d'éducation résidentielle. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 191-220). Paris : L'Harmattan.

[60] Fablet, D. (2000). Introduction – La notion d'intervention. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 15-25). Paris : L'Harmattan ; Fablet, D., (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 151-169). Paris : L'Harmattan ; Fablet, D. (à paraître en 2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions* n °82.

pour les responsables de la structure *Enfant Présent* dont il a été question précédemment.

Ainsi, parallèlement aux recherches, ces actions de formation et d'intervention permettent-elles le recueil de données complémentaires sur les contextes d'exercice et les pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative, destinataires en retour des publications alimentées par les divers types de travaux réalisés.

Contribuer à la diffusion des savoirs en éducation familiale

Comme on l'a indiqué au tout début de la présentation de cet itinéraire de recherche, une deuxième période à partir de 1999 s'est caractérisé par l'accroissement d'activités visant la diffusion des savoirs, parmi lesquelles il est possible de distinguer plusieurs catégories : les enseignements et séminaires universitaires, les communications dans les ateliers, symposia, tables rondes des congrès et colloques organisés dans les milieux de la recherche mais aussi les conférences ou les exposés lors des journées d'études initiées par les organismes du secteur professionnel, enfin la publication d'articles et d'ouvrages.

Les enseignements et séminaires universitaires

Avant la nomination comme Maître de conférences deux enseignements en rapport avec les travaux de recherche ont été assurés en qualité de chargé de cours :

– à partir de l'année universitaire 1984-1985, un enseignement de Licence-Maîtrise (50h) intitulé « Problèmes d'éducation thérapeutique », créé par Paul Durning en 1982-1983 alors que la recherche financée par le CTNERHI était en cours[61] ;

– à partir de l'année universitaire 1989-1990, un enseignement de Licence-Maîtrise (36h) intitulé « Analyse des institutions sociales et éducatives » dans le cadre d'une convention avec l'ETSUP (École Supérieure de Travail Social) destinée aux étudiants préparant le DSTS (Diplôme Supérieur de travail Social)[62].

[61] Cet enseignement sera poursuivi jusqu'en 2003-2004 et connaîtra des remaniements successifs en fonction des travaux de recherche réalisés sur la suppléance familiale.

[62] Cet enseignement sera poursuivi jusqu'en 1996-1997 de façon spécifique dans le cadre de cette même convention puis, à partir de 2001-2002, dans le cadre des enseignements disciplinaires du Département de Sciences de l'éducation. Ainsi, après avoir eu un rôle pédagogique depuis 1988, je suis devenu en 1995 responsable des relations institutionnelles entre le Département de Sciences de l'éducation et les centres de formation, principalement de travailleurs sociaux, avec lesquels ont été établies des conventions d'enseignement.

Une fois intégré dans le Département de Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre en 1991, ce type d'enseignement s'est développé, parallèlement aux enseignements généraux ou davantage en rapport avec mes activités professionnelles en formation d'adultes : création d'autres enseignements[63], participation avec Paul Durning à l'encadrement de mémoires de Maîtrises, et dans une moindre mesure de DEA ainsi qu'aux séminaires correspondant dans le cadre de l'équipe « Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles », l'une des trois composantes, à partir de 1992, du Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF, EA 1589). Mais c'est surtout la création à partir de 1994 d'un dispositif de Maîtrise « partiellement professionnalisé », d'abord en rapport avec le champ de la formation puis à partir de 2000 avec celui de l'intervention socio-éducative qui constitue le principal apport à la formation des professionnels de ce champ[64].

Communications et conférences

Durant la décennie 1990, les communications dans des congrès et des colloques de la discipline (AECSE, Biennales de l'Éducation et de la Formation - APRIEF) et des associations internationales d'éducation familiale (AIFREF, EUSARF) ont régulièrement accompagné les activités de recherche, alors que ces toutes dernières années c'est l'organisation de symposia qui a commencé à nous mobiliser davantage. Parallèlement, on a répondu le plus souvent favorablement aux invitations pour participer à des journées d'études mises en places dans différents réseaux professionnels, ce dont témoigne la bibliographie récapitulative.

Publications

L'accroissement d'activités éditoriales suppose la réunion de plusieurs conditions : avoir réalisé une série d'investigations empiriques suffisante, disposer de supports de diffusion et être sollicité par des membres de comités de rédaction ou par des directeurs de collections… au regard desquelles l'appartenance à la « communauté nanterroise » des Sciences de l'éducation a incontestablement joué un rôle.

---

[63] Ainsi l'enseignement de Licence-Maîtrise (50h) intitulé « Politiques et interventions sociales en direction de l'enfance et de la famille », de 1994-1995 à 2000, et repris en 2004-2005 dans une formule rénovée (36h) ; ou encore l'enseignement de Licence-Maîtrise (36h) intitulé « Politiques sociales et travail social », en 2001-2002, puis assuré par un collègue chargé de cours les années suivantes.

[64] Cf. Fablet, D. (2003). Rédiger un mémoire de maîtrise dans un dispositif d'étude de pratiques professionnelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 199-221). Paris : L'Harmattan.

En créant les éditions Matrice, Jacques Pain a rendu possible la diffusion de travaux relevant de l'éducation familiale, qu'il s'agisse d'ouvrages, mais plus encore de *La revue internationale de l'éducation familiale* à partir de 1997. Premier rédacteur en chef de cette revue, Paul Durning a été relayé par Daniel Gayet. Dans la mesure où l'élaboration des numéros de cette revue semestrielle repose essentiellement sur l'équipe« Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles », le concours apporté est d'ordre suivant : expertise d'articles, relecture de manuscrits, rédaction de notes de lecture.

Co-directeur avec Michel Gault de la collection « Savoir et Formation » aux éditions L'Harmattan, Jacky Beillerot est à l'origine du projet de publication d'ouvrages collectifs coordonnés avec Claudine Blanchard-Laville permettant une exploration de la diversité des analyses de pratiques professionnelles ; d'où la proposition, après la publication des cinq premiers ouvrages, de coordonner un dossier dans la revue *Recherche et Formation*[65]. Dans la série des neufs ouvrages publiés à ce jour, le dernier étant coordonné seul, certains concernent davantage le champ de l'intervention socio-éducative[66]. Jacky Beillerot a aussi accepté le manuscrit d'un ouvrage collectif proposé sous le titre : *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, publié en 2002, alors qu'il m'avait auparavant invité à coordonner *La Formation des formateurs d'adultes*, publié l'année précédente.

Absorbé par la création en 1997 de *La revue internationale de l'éducation familiale*, Paul Durning m'a proposé de le remplacer à partir de 1999 au comité de rédaction de la revue *Connexions* , pour laquelle j'avais déjà rédigé deux articles et quelques comptes rendus de lecture. Depuis, la contribution apportée s'est traduite par la coordination de deux numéros de la revue, la rédaction de deux articles et l'animation de la rubrique « comptes rendus de lecture ».

Du côté des réseaux professionnels, on retiendra plus particulièrement la participation au comité de lecture instauré par C. Humbert pour la série d'ouvrages collectifs qu'elle a coordonnée dans la collection « Savoir et Formation » aux éditions

---

[65] *Recherche et Formation* n° 39, 2002, « Analyse des pratiques : approche psychosociologique et clinique ».

[66] Comme *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives* publié en 1999, *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, en 2000 ; enfin en 2003 : *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation, Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*.

L'Harmattan[67] ainsi que la participation à un ouvrage collectif publié à l'enseigne de l'ANDESI[68], sachant que c'est principalement la revue *Les Cahiers de l'Actif* qui m'a sollicité à plusieurs reprises (cf. la Bibliographie récapitulative).

Reste à préciser à présent les apports de ces différents travaux non seulement à la connaissance des interventions socio-éducatives mais aussi, plus modestement, aux transformations des pratiques susceptibles d'en résulter.

[67] Cf. : Fablet, D. (1998). Projet d'innovation et dynamique institutionnelle dans les dispositifs de suppléance familiale. In C., Humbert (Eds.), *Projet en action sociale. Entre contraintes et créativité* (pp. 167-183). Paris : L'Harmattan ; Fablet, D., (2000). Un temps pour les usagers ? Accueil et accompagnement des parents d'enfants placés en pouponnière. In Humbert, C. (Eds.), *Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires ?* (pp. 207-234). Paris : L'Harmattan ; Fablet, D. (2003). L'internat spécialisé : une structure de suppléance familiale à condamner ou à réhabiliter ? In Humbert, C. (Eds.), *Institutions et organisations de l'action sociale. Crises, changements, innovations ?* (pp. 191-214). Paris : L'Harmattan.

[68] Cf. : Fablet, D. (2002). La suppléance familiale a-t-elle encore un sens ? In ANDESI (Eds.), *La Parentalité en question* (pp. 117-128), Paris : ESF.

2 – La suppléance familiale

Étudier des pratiques éducatives hors des champs de l'enseignement et de la formation professionnelle confronte d'emblée à la question de leur définition. Ainsi, lors de l'émergence du métier d'éducateur au cours de la 2nde guerre mondiale[69], les promoteurs de cette nouvelle professionnalité semblent avoir été quelque peu embarrassés pour dire en quoi consistaient ces activités, si bien que la solution de repli vers une définition « négative » a d'abord paru s'imposer ; « négative » car on commence par définir le métier en disant d'abord ce que l'éducateur n'est pas ou ne fait pas. L'éducateur, qui est alors éducateur d'internat, ne saurait être confondu avec l'enseignant ou le moniteur d'atelier, puisqu'il est « chargé des enfants en dehors des heures de classe et d'atelier », sans qu'on précise d'ailleurs en quoi cette « prise en charge » consiste. Pourtant l'action dite ici éducative, du fait du professionnel appelé éducateur qui la met en œuvre[70], correspond bien à la définition de l'éducation comme socialisation telle que pouvait la définir Durkheim[71]. Cependant, c'est un habillage médical qui a semblé prévaloir avec les expressions d'« internat de rééducation » ou de « secteur rééducatif », rappelant ainsi l'influence déterminante des psychiatres lors de la constitution du « secteur enfance inadaptée »[72].

C'est en 1985-1986, au terme d'une recherche empirique qui se proposait d'étudier, dans une perspective psychosociologique, les processus en jeu lorsque les enfants sont élevés collectivement en dehors de leur famille, que la notion de suppléance familiale a été avancée, permettant de donner une définition « positive » d'un type d'action avant tout d'ordre éducatif. Mais cette première définition a nécessité une dizaine d'années plus tard quelques compléments, liés à la conceptualisation de la

---

[69] Cf. Fablet, D. (2001). Le(s) métier(s) d'éducateur, une filière professionnelle de travailleurs sociaux en expansion. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34 (1), 47-62.

[70] Même si le processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés n'en est alors qu'à ses balbutiements, il est remarquable d'avoir qualifié ainsi ceux qui auparavant étaient nommés le plus souvent « gardiens » ou « surveillants », les préoccupations éducatives semblant alors l'emporter sur des principes disciplinaires.

[71] « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et de la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». Durkheim, E. (1973). L'éducation, sa nature et son rôle. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (nouvelle édition), p. 51.

[72] Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*. Paris : Les Éditions Ouvrières.

notion d'« intervention socio-éducative » mais aussi aux transformations propres à ce champ d'activités. Après une présentation des définitions successives de la notion de suppléance familiale et des discussions que la notion a suscitées, il importera d'examiner en quoi les apports des travaux de recherche réalisés appellent une réactualisation de la définition.

Une première définition (1986)

Paul Durning a proposé de désigner par l'expression *suppléance familiale* un type d'action éducative, consistant pour des professionnels ou des bénévoles à accomplir le plus souvent temporairement à la place des parents la plupart des actes éducatifs usuels, sans toutefois les remplacer. Bien que l'expression soit apparue au milieu de la décennie 1980, il aura fallu attendre quelques années avant de voir la notion commencer à s'imposer, principalement du fait de l'utilisation de termes plus répandus et pourtant moins adéquats, comme par exemple ceux de placement (terme administratif) ou d'hébergement[73] (restrictif en l'absence de référence éducative). Par suppléance familiale, on entend « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle » (Durning, 1986, p. 102).

Le terme *suppléance* a été préféré à *substitution*, largement utilisé dans la littérature professionnelle avant les années 1980, pour plusieurs raisons. En ayant recours au mot *substitution*, il y a l'idée du remplacement du même par le même, alors que lorsqu'on supplée, c'est bien qu'il y a manque ; mais ce qui vient à la place de ce manque n'est pas exactement du même ordre que lui et ce qui vient remplacer ce qui manque se présente alors comme supplément. Secondairement, alors que la substitution s'opère généralement pour pallier une absence, la suppléance peut s'exercer sans qu'il y ait forcément absence. Aussi le terme *substitution* a-t-il été réservé pour qualifier les situations d'adoption : juridiquement, c'est bien une deuxième famille qui vient remplacer la première, notamment dans nos sociétés occidentales contemporaines où la

[73] D'autres termes comme *accueil* et *accompagnement* sont de plus en plus utilisés ces dernières années, souvent pour éviter l'expression « prise en charge » et des termes comme « surveillance » et « suivi », mais n'apparaissent pas spécifiques aux interventions socio-éducatives de suppléance familiale. Si l'expression *accueil éducatif* s'est substituée à *mode de garde*, antérieurement en usage dans le domaine de la petite enfance, *l'accueil familial* désigne différentes catégories de dispositifs destinés aux enfants mais aussi aux adultes.

filiation est traditionnellement fondée sur un principe d'exclusivité… Mais ce changement de terminologie indique aussi que, pendant longtemps, le placement des enfants a fonctionné sur le registre de la substitution.

Afin de caractériser davantage cette fonction de suppléance familiale, une typologie en termes de tâches a été établie à partir d'une comparaison entre la représentation courante de l'éducation d'un enfant dans sa famille et les activités développées dans une organisation de suppléance familiale, en l'occurrence l'internat spécialisé. On distingue ainsi différents types de tâches[74] :

– domestiques (préparation des repas, entretien du linge...),

– techniques (réparations, aménagements des locaux...),

– de garde (surveiller...),

– d'élevage (nourrir, habiller, laver..) ou de « parentage »,

– éducatives ou socialisantes (différents apprentissages, acquisition de comportements sociaux...),

– de suivi ou de coordination (avec le médecin, l'école...) et de référence sociale (garantie civile et pénale, différentes décisions par rapport à l'orientation des enfants dans des domaines divers).

L'expression *suppléance familiale* paraît donc mieux adaptée pour désigner les différents contextes d'éducation extra-familiale, sachant qu'aujourd'hui la quasi-totalité des enfants bénéficiant d'une prise en charge éducative extra-familiale continuent à entretenir des relations avec leur famille, ce qui était encore loin d'être le cas durant la première moitié du 20ème siècle. Mais en limitant la définition initiale à un contexte d'éducation résidentiel, des compléments se révélaient nécessaires.

Deuxième définition (1995)

Dans une typologie établie en 1995, Paul Durning distingue plusieurs catégories de dispositifs, parmi les différents contextes d'éducation extra-familiale qui ne se limitent pas à un accueil de type résidentiel, comme le laissait entendre la définition de 1986 :

[74] L'expression « sphère d'activités » conviendrait peut-être davantage au terme « tâche », un peu trop taylorien. La définition de 1995 retient 7 types de tâches au lieu de 6, en distinguant les tâches de suivi ou de coordination des tâches de référence sociale, ce qui ne signifie pas qu'une seule catégorie de professionnels est affectée à un type de tâches et un seul. Dans les internats spécialisés on rencontre des personnels parfois affectés à plusieurs types de tâches : c'est par exemple le cas des maîtresses de maison d'unités de vie ou encore des auxiliaires de puériculture en pouponnière…

– *les internats spécialisés* : établissements d'éducation résidentielle dans lesquels les enfants sont accueillis en nombre relativement important ;
– *les familles d'accueil* qui, encadrées par des équipes de professionnels de services de placement familial, assurent la prise en charge éducative d'enfants placés ;
– *les structures intermédiaires et alternatives au placement*, qui, de taille réduite et de formes multiples, croisent les avantages des deux modalités d'accueil, familiale et institutionnelle : lieux d'accueil – lieux de vie, parrainage d'enfants, villages d'enfants…

On parle néanmoins d'organisations de suppléance familiale même lorsque les enfants bénéficient d'une prise en charge éducative en famille d'accueil, cette instance éducative étant à resituer dans un contexte organisationnel de placement familial. Cette catégorisation des dispositifs avec la typologie en termes de tâches permet, d'une part, de spécifier la fonction de suppléance familiale par rapport à d'autres fonctions, pédagogique, médicale, thérapeutique... rencontrées dans les structures éducatives d'accueil familial ou résidentiel et de repérer, d'autre part, que la répartition des tâches varie selon la configuration familiale (situations de bi-parentalité, de monoparentalité, de recomposition familiale) dans laquelle l'enfant est élevé, et que ce sont différentes catégories d'adultes et de professionnels qui y sont affectés dans les diverses organisations de suppléance familiale existantes.

La différenciation entre plusieurs types de dispositifs de suppléance familiale constitue assurément un complément utile pour la définition de la notion, mais l'apport décisif de 1995 réside dans le positionnement de la suppléance familiale comme l'une des trois catégories d'interventions socio-éducatives.

Une catégorie d'intervention socio-éducative

Même si l'on reviendra sur cette notion au chapitre suivant, il importe de préciser que l'action éducative de suppléance familiale ne se comprend pas isolément de celles consistant à apporter aide et soutien à la famille dans ses fonctions éducatives. Lorsque les groupes familiaux étaient confrontés à des difficultés de natures diverses dans l'accomplissement des tâches éducatives justifiant ainsi une intervention socio-éducative, on a longtemps préféré séparer l'enfant de sa famille, afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé, alors que, depuis la seconde moitié de la décennie

1970[75], on privilégie, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives[76]. Par ailleurs, l'inversion de logique signalée conduit à penser les deux catégories d'interventions éducative dans une complémentarité davantage que dans une opposition (du type milieu ouvert *versus* milieu fermé), d'autant que la trajectoire des sujets destinataires de ces interventions montre le plus souvent une combinaison alternée des deux, sans parler d'autres formes d'intervention sociale. Enfin, on verra à l'aide des recherches réalisées dans le champ de la suppléance familiale, que l'action éducative supplétive intègre nécessairement deux composantes : action d'accueil et d'accompagnement éducatif d'enfants, d'une part, intervention d'aide et de soutien du milieu familial et social, d'autre part.

Mais penser l'action de suppléance familiale comme catégorie d'intervention socio-éducative ne va pas de soi dans la mesure où le champ de la suppléance familiale n'est pas identifiable à un secteur correspondant à un découpage administratif institué. Le plus souvent réponse éducative à des dysfonctionnements ou des défaillances familiales de natures diverses l'intervention de suppléance familiale s'inscrit donc principalement dans cet ensemble institutionnel complexe à appréhender qu'est le système de protection sociale et médico-sociale de l'enfance comprenant depuis la loi de 1975 relative aux personnes handicapées, deux grands domaines : l'enfance en difficulté et l'enfance handicapée, auparavant intégrés dans ce qu'on appelait depuis la seconde guerre mondiale le secteur de l'Enfance inadaptée, mais aussi à partir des

[75] En France, avec un retard d'une dizaine d'années environ par rapport aux pays d'Europe du nord, les années 1970 marquent, en effet, une inflexion en matière d'intervention socio-éducative. Alors que pendant longtemps celles-ci avaient consisté à séparer l'enfant de sa famille afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé, une véritable inversion de logique a conduit à privilégier, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives. La tendance générale qui commence à s'affirmer en France est celle de la recherche d'alternatives au placement, et par conséquent de solutions qui privilégient le maintien de l'enfant dans son milieu familial et social. Il s'agit d'éviter les placements et de s'efforcer d'avoir plutôt recours à des interventions en direction du milieu familial ; d'où, par exemple, le développement des actions éducatives en milieu ouvert (AEMO) pourtant instituées dès la fin des années 1950. Toutefois si le placement apparaît comme la mesure qui s'impose, alors on cherchera à favoriser autant que possible le maintien des liens de l'enfant avec sa famille, dans la perspective d'atténuer les effets d'une séparation toujours préjudiciable pour l'enfant, ainsi qu'à préparer son retour en famille, puisque c'est, au terme du placement, l'issue la plus fréquente.

[76] C'est là l'effet d'un mouvement plus global dit de « désinstitutionnalisation », appelé aussi « virage ambulatoire », qui ne se limite pas au champ de l'intervention socio-éducative ni à l'Europe.

années soixante le « secteur rééducatif ». C'est donc au sein de plusieurs sous-ensembles institutionnels[77] que l'on retrouvera des dispositifs de suppléance familiale.

Une notion prêtant à discussion

Bien que l'usage de notion de suppléance familiale apparaisse de plus en plus fréquent dans les milieux professionnels au cours de la décennie 1990, y avoir recours a aussi suscité des critiques d'origines diverses.

Dans la mesure où l'action de suppléance familiale est pensée comme inscrite dans un registre d'ordre avant tout éducatif, des professionnels de la santé ont pu regretter l'abandon de la référence au soin et à un personnel soignant[78]. Mais contrairement à la langue anglaise qui distingue nettement deux sortes de soins avec les termes *cure* et *care*, le soin, terme unique dans la langue française, est plutôt appréhendé comme relevant du registre médical (*cure*). L'expression *residential and foster child care*, que l'on peut traduire par *suppléance familiale*[79], s'en écarte alors qu'historiquement ce sont des médecins psychiatres[80] qui ont principalement contribué à la naissance du « secteur Enfance inadaptée ». Rappelons que du point de vue des regroupements de professionnels, l'appellation « travailleurs sociaux » est apparue tardivement, en 1970, permettant de différencier les professions sanitaires des professions sociales auparavant réunies dans le même ensemble.

Plus récemment certains auteurs, notamment des psychiatres ou des juristes, disent préférer l'expression de *suppléance parentale*, semblant limiter ainsi l'action éducative

---

[77] Que l'on désigne de façon différente selon la position occupée par le locuteur. Ainsi, distingue-ton habituellement à l'Éducation nationale 4 secteurs dotés de leurs propres modes de fonctionnement, de financement et de gestion :
– le secteur scolaire (comprenant le secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire, ou encore secteur scolaire spécialisé ou adapté) accueillant des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires graves ou qui présentent des déficiences,
– le secteur médico-éducatif (ou médico-social) accueillant des enfants handicapés,
– le secteur socio-éducatif (ou social) accueillant des enfants inadaptés ou en danger,
– le secteur sanitaire accueillant des enfants malades.

[78] Il faut bien reconnaître que le repérage est malaisé : comment, au niveau des fonctions exercées, différencier l'infirmier (ex-psychiatrique) de l'éducateur spécialisé exerçant tous deux dans un service de psychiatrie infanto-juvénile, si ce n'est la distribution des médicaments exclusivement du ressort du personnel infirmier. Plus globalement, les agents de certaines professionnalités paramédicales du point de vue de la qualification (puéricultrices, auxiliaires de puériculture…) exercent davantage des fonctions éducatives selon leur inscription institutionnelle (modes d'accueil éducatif, pouponnières…). Et que dire des personnels des Foyers de l'enfance, relevant du titre IV de la fonction publique hospitalière ?

[79] Préférable à une traduction littérale réunissant les deux principaux types de dispositifs : internat spécialisé et familles d'accueil, mais laissant de côté les structures intermédiaires et alternatives au placement.

[80] Dont l'hégémonie contestée ne subsiste plus guère que dans le domaine de la petite enfance et dans ces structures d'accueil que sont les Instituts de rééducation ; cf. Castel, R. (1981). *La gestion des risques*. Paris : Minuit.

en milieu familial à celle des parents géniteurs de l'enfant. La promotion du terme *parentalité* dans la seconde moitié des années 1990 a contribué à accentuer encore une tendance qui met l'accent sur les dimensions affectives des relations parents-enfants et mésestime souvent les dimensions proprement éducatives du rôle parental[81]. Toutefois, la référence à la sphère du familial et au milieu éducatif qu'elle constitue, sans préjuger du type de structure familiale, nous semble plus appropriée car moins limitative que celle des parents géniteurs. La recherche réalisée en pouponnières nous a montré que le placement d'un enfant dans ce type d'établissement suscite en général la mobilisation d'autres membres de la famille que les seuls parents. Ajoutons enfin qu'en référence à une approche éco-systémique la sphère du familial est à ré-inscrire dans l'environnement social et que les ressources éducatives sont loin de se limiter à celle dont disposent le couple parental[82].

Plutôt que d'utiliser la notion de suppléance familiale, il peut aussi arriver que d'autres auteurs encore essaient de la contourner, comme en témoigne le rapport intitulé *Les relations entre parents et enfants résidant principalement hors du domicile parental*[83], dans lequel on compare des situations d'enfants bénéficiant d'une prise en charge éducative dans différents types de dispositifs relevant de l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance) de la PJJ[84] (Protection judiciaire de la jeunesse) du secteur médico-éducatif, de l'Éducation nationale et enfin du secteur sanitaire. En résulte un amalgame puisque en procédant ainsi on assimile des situations bien différentes : alors que la plupart d'entre elles s'inscrivent bien dans le champ de l'action supplétive à la famille puisque ce sont des difficultés sans doute très diverses mais bien d'ordre éducatif intra-familial qui génèrent une prise en charge extra-familial, que dire des prises en charge en internats scolaires publics ou privés ? Les internats scolaires, mais aussi les colonies de vacances… pourraient être considérés comme des dispositifs de suppléance familiale dans la mesure où les jeunes accueillis connaissent des conditions de vie collective

[81] Du coup certains auteurs préfèrent parler de soutien aux fonctions éducatives parentales plutôt que d'aide et de soutien à la parentalité ; cf. Ott, L. (2004), *Travailler avec les familles*. Toulouse : Érès. Comme l'a rappelé D. Glasman à propos des ZEP (Zones d'éducation prioritaires), l'usage des termes n'est jamais neutre (Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 19-33).

[82] D'où l'intérêt des recherches sur les réseaux primaires et secondaires des familles en difficulté ; cf. Corbillon, M. (2002). Interventions socio-éducatives : la place du réseau social des usagers. In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 93-112). Paris : L'Harmattan.

[83] Rapport de l'Institut de Formation, de Recherche et d'Évaluation des Pratiques médico-sociales (IFREP). Étude réalisée à la demande de la DCAS du ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Novembre 2001, 139 p.

[84] Établissements du secteur public ou du secteur associatif habilité.

assez proches de celles rencontrées en internat spécialisé, mais ce ne sont pas des difficultés d'ordre éducatif qui justifient une séparation du milieu familial dans un souci de protection[85]. La fonction éducative de ces établissements, très temporaire, apparaît secondaire par rapport à la fonction principale de ces institutions : l'enseignement[86], les activités de loisir… qui se situent clairement dans un rapport de complémentarité au regard de l'action éducative intra-familiale. Décidément, il s'avère difficile de s'orienter dans un tel maquis institutionnel et de distinguer ce qui relève de la suppléance familiale de ce qui s'en écarte.

Dernière interrogation quant à l'usage de la notion : peut-on considérer que des modes de prise en charge d'adultes, en général dépendants[87], s'inscrivent dans le champ de la suppléance familiale ? Réponse négative au premier abord dès qu'on reprend la première définition qui, *stricto sensu*, limite cette catégorie d'intervention socio-éducative aux mineurs. Toutefois, avec l'avènement d'un secteur médico-social à partir de la loi de 1975 relative aux personnes handicapées qui s'est traduit par un transfert de la population d'adultes handicapés de l'hôpital psychiatrique vers de nouvelles catégories de dispositifs d'accueil résidentiel et dans une moindre mesure familial, ce sont bien des modes de fonctionnement et des pratiques développés par les professionnels secteur de l'Enfance inadaptée auxquels on a emprunté[88]. Sans doute ne s'agit-il pas d'intervention socio-éducative ; néanmoins ces dispositifs d'accueil résidentiel et familial constituent bien pour les personnes adultes handicapées des milieux de vie et de socialisation de suppléance, et c'est alors de manière extensive que la notion pourrait être employée.

---

[85] Sachant que l'internat scolaire peut néanmoins apparaître comme milieu de suppléance familiale à partir du moment où environ 15 % des enfants placés au titre de l'ASE le sont en internat scolaire, ainsi que les internats de certains EREA (Établissement régional d'enseignement adapté) qui accueillent une population d'élèves dont la famille connaît des difficultés dans l'accomplissement de ses tâches éducatives (cf. Cremadeils, J. & al. *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des EREA*. IGEN juin 2002).

[86] La promotion de l'internat scolaire, rebaptisé internat pédagogique lors du plan de relance par J. Lang en décembre 2000 de l'internat scolaire public, utilise comme principal argument la possibilité d'un meilleur encadrement des études par rapport à celui offert au domicile familial. C'était déjà celui mis en avant dans le rapport Caré de 1994.

[87] Selon l'enquête, « Les personnes dépendantes en institution ». *Insee Première* août 1999,sont regroupées sous l'appellation « personnes dépendantes vivant en institution » celles qui vivent dans des établissements pour personnes âgées (475 000), pour personnes adultes (80 000) et enfants (46 000) handicapés, ou séjournent en établissement psychiatrique (65 000) ; au total 665 000 personnes, soit 1,2 % de la population française.

[88] Même si au quotidien les professionnels éprouvent toujours quelques difficultés à se rappeler qu'ils s'adressent à des adultes et pas à des enfants, comme on a pu le vérifier lors d'interventions menées dans des établissements accueillant des personnes adultes handicapées.

Recherches dans le champ de la suppléance familiale

Comment situer à présent les apports des recherches réalisées dans un champ dont on vient de voir que la dénomination interroge ? En examinant successivement les travaux relatifs au parrainage et aux pouponnières, puis en indiquant les principales évolutions quant aux dispositifs d'accueil résidentiel et en avançant quelques propositions visant à « retoucher » la notion de suppléance familiale.

Le parrainage : une action de suppléance familiale complémentaire

En étudiant les pratiques du service *Parrainage* du *Centre Français de Protection l'Enfance* (CFPE), on s'est intéressé à un type de dispositif relativement méconnu n'entrant pas dans les catégories habituelles d'accueil résidentiel ou familial. Considéré comme mode de suppléance familiale, le parrainage consiste en un accueil et une prise en charge éducative bénévoles, lors de week-ends et de vacances scolaires, par une famille d'un enfant placé en établissement d'accueil éducatif résidentiel. C'est du moins la définition qu'on peut en déduire à la lecture de la circulaire du 21 juin 1972 qui concerne certains mineurs de l'ASE placés en établissement. Dans la mesure où il s'agit de permettre à des enfants séparés de leur famille et vivant toute l'année en collectivité de tisser des relations affectives avec une famille susceptible de les accueillir régulièrement le week-end et lors de courtes vacances, le parrainage apparaît comme une action de suppléance familiale complémentaire. Evidemment le choix d'un tel terme pour qualifier ce type d'action n'est pas innocent compte tenu de son acception première (parenté spirituelle par alliance) dans la religion catholique[89].

La recherche conduite au CFPE a permis de mettre en évidence plusieurs aspects. Tout d'abord, il existe différentes formes de parrainage dont certaines ont peu à voir avec la définition précédente. Correspondances, dons, cadeaux, participation au financement de structures accueillant des enfants tant en France qu'à l'étranger constituent d'autres modalités d'action à l'enseigne du parrainage, mises en œuvre au CFPE, depuis la fondation de cette association, ou par d'autres organismes. Lorsque l'action consiste bien en une prise en charge éducative d'un enfant par une famille bénévole, celui-ci n'est pas systématiquement un mineurs de l'ASE placé en établissement. Des enfants bénéficiant d'une mesure d'AEMO, mais aussi souffrant

[89] Cf. Fine, A. (1994), *Parrains, Marraines*. Paris : Fayard.

d'un handicap (non immatriculés à l'ASE) peuvent être parrainés selon des modalités similaires : dans la plupart de ces situations, le parrainage vise à permettre à la famille de l'enfant, dans la quasi totalité des cas en situation de monoparentalité, de « souffler ». Une ambiguïté entre parrainage et adoption semble persistante lorsqu'on s'intéresse aux caractéristiques des familles « parrainantes » du CFPE, puisque le parrainage semble constituer une solution de repli pour des familles dont les convictions religieuses sont en général affirmées et qui, pour la plupart, souhaitaient s'engager dans une démarche d'adoption. C'est là une source de difficultés quant aux relations entre familles d'enfants parrainés et familles « parrainantes » rarement prise en considération, alors qu'on se focalise sur les liens affectifs entre enfants parrainés et familles « parrainantes ». Par ailleurs, il semblerait que la plupart du temps le parrainage comme action de suppléance familiale complémentaire soit pratiqué de façon informelle en l'absence de charte, de convention… et de médiation par un service de travailleurs sociaux. On ne trouve pas d'équivalent en Europe de ce type de pratiques, du moins du point de vue de l'appellation, car certaines formes de placement familial sont tout à fait voisines, comme en Italie où semble prédominer le bénévolat, ou de manière différente en Belgique (Région Flamande) où le nombre de familles accueillant les week-ends et les vacances scolaires semble se multiplier[90].

En dépit des ambiguïtés qui caractérisent les pratiques de parrainages, celles-ci semblent être périodiquement encouragées par les pouvoirs publics comme l'attestent les initiatives prises régulièrement[91] sans que le nombre d'enfants parrainés recensés progresse de façon sensible.

Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social

[90] Corbillon, M., Hellinckx, W., Colton, M. J.(1994). *Suppléance Familiale en Europe*, Paris, Matrice.

[91] Circulaires de 1972, 1976 et 1978, recherche-action de 1989, rapport de décembre 2001 du groupe de travail présidé par M.-D. Vergez (Présidente du Tribunal pour enfants de Créteil), création d'un Comité national du parrainage en mai 2003. Rien d'étonnant à de telles relances lorsqu'on examine la part des dépenses affectées à l'ASE pour la « prise en charge physique des enfants » dans le budget d'action sociale de chaque département ; cf. Sanchez, J.-L. (2001), *Décentralisation : de l'action sociale au développement social. État des lieux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.

La recherche[92] menée sous cet intitulé ne s'est donc pas centrée comme précédemment sur un type d'action ou de dispositif de suppléance familiale mais davantage sur les rapports entre instances éducatives dans un cas de figure où l'une d'entre elles, les parents de l'enfant placé, se révèle plus particulièrement disqualifiée[93]. Néanmoins les investigations réalisées ne se sont pas limitées aux dispositifs de rencontre entre professionnels et parents d'enfants placés, mais ont cherché à resituer ces pratiques dans l'ensemble de celles mises en œuvre, notamment en direction des nourrissons et jeunes enfants accueillis dans ce type de structure. Dans la mesure où les pouponnières à caractère social constituent le plus souvent une « section » d'un catégorie particulière d'établissement, les foyers de l'enfance[94], on s'est également intéressé à l'évolution des pratiques qui y sont développées.

Pour 9 des 11 pouponnières on aura ainsi relevé leurs caractéristiques organisationnelles, des indications chiffrées relatives à la population d'enfants placés, les modalités de rencontre professionnels-familles, alors que pour 2 d'entre elles on dispose de données moins complètes. De l'analyse comparative se dégagent plusieurs résultats.

Dans la mesure où l'on avait choisi de mener des investigations dans des établissements aux caractéristiques très diversifiées (localisation, position au sein du dispositif départemental de protection de l'enfance, capacité d'accueil, type de population accueillie, équipement intégré ou autonome, catégories de professionnels…), il n'est guère étonnant de constater *in fine* une forte disparité quant aux modes de fonctionnements et aux pratiques développées. Mais celle-ci ne tient pas uniquement à des différences d'ordre intra-organisationnel car d'autres facteurs sont à considérer.

---

[92] Comme annoncé précédemment, on limite la discussion à la première étude qui consiste en une analyse comparative des logiques de fonctionnement organisationnel propres aux 11 pouponnières dans lesquels les investigations ont été menées, en rappelant que la seconde étude réalisée par Marie-Pierre Mackiewicz porte sur 35 situations d'enfants entrés dans 3 des 11 établissements dans lesquels la première étude s'était déroulée.

[93] Cf. Fablet, D. (2004). Les relations entre parents et professionnels intervenant dans le champ de la suppléance familiale. Vers un partage de l'action éducative ? *Les Cahiers de l'Actif* 332/333 et 334/335 Janvier/avril 2004, 199-210.

[94] Les pouponnières sont des organisations de suppléance familiale précoce de type résidentiel qui assurent un accueil et une prise en charge éducative (24 h/24, 365 jours par an) de nourrissons et de jeunes enfants. On distingue les pouponnières à caractère sanitaire (qui accueillent essentiellement des enfants présentant des atteintes sanitaires) et les pouponnières à caractère social, les plus nombreuses et susceptibles d'accueillir trois catégories d'enfants : des enfants confiés au service de l'Aide Sociale à l'Enfance en vue d'adoption (pour la plupart, enfants dont les mères ont accouché au secret), des enfants que les parents confient au service de l'ASE, des enfants confiés par décision judiciaire de placement, dans le cadre de la protection de l'enfance en danger. (cf. *L'enfant en pouponnière et ses parents*, Paris, La Documentation Française, 1997, 285 p.). Ce type de structure existe également en Belgique (Région Wallone) et au Luxembourg.

L'implantation départementale de l'établissement se révèle déterminante, car c'est depuis la décentralisation à cet échelon que la gestion des secteurs socio-éducatif et médico-éducatif est assurée par des instances différentes[95]. La compréhension des modes de fonctionnement d'une structure de suppléance familiale, quelle que soit sa catégorie, doit tenir compte de la configuration départementale dans laquelle elle s'insère et dont les caractéristiques s'expliquent en partie par celle existante avant la décentralisation. La dimension historique n'est donc pas à négliger non plus. Secondairement interviennent la catégorie de l'établissement (pouponnière à caractère social ou pouponnière à caractère sanitaire et social) et les dimensions organisationnelles internes (capacité d'accueil, références pédagogiques…).

Quant aux relations entre instances éducatives, ce sur quoi se centrait la recherche, on notera que les pratiques de rencontres existantes entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social sont encore balbutiantes au moment du recueil de données, réalisé pourtant une dizaine d'années après la loi du 6 juin 1984 relative au droit des usagers de l'ASE[96]. Même si on a pu caractériser et différencier les pratiques propres à chaque structure[97], il est noté, en conclusion, que la mise en place de procédures d'accueil et d'accompagnement des familles correspondait avant tout au souci de préserver la sphère des activités liées à la prise en charge éducative des enfants. Aussi, la question des formes d'accompagnement ou de prise en charge des parents dans la visée d'un traitement des dysfonctionnements familiaux à l'origine des placements demeure. S'il est entendu que placer ne suffit pas, qui doit se charger de ce « travail avec les familles » et selon quelles modalités ?

---

[95] Ce qui n'était pas le cas lors de la recherche financée par le CTNERHI, *Éducation et suppléance familiale. Psychosociologie de l'internat « spécialisé »*, réalisée antérieurement à la décentralisation. À une approche organisationnelle des structures de suppléance familiale, il convient dorénavant d'ajouter celle de la configuration départementale au sein de laquelle elles s'inscrivent.

[96] Cf. Fablet, D. (1999). Les relations entre professionnels de l'intervention socio-éducative et familles d'enfants placés : une évolution significative du cadre institutionnel. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 10-19.

[97] Une typologie selon deux axes a été établie. Sur l'axe *général-spécifique*, il est possible d'opposer les pouponnières plutôt caractérisées par la mise en place d'un cadre général pour l'accueil des familles et adoptant une assez grande souplesse de fonctionnement selon les situations à celles qui, au contraire, s'efforcent de spécifier le modalités de rencontre compte tenu des particularités de chaque situation. Se retrouvent plus proches du pôle *général* les structures aux dimensions réduites et au mode de fonctionnement caractérisé par l'ajustement aux situations, alors que vers le pôle *spécifique* on trouverait les organisations plus importantes, où les règles collectives se révèlent davantage prégnantes. Sur l'axe *ouvert-limité*, les établissements ayant tendance à circonscrire les rencontres avec les familles sur plusieurs plans (le rythme et la durée des visites, l'accès aux lieux ou à certaines catégories de professionnels) s'opposeraient à ceux développant des pratiques se caractérisant par une plus grande ouverture. Cf. Fablet, D., (2000). Un temps pour les usagers ? Accueil et accompagnement des parents d'enfants placés en pouponnière. In Humbert, C. (Eds.), *Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires ?* (pp. 207-234). Paris : L'Harmattan.

Cette recherche en pouponnière montre donc que jusqu'au début des années 1980 les parents ont dans l'ensemble été tenus à l'écart des institutions de suppléance familiale, mais une inversion du sens de ces pratiques s'est alors progressivement fait jour, confortée par des textes réglementaires tant dans le champ de l'enfance en difficulté (loi du 6 juin 1984) que dans celui de l'enfance handicapée (réforme des annexes XXIV – 1988/1989) et que vient confirmer plus globalement la loi du 02 janvier 2002. Réalisée au milieu années 1990, la recherche rend compte de résultats modestes quant au partage de l'action éducative entre professionnels de pouponnières à caractère social et parents d'enfants placés. Alors que des professionnels ont su, dès le milieu des années 1980, développer des pratiques innovantes associant les familles à leur action éducative (cf. chapitre 4) force est de reconnaître qu'aujourd'hui elles se diffusent lentement dans les milieux professionnels, ce dont témoignent les différents rapports publiés ces dernières années (Naves-Cathala, 2000 ; Roméo, 2001)[98] et les incitations réitérées à un renouvellement des pratiques.

En dépit de la position de certains professionnels réticents face aux orientations prônant un partage de l'action éducative entre parents et professionnels et à ce qu'ils dénoncent comme une « idéologie du maintien des liens »[99], l'action de suppléance familiale ne peut désormais plus se limiter aux activités liées à la prise en charge éducative extra-familiale de l'enfant et doit nécessairement intégrer une composante de « travail avec les familles ».

Les métamorphoses de l'internat spécialisé

Tel est le titre partiel d'un des articles publiés concernant l'évolution des pratiques d'accompagnement éducatif dans ces structures d'accueil résidentiel constitutives quasiment à elles seules du secteur de l'Enfance inadaptée au cours des années 1940[100]. Outre les données recueillies lors de la recherche en pouponnière, d'autres sources ont été utilisées pour ces publications : les travaux menés sur les innovations et expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives (cf. chapitre 4), les observations réalisées lors d'actions de formation intra-institutionnelle au sein de

[98] *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance* (2000) ; *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de protection de l'enfance* (2001).
[99] Berger, M. (2003). *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris : Dunod.
[100] La prise en charge des enfants de l'Assistance publique dans les placements nourriciers n'était pas alors très développée comparativement à celle au sein des placements familiaux de l'Aide Sociale à l'Enfance depuis la décennie 1970.

structures éducatives résidentielles (cf. chapitre 5), mais aussi les comptes rendus de mini enquêtes portant sur des structures de suppléance familiale rédigés par les étudiants ayant suivi l'enseignement de Licence-Maîtrise intitulé « Problèmes d'éducation thérapeutique » au Département de Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre. En croisant ces sources d'informations diversifiées, on a pu montrer que les pratiques d'éducation résidentielle en internat spécialisé, principalement du secteur socio-éducatif[101], s'étaient considérablement transformées au cours des 25 dernières années, compte tenu de toute une série de facteurs[102], ce que masquent souvent les débats récurrents dans les milieux professionnels lorsqu'il s'agit de valoriser ou de dénoncer[103] une catégorie de dispositif de suppléance familiale (du type : placement familial préférable à internat spécialisé). Dans certains départements[104], ce ne sont pas seulement des établissements d'accueil résidentiel qui se sont transformés mais, plus globalement et selon des modalités différentes, toute l'architecture départementale des équipements et services de la protection sociale et juridique de l'enfance. Ce sont d'ailleurs ces transformations internes au champ de la suppléance familiale qui conduisent en partie à rectifier la définition de la notion.

Transformations du champ, évolution de la notion

Alors qu'en 1995 les compléments apportés à la définition de la notion de suppléance familiale résultaient essentiellement d'une avancée conceptuelle liée à l'introduction de la notion d'« intervention socio-éducative », ce sont davantage les transformations internes du champ qui conduisent à proposer des modifications touchant deux aspects.

---

[101] Soit essentiellement les foyers de l'enfance et les maisons d'enfants à caractère social. Du côté du secteur médico-éducatif, alors que le mode de prise en charge des enfants handicapés historiquement le plus pratiqué était l'internat, c'est surtout la baisse sensible du nombre d'accueils en internat qu'on peut relever grâce à l'enquête périodique de la DREES (Direction de la Recherche des Études de l'Évaluation et des Statistiques) : DREES, *Études et résultats* n° 106 mars 2001, « Les enfants handicapés en internat en 1998 ».

[102] Qu'on retrouve pour l'essentiel à l'identique dans les autres pays de l'ex-Union Européenne sachant que la baisse du nombre de placement d'enfants s'est généralisée ; cf. Corbillon, M., Hellinckx, W., Colton, M. J.(1994). *Suppléance Familiale en Europe*, Paris, Matrice.

[103] Cf. Fablet, D. (2003). L'internat spécialisé : une structure de suppléance familiale à condamner ou à réhabiliter ? In Humbert, C. (Eds.), *Institutions et organisations de l'action sociale. Crises, changements, innovations ?* (pp. 191-214). Paris : L'Harmattan. Figurent dans ce chapitre d'ouvrage collectif les données chiffrées les plus récentes des populations accueillies dans des structures de suppléance familiale.

[104] Drôme, Gard, Ille-et-Vilaine, Morbihan pour ne citer que ceux dans lesquels on a pu se rendre à plusieurs reprises et qui témoignent de transformations très importantes.

En reprenant dans la définition de 1995 les distinctions établies entre trois catégories de dispositifs il nous semble possible d'en ajouter une quatrième, à la lumière des recherches réalisées depuis une dizaine d'années par Michel Corbillon, Alain Duléry et Arnaud Chatenoud[105] qui se sont intéressés à deux types d'établissements : les Centres Maternels et certains CHRS (Centres d'hébergement et de réinsertion sociale) qui accueillent et accompagnent des groupes familiaux, pour la quasi totalité d'entre eux en situation de monoparentalité. Une telle prise en charge combine indéniablement action éducative en direction des enfants et aide et soutien au parent – la mère – dans ses fonctions éducatives. Mais ce qui peut être repéré au niveau d'une catégorie de dispositif concerne plus globalement l'action même de suppléance familiale.

En effet, une conception de l'action de suppléance familiale limitée aux activités de prise en charge éducative extra-familiale de l'enfant paraît dépassée. Sur le plan des pratiques, mais aussi sur un plan réglementaire depuis la fin des années 1970, il n'est plus possible de faire sans la famille quoi qu'en disent les professionnels réfractaires à une telle évolution. L'action de suppléance familiale comporte nécessairement une extension des activités de suivi ou de coordination et de référence sociale repérées comme l'une des six catégories de tâches situées dans la définition initiale. Le débat quant aux professionnels les mieux à même de les assurer reste entier, tout comme celui de la construction des modalités les plus appropriées pour ce « travail avec les familles ». Sur cette question il n'y a pas de réponse toute prête[106], mais il n'y en a pas non plus dès qu'il s'agit de s'accorder sur ce qu'est la « bientraitance » en matière de prise en charge éducative, tout au plus quelques points de repère permettant d'élaborer des réponses en fonction des contextes et des situations rencontrées[107]. Les pratiques ne se déduisent pas des textes réglementaires même si ceux-ci fournissent des cadres indispensables pour leur élaboration.

À reconsidérer ainsi la notion de suppléance familiale, on (ré-)interroge inévitablement celle d'intervention socio-éducative et le degré de perméabilité existant entre les trois catégories d'actions que cette notion englobe.

---

[105] Chatenoud, A. (2004). *Interventions socio-éducatives : le point de vue des usagers*. Paris : Matrice.

[106] Une fois dépassés les effets d'annonce il faudrait interroger davantage les mots d'ordre du type : « réduction de 50 % du nombre d'enfants placés » ou « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat » et montrer pour le dernier slogan comment se fabriquent « les exclus de l'intérieur » (titre d'un article de P. Bourdieu et P. Champagne in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91/92, mars 1992, 71-75).

[107] Alors qu'on dispose de davantage de données concernant la maltraitance et les violences institutionnelles ; cf. parmi les ouvrages les plus récents : Gabel, M., Jésu, F., Manciaux, M. (Eds.), (1998). *Maltraitances institutionnelles*. Paris : Fleurus ; Gabel, M., Durning, P. (Eds.), (2002). *Évaluation des maltraitances*. Paris : Fleurus.

3 – Les interventions socio-éducatives

Introduite la première au milieu de la décennie 1980, la notion de suppléance familiale a été avancée pour qualifier un type d'action éducative mise en œuvre depuis les années 1940 par des éducateurs d'internat[108], soit une catégorie de professionnels relevant d'un domaine autre que les champs scolaire et de la formation professionnelle. Située par rapport à la sphère du familial, l'action consistant à accomplir temporairement à la place des parents la plupart des actes éducatifs usuels n'apparaît toutefois pas comme la seule forme d'aide dont bénéficient les familles pour élever leurs enfants lorsque des difficultés surviennent. Par ailleurs, en l'absence de difficultés avérées, la socialisation des enfants s'opère depuis longtemps de plus en plus hors de la famille mais aussi à et hors de l'école ; d'où la proposition de Paul Durning[109] de regrouper dans un même ensemble sous l'intitulé d'intervention socio-éducative les différentes catégories d'activités constitutives d'un domaine spécifique d'actions éducatives menées par des professionnels nombreux et diversifiés.

Avant de donner une définition de la notion, il conviendra d'étudier sa genèse et de relever les principaux points de repère permettant de penser l'ensemble de ces activités éducatives en rapport avec l'éducation intra-familiale ; puis on présentera les aspects les plus saillants des recherches menées dans le champ des interventions socio-éducatives en laissant bien entendu de côté celles s'intéressant aux pratiques de suppléance familiale examinées au chapitre précédent et en réservant pour le chapitre suivant celles traitant des innovations et expérimentations.

Travail social et actions socio-éducatives

Dans les sociétés occidentales contemporaines, et notamment en France, les formes d'aide dont bénéficient les familles pour élever leurs enfants se révèlent nombreuses et diversifiées : multiplicité des types de prestations versées, diversité des

[108] Historiquement, les premiers éducateurs d'internat assez peu nombreux sont des enseignants spécialisés, des instituteurs-éducateurs titulaires en principe depuis 1909 du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants arriérés (CAEA) et/ou depuis 1939 du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des écoles de plein air (CAEPA) ; cf. Roca, J. (1992*). De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*. Paris : CTNERHI (diff. PUF).

[109] Cf. Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.

services « hors secteur concurrentiel » effectués à domicile par de nombreuses catégories de travailleurs sociaux, accès à des équipements sociaux collectifs diversifiés... En dépit de ces différentes formes d'aide, les groupes familiaux peuvent être confrontés à des difficultés de natures diverses dans l'accomplissement des tâches éducatives, entraînant souvent, mais pas toujours, la mise en œuvre d'interventions sociales. Alors que pendant longtemps celles-ci ont consisté à séparer l'enfant de sa famille afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé, une inversion de logique a conduit à privilégier, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives. C'est à partir de ce constat qu'après avoir pensé l'action de suppléance familiale il s'agissait de caractériser ces actions d'aide et de soutien aux familles dans l'accomplissement de leurs tâches éducatives, mises en œuvre le plus souvent par des intervenants sociaux.

Pour ce faire, un premier moment d'élaboration a consisté à comparer la façon dont ces actions étaient entreprises en France et au Québec en tenant compte des contextes spécifiques européens et nord-américains à la fois sur un plan socio-économique et social, notamment quant aux évolutions contemporaines de la vie familiale et aux politiques et interventions sociales menées en direction de la famille et de l'enfant. Compte tenu de pratiques d'interventions multiples et extrêmement diversifiées, assez difficiles à catégoriser en raison du nombre de paramètres à intégrer (type de trouble, lieu de réalisation de l'intervention, modalités d'action…), la distinction fondamentale opérée par Gérald Boutin et Paul Durning[110] repose sur l'opposition existante entre pratiques d'intervention conduites sous forme de programmes, c'est-à-dire d'activités finalisées et formalisées avant la mise en œuvre de l'action, et des approches plus ouvertes, certes inscrites dans un cadre institutionnel, mais selon lesquelles l'action s'élabore en fonction de l'observation-diagnostic réalisée au fur et à mesure des interactions professionnels-familles et de l'évolution de la vie familiale.

On peut évidemment repérer les avantages et les inconvénients respectifs présentés par l'une et l'autre formule[111], sachant qu'*in fine* c'est en raison du contraste

[110] Boutin, G., Durning, P. (1994), *Les Interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Toulouse : Privat, (rééd. Paris, Dunod, 1999).

[111] Notamment quant à l'évaluation de l'action, facilitée en ce qui concerne les programmes, plus délicate pour des interventions ouvertes alors que ces dernières présentent l'intérêt d'un ajustement possible en fonction de l'évolution de la situation.

qui les caractérise qu'une typologie permettant de décrire et d'analyser les interventions auprès des familles a été avancée. La grille d'analyse proposée retient une quinzaine d'items regroupés en trois catégories : inscription institutionnelle, choix stratégiques, démarche pédagogiques et procédures, et c'est en fonction de celles-ci qu'il devient possible d'analyser les différentes interventions socio-éducatives sans se limiter à celles destinées à accorder aide et soutien aux familles[112].

Interventions sociales et interventions socio-éducatives

En proposant cette typologie il s'agit de différencier aussi les interventions socio-éducatives de l'ensemble des interventions sociales afin de repérer celles qui s'accomplissent en rapport avec l'éducation intra-familiale alors que d'autres domaines peuvent être davantage questionnés : le revenu, le logement, la santé… avec sans doute un impact sur les processus éducatifs, mais sans que ces deniers figurent au centre des difficultés repérées. La notion d'intervention sociale est ici utilisée dans le sens commun pour désigner une action en direction de populations en difficulté, en l'absence de spécification quant à la population concernée ou à la catégorie de professionnels habilitée à intervenir. Elle peut être assimilée à l'action développée en France par les travailleurs sociaux, sachant que cet ensemble hétérogène de professionnels a été différencié à partir de 1970 de ceux de la santé. Mais en amalgamant les trois catégories de professionnels considérées comme pivots du travail social – les assistants de service social, les éducateurs spécialisés, les animateurs socio-culturels – le regroupement est opéré pour satisfaire avant tout un besoin de dénombrement, en mésestimant quelque peu les perspectives et les contextes très différents à l'origine de ces trois professionnalités. D'où les tentatives de contournement de la catégorie maintenant instituée de travail social (et de travailleur sociaux à l'origine de la précédente), pour réordonner autrement les différentes sphères d'activités : par exemple comme Michel Chauvière[113] qui préfère parler à propos des activités des travailleurs sociaux du « social en actes », et distinguer trois chantiers de la professionnalisation : la visite, la clinique et la médiation, qui recoupent les trois métiers de l'aide (les assistants de service social), de l'éducation (les éducateurs spécialisés), de l'animation (les animateurs socio-

[112] Comme on pourrait le comprendre à la seule lecture de l'ouvrage de 1994, alors que dans celui de 1995 les interventions socio-éducatives comprennent trois catégories d'actions, dont celles consistant à accorder aide et soutien aux familles.

[113] Chauvière, M. (2004). *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*. Paris : Dunod,

culturels), considérés comme fondateurs du travail social.[114]. Mais, Jean-Noël Chopart[115] avait procédé de façon à peu près semblable lors des investigations développées au mitan des années 1990 dans le cadre d'un programme de recherche destiné à recenser les professionnels du social : la promotion de la notion d'intervention sociale n'avait d'autre intérêt qu'heuristique, afin d'échapper à celle « naturalisée » de travail social. Reste qu'au bout du compte les investigations ont conduit à reconnaître que si une nébuleuse professionnelle s'était constituée, les métiers traditionnels du travail social persistaient pour caractériser l'essentiel d'un univers professionnel spécifique[116].

Définition

Dans leur effort pour spécifier les caractéristiques de l'intervention d'aide et de soutien aux familles Gérald Boutin et Paul Durning (1994/1999) ont ainsi permis de distinguer au sein des interventions sociales celles qui s'accomplissaient en rapport avec les pratiques éducatives intra-familiales, d'où la proposition de Paul Durning pour définir la notion d'intervention socio-éducative[117]. Sans la reprendre littéralement de son ouvrage de 1995, c'est celle que nous avons avancé pour organiser un symposium en 2001 et qui a été reprise dans l'avant-propos de l'ouvrage collectif publié à la suite.

« Les interventions socio-éducatives ne recouvrent pas l'ensemble des interventions sociales poursuivies par les différentes catégories de travailleurs sociaux mais peuvent être de trois types, en fonction de la position éducative assurée par les professionnels :

– ceux qui assurent une fonction éducative spécifique clairement complémentaire de l'action éducative familiale, comme, par exemple, les personnels exerçant dans les différents modes d'accueil éducatif de la petite enfance, les enseignants et personnels chargés de la vie scolaire à l'école puis au collège, les animateurs qui développent des

[114] Dans la thèse de 1988, nous avions proposé de distinguer trois modèles de référence qui s'étaient succédés : la vocation, la technique relationnelle, la critique (le contrôle social), sachant que la période contemporaine se caractérisait par la disparition d'un modèle de référence du fait d'un recentrage des divers métiers sur les pratiques.

[115] Chopart J.-N. (dir.), (2000). *Les mutations du travail social*. Paris : Dunod.

[116] La discussion sur les rapports entre travailleurs sociaux et intervenants socio-éducatifs a alimenté plusieurs articles dont deux ont été retenus : cf. Fablet, D. (2001). Le(s) métier(s) d'éducateur, une filière professionnelle de travailleurs sociaux en expansion. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34 (1), 47-62 ; Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 71-85.

[117] Alors qu'au Québec les expressions *intervention psycho-sociale* et *intervention psycho-éducative* semblent préférées, sachant par ailleurs qu'aux éducateurs spécialisés français correspondraient les psycho-éducateurs québecois.

activités de loisir, etc. ;

– ceux qui aident les parents ou le groupe familial à assurer ses tâches éducatives, notamment lorsque celui-ci est en difficulté, par exemple dans le cadre d'actions éducatives en milieu ouvert (AEMO) ;

– ceux qui, intervenant auprès des parents pour pallier leurs défaillances, assument souvent à titre temporaire l'essentiel des activités familiales d'éducation, en internat ou en service de placement familial, soit le domaine de la suppléance familiale.

En fonction de cette typologie, établie par P. Durning (1995), les recherches relatives aux interventions socio-éducatives s'intéressent aux politiques sociales, aux dispositifs institutionnels, aux pratiques développées par différentes catégories de professionnels en direction de populations spécifiques »[118].

À l'instar de la notion de suppléance familiale proposée pour qualifier un type d'action éducative, la notion d'intervention socio-éducative permet de regrouper un ensemble plus étendu et composé de trois grandes catégories d'actions mais ne correspondant pas non plus à un secteur administrativement découpé. Reste alors à repérer parmi la multiplicité d'interventions sociales et médico-sociales s'il s'agit bien d'interventions socio-éducatives et de quelle catégorie. Ainsi en est-il pour les actions éducatives complémentaires, d'une part, et pour celles d'aide et de soutien, d'autre part, comme on l'a vu précédemment pour la suppléance familiale ; sachant que de plus en plus fréquemment les interventions des professionnels ont tendance à combiner des dimensions relevant de plusieurs catégories d'action.

Principales évolutions

Les interventions socio-éducatives complémentaires de l'action éducative intra-familiale se sont largement développées et professionnalisées au cours des trente dernières années, en même temps que leur caractère éducatif, auparavant souvent discuté, était reconnu, comme l'indiquent certains changements terminologiques significatifs. Ainsi, dans le secteur de la petite enfance, l'appellation de modes d'accueil éducatif des jeunes enfants s'est substituée à partir de 1995 à celle de modes de garde ; les anciennes nourrices devenues depuis 1977 assistantes maternelles ont connu une

[118] Fablet, D. (Eds.), (2002). *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*. Paris : L'Harmattan. pp. 7-8.

réforme de leur statut en 1992 puis en 2004[119]. Mais on pourrait noter des changements comparables en milieu scolaire où les fonctions de garde, de surveillance ou d'accompagnement sont dorénavant considérées comme éducatives (Conseiller principal d'éducation, aide-éducateur, assistant d'éducation, auxiliaire de vie scolaire…) et se professionnalisent. Même tendance à l'œuvre pour bon nombre d'activités para ou périscolaires, qu'il s'agisse d'activités culturelles ou de loisirs ou d'aide aux devoirs et de soutien scolaire[120] ; l'encadrement de telles activités suppose de réelles compétences éducatives.

Mais le changement le plus notable déjà signalé concerne les interventions socio-éducatives mises en œuvre lorsque des difficultés éducatives intra-familiales surviennent avec l'inversion de logique consistant depuis la fin des années 1970 à préférer les interventions spécialisées à domicile ou en milieu ordinaire aux placements[121]. On peut distinguer trois modalités principales d'interventions au domicile : les visites des puéricultrices de la Protection maternelle et infantile, le plus souvent post-natales, susceptibles d'aider les parents dans leurs tâches éducatives ; les interventions précoces auprès de parents après la naissance d'un enfant handicapé notamment pour permettre le maintien de l'enfant dans un milieu de vie ordinaire familial puis scolaire, à partir de CAMSP (Centre d'actions médico-sociales précoces) et de SESSAD (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) ; les actions éducatives en milieu ouvert (AEMO) dans le cadre de la protection sociale et judiciaire de l'enfance[122].

Par ailleurs, émergeront dans les années 1980 différents types de dispositifs visant à assurer le maintien des liens parents-enfants en cas de séparation ; qu'il s'agisse du développement des points de rencontre ou lieux d'accueil pour l'exercice du droit de visite dans les situations de rupture conjugale et de dissociation familiale, ou encore des relais parents-enfants, initialement créés à l'attention des enfants dont les parents sont incarcérés et qui ont étendu leur activité aux besoins d'un plus large public. Auparavant des actions destinées à traiter la question du lien familial avaient été initiées par F.

---

[119] Cf. Fenet, F., Leprince, F., Périer, L. (2002). *Les modes d'accueil des jeunes enfants*. Paris : Éditions Liaisons ; Sellenet, C. (2003). *Assistantes maternelles. Qui êtes-vous ?* Paris : Prospages Éditions.

[120] Cf. les travaux poursuivis par Dominique Glasman et notamment : Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire*. Paris : PUF.

[121] Cf. Durning, P. (2000). De la substitution à la formation parentale. Émergence d'une approche socio-éducative de la parentalité. . *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 33 (4), 15-37.

[122] Cf. Durning, P. et Chrétien, J. (Eds.), (2001). *L'A.E.M.O. en recherche. L'État des connaissances. L'État des questions*. Paris, Matrice.

Dolto, notamment les lieux d'accueil de type Maison verte, puis les lieux d'accueil enfants-parents de quartier[123].

Dès lors loin de se centrer uniquement comme auparavant sur la prise en charge éducative de l'enfant ou du jeune, l'intervention prend en compte le milieu familial et social et notamment les parents qu'il s'agit d'aider et de soutenir dans leur fonction éducative. En termes de pratiques professionnelles, le déplacement à opérer n'est pas simple comme en témoignent les résistances des milieux professionnels face à une telle réorientation de l'action éducative[124], alors que la centration sur les parents s'est encore accentuée à la fin des années 1990 avec la promotion du terme *parentalité* et les actions de soutien à la parentalité[125]. Aussi les recherches sur les pratiques d'intervention socio-éducative ont-elles intégré un tel déplacement ; à l'étude d'actions menées en direction de l'enfant s'ajoutent celles qui examinent les relations entre professionnels, mais surtout celles qui s'intéressent aux relations entre professionnels et parents, notamment lorsqu'elles débouchent sur une possible co-éducation des enfants[126].

Dans le domaine des interventions socio-éducatives d'aide et de soutien aux familles, ce sont les recherches effectuées à la demande de la Direction de la Vie Sociale (DVS) du Conseil Général des Hauts-de-Seine qui constituent l'essentiel des travaux réalisés.

Recherches dans le champ des interventions socio-éducatives

Avant d'indiquer les apports des recherches menées sur les pratiques des professionnels des Hauts-de-Seine, il convient de caractériser le type de démarche ayant présidé aux investigations ; celle-ci recourt à des modalités semblables à celles mises en œuvre pour les travaux portant sur les interventions de suppléance familiale et les

[123] Cf. Bastard & al (1996). *Reconstruire les liens familiaux. Nouvelles pratiques sociale*s. Paris : Syros.
[124] Difficile de considérer les parents comme des partenaires quand on les a longtemps maintenus à l'écart de la sphère de l'action éducative ou au mieux admis comme auxiliaires au nom de « l'alliance thérapeutique ».
[125] Notamment les Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) initiés après la Conférence de la famille de 1998 (cf. Ribes , B. (2003). *L'accompagnement des parents*. Paris : Dunod.) et tout récemment la mise en place des « points info famille », l'une des propositions retenues par le gouvernement lors de après la Conférence de la famille de 2003. Jusqu'à présent le mode d'intervention le plus développé semble consister en l'animation de groupes de parole de parents, ce qui justifie la publication récente d'un ouvrage de Catherine Sellenet (2004).
[126] Cf. Durning, P. (1999). *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels*. Paris : CNFE-PJJ.

innovations, avec toutefois quelques compléments, aussi apparaît-il important de spécifier à présent la voie empruntée.

Une approche socio-clinique

S'agissant d'enquêtes de terrain, la démarche se veut inductive, attentive aux interactions observées *in situ* afin d'en dégager la signification. Plusieurs modalités d'observation sont ainsi utilisées, directe, indirecte, participante… et souvent combinées ; on a recours également à des entretiens et à l'analyse de documents.

Dans les recherches socio-cliniques[127], on se propose en effet d'appréhender les modes de fonctionnement et les pratiques éducatives spécifiques des organisations, établissements et/ou services, investigués. En référence aux travaux de psychosociologie et de sociologie des organisations, l'approche se veut qualitative : il s'agit de saisir les dimensions collectives inhérentes à ces organisations à partir du point de vue des différents agents membres de ces organisations ; mais la proposition d'entretiens destinée à rendre possible l'expression de ces points de vue ne constitue pas l'unique modalité de recueil d'informations retenue. D'inspiration ethnologique, la démarche s'appuie également sur un travail d'observation mené grâce à la participation du chercheur à différents moments de vie des organisations, notamment les réunions. Du fait de sa présence dans les organisations, le chercheur se trouve dans une situation comparable à celle de l'ethnographe immergé dans une communauté dont il cherche à dégager les traits caractéristiques ; d'où l'emprunt à l'ethnographie de certaines de ses procédures, comme la tenue régulière d'un journal de bord. S'y ajoute l'analyse des documents de travail élaborés par les membres de l'organisation.

En procédant ainsi (observations, entretiens, analyses documentaires), c'est-à-dire en accordant une attention soutenue aux différentes significations que les agents d'une même organisation donnent à leur action à travers discours et productions écrites et en participant à des moments de vie collective, il devient possible d'en reconstituer les modes de fonctionnement organisationnel et les pratiques spécifiques. À partir du recueil de données, on effectuera un traitement puis on avancera des analyses qu'on soumettra ensuite aux professionnels lors de séances de restitution[128].

---

[127] Cf. Fablet, D. (à paraître en 2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques. *Éduquer* n° .

[128] Sur la restitution, cf. Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

La proposition de séances de restitution aux responsables et professionnels dès les premières prises de contact (lettres, communications téléphoniques et éventuellement réunions préliminaires), semble d'ailleurs conditionner l'accès aux terrains. L'entrée d'un regard extérieur dans des institutions où l'on cultive « l'entre-soi » est souvent ressenti comme intrusif. Par ailleurs, les professionnels se plaignent d'être souvent sollicités et de bénéficier rarement de « retours ». Dès lors, l'assurance de la programmation d'une séance de restitution contribue pour beaucoup à écarter certaines préventions et favorise l'engagement des professionnels pour participer à la recherche. La séance de restitution constitue en elle-même une source d'informations précieuse pour les chercheurs puisqu'ils ont ainsi accès à une série d'indications complémentaires qui viennent confirmer ou parfois infléchir leurs interprétations quant aux dynamiques collectives spécifiques des différents établissements.

Ainsi caractérisée, l'approche socio-clinique est celle développée dans les différentes recherches menées collectivement[129] ou individuellement dans nos domaines d'investigation : suppléance familiale, innovations et expérimentations, interventions socio-éducatives. Avec les travaux centrés sur les interventions socio-éducatives d'aide et de soutien aux familles, on a pu expérimenter d'autres modes de recueil de données destinées à appréhender les caractéristiques spécifiques de certaines interventions en se situant au plus près de l'action.

Au cours de la recherche portant sur les pratiques de visites à domicile de puéricultrices de centres de PMI, l'observation a été conduite à l'aide d'une série de deux entretiens, le premier précédant l'intervention à domicile, le second une fois l'intervention réalisée ; il s'agissait de permettre aux puéricultrices de verbaliser[130] leurs modalités d'action de programmation et de réalisation de visites à domicile. La qualification de socio-clinique se justifie également, mais d'une autre façon, lorsqu'on se propose de repérer par entretiens, participation à des réunions et analyse de documents l'ensemble des actions mises en œuvre à propos de situations d'usagers ; soit un dispositif de recueil de données utilisé au cours de la recherche intitulée : *Les Modalités de coopération entre les équipes de PMI et leurs partenaires*. Tels sont les

[129] Dans les recherches collectives d'autres approches de type quantitatif ou faisant appel à des épreuves standardisées sont mises en œuvre par les différents membres de l'équipe en fonction de la division du travail instaurée. L'intérêt consiste bien entendu à confronter les résultats obtenus à l'aide d'approches plurielles et différenciées.

[130] Selon un cadre proche des entretiens d'explicitation de Pierre Vermersch (1994), l'analyse de pratiques étant conduite ici dans une perspective de recherche ; cf. Fablet, D. (2004). La programmation et la réalisation des visites à domicile de puéricultrices de centres de PMI. In Fablet D. (Eds.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques* (pp. 209-234). Paris : L'Harmattan.

compléments d'un point de vue méthodologique que l'on peut retirer des recherches réalisées dans les Hauts-de-Seine dont on peut envisager de synthétiser les apports quant à l'analyse des pratiques professionnelles.

Des interventions préventives ?

La question de la nature préventive des interventions des professionnels de ce département figure en effet au centre des investigations, bien que ce ne soit pas en ces termes que les différents travaux entrepris depuis une douzaine d'années aient été initiés.

Lors de la première recherche, la commande institutionnelle portait essentiellement sur la nature et la combinaison des critères utilisés par les puéricultrices de PMI pour décider et réaliser leurs visites à domicile. Au cours de ces visites les puéricultrices sont amenées à repérer les difficultés d'ordres divers suscitées par l'arrivée d'un nourrisson au domicile familial. L'intervention consiste essentiellement en conseils dans les différents registres des soins et de l'alimentation, des attitudes éducatives et de l'orientation vers des modes d'accueil éducatif, compte tenu des possibilités d'accès et de prise en charge existant localement. Ce faisant, les puéricultrices identifient bien, et le plus souvent dés la première visite, les familles en difficulté qui cumulent fréquemment plusieurs problèmes : revenus insuffisants, logement exigu ou précaire, problèmes de santé… autant de conditions favorisant les conflits familiaux et parfois le développement de troubles psychopathologiques. Mais une fois les difficultés repérées, la question du type d'action à engager demeure. Or, la recherche a montré que si les puéricultrices diagnostiquaient de façon pertinente les situations de familles en difficulté, leur dépistage n'était suivi pratiquement d'aucune intervention. Quelle stratégie développer alors pour qu'une politique de prévention ne se limite pas à un dépistage même réussi ?

Si elle n'a pas apporté de réponse à cette question, la recherche réalisée cinq ans plus tard a permis de verser quelques éléments supplémentaires au dossier. Il s'agissait d'étudier le partenariat interinstitutionnel et interactanciel des professionnels de quatre services : Protection Maternelle et Infantile (PMI), auquel sont rattachées les antennes Handicap Petite Enfance (HPE), Service Social (SDAS), Aide Sociale à l'Enfance (ASE), Pédopsychiatrie ; soit trois services internes de la DVS et un service extérieur. À cette occasion, on s'est plus particulièrement intéressé à un type d'action original, l'action éducative préventive (AEP), une prestation spécifique présentée par les

travailleurs sociaux comme donnant matière à partenariat entre professionnels relevant de plusieurs services de la DVS, ce qui permettait de poursuivre la réflexion sur la nature préventive des interventions dans le domaine de la protection de l'enfance[131]. Sans doute a-t-on pu montrer que la promotion d'une nouvelle « prestation », inscrite de façon spécifique dans le Règlement Départemental d'Aide Sociale des Hauts-de-Seine, manifestait la volonté de rééquilibrage des prestations de prévention par rapport à celles dites de protection[132] et que sur le plan des pratiques il s'agissait moins de promouvoir un type d'action inédit que de stimuler, si ce n'est contraindre, les services et les professionnels de terrain, et plus particulièrement ceux de l'ASE, à agir en commun.

En dépit des résultats limités atteints pour l'extension de cette prestation sur ce département, ce sont les interrogations soulevées par les dimensions préventives les interventions socio-éducatives qui continuent à se poser. Si l'on constate le faible développement d'interventions sociales préventives, on ne saurait incriminer seulement l'absence de directives claires ou le peu de savoir-faire des travailleurs sociaux en ce domaine. Comme l'a montré Antoinette Chauvenet, qui n'hésite pas à indiquer que la prévention médico-sociale de l'enfance relève de la notion de police administrative, les pratiques de prévention en protection de l'enfance recèlent, en effet, leur lot d'ambiguïtés auxquelles n'échappent pas les mesures d'AEMO administrative par exemple bien qu'on qualifie celles-ci de préventives ; aussi malgré des exhortations réitérées pour leur mise en œuvre, n'est-il pas très surprenant que les interventions socio-éducatives de prévention aient quelque peine à se développer[133].

L'observation sur ce terrain s'est poursuivi par un déplacement de la PMI vers l'ASE, puisque nous avons été sollicités en 1999 avec Paul Durning pour accompagner la mise en place de « chargés de prévention », puis individuellement trois ans plus tard

---

[131] Cf. Fablet, D. (2002). L'Action Éducative Préventive (AEP) : une mesure innovante ? In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 153-169). Paris : L'Harmattan.

[132] Par prestations de protection il faut entendre les différentes mesures donnant lieu à « prise en charge physique » (placements) qui, d'un point de vue financier, représentent souvent les ¾ du budget de l'ASE (sachant que la plupart de ces prises en charge s'exercent dans le cadre de mesures judiciaires tout en étant financées par les départements). Dans la catégorie prestations de prévention, on retiendra les différentes formes de secours individuels apportés aux familles en difficulté (secours d'urgence, allocations mensuelles, AEMO administrative).

[133] Même si la prévention socio-éducative apparaît comme une notion assez floue et non exempte d'ambiguïtés, deux traits semblent devoir être réunis pour caractériser les interventions mises en place à son enseigne. En ce qui concerne le cadre dans lequel s'exerce les interventions, la référence est à rechercher, de toute évidence, hors de la protection judiciaire de l'enfance, soit hors du registre de l'assistance éducative, et ce, au nom d'une critique de la judiciarisation croissante des interventions socio-éducatives. Quant au type d'action à envisager, celle-ci doit s'inscrire dans les différentes formes d'aide et de soutien à l'action éducative intra-familiale, c'est-à-dire en évitant une séparation de l'enfant de son milieu familial et d'avoir ainsi recours à une action de suppléance familiale, comme ce peut être le cas dans une mesure de placement, y compris dans le cadre d'un accueil provisoire.

pour établir avec les intéressés un bilan de trois années de prise de fonction. L'examen de l'innovation en matière d'interventions socio-éducatives d'aide et de soutien à la famille continue donc sur ce terrain, même s'il s'agit d'une expérience sensiblement différente de celles menées dans d'autres structures dont il est question dans le chapitre suivant.

4 - Innovations et expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives

Comme c'était le cas pour les travaux répertoriés dans les deux chapitres précédents, on a procédé selon une démarche inductive pour l'étude, toujours en cours, des formes diversifiées d'innovations et d'expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives. Encore une fois ce sont des investigations empiriques qui ont précédé l'essai d'élaboration conceptuelle. Trois moments caractérisent la démarche entreprise. Tout d'abord, l'évaluation pluridimensionnelle d'une structure éducative innovante, *Enfant Présent*, effectuée à la demande de ses initiatrices a constitué un premier chantier au début des années 1990, rapidement complété par une courte enquête destinée à vérifier si cette expérience originale était ou non isolée. Compte tenu des informations recueillies, l'analyse a conduit à opposer dans un premier article[134] les innovations du début des années 1970 à celles initiées à partir de la seconde moitié de la décennie 1980. L'enquête a alors été poursuivie, permettant de caractériser, à la fin des années 1990[135], une série d'expérimentations et de réfléchir aux aspects spécifiques des innovations principalement appréhendées dans le champ de la suppléance familiale, même si elles s'inscrivent dans celui plus global des interventions socio-éducatives. Cinq ans plus tard, au regard des données recueillies depuis, il est possible d'apporter des compléments et d'indiquer la façon dont l'enquête se poursuit.

D'une recherche évaluative d'un dispositif innovant à la mise en place d'une enquête

En dépit de son appellation le Groupe de recherche sur la reproduction et l'innovation sociales (GERIS), animé par Michel Corbillon, s'était jusque-là fait remarquer par ses études longitudinales sur le devenir des enfants et adolescents placés

[134] Fablet, D. (1993). Dispositifs innovants de suppléance familiale et prévention de l'exclusion. *Connexions*, 62 1993/2, 91-106.

[135] Fablet, D. (1998). Innover dans le champ de la suppléance familiale, conférence n° 3, 6e Congrès de l'EUSARF, Université de Paris X Nanterre 23-26 septembre 1998. [cf. Fablet, D., (2001). Innover dans le champ de la suppléance familiale. In M. Corbillon (Eds.), *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques* (pp. 13-29). Paris, Matrice.]

et la reproduction des comportements de placement[136], mais n'avait pas encore eu la possibilité de se pencher sur les innovations lorsque, à la demande des responsables de la crèche familiale préventive *Enfant Présent*, une recherche évaluative concernant cette structure implantée depuis 1987 dans le 20ème arrondissement de Paris s'engagea. Formule d'intervention socio-éducative inédite, le dispositif associe un mode d'accueil éducatif (crèche familiale) qui s'adresse à des familles en difficulté sociale résidant dans les 19ème et 20ème arrondissements de Paris, nécessitant une action d'aide et de soutien, sachant qu'en cas de difficultés trop importantes une prise en charge éducative de nuit peut s'ajouter à l'accueil à la journée. Le même équipement combine donc des modalités d'action relevant respectivement des trois catégories d'intervention socio-éducative précédemment distinguées, même si on a pendant un certain temps toujours eu tendance à situer l'innovation avant tout dans le champ de la suppléance familiale.

Dans la recherche évaluative menée en équipe à partir de 1991 et du fait de la division du travail instaurée, le recueil des données a été effectué grâce à une approche qualitative combinant plusieurs modalités : observation-participation à des réunions institutionnelles, entretiens individuels de type semi-directif auprès des différentes catégories de professionnels exerçant dans la structure, analyse des documents produits afin d'établir un diagnostic organisationnel[137] des modes de fonctionnement et des pratiques développées. Parallèlement, des investigations de type quantitatif visaient à saisir les caractéristiques de la population d'usagers fréquentant l'équipement ainsi que celles des prestations effectuées[138], alors que l'analyse des effets à moyen terme a été réalisé en trois bilans à partir d'entretiens et d'épreuves standardisées[139]. L'intérêt d'une telle approche pluridimensionnelle ne fait aucun doute, ce dont on a témoigné dans un

---

[136] Corbillon, M. (1989), (Eds.). *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. Paris : CTNERHI (diff. P.U.F.).

[137] En s'appuyant notamment sur les travaux de Patrick Boulte (1991).

[138] La modalité d'analyse des pratiques consistant , comme à *Enfant Présent*, à renseigner des questionnaires à partir des dossiers administratifs de la clientèle n'est possible que quand on a affaire à des dossiers correctement remplis, ce qui est loin d'être toujours le cas. Ne pouvant avoir recours à cette modalité de recueil des données dans une recherche ultérieure sur les pratiques d'AEMO, M. Corbillon a élaboré un livret d'actes renseigné par le travailleur social chargé de la mesure : cf. Corbillon, M., Rousseau P., Rose, D. (1999). Mais que font les travailleurs sociaux ?. In C., Blanchard-Laville, et D., Fablet (Eds.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives* (pp. 237-254). Paris : L'Harmattan.

[139] Ont été utilisées : l'échelle d'aptitudes pour enfants de Mc Carty (MSCA) qui permet une évaluation du développement intellectuel et comportemental de l'enfant, l'échelle d'évaluation de l'environnement HOME de Bradley et Cadwell qui permet d'appréhender divers aspects des relations parents-enfants et de la dynamique familiale, le QECP (questionnaire de Behar et Springfield) permettant d'évaluer l'adaptation scolaire et la socialisation des enfants en maternelle.

chapitre d'un ouvrage collectif[140] même s'il n'a guère été possible de reproduire une telle expérience à l'occasion d'une autre recherche évaluative. Néanmoins on aura éprouvé à peu près au même moment l'intérêt d'approches contrastées croisées lors de la recherche relative aux VAD des puéricultrices de PMI du département des Hauts-de-Seine.

Sans encore trop s'interroger en quoi ce dispositif expérimental pouvait être qualifié d'innovation, on a cherché à s'assurer qu'une expérience aussi originale ne restait pas isolée, car contrairement aux travaux menés antérieurement dans le champ de la suppléance familiale on ne disposait pas d'éléments de comparaison ; d'où l'idée de procéder à une enquête dont on ne pensait pas alors qu'elle se poursuivrait encore aujourd'hui. Entreprise alors que le rapport GERIS en était encore dans sa phase de rédaction finale, une première typologie a consisté à opposer les caractéristiques des innovations du début des années 1970, soit essentiellement les lieux d'accueil-lieux de vie, à partir d'une analyse de la littérature professionnelle, à celles de dispositifs initiés dans la seconde moitié de la décennie 1980 après en avoir rencontré les promoteurs. Avec le Relais Parental *La Passerelle 92* et le Relais Familial *Coup de pouce*, structures toutes les deux implantées dans le département des Hauts-de-Seine, et la crèche préventive *Enfant Présent* il était possible de montrer que principes et modalités d'action puisaient à d'autres références que celles qui avaient présidé une bonne dizaine d'années plus tôt à l'émergence de lieux d'accueil-lieux de vie. En effet, alors que les promoteurs des lieux d'accueil-lieux de vie, animés par des perspectives contre-institutionnelles, proposaient d'autres modes de prise en charge que les structures traditionnelles, mais toujours dans une logique de la séparation, les initiateurs de dispositifs innovants à partir de la seconde moitié de la décennie 1980 ne cherchent plus à contester « le système » : leurs projets se caractérisent par une visée préventive - aménagement de la séparation dans une perspective d'un maintien des liens avec le milieu familial et social - et la proposition de modalités d'accompagnement des familles. La logique spécifique des innovations des années quatre-vingt se déploie à partir de deux axes complémentaires :

– prévenir et limiter les placements : il s'agit d'éviter, autant que possible, le placement de l'enfant, et quand on n'entrevoit pas d'autre possibilité on cherchera alors à

[140] cf. Corbillon, M. & al. (Durning, P., Fablet, D....) (1997). Une crèche familiale originale, les apports de l'évaluation et une innovation sociale. In F.V., Tochon (Eds.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethnique*s (pp. 279-296). Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal.

aménager la séparation, à éviter une rupture de l'enfant avec son milieu familial et social, tout en cherchant à limiter dans la durée la prise en charge éducative extra-familiale. De ce fait, il ne peut s'agir que de dispositifs territorialisés permettant un accueil de proximité ;
– proposer un travail d'accompagnement aux familles en articulation avec cette prise en charge éducative extra-familiale, ce qui suppose la prise en compte de l'environnement social de la famille et des ressources auxquelles elle peut avoir recours.

Mais une fois les résultats provisoires auxquels on était parvenu consignés dans un article (Fablet, 1993), il s'averrait nécessaire de poursuivre les investigations au-delà de la région Île-de France, auquel on s'était trop rapidement cantonné, ce qu'autorisèrent les déplacements à l'occasion de la recherche menée en pouponnières à caractère social. D'où une tentative en 1998 pour mieux appréhender ce que signifie innover dans le champ de la suppléance familiale.

Identifier les innovations dans le champ de la suppléance familiale

Développement de pratiques différentes, voire alternatives, adoption de nouvelles démarches, expérimentation d'autres modalités d'action, émergence de dispositifs novateurs… À quoi et comment reconnaître les innovations ? Répondre à cette question suppose que l'on définisse ce que l'on entend par ce terme, mais préalablement ce sont les différentes conceptions du changement qui méritent d'être interrogées.

Pendant longtemps, en sciences sociales et humaines, une représentation du changement reposant sur un schéma évolutionniste a réussi a s'imposer, le passage de la tradition à la modernité s'effectuant progressivement, selon une série d'étapes spécifiques. Principale contestation à une conception du changement caractérisée par un déroulement continu et linéaire, la référence à l'histoire, permettant la mise en évidence de ruptures brutales, de situations de crise, de révolutions. Mais au-delà de l'opposition entre continuité et discontinuité, la critique de ces deux modèles du changement repose sur la dénonciation de leur caractère déterministe : les lois de l'évolution, l'élan révolutionnaire et l'inévitable avènement du « grand soir »... Il semble donc que penser le changement nécessite l'abandon de tels schémas aussi généraux et qu'on se situe à une échelle plus restreinte en accordant davantage de place aux acteurs sociaux, à la complexité, à l'incertitude… De plus, les voies et modalités empruntées se

particularisent selon les différents domaines de l'action humaine que l'on peut distinguer en fonction de leur finalité : la production de biens et de services, la promotion du « salut », la création et le maintien du lien social… De quels points de repère dispose-t-on pour appréhender les innovations dans le domaine socio-éducatif, c'est-à-dire dans un champ de pratiques sociales pluriel visant la socialisation des enfants et des jeunes ? Pour ce faire, on s'est avant toute centré sur la position des acteurs promoteurs d'innovations.

Ce qu'innover veut dire

Innover revient à introduire quelque chose de nouveau dans une chose déjà établie Aussi paradoxal que cela puisse paraître l'innovation ne se caractérise donc pas toujours par l'émergence d'une nouveauté à proprement parler, car il peut s'agir de la reprise d'idées ou de conceptions déjà anciennes remises au goût du jour grâce à un ensemble de circonstances particulières. Il convient en effet de distinguer invention et innovation, comme nous y incite N. Alter (2000 et 2002) et de se démarquer quelque peu de l'analyse classique de Schumpeter qui accorde la prééminence aux avancées techniques et à la figure de l'entrepreneur, dans la mesure où dans le domaine socio-éducatif, il s'agit essentiellement d'innovations organisationnelles et de la diffusion de nouvelles pratiques mais qui contribuent néanmoins au renouvellement du sens à accorder à l'intervention éducative.

Innover revient en fait davantage à faire autrement, à expérimenter d'autres schémas d'action que ceux habituellement en usage[141], à combiner différemment un ensemble de moyens afin d'aboutir à la proposition d'autres formes de réponse se distinguant de celles « normalement » admises à un moment donné[142]. Aussi, innover apparaîtra-t-il toujours comme une forme de déviance puisque, la plupart du temps, du moins dans le champ de l'éducation, ce sont des professionnels lassés des pratiques routinières et conformistes qui se lancent dans l'aventure de l'innovation[143].

Initialement, les promoteurs de projets innovants partagent plutôt un sentiment d'indignation, voire parfois de révolte quant aux conditions existantes dans lesquelles se

[141] L'expérimentation sociale est à l'opposé de l'application d'un programme préétabli ; c'est davantage un processus qui s'effectue par tâtonnements et ne débouche pas forcément sur une forme qu'on érigerait en modèle unique à reproduire.

[142] Par rapport à d'autres conceptions de l'innovation, on insiste davantage sur l'autrement et moins sur le nouveau toujours à relativiser, comme l'indique Françoise Cros dans un ouvrage récent (2004). En effet, l'innovation sociale n'est pas systématiquement l'invention d'une réponse à de nouveaux besoins sociaux qui se manifesteraient.

[143] Cf. Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.

développe le processus éducatif. Souvent ils n'hésitent pas à critiquer l'efficience douteuse des pratiques en vigueur, s'attirant par là-même des remarques acerbes du milieu professionnel. En référence à d'autres valeurs, c'est donc la conviction qu'il est possible de développer des pratiques différentes et de changer des modes de fonctionnement organisationnel assez souvent dénoncés comme « bureaucratiques », qui incite à innover. Les expérimentateurs s'inscrivent ainsi dans des démarches de projet : analyse de l'existant, repérage des ressources disponibles, mobilisation des réseaux, activités de communication, mise en place de dispositifs à partir de la dynamique collective instaurée, appréciation critique des résultats obtenus compte tenu des moyens investis. On peut agir à l'intérieur des institutions existantes dès lors qu'on arrive à mobiliser suffisamment de ressources et d'énergie en interne ; si, par contre, on estime que l'on risque d'y rencontrer des obstacles majeurs, alors le recours à la voie associative paraît s'imposer. Deux catégories d'innovateurs peuvent donc être distinguées.

Transformateurs et créateurs institutionnels

C'est une préoccupation réformiste qui prédomine chez les « transformateurs institutionnels » : la position occupée et les alliances contractées, tant internes qu'externes à l'organisation, apparaissent comme les conditions de possibilité pour engager des transformations, et, le plus souvent, celles-ci n'aboutiront que du fait d'un mouvement progressif s'inscrivant dans la durée. Aussi est-ce à l'occasion de circonstances diverses que des innovations peuvent s'engager au sein de structures existantes, à la suite de mesures réglementaires ou de recommandations émanant de circulaires, mais également à partir d'initiatives plus locales : changement de responsables, dynamiques particulières d'équipes professionnelles, pressions exercées par des instances de tutelle… autant d'opportunités propices à l'introduction de transformations dans la perspective d'une amélioration des modes d'accueil et d'accompagnement.

C'est davantage un souci de rupture par rapport aux règlements institutionnels en vigueur et aux pratiques conformistes qui anime les « créateurs institutionnels ». La mise en œuvre de formes inédites de pratiques pédagogiques, qu'il s'agisse de transmission de savoirs et de savoir-faire ou d'accueil et d'accompagnement éducatif, passe en général par l'action de pionniers, de franc-tireurs, voire de marginaux, et l'innovation est toujours dans un premier temps transgression de l'ordre établi. Ne

bénéficiant pas, initialement, d'assises comparables à celles des « transformateurs », la seule alternative possible pour les « créateurs » réside dans l'expérimentation hors des structures organisationnelles existantes ; d'où le recours, en général, à un cadre associatif à même de leur permettre d'entreprendre. Il s'agit de proposer un nouveau type de réponse ou de nouvelles modalités mieux ajustées à une situation-problème, à un besoin social en général pas ou mal appréhendé, compte tenu d'obstacles de natures diverses : les aspects spécifiques d'une population particulière peu pris en compte, la tendance au développement de contre-attitudes dans le cadre de certaines activités, les entraves résultant de modes de fonctionnement rigides, les insuffisances en matière de coordination… Ce sont donc d'autres voies qu'il s'agit d'explorer avant d'aboutir à la mise au point d'une démarche, de pratiques ou d'un type de dispositif novateur, qui bénéficieront d'une reconnaissance institutionnelle, en cas de réussite, et parviendront alors à s'imposer.

La distinction entre « transformateurs » et « créateurs recoupe » en grande partie celle qu'établit Jean-Claude Rouchy[144] entre adaptation et changement : « Ce que j'appelle "adaptation" concerne des modifications, des ajustements du cadre d'organisations sans pour autant que les systèmes de valeurs changent ». Ainsi parlera-t-on d'adaptation si, dans un établissement, de nouvelles formes d'organisation et de pratiques sont mises en œuvre au sein d'une unité de travail et ce, sans que le fonctionnement de l'établissement dans son ensemble en soit modifié. Mais, si l'instauration de valeurs instituantes peut être considérée comme la marque distinctive d'un changement véritable, on ne saurait mésestimer pour autant les transformations institutionnelles. Bien qu'il s'agisse à première vue d'un type de phénomènes de moindre ampleur, leur étude ne se révèle pas moins instructive, d'autant qu'il arrive parfois qu'une série d'adaptations successives au sein de la même structure aboutisse à une transformation en profondeur de l'ensemble[145]. Mais comment différencier les créations institutionnelles ?

---

[144] Rouchy, J.-C. (1996). Analyse de l'institution et changement. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 32, 23-38.

[145] À l'occasion de la recherche menée en pouponnière, structure implantée le plus souvent en foyer de l'enfance, on a recueilli des exemples intéressants de transformation d'établissements de cette catégorie ; mais comme on l'a indiqué (Fablet, 2001), l'exemple de transformation le plus abouti paraît être celui du CDE du Morbihan qui en une vingtaine d'années est passée d'une situation des plus archaïques (implantation du CDE dans les bâtiments de l'hôpital départemental de Vannes) à l'une des plus en pointe : structure répartie sur l'ensemble du territoire départemental combinant de petites unités d'accueil résidentiel et/ou familial.

Une typologie de la création institutionnelle dans le champ de la suppléance familiale

Le caractère localisé de ces innovations permet d'expliquer leur assez grande diversité et leur démultiplication surtout à partir de la deuxième moitié de la décennie1990, une fois intégrées les nouvelles règles du jeu introduites par les lois de décentralisation. À l'initiative de ces expérimentations, en effet, une pluralité d'acteurs : professionnels de terrain et responsables d'équipements tout d'abord, mais aussi dirigeants associatifs, fonctionnaires des collectivités territoriales et élus… le partenariat apparaissant incontournable pour leur réussite. Reste qu'en dépit de leur diversité, ces innovations combineront toujours selon des proportions variables les principes consistant à prévenir les placements et coopérer avec les familles. La typologie proposée (Fablet, 2001) distingue trois catégories de dispositifs en fonction de la dimension plus ou moins importante de l'innovation.

Les dispositifs annexes de structures déjà existantes se développent à partir d'organisations d'accueil résidentiel à la recherche d'une diversification de leurs modes de prise en charge, pour une catégorie particulière de la population accueillie : le plus souvent mini internats (de 6 à 12 jeunes accueillis) pour des accueils de proximité, de courtes prises en charge par exemple dites « séjours de rupture », pour une catégorie d'âge (par exemple accueil d'adolescents)… Dès que la capacité d'accueil s'élève, ce sont alors des équipements à part entière dont il s'agit : crèche familiale préventive *Enfant Présent*, relais parentaux ou familiaux… Dernier cas de figure, un type de mesure étendue à l'ensemble d'un département, comme les services d'adaptation progressive en milieu naturel (SAPMN) initiés dans le département du Gard : un Juge des enfants prononce une mesure de placement assortie d'une mention précisant que le service obligatoirement rattaché à une structure d'éducation résidentielle auquel est confié l'enfant « pourra autoriser son hébergement quotidien en famille » ; il confère au service une responsabilité éducative directe puisque c'est au service chargé de la mesure de décider du placement au moment où les circonstances l'imposent, ou de laisser la possibilité de l'hébergement en famille, sans exclure pour l'enfant une combinaison de temps de vie en famille et d'accueil en structure résidentielle, par exemple le week-end.

Tels sont brièvement synthétisés les résultats auxquels on est parvenu à la fin des années 1990[146]. En poursuivant l'enquête, rectifications et compléments peuvent être apportés au regard des investigations développées.

Innover dans le champ des interventions socio-éducatives

Pour continuer le repérage des innovations et de leurs caractéristiques plusieurs réorientations sont intervenues compte tenu d'un ensemble de restrictions auparavant opérées touchant au champ considéré, à la position des innovateurs et au processus même de l'innovation.

De la suppléance familiale aux interventions socio-éducatives

Engagée en 1993 à l'enseigne de la suppléance familiale alors que la notion d'intervention socio-éducative ne sera avancée que deux ans plus tard, l'enquête sur les innovations est confrontée d'emblée à deux types de dispositifs innovants qu'on ne peut inscrire totalement dans le registre de la suppléance familiale. Sans doute les Relais parentaux et familiaux ont-ils pour vocation première d'offrir une prise en charge éducative résidentielle mais l'aménagement du cadre d'intervention ne s'y limite pas en apportant aide et soutien aux familles concernées. Quant à la structure *Enfant Présent*, elle combine des modalités d'action relevant des trois catégories d'interventions socio-éducatives distinguées par Paul Durning (1995) : action éducative complémentaire des pratiques éducatives intra-familiales en tant que mode d'accueil éducatif, aide et soutien aux familles en difficulté qui fréquentent cet équipement, accueil modulable permettant une adaptation aux situations avec la possibilité d'une prise en charge la nuit et les week-ends.

Les données recueillies ultérieurement montrent qu'équipements et services innovants ne se cantonnent pas à l'un des trois registres mais conjuguent des modes d'action permettant assez systématiquement d'apporter aide et soutien aux familles ; c'est plus particulièrement le cas de dispositifs alternatifs à une prise en charge éducative de l'ordre de la suppléance familiale qui proposent des formules d'accueil à la journée. Une des caractéristiques principales de ces innovations, c'est qu'établissements

[146] Au moment de la remise d'un deuxième diagnostic organisationnel effectué à la demande des responsables de la structure *Enfant Présent* ; Fablet, D. (1999). *Suppléance familiale précoce et soutien à la Parentalité :* Enfant Présent*, un dispositif de prévention socio-éducative innovant*. Paris, ERISFER, juin 1999, 70 p.

ou services cherchent à se doter de modes d'accueil et d'accompagnement tendant au dépassement de la distinction tranchée entre types d'interventions socio-éducatives.

Pour autant, on ne reprendra pas à Pascale Breugnot[147] son expression d'« innovations socio-éducatives », qui lui permet de désigner sous cette appellation actions et dispositifs intermédiaires entre AEMO et placement, mais relevant du seul secteur socio-éducatif. L'enquête sur les innovations s'intéresse en effet à des dispositifs n'offrant pas systématiquement la possibilité d'un « placement »[148] et ne se limite pas au secteur socio-éducatif mais tient également compte du secteur médico-éducatif, en reconnaissant que l'apport d'aide et de soutien aux familles ne se pose pas en des termes identiques d'un secteur à l'autre.

L'évolution du travail d'enquête montre donc un déplacement de la sphère de la suppléance familiale à celle plus globale de l'intervention socio-éducative, d'autant plus, du fait de la priorité accordée à des visées de prévention.

Les innovations impulsées par le haut : entre réforme et incitation

« On ne change pas la société par décret », voilà une formule assez systématiquement reprise depuis la publication en 1979 de l'ouvrage de Michel Crozier qui l'avait choisie pour titre et dans lequel l'auteur s'efforçait de dégager les limites du modèle du changement « à la française », en prenant notamment l'exemple des réformes menées dans l'Éducation nationale, dont on peut être à peu près sûr par avance, c'est-à-dire dès qu'elles sont annoncées, qu'elles n'aboutiront que très partiellement. Il ne suffit pas, en effet, d'afficher clairement des objectifs et de penser que ceux auxquels il s'adressent et/ou qui seront chargés de la mise en œuvre pour les atteindre seront convaincus de leur bien-fondé, du fait même de la rationalité affichée.

Si dans le champ des interventions socio-éducatives la plupart des innovations sont engagées par des acteurs de terrain il arrive que certaines innovations, bien qu'en nombre limité, soient impulsées par les pouvoirs publics. C'est le cas, par exemple, des Centres éducatifs renforcés, puis quelques années plus tard des Centres éducatifs fermés. On voit néanmoins les résistances que ce type d'initiative[149] suscite dans les

---

[147] Breugnot, P. (2003). *Les innovations socio-éducatives. Étude de dispositifs intermédiaires entre AEMO et placement*. Mémoire de DEA de Sciences de l'éducation : Université de Paris X Nanterre.

[148] Par exemple l'expérience de la Maison Robinson de Longjumeau ; Cf. Ott, L. (2002). De l'action en milieu ouvert à la « veille éducative de proximité ». In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 171-196). Paris : L'Harmattan.

[149] Que Norbert Alter classerait vraisemblablement dans sa catégorie des inventions dogmatiques : « … une invention peut être introduite et maintenue de force dans les pratiques sociales. Dans ce cas, tout

milieux professionnels de la Protection judiciaire de la jeunesse et le peu d'empressement du secteur associatif habilité pour promouvoir des équipements de ce type.

Les processus réformateurs se heurtent, en effet, assez systématiquement aux résistances stratégiques et culturelles de différentes catégories d'acteurs en général largement sous-estimées par les décideurs qui entreprennent de réformer. Afin d'éviter de tels désagréments, une autre voie, visant plus à proposer qu'à imposer, va donc consister à mettre à disposition des équipes, qui souhaitent s'engager dans un processus de changement, un ensemble de moyens destinés à atteinte des résultats escomptés. L'adoption d'une démarche incitative, davantage progressive et exigeant quelque ténacité, aboutit le plus souvent à ce que des transformations souhaitées se généralisent dans le secteur concerné.

On dispose de peu d'exemples dans le champ des interventions socio-éducatives, même si l'on peut citer l'"Opération pouponnières", menée à l'échelle nationale. Cette démarche novatrice, impulsée et subventionnée par le Ministère des affaires sociales à partir de 1978 dans le cadre de la réforme de l'ASE, avait pour objectif l'amélioration des conditions d'accueil et de prise en charge éducative des enfants en pouponnières. À partir de trois systèmes de référence[150], la démarche a combiné en plusieurs périodes différents types d'action d'information et de sensibilisation, de formation et d'étude en direction des différentes catégories de personnel des pouponnières. L'"Opération pouponnières", par l'organisation nombreuses actions de formation intra et/ou inter-institutionnelles[151], aura ainsi contribué à des changements radicaux quant à l'aménagement et à la transformation des conditions d'accueil des jeunes enfants dans ce type d'établissement. Resterait cependant à s'interroger sur l'opportunité de maintenir un tel dispositif d'accueil résidentiel de nourrissons qui ne subsiste plus guère qu'en France, sachant qu'on a pu montrer qu'au-delà de six mois le séjour prolongé de jeunes enfants en collectivité s'averrait toxique.

---

en demeurant à l'état d'invention, elle participe au mouvement d'ensemble comme un nouveau dogme peut le faire au plan de la société globale : par la contrainte. Cette invention devient alors dogmatique : elle impose de manière autoritaire et normative les croyances des puissants… » (Alter, 2000, p. 89).

[150] La psychanalyse quant au type de relations à instaurer entre l'enfant et son environnement (prégnance des travaux de F. Dolto, 1981) ; le maternage insolite de Loczy en matière de pédagogie résidentielle (cf. Appell et David, 1973), l'éveil du tout-petit pour ce qui concerne les stimulations du jeune enfant dans le cadre d'interactions professionnel- enfant (cf. Lévy, 1972).

[151] Dont la mise en place ne va pas de soi, comme le montre Patrick Mauvais (2000) puisqu'il s'agit d'amener des équipes à adopter de « bonnes pratiques ».

Si s'intéresser à la position des promoteurs d'innovations amène à se pencher prioritairement sur les initiatives prises par responsables et professionnels à la base, l'examen ne saurait pour autant s'y limiter et incite à interroger également entreprises réformistes et démarches incitatives impulsés par le sommet

De l'émergence à la diffusion des innovations

Qu'on agisse à la base - transformateurs et créateurs institutionnels - ou que l'initiative revienne au sommet - voies de la réforme et de la démarche incitative - se posera toujours la question de la diffusion des innovations. Or, ce qui témoigne de la réussite d'une innovation c'est bien sa possible généralisation. Si expérimenter ne va pas de soi, envisager la transposition et la généralisation d'innovations constitue un autre type de défi, exigeant sans doute davantage encore de patience et d'investissement de la part de ceux qui s'y engagent. En effet, au-delà des formules, ce sont en définitive les dynamiques collectives, le développement de pratiques coopératives et de réseaux qui importent.

Depuis le début de l'enquête sur les innovations, en 1993, on s'est avant tout intéressé à l'émergence de dispositifs novateurs, ce qui apparaît somme toute logique pour des initiatives datées de la seconde moitié des années 1980. Une quinzaine d'années plus tard il importe de vérifier si l'on est passé de l'expérimental au durable, alors qu'on a pu relever que le processus innovant avait tendance à se perpétuer tant chez les « transformateurs » que chez les « créateurs » institutionnels[152]. Mais ces innovations arrivent-elles à essaimer ? Et dans l'affirmative de quelle façon ? Avec deux des premières structures étudiées, la crèche préventive *Enfant Présent* et le Relais Parental *La Passerelle 92*, on peut montrer que les voies empruntées diffèrent. Dans un cas les promoteurs du dispositif cherchent à généraliser par reproduction de la structure, sans trop se soucier de la reprise par d'autres des principes adoptés, alors que dans l'autre il s'agit de faciliter l'essaimage par transposition dans des contextes différenciés. Depuis l'ouverture de leur première crèche préventive en 1987, les responsables d'*Enfant Présent* ont accueilli de nombreux responsables et professionnels de l'intervention sociale venus s'informer des caractéristiques du dispositif ; toutefois ils n'ont pas tenté de savoir si ces visiteurs une fois revenus dans leurs environnements

[152] Cf. Fablet, D. (1998). Projet d'innovation et dynamique institutionnelle dans les dispositifs de suppléance familiale. In C., Humbert (Eds.), *Projets en action sociale. Entre contraintes et créativité* (pp. 167-183). Paris : L'Harmattan.

respectifs s'en étaient inspirés, avant tout préoccupés par le développement de leur structure du point de sa configuration (création d'un service AEMO puis de mini-crèches collectives) ou de sa transposition dans le même département (ouverture d'un second puis d'un troisième site sur Paris) ou d'autres (perspectives d'ouverture d'autres sites dans le Val d'Oise et l'Essonne). La généralisation du dispositif innovant s'opère ainsi par duplication sur le même terrain institutionnel, alors que d'autres relais parentaux que *La Passerelle 92* de Gennevilliers se sont ouverts à Besançon, Montpellier, Nantes mais selon des configurations bien différentes, par exemple à partir de CHRS[153].

Plus globalement que la diffusion d'équipements innovants, c'est aux transformations des systèmes départementaux de protection sociale et médico-sociale qu'il convient de s'intéresser, car on ne peut limiter l'approche à un niveau organisationnel sans tenir compte du système institutionnel.

Ce déplacement du niveau de l'organisation à l'échelon du département est rendu possible par un changement de position d'observation puisque ce n'est plus dans le cadre de recherche ou d'étude que le recueil de données s'effectue. Ainsi, en accompagnant les responsables d'*Enfant Présent* dans leur projet de développement de leur dispositif innovant ou en réalisant une formation-action destinée à accompagner la mise en place de « chargés de prévention » au sein des services sociaux du Conseil Général des Hauts-de-Seine, il s'agit de participer davantage de l'intérieur aux changements en cours, sans pour autant en faire l'apologie. Les actions de formation et d'intervention permettent en effet l'apport d'éclairages complémentaires appréciables quant aux pratiques innovantes.

[153]cf. Coll. (2003). *Le Relais parental*. *Colloque du 14 novembre 2002*. Paris : Atlante Éditions.

5 – Analyse des pratiques : formation et intervention

Analyser les pratiques des professionnels exerçant dans le champ des interventions socio-éducatives ne condamne pas à une position d'observateur nécessairement distanciée ; participer, même modestement, aux changements en cours permet l'abord des phénomènes par une autre voie permettant de renouveler ainsi leur compréhension. Aussi, à partir du moment où des acteurs professionnels sollicitent le concours de chercheurs non pas pour réaliser une étude mais pour être aidés dans l'élaboration et/ou la réalisation de projets, pourquoi renoncerait-on à apporter un éclairage et à dégager des orientations susceptibles d'y contribuer ? Reste qu'en ne se cantonnant pas à des pratiques d'investigation ayant pour seule visée la connaissance il convient de préciser selon quels principes et quelles modalités on engage alors des actions qui s'en différencient. La psychosociologie d'intervention[154] fournit un cadre théorique et technique pour penser de façon spécifique la relation et les activités de consultation. C'est à cette tradition qu'on a puisé pour mener des actions en réponse aux sollicitations provenant des milieux professionnels et développer activités de formation et d'intervention, dont il importe d'examiner quels peuvent en être les apports complémentaires pour la connaissance des dispositifs et pratiques d'action socio-éducative.

Psychosociologie d'intervention et éducation résidentielle

La psychosociologie ou psychologie sociale[155] constitue un systèmes de références non seulement pour la recherche en sciences humaines mais aussi pour un ensemble de pratiques sociales : formation, consultation, thérapie… Au département de Sciences de

[154] L'acception du terme intervention différant ici de celle la plus communément admise, notamment dans l'expression *interventions socio-éducatives*.

[155] Hormis Jean Maisonneuve et Serge Moscovici qui tiennent ces termes pour équivalents, la plupart des auteurs différencient ce que recouvrent les deux appellations (cf. Maisonneuve, 1997). Parmi les textes présentés pour l'HDR regroupés sous l'intitulé de ce chapitre, deux d'entre eux traitent de la notion d'intervention en référence à la psychosociologie : Fablet, D. (2000). Introduction – La notion d'intervention. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 15-25). Paris : L'Harmattan ; Fablet, D., (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 151-169). Paris : L'Harmattan.

l'éducation de Paris X Nanterre, ces savoirs théoriques et d'action apparaissent au moins jusqu'au milieu des années 1990 comme l'une des sources théoriques communes à la plupart des enseignants-chercheurs de ce département[156] ; à tel point que Paul Durning (1992, p. 177) a pu « identifier une école psycho-socio-éducative de Nanterre, dès son origine, située au croisement de la psychanalyse, de la psychosociologie des groupes et d'une volonté de réforme de l'enseignement secondaire »[157]. Si la référence, non exclusive, à la psychosociologie et à une démarche socio-clinique est patente dans la plupart des travaux de recherche réalisés dans le champ de la suppléance familiale puis des interventions socio-éducatives, il s'agit d'une source sans doute encore plus importante pour les activités de formation et d'intervention principalement menées dans des établissements d'éducation résidentielle. Dans ce domaine plusieurs types de dispositifs, qu'on peut regrouper en trois grandes catégories, ont été expérimentés au cours d'une période d'une vingtaine d'années en fonction de la spécificité des demandes qui nous étaient adressées.

Les consultations-études

Dans la première, des dimensions d'enquête et d'évaluation sont prégnantes puisque la production de données et leur interprétation sont requises afin d'orienter l'action des professionnels. L'étude des caractéristiques de la population accueillie, des modalités de la prise en charge éducative… permet la production de diagnostics à partir desquels il devient possible d'infléchir des modes de fonctionnement ainsi que certains aspects des pratiques développées. Dans la mesure du possible on s'efforce d'associer les professionnels à la réalisation du travail d'investigation, mais force est de reconnaître que la facilité pour le commanditaire revient à assurer le financement d'une prestation et à limiter l'implication des professionnels pourtant concernés *in fine* par les résultats produits ; c'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle peu de consultations-études ont été jusqu'à présent entreprises[158], alors que de nombreuses activités de

[156] Source au demeurant aux références plurielles : qu'il s'agisse de la sociopsychanalyse institutionnelle avec Jacky Beillerot, membre au cours des années 1970 du groupe Desgenettes animé par Gérard Mendel, ou de la pédagogie institutionnelle avec Jacques Pain.

[157] Un chapitre d'un ouvrage collectif traite plus précisément de la prégnance de la psychosociologie sur les dispositifs de formation, notamment en Maîtrise, proposés par le département de Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre : Fablet, D. (2003). Rédiger un mémoire de maîtrise dans un dispositif d'étude de pratiques professionnelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 199-221). Paris : L'Harmattan.

[158] Hormis, l'étude menée au *Parrainage* du *Centre Français de Protection l'Enfance* qui s'en rapproche et une autre qui, comme on l'a mentionné précédemment, a consisté à accompagner pendant cinq ans l'équipe d'une Maison d'enfants à caractère social qui s'interrogeait sur un l'évolution de la population

formation intra-institutionnelle ou d'intervention-formation ont été développées depuis longtemps (cf. Durning, 2003) principalement dans des structures d'éducation résidentielle[159].

Les actions de formation intra-institutionnelle

Ce sont de ces dernières dont on rend compte dans plusieurs articles et chapitres de la série d'ouvrages collectifs relatifs à l'analyse des pratiques professionnelles coordonnées avec Claudine Blanchard-Laville. Dans la mesure où l'expression *analyse des pratiques professionnelles*, mais aussi de nombreuses dénominations voisines, renvoie à un ensemble de dispositifs et de pratiques assez disparates faisant appel à des systèmes de références multiples et variés, il nous a semblé important d'en proposer une définition. On désigne par l'expression *analyse des pratiques professionnelles*, « les activités qui, sous cette appellation ou une appellation similaire :

– sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue ;

– concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines…) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...) ;

– induisent des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles ;

– conduisent à une élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrivant dans une certaine durée et nécessitant la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées » (Blanchard-Laville et Fablet, 1996, pp. 262-263).

On pourra juger cette définition restrictive[160] puisque, du fait de la référence à l'orientation Balint qui l'inspire, la visée affichée se révèle avant tout formative[161] alors

---

accueillie et corrélativement sur les inflexions à apporter quant aux pratiques d'accueil et d'accompagnement développées.

[159] À l'instar d'auteurs comme Jacques Pain (1993) ou Paul Fustier (1999) alors que les systèmes de références utilisés diffèrent.

[160] Notamment par rapport à l'intitulé choisi pour cette note de soutenance.

[161] Cf. Fablet, D. (à paraître en 2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions* n °82.

qu'on peut assigner d'autres objectifs à l'analyse des pratiques professionnelles comme, par exemple, la production de connaissances sur les activités professionnelles[162]. Ainsi les propositions avancées par Jacky Beillerot (1996) pour définir au même moment l'expression se révèlent-elles beaucoup moins restrictives[163]. Mais, tout en conservant notre définition de 1996, parmi les différents paramètres retenus pour différencier les pratiques d'analyse des pratiques professionnelles le type de dispositif instauré apparaîtra déterminant. Une première distinction à opérer quant aux activités d'analyse tient au cadre de formation institué : formation initiale ou continue ; la seconde permet de différencier les activités de formation de celles d'intervention et de recherche-action. Aussi, dans les différents volumes de la série d'ouvrages collectifs coordonnées avec Claudine Blanchard-Laville, nos contributions se sont plus particulièrement centrées sur l'analyse des pratiques professionnelles en situation d'intervention en prenant appui sur les différentes actions principalement menées dans le champ de l'éducation résidentielle.

Comme on l'a précisé dans plusieurs textes, la notion d'intervention, prise dans une acception technique, renvoie à une forme de consultation dans laquelle l'intervenant renonçant à un rôle classique d'expert adopterait, selon Jean Dubost (1987), une approche « collaborative » plutôt que technocratique, qui consiste à aider un collectif confronté à une situation-problème en travaillant avec lui afin de faciliter la recherche de solutions, plutôt que de lui en proposer plutôt que de lui en proposer des déjà pré-élaborées et en quelque sorte prêtes à l'emploi. On emprunte alors des modalités de formation psychosociale. Outre un recours à des méthodes actives, ce qui les caractérise, d'un point de vue pédagogique, n'est pas tant la visée d'une acquisition de savoirs ou de savoir-faire mais plutôt celle de l'évolution des attitudes. Les participants à des formations psychosociales sont en effet invités à prendre conscience de leurs attitudes, par rapport aux autres et à eux-mêmes, et à modifier ainsi le regard qu'il

[162]. Cf. le dossier « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation » de la *Revue Française de Pédagogie* n° 138, janvier-février-mars 2002.

[163] En décomposant les différents termes que l'expression rassemble, on retiendra l'acception qu'il donne à la notion de pratique : « … *la pratique*, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux *procédés pour faire*. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale religieuse), et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies qui sont invoqués. […] Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. » (Beillerot, 1996, p. 13).

portent sur leurs activités professionnelles et le contexte organisationnel et institutionnel au sein duquel elles se déroulent.

Dans des établissements d'éducation résidentielle, le travail consiste à instaurer un dispositif de communication interne permettant aux équipes de professionnels d'une même structure organisationnelle d'analyser ensemble les caractéristiques de la prise en charge éducative et d'interroger la dynamique collective mise en œuvre au sein de leur structure[164]. Grâce à des séquences d'analyse des pratiques réunissant des petits groupes de professionnels, l'élucidation des situations mais aussi des obstacles rencontrés tant dans l'action en direction des usagers qu'au niveau d'un agir ensemble facilite en général la recherche de modes de fonctionnement mieux ajustés et davantage coopératifs. À l'aide de telles modalités il s'agit d'accompagner le changement de pratiques et/ou de contribuer à la régulation institutionnelle, comme l'ont souhaité, la plupart du temps, les commanditaires de l'action.

Conseil et accompagnement

Par rapport à des activités d'étude ou de formation intra-institutionnelle, une autre façon d'apporter son concours peut consister en actions d'accompagnement dans lesquelles le consultant a essentiellement un rôle de conseil pour le développement de projets de transformation des pratiques ou pour la promotion de nouveaux dispositifs. C'est, semble-t-il, un mode d'action pour lequel les sollicitations s'accroissent compte tenu des attentes quant à deux types d'expertise : relatives à la connaissance du champ des interventions socio-éducatives mais aussi à l'instauration de modalités participatives pour l'élaboration collective et la mise en œuvre d'autres pratiques. Dans un ouvrage récent, Michel Villette (2003, p. 33) montre néanmoins que « Pour conseiller, il faut être demandé, et pour être demandé, il faut être connu : la relation est première, l'expertise est seconde, c'est une condition pas toujours nécessaire et jamais suffisante ». Le positionnement adopté par le consultant ne va donc pas de soi comme

[164] L'intervention-formation peut concerner l'ensemble du personnel d'un établissement, ou un sous-ensemble organisationnel significatif de celui-ci - les « équipes éducatives », le « personnel éducatif ». Dans le champ des organisations de suppléance familiale, le personnel des établissements d'éducation résidentielle n'excède pas en général une cinquantaine de salariés. L'organisation habituelle du travail permet de distinguer plusieurs catégories de salariés : une équipe de responsables la plupart du temps assez restreinte, le personnel éducatif assurant l'encadrement d'unités de vie, des intervenants divers (psychologue, personnel médical et paramédical…) travaillant le plus souvent à temps partiel et en nombre plus ou moins important selon le type d'établissement, le personnel administratif et des services généraux. Compte tenu de ce type de structures la constitution d'une petite équipe d'intervenants (duo ou trio) se révèle la plupart du temps nécessaire pour la mise en place d'un dispositif d'échanges et d'interactions.

on a pu le montrer dans un article récent[165], et, même si le statut d'enseignant-chercheur peut procurer en apparence un certain confort puisqu'il l'autorise à conserver toute latitude pour accepter ou refuser de répondre aux sollicitations qui lui sont adressées, il nous paraît propre à garantir que l'intervention se déploie davantage dans le cadre d'une relation d'aide plutôt que sur le « marché » de la consultation où prédominent des relations de type client-fournisseur.

En dépit des obstacles qui se dressent pour la mise en place de dispositifs propices à l'élucidation d'activités nécessairement problématiques il importe d'indiquer ce qu'on peut en attendre tout en n'oubliant pas de relever les limites inhérentes à ce genre d'exercice.

Portée et limites des activités de formation et d'intervention

Comme on l'a indiqué à plusieurs reprises, un projet d'investigation à visée de connaissance a très clairement précédé des perspectives d'intervention sociale, puisque c'est dans un second temps, après une première exploration par la recherche du champ des structures de suppléance familiale, qu'on s'est engagé dans un ensemble d'actions à partir des demandes adressées. En répondant favorablement aux praticiens, il ne s'agissait pas de développer, à l'instar de cabinets de consultants ou d'organismes de formation, un secteur d'activités indépendamment des recherches poursuivies, mais de vérifier dans l'action un certain nombre d'hypothèses formulées au cours d'investigations antérieures, d'élaborer de nouveaux outils, de découvrir les spécificités de contextes organisationnels moins bien connus, d'observer des changements en train de s'effectuer.

L'apport des activités de formation et d'intervention apparaît donc complémentaire par rapport aux recherches. Il s'agit d'une voie intéressante pour étudier les phénomènes moins en extériorité, en étant davantage impliqué, même si la position n'est jamais identique à celle de professionnels exerçant dans le champ. L'immersion dans les pratiques s'effectue par un positionnement spécifique, différent de celui de chercheurs qui se font un temps praticien, comme par exemple Henri Peyronie (2000) allant travailler un an dans une entreprise sidérurgique ou comme Philippe Meirieu (2004) qui souhaitait revivre les vicissitudes de l'enseignant de collège

[165] Cf. Fablet, D. (2003). Un obstacle au développement des pratiques d'intervention : l'absence de procédures codifiées. *Connexions*, 79, 81-97.

confronté à une classe. Lorsqu'on est intervenant, formateur ou consultant, le recul par rapport au activités quotidiennes du terrain qu'autorise la position permet, dans les différents dispositifs, de faciliter la prise de conscience d'aspects non entrevus par les professionnels en butte aux obstacles inhérents à l'action.

En ce qui concerne les structures d'éducation résidentielle, les éclairages quant aux pratiques professionnelles résultant d'activités de formation et d'intervention portent sur plusieurs points[166] :

– les objectifs et l'inscription institutionnelle des interventions, car il est fréquent que lors de l'analyse de situations d'usagers, les professionnels perdent de vue les différents aspects du contexte institutionnel dans lequel ils exercent ;

– les modes de fonctionnement organisationnels spécifiques aux structures, du fait des caractéristiques de la division des travail et de la répartition plus ou moins spécialisée des tâches ;

– les modes d'encadrement et d'animation des équipes alors que les ensembles (services, unités de vie, équipes…) ne peuvent fonctionner sans un minimum de coopération entre membres du personnel et d'investissement dans les différentes activités d'accompagnement des usagers ;

– les dispositifs de communication institués et les interactions interpersonnelles et groupales, notamment lors des réunions.

On vérifie ainsi les difficultés à instaurer et maintenir une dynamique collective propice à l'accueil et l'accompagnement d'enfants en difficulté et/ou handicapés. Mais les gains en ce qui concerne la connaissance des processus de prise en charge éducative se révèlent pour l'essentiel locaux et spécifiques aux catégories de population accueillies, alors que la présence d'intervenants extérieurs s'avère davantage bénéfique quant à l'amélioration de l'action éducative développée in situ. Ce n'est donc pas tant sur le plan de la connaissance que l'on peut escompter des apports des pratiques d'intervention : les éléments dégagés par cette voie confirment, infirment, nuancent les résultats atteints à l'issue de recherche. Si l'on peut en attendre quelques infléchissements par rapport à des hypothèses avancées parfois avec un recul insuffisant, l'apport essentiel se situe au niveau de l'action ; c'est pour cette raison qu'il apparaît indispensable d'aider les professionnels à résister aux routines envahissantes de

[166] Comme on l'a précisé dans un chapitre d'un ouvrage collectif : Fablet, D. (2000). Intervention-formation et consultation d'équipes en structures d'éducation résidentielle. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 191-220). Paris : L'Harmattan.

la pratique. La présence de chercheurs, d’intervenants ou de formateurs semble souvent constituer une garantie pour la stimulation de professionnels trop souvent enfermés dans l’entre-soi.

Conclusion
Perspectives de recherche et d'intervention

Au terme de cette présentation, c'est en définitive le déplacement progressif dans le champ des interventions socio-éducatives d'une catégorie d'action, la suppléance familiale, à l'ensemble des trois catégories distinguées, qui résumerait le parcours effectué et que l'on se propose de prolonger, notamment en poursuivant l'enquête sur les innovations et les expérimentations. Outre les investigations toujours en cours sur deux terrains – à l'Association Enfant Présent, à la Direction de la Vie Sociale (DVS) du Conseil Général des Hauts-de-Seine – les perspectives d'élargissement et d'avancées dans la réflexion se présentent dans l'immédiat de plusieurs façons :

– par la co-animation avec Catherine Sellenet d'un symposium, intitulé L'aide aux familles : pratiques alternatives et/ou complémentaires à l'intervention socio-éducative, au prochain congrès de l'AIFREF (Las Palmas, mars 2005), mais également par la participation au prochain congrès de l'EUSARF qui se tiendra en septembre 2005 à l'Université de Paris X Nanterre ;

– par la co-direction avec Paul Durning de la thèse de Pascale Breugnot, qui après avoir soutenu un DEA en septembre 2003[167], se propose d'étudier une catégorie d'expérimentations qu'elle nomme « innovations socio-éducatives », soit des dispositifs et pratiques d'intervention socio-éducative innovantes intermédiaires entre AEMO et placement ;

– par plusieurs publications : tout d'abord celle d'un manuscrit aux trois-quarts achevé, intitulé *La suppléance familiale*, qui a été repoussée en 2005, puis celle d'un ouvrage collectif qui puiserait parmi les contributions proposées au symposium *Modèles de référence et modèles d'analyse des interventions socio-éducatives* lors du congrès de l'AECSE de septembre 2004 à Paris (CNAM), selon des modalités semblables à celles retenues pour l'ouvrage collectif publié à la suite du congrès de l'AECSE de septembre 2001 à Lille[168].

---

[167] Breugnot, P. (2003). *Les innovations socio-éducatives. Étude de dispositifs intermédiaires entre AEMO et placement*. Mémoire de DEA de Sciences de l'éducation : Université de Paris X Nanterre.

[168] Cf. Fablet, D. (Eds.), (2002). *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*. Paris : L'Harmattan.

Mais, au-delà de ces perspectives à court terme pour l'année 2005, d'autres orientations apparaissent pour poursuivre l'analyse des pratiques professionnelles développées dans le champ des interventions socio-éducatives. Comme on l'a vu au troisième chapitre de cette note de synthèse, l'interrogation sur la nature préventive des interventions socio-éducatives d'aide et de soutien à la famille mérite d'être poursuivie, ne serait-ce qu'au regard des enjeux importants, politiques et financiers, pour les directions et services d'action sociale départementale des Conseils généraux. D'où l'intérêt de mieux cerner les obstacles de natures diverses rencontrés dans les milieux professionnels pour développer des interventions préventives, alors qu'on observe, depuis une dizaine d'années au moins, une tendance lourde à la judiciarisation des mesures de protection de l'enfance[169]. Dans la mesure où une part non négligeable de ces difficultés semble lié au « travail avec les familles », la question des relations entre professionnels de l'intervention socio-éducative et familles sera vraisemblablement l'objet d'investigations à venir tant dans le secteur de l'enfance en difficulté que dans celui de l'enfance handicapée où cette question ne se pose exactement dans les mêmes termes[170].

La question de l'évaluation des interventions constitue une autre direction de recherche à privilégier, d'autant plus depuis la loi du 2 janvier 2002 qui réactive un débat d'ampleur de la fin de la décennie 1980 dans les milieux du travail social ; mais il est rare qu'on ait l'occasion de participer à des chantiers du type de celui ouvert au début de la décennie 1990 à *Enfant Présent*. Le plus souvent les sollicitations se limitent en effet à l'accompagnement d'équipes dans une perspective d'amélioration des pratiques proche de l'« évaluation dynamique »[171] et de l'analyse des pratiques professionnelles en situation d'intervention. Il est donc vraisemblable que les évolutions récentes, non dénuées d'ambiguïtés puisque l'action des professionnels a de plus en plus tendance à être assimilée à une « prestation de service »[172], contribuent à l'émergence de demandes d'études évaluatives plus consistantes.

---

[169] Cf. Serre, D. (2001). La « judiciarisation » en actes. Le signalement « d'enfant en danger ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, mars 2001, 70-82.

[170] Cf. Lesain-Delabarre, J.-M. (2002), Stratégies parentales et scolarisation des enfants handicapés en France. In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 49-71). Paris : L'Harmattan.

[171] Cf. Fraisse, J., Bonetti, M., de Gaulejac V. (1987). *L'évaluation dynamique des organisations publiques*. Paris : Les Éditions d'organisation.

[172] En dépit des critiques fondamentales que suscite une telle assimilation : cf. Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 40, automne 1998, 17-24.

La formation professionnelle initiale et continue des intervenants et responsables socio-éducatifs continuera de nous mobiliser sur plusieurs fronts[173]. Tout d'abord par la poursuite d'actions de formation inter mais surtout intra-institutionnelle, en fonction des demandes adressées, même si les occasions de découverte de types d'établissements ou de services nouveaux s'amenuisent compte tenu de la diversité de ceux explorés jusqu'à présent par cette voie. Rappelons en effet que les réponses positives aux sollicitations de responsables d'établissements étaient essentiellement motivées par la possibilité de découvrir un type d'établissement et des catégories d'usagers jusqu'alors peu fréquentées. Ces dernières années, ce sont davantage des contextes institutionnels particuliers qui nous ont incités à intervenir, comme par exemple l'injonction de formation énoncée par des magistrats après des affaires de maltraitance institutionnelle dans des établissements médico-éducatifs. Il est donc prévisible que dans un proche avenir, on soit davantage attentif aux possibilités d'intervention dans le cadre d'actions de consultation-étude et de conseil-accompagnement, si l'on reprend les expressions utilisées pour désigner les catégories d'intervention distinguées au chapitre précédent.

Mais c'est vraisemblablement à travers les enseignements universitaires, du fait des différentes conventions d'enseignement du département de Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre avec des centres de formation de travailleurs sociaux notamment, que les possibilités de développement s'annoncent les plus promettteuses. La réforme des études, avec le nouveau système Licence-Master-Doctorat, devrait voir s'amplifier le partenariat déjà insitutionnalisé[174]. Le projet de Master professionnel « Éducation familiale et interventions socio-éducatives » est précédé et prend appui sur deux dispositifs qui accueillent chaque année plus d'une soixantaine d'étudiants :

---

[173] Indiquons également la poursuite d'activités éditoriales dans le domaine de la formation d'adultes, compte tenu d'un projet partagé avec Jacky Beillerot consistant en la réédition d'articles pour une anthologie de textes relatifs à la formation des formateurs d'adultes et d'enseignants. Le premier ouvrage à paraître dans la collection « Histoire et mémoire de la formation » aux éditions L'Harmattan et intitulé *Psychosociologie et formation* rassemblera 13 textes de Jean Maisonneuve destinés à mettre en évidence les apports de la psychosociologie à la formation des formateurs d'adultes.

[174] Le Département de Sciences de l'Éducation gère plusieurs conventions d'enseignement avec des Centres de Formation Professionnelle : 4 conventions avec l'ETSUP (École Supérieure de Travail Social) pour la formation initiale des assistants de service de service social et des éducateurs spécialisés, la formation de formateurs de stages, le DSTS (Diplôme Supérieur de travail Social) ; une convention avec le Centre de Formation BUC-Ressources (Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines), pour le DSTS ; une convention avec l'Institut de Formation Sociale des Yvelines (IFSY) et une autre avec l'École de Service Social de la Caisse régionale d'Assurance Maladie d'Ile-de-France (CRAMIF), pour la formation de formateurs de stages ; une convention avec le Centre National d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée (CNEFEI), pour la formation des enseignants spécialisés, des directeurs d'établissements d'éducation adaptée et spécialisée et des autres personnels d'encadrement.

– la spécialisation de Maîtrise « Animation d'équipes d'intervenants socio-éducatifs » (AEIS) est l'une des « formations partiellement professionnalisées » proposées par le département de Sciences de l'éducation[175] qui s'adresse essentiellement à des travailleurs sociaux souhaitant se former à l'encadrement technique de professionnels de ce secteur[176] ;

– le D.E.S.S. d'éducation familiale « Conception, développement, évaluation des dispositifs d'éducation familiale et d'interventions socio-éducatives », dont le responsable est Michel Corbillon, est une formation destinée à des personnels d'encadrement chargés de concevoir, de conduire ou d'évaluer les interventions que les travailleurs sociaux ou les personnels médico-sociaux mettent en œuvre (lutte contre la maltraitance, prévention en direction de la petite enfance, organisation des modes d'accueil de la petite enfance, activités éducatives périscolaires, travail avec les familles dans le cadre des actions éducatives à domicile ou de la suppléance familiale, etc.).

Parallèlement à ces formations professionnalisantes, il importe de venir renforcer l'encadrement des étudiants se formant à et par la recherche, avec la promotion du Master Recherche qui se substitue à la rentrée 2005 à l'actuel option « Initiation à la recherche » de Maîtrise et au DEA. Un rééquilibrage de l'investissement dans ces formations devrait logiquement intervenir[177] pour développer la recherche sur les interventions socio-éducatives, en n'oubliant que c'est en partie grâce aux travaux d'étudiants qu'il a encadrés que Paul Durning a dégagé bon nombre d'aspects permettant d'étayer la comparaison programmes/interventions ouvertes pour l'ouvrage publié en collaboration avec Gérald Boutin.

Ce sont de telles perspectives qui devraient contribuer encore davantage à l'ancrage de l'éducation familiale au sein de la discipline « Sciences de l'éducation ».

---

[175] Concernant la mise en place de ce type de formation, cf. Fablet, D. (2003). Rédiger un mémoire de maîtrise dans un dispositif d'étude de pratiques professionnelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 199-221). Paris : L'Harmattan.

[176] Elle accueille également depuis 2002-2003 des étudiants inscrits dans un double cursus, c'est-à-dire poursuivant dans le même temps une préparation au DDEEAS (Diplôme de Directeur d'Etablissement d'Enseignement Adapté et Spécialisé) au CNEFEI (Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée) ; d'où l'intérêt réciproque pour des enseignants spécialisés et des travailleurs sociaux de se côtoyer dans un dispositif de formation commun.

[177] C'est ce à quoi incite la comparaison entre le nombre de mémoires dirigés et soutenus dans chaque filière.

Références bibliographiques des travaux cités

AECSE (1986/1993), *Les Sciences de l'éducation. Enjeux et finalités*. Paris : diffusion INRP.

AECSE (2001), *Les Sciences de l'éducation. Enjeux, finalités et défis*. Paris : INRP.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Alter, N. (2002) (Eds.). *Les logiques de l'innovation*. Paris : La Découverte.

Appell, G., David, M. (1973). *Loczy ou le maternage insolite*. Paris : Scarabée.

Bastard & al (1996). *Reconstruire les liens familiaux. Nouvelles pratiques sociale*s. Paris : Syros.

Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?. *Cahiers pédagogiques* n° 346, septembre 1996, 12-13.

Berger, M. (2003). *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris : Dunod.

Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

Beyssayguet, A.-M., Chauvière, M., Ohayon, A. (1976). *Les socio-clercs. Bienfaisance ou travail social*. Paris : Maspero.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds), (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan (édition revue et corrigée, 2000).

Boulte, P. (1991). *Le diagnostic des organisations appliqué aux associations*. Paris : PUF.

Bourdieu, P., Champagne, P. Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91/92, mars 1992, 71-75.

Boutin G., Durning P. (1994), *Les Interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Paris, Privat, (rééd. Dunod, 1999).

Breugnot, P. (2003). *Les innovations socio-éducatives. Étude de dispositifs intermédiaires entre AEMO et placement*. Mémoire de DEA de Sciences de l'éducation : Université de Paris X Nanterre.

Castel, R. (1981). *La gestion des risques*. Paris : Minuit.

Chatenoud, A. (2004). *Interventions socio-éducatives : le point de vue des usagers*. Paris : Matrice.

Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*. Paris : Les Éditions Ouvrières.

Chauvière, M. (2004). *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*. Paris : Dunod,

Chombart de Lauwe, M.-J. (1971). *Un monde autre l'enfance*. Paris : Payot.

Chombart de Lauwe, M.-J. (1975). *Enfant en-jeu. Les occupations des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement*. Rapport CNAF.

Chopart J.-N. (dir.), (2000). *Les mutations du travail social*. Paris : Dunod.

Coll. (1997) *L'enfant en pouponnière et ses parents*, Paris, La Documentation Française.

Corbillon, M. (1989), (Eds.). *L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale*. Paris : CTNERHI (diff. P.U.F.).

Corbillon, M. (2001) ; (Eds.), *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques*. Paris : Matrice.

Corbillon, M. (2002). Interventions socio-éducatives : la place du réseau social des usagers. In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 93-112). Paris : L'Harmattan.

Corbillon, M., Hellinckx, W., Colton, M. J.(1994). *Suppléance Familiale en Europe*, Paris, Matrice.

Corbillon, M., Rousseau P., Rose, D. (1999). Mais que font les travailleurs sociaux ?. In C., Blanchard-Laville, et D., Fablet (Eds.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives* (pp. 237-254). Paris : L'Harmattan.

Cremadeils, J. & al. *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des EREA.* IGEN juin 2002.

Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : force et illusions*. Paris : PUF.

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris : Grasset.

Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 40, automne 1998, 17-24.

Dolto, F., Rapoport, D., This, B. (1981). *Enfants en souffrance*. Paris : Stock/Laurence Pernoud.

Dubost, J. (1987). Sur les sources techniques de l'intervention psychosociologique et quelques questions actuelles. *Connexions* n° 49, 7-28.

Durkheim, E. (1973). L'éducation, sa nature et son rôle. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (nouvelle édition).

Durning, P. (1986). *Éducation et suppléance familiale en internat*. Paris : C.T.N.E.R.H.I (diff. PUF).

Durning, P. (1988), (Eds.). *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*. Paris : Matrice.

Durning, P. (1992). De la pédagogie en internat à l'éducation familiale. In J. Hassenforder (Eds.). *Chercheurs en éducation*, (pp. 175-184). Paris : L'Harmattan.

Durning, P. (1995). *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris : PUF.

Durning, P. (1999). *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels*. Paris : CNFE-PJJ.

Durning, P. (2000). De la substitution à la formation parentale. Émergence d'une approche socio-éducative de la parentalité. . *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 33 (4), 15-37.

Durning, P. (2003). Interventions auprès d'équipes éducatives en internat. Essai de justification d'une approche psycho-socio-éducative. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds.). *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*, (pp. 171-190). Paris : L'Harmattan.

Durning, P., Fablet D. (1982). La réunion de synthèse : analyse comparative dans trois internats d'enfants. *Les Cahiers du CTNERHI*, 20, 5-16.

Durning, P. et Chrétien, J. (Eds.), (2001). *L'A.E.M.O. en recherche. L'État des connaissances. L'État des questions*. Paris, Matrice.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

Fenet, F., Leprince, F., Périer, L. (2002). *Les modes d'accueil des jeunes enfants*. Paris : Éditions Liaisons

Fine, A. (1994), *Parrains, Marraines*. Paris: Fayard.

Fraisse, J., Bonetti, M., de Gaulejac V. (1987). *L'évaluation dynamique des organisations publiques*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Fustier, P. (1999). *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris : Dunod.

Gabel, M., Jésu, F., Manciaux, M. (Eds.), (1998). *Maltraitances institutionnelles*. Paris : Fleurus.
Gabel, M., Durning, P. (Eds.), (2002). *Évaluation des maltraitances*. Paris : Fleurus.
Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. *Revue Française de Pédagogie*, 100, 19-33.
Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire*. Paris : PUF.
Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne/Paris : Peter Lang.
Lesain-Delabarre, J.-M. (2002), Stratégies parentales et scolarisation des enfants handicapés en France. In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 49-71). Paris : L'Harmattan.
Lévy, J. (1972). *L'éveil du tout petit*. Paris : Seuil.
Maisonneuve, J. (1997). Tribulations de la psychologie sociale en France. *Connexions* n° 68 1997, 19-27.
Mauvais, P. (2000). Des formations intra-institutionnelles en pouponnières : accompagner les équipes dans leur recherche d'un fonctionnement institutionnel centré sur l'enfant. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds.). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, (pp. 191-220). Paris : L'Harmattan.
Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.
Meirieu, (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.
Naves, P., Cathala, B. (2000). *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance*. Ministère de l'emploi et de la Solidarité/Ministère de la Justice.
Ott, L. (2002). De l'action en milieu ouvert à la « veille éducative de proximité ». In D. Fablet (Eds.). *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 171-196). Paris : L'Harmattan.
Ott, L. (2004). *Travailler avec les familles*. Toulouse : Érès.
Pain, J. (1993). *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Paris : Matrice.
Peyronie, H. (2000). *Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
Roca, J. (1992*). De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*. Paris : CTNERHI (diff. PUF).
Roméo, C. (2001). *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de protection de l'enfance*. Ministère délégué à la famille à l'enfance et aux personnes handicapées.
Rapoport, D. (1998). Le temps nécessaire : l'expérience de l'"Opération Pouponnières". In M.Gabel, F.Jésu, M. Manciaux (Eds.). *Maltraitances institutionnelles*, (pp. 107-118). Paris : Fleurus.
Ribes , B. (2003). *L'accompagnement des parents*. Paris : Dunod.
Rouchy, J.-C. (1996). Analyse de l'institution et changement. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 32, 23-38.
Sanchez, J.-L. (2001), *Décentralisation : de l'action sociale au développement social. État des lieux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
Sellenet, C. (2003). *Assistantes maternelles. Qui êtes-vous ?* Paris : Prospages Éditions.
Serre, D. (2001). La « judiciarisation » en actes. Le signalement « d'enfant en danger ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, mars 2001, 70-82.
Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
Villette, M. (2003). *Sociologie du conseil en management*, Paris : La Découverte.

Travaux présentés pour l'Habilitation à Diriger des Recherches

Volume 1 - La suppléance familiale

Rapports de recherche

Document 1 - Fablet, D. (1994). *L'évolution des pratiques de parrainage au Centre Français de Protection l'Enfance 1947-1992*. Centre de Recherche Education et Formation, septembre 1994, 41 p. [in C.F.F.E. (1995). *Le parrainage d'enfants en Ile-de-France par le Centre Français de Protection l'Enfance*, avril, 1995, 133 p.].

Document 2 - Fablet, D., Mackiewicz, M.-P. (1996). *Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social*. Rapport final, GREF, avril 1996. [Note de Synthèse, 10 p. ; Fablet, D., tome 1, *Les pratiques des professionnels des pouponnières en direction des enfants placés***,** avril 1996, 197 p. + volume d'annexes complémentaires, 112 p].

Articles et chapitres d'ouvrages collectifs

Document 3 - Fablet, D. (1999). Les relations entre professionnels de l'intervention socio-éducative et familles d'enfants placés : une évolution significative du cadre institutionnel. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 10-19.

Document 4 - Fablet, D. (2000). La suppléance familiale : un domaine spécifique d'interventions socio-éducatives. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 33 (4), 109-134.

Document 5 - Fablet, D., (2000). Un temps pour les usagers ? Accueil et accompagnement des parents d'enfants placés en pouponnière. In Humbert, C. (Eds.), *Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires ?* (pp. 207-234). Paris : L'Harmattan.

Document 6 - Fablet, D. (2001). Les métamorphoses de l'internat spécialisé : transformations et créations institutionnelles. *Les Cahiers de l'Actif*, 306/307 novembre/décembre 2001, 27-48.

Document 7 - Fablet, D. (2003). L'internat spécialisé : une structure de suppléance familiale à condamner ou à réhabiliter ? In Humbert, C. (Eds.), *Institutions et organisations de l'action sociale. Crises, changements, innovations ?* (pp. 191-214). Paris : L'Harmattan.

Document 8- Fablet, D. (2004). Les relations entre parents et professionnels intervenant dans le champ de la suppléance familiale. Vers un partage de l'action éducative ? *Les Cahiers de l'Actif* 332/333 et 334/335 Janvier/avril 2004, 199-210.

Volume 2 - Les interventions socio-éducatives

Rapports de recherche

Document 9 - Durning P., Fablet D., Mackiewicz M.-P. (1993). *Les processus de décision et les pratiques professionnelles en œuvre lors des visites à domicile effectuées par les puéricultrices de la PMI du département des Hauts-de-Seine*. Paris, GREF, septembre 1993, 146 p. [Note de Synthèse, 1-16 ; Fablet, D., Deuxième étude : La programmation et la réalisation des VAD, 54-74].

Document 10 - Fablet, D. (1998). *Les modalités de coopération entre les équipes de PMI et leurs partenaires*. Paris : GREF, mai 1998, 75 p. [Note de Synthèse, 6 p.].

Articles et chapitres d'ouvrages collectifs

Document 11 - Fablet, D. (2001). Le(s) métier(s) d'éducateur, une filière professionnelle de travailleurs sociaux en expansion. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34 (1), 47-62.

Document 12 - Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 71-85.

Document 13 - Fablet, D. (2002). L'Action Éducative Préventive (AEP) : une mesure innovante ? In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*, (pp. 153-169). Paris : L'Harmattan.

Document 14 - Fablet, D. (2004). La programmation et la réalisation des visites à domicile de puéricultrices de centres de PMI. In Fablet D. (Eds.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques* (pp. 209-234). Paris : L'Harmattan.

Document 15 - Fablet, D. (à paraître en 2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques. *Éduquer* n° .

Volume 3 - Innovations et expérimentations dans le champ des interventions socio-éducatives

Rapports de recherche

Document 16 - Corbillon, M., Durning, P., Fablet, D. (1993). Enfant Présent. *Une crèche familiale entre crèche et prévention. Évaluation d'un mode d'accueil innovant*. Rapport final GERIS, ronéo., mai 1993, 181 p. [Note de Synthèse, 2-13 ; Fablet, D., Chapitre IV. Dimensions socio-organisationnelles et pratiques éducatives, 67-112].

Document 17 - Fablet, D. (1999). *Suppléance familiale précoce et soutien à la Parentalité :* Enfant Présent, *un dispositif de prévention socio-éducative innovant*. Paris, ERISFER, juin 1999, 70 p.

Articles et chapitres d'ouvrages collectifs

Document 18 - Fablet, D. (1993). Dispositifs innovants de suppléance familiale et prévention de l'exclusion *Connexions*, 62 1993/2, 91-106.

Document 19 - Fablet, D. (1998). Projet d'innovation et dynamique institutionnelle dans les dispositifs de suppléance familiale. In C., Humbert (Eds.), *Projets en action sociale. Entre contraintes et créativité* (pp. 167-183). Paris : L'Harmattan.

Document 20 - Fablet, D., (2001). Innover dans le champ de la suppléance familiale. In M. Corbillon (Eds.), *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques* (pp. 13-29). Paris : Matrice.

Volume 4 - Analyse des pratiques : formation et intervention

Articles et chapitres d'ouvrages collectifs

Document 21 - Fablet, D. (1998). Analyse des pratiques et intervention dans des organisations de suppléance familiale. In C., Blanchard-Laville, et D., Fablet, (Eds.). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 293-310). Paris : L'Harmattan.

Document 22 - Fablet, D. (2000). Introduction – La notion d'intervention. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 15-25). Paris : L'Harmattan.

Document 23 - Fablet, D. (2000). Intervention-formation et consultation d'équipes en structures d'éducation résidentielle. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 191-220). Paris : L'Harmattan.

Document 24 - Fablet, D., (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 151-169). Paris : L'Harmattan.

Document 25 - Fablet, D. (2002). Analyser les pratiques professionnelles en situation d'intervention : une démarche participative d'évaluation de l'action éducative. *La Nouvelle revue de l'AIS*, 20, 63-73.

Document 26 - Fablet, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence. *Recherche et Formation*, 39, 51-68.

Document 27 - Fablet, D. (2003). Un obstacle au développement des pratiques d'intervention : l'absence de procédures codifiées. *Connexions*, 79, 81-97.

Document 28 - Fablet, D. (2003). Rédiger un mémoire de maîtrise dans un dispositif d'étude de pratiques professionnelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 199-221). Paris : L'Harmattan.

Document 29 - Fablet, D. (2004). De l'internat au SESSAD. Accompagner une équipe de professionnels d'un Institut de rééducation confrontée à un changement de pratiques. *La nouvelle revue de l'AIS*, 26, 87-95.

Document 30 - Fablet, D. (2004). Une formation intra-institutionnelle en pouponnière. Accompagner des équipes confrontées à un changement de leurs pratiques. In Fablet D. (Eds.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques* (pp. 163-188). Paris : L'Harmattan.

Document 31 - Fablet, D. (à paraître en 2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, n °82.

Volume additif

Articles publiés dans des revues

Fablet, D. (1999). Les relations entre professionnels de l'intervention socio-éducative et familles d'enfants placés : une évolution significative du cadre institutionnel. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 10-19.

Fablet, D. (2000). La suppléance familiale : un domaine spécifique d'interventions socio-éducatives. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 33 (4), 109-134.

Fablet, D. (2001). Les métamorphoses de l'internat spécialisé : transformations et créations institutionnelles. *Les Cahiers de l'Actif*, 306/307 novembre/décembre 2001, 27-48.

Fablet, D. (2004). Les relations entre parents et professionnels intervenant dans le champ de la suppléance familiale. Vers un partage de l'action éducative ? *Les Cahiers de l'Actif* 332/333 et 334/335 Janvier/avril 2004, 199-210.

Fablet, D. (2001). Le(s) métier(s) d'éducateur, une filière professionnelle de travailleurs sociaux en expansion. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34 (1), 47-62.

Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 71-85.

Fablet, D. (à paraître en 2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques. *Éduquer* n° .

Fablet, D. (1993). Dispositifs innovants de suppléance familiale et prévention de l'exclusion *Connexions*, 62 1993/2, 91-106.

Fablet, D. (2002). Analyser les pratiques professionnelles en situation d'intervention : une démarche participative d'évaluation de l'action éducative. *La Nouvelle revue de l'AIS*, 20, 63-73.

Fablet, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence. *Recherche et Formation*, 39, 51-68.

Fablet, D. (2003). Un obstacle au développement des pratiques d'intervention : l'absence de procédures codifiées. *Connexions*, 79, 81-97.

Fablet, D. (à paraître en 2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, n °82.

Bibliographie récapitulative des travaux et publications personnels [178]

Thèse

Fablet, D. (1988). *Le travail social en mal de participation. Analyse d'une expérimentation sociale auprès d'une collectivité d'usagers*. Thèse de 3ème cycle sous la direction de G. Ferry : Paris X Nanterre, 247 p.

Rapports de recherche

Fablet, D. (1981). *L'enfant dans la cité. Recherche-action portant sur le temps libre et les loisirs d'enfants*. Rapport intermédiaire CAFRP, ronéo., 18 p.

Fablet, D. (en collaboration avec L. Pyot), (1983). *La formation des assistantes maternelles des placements familiaux de la CAFRP*. Rapport final, CAFRP, ronéo., 85 p.

Fablet, D. (1988). *Le travail social en mal de participation. Analyse d'une expérimentation sociale auprès d'une collectivité d'usagers*. thèse de 3ème cycle : Paris X Nanterre, 247 p.

Durning, P., Fablet, D., Freund, V., Glod, M.-P. (1988). *Les enjeux de l'intervention-formation à l'Éducation Surveillée. Une innovation provisoirement (?) impossible*. Rapport final ERISFER, ronéo., Décembre 1988, 220 p.

* Corbillon, M., Durning, P., Fablet, D. (1993). Enfant Présent. *Une crèche familiale entre crèche et prévention. Évaluation d'un mode d'accueil innovant*. Rapport final GERIS, ronéo., mai 1993, 181 p.

* Durning P., Fablet D., Mackiewicz M.-P. (1993). *Les processus de décision et les pratiques professionnelles en œuvre lors des visites à domicile effectuées par les puéricultrices de la PMI du département des Hauts-de-Seine*. Paris, GREF, septembre 1993, 146 p.

* Fablet, D. (1994). *L'évolution des pratiques de parrainage au Centre Français de Protection l'Enfance 1947-1992*. Centre de Recherche Education et Formation, septembre 1994, 41 p. [in C.F.F.E., *Le parrainage d'enfants en Ile-de-France par le Centre Français de Protection l'Enfance*, avril, 1995, 133 p.].

* Fablet, D., Mackiewicz, M.-P. (1996). *Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social*. Rapport final, GREF, avril 1996. [Fablet, D., tome 1, *Les pratiques des professionnels des pouponnières en direction des enfants placés*, avril 1996, 197 p. + volume d'annexes complémentaires, 112 p].

* Fablet, D. (1998). *Les modalités de coopération entre les équipes de PMI et leurs partenaires*. Paris : GREF, mai 1998, 75 p.

* Fablet, D. (1999). *Suppléance familiale précoce et soutien à la Parentalité :* Enfant Présent, *un dispositif de prévention socio-éducative innovant*. Paris, ERISFER, juin 1999, 70 p.

Articles dans des revues avec comité de lecture (ACL)

Durning, P., Fablet, D. (1982). La réunion de synthèse : analyse comparative dans trois internats d'enfants. *Les Cahiers du CTNERHI*, 20, 5-16.

* Fablet, D. (1993). Dispositifs innovants de suppléance familiale et prévention de l'exclusion *Connexions*, 62 1993/2, 91-106.

Fablet, D. (1998). De la formation à l'intervention. Une expérience de consultant(s) interne(s) en milieu administratif. *Connexions*, 71 1998/1, 143-172.

[178] Les travaux présentés pour l'Habilitation à Diriger des Recherches sont signalés par un astérisque (*).

* Fablet, D. (1999). Les relations entre professionnels de l'intervention socio-éducative et familles d'enfants placés : une évolution significative du cadre institutionnel. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 10-19.

* Fablet, D. (2000). La suppléance familiale : un domaine spécifique d'interventions socio-éducatives. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 33 (4), 109-134.

* Fablet, D. (2001). Le(s) métier(s) d'éducateur, une filière professionnelle de travailleurs sociaux en expansion. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 34 (1), 47-62.

* Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 71-85.

* Fablet, D. (2002). Analyser les pratiques professionnelles en situation d'intervention : une démarche participative d'évaluation de l'action éducative. *La nouvelle revue de l'AIS*, 20, 63-73.

* Fablet, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence. *Recherche et Formation*, 39, 51-68.

* Fablet, D. (2003). Un obstacle au développement des pratiques d'intervention : l'absence de procédures codifiées. *Connexions*, 79, 81-97.

* Fablet, D. (2004). De l'internat au SESSAD. Accompagner une équipe de professionnels d'un Institut de rééducation confrontée à un changement de pratiques. *La nouvelle revue de l'AIS* n° 26 2ème trimestre 2004, 87-95.

* Fablet, D. (à paraître en 2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative : les apports d'approches socio-cliniques. *Éduquer* n° .

* Fablet, D. (à paraître en 2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions* n °82.

Articles dans des revues sans comité de lecture (SCL)

Fablet, D. (1984). Intervention et formation en internat. Analyse de deux expériences en cours. *Liaisons*, 29, septembre 1984, 26-30.

Fablet, D. (1994). Intervention-formation à l'internat. *Le courrier de Suresnes*, 61, Sept-Oct. 1994, 71-76.

Fablet, D. (1995). Exclusion : une notion opérationnelle ? *Interfaces*, 3, mars 1995, 31-33.

Fablet, D. (1997). Améliorer la coopération entre chercheurs et praticiens, *Les Cahiers Dynamiques*, 8, avril 1997, 17-22.

Fablet, D. (1998). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : un moyen pour lutter contre l'usure professionnelle. *Les Cahiers de l'Actif*, 264/265 mai/juin 1998, 83-99.

Fablet, D. (1998). L'observation des réunions : un mode d'investigation à privilégier en recherche et... en formation. *Forum*, 83, 5-8.

Fablet, D. (1998). L'internat spécialisé : évolution et innovations. *Communautés Éducatives*, 105, 10-16.

Fablet, D. (2000). Une démarche d'accompagnement au changement en internat spécialisé : l'intervention-formation. *Les Cahiers de l'Actif*, 292/293 septembre/octobre 2000, 143-156.

* Fablet, D. (2001). Les métamorphoses de l'internat spécialisé : transformations et créations institutionnelles. *Les Cahiers de l'Actif*, 306/307 novembre/décembre 2001, 27-48.

Fablet, D. (2003). Innover dans le domaine éducatif. *Le nouvel éducateur* (ICEM Pédagogie Freinet), 149, mai 2003, 28-31.

* Fablet, D. (2004). Les relations entre parents et professionnels intervenant dans le champ de la suppléance familiale. Vers un partage de l'action éducative ? . *Les Cahiers de l'Actif* 332/333 et 334/335 janvier/avril 2004, 199-210.

Ouvrages scientifiques (ou chapitres) (OS)

Corbillon, M. & al. (Durning, P., Fablet, D.…) (1997). Une crèche familiale originale, les apports de l'évaluation et une innovation sociale. In F.V., Tochon (Eds.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (pp. 279-296). Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal.

* Fablet, D. (1998). Analyse des pratiques et intervention dans des organisations de suppléance familiale. In C., Blanchard-Laville, et D., Fablet, (Eds.). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 293-310). Paris :L'Harmattan.

* Fablet, D. (1998). Projet d'innovation et dynamique institutionnelle dans les dispositifs de suppléance familiale. In C., Humbert (Eds.), *Projets en action sociale. Entre contraintes et créativité* (pp. 167-183). Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (1999). Accompagner les changements d'identité professionnelle. In C., Blanchard-Laville, et D., Fablet (Eds.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives* (pp. 163-182). Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (2000). Une comparaison des modes de professionnalisation. In M. Chauvière & E. Plaisance (Eds.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative* (pp. 85-100). Paris : PUF.

* Fablet, D. (2000). Introduction – La notion d'intervention. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 15-25). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2000). Intervention-formation et consultation d'équipes en structures d'éducation résidentielle. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 191-220). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2000). Un temps pour les usagers ? Accueil et accompagnement des parents d'enfants placés en pouponnière. In Humbert, C. (Eds.), *Les usagers de l'action sociale. Sujets, clients ou bénéficiaires ?* (pp. 207-234). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2001). Innover dans le champ de la suppléance familiale. In M. Corbillon (Eds.), *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques* (pp. 13-29). Paris : Matrice.

* Fablet, D. (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 151-169). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2002). L'Action Éducative Préventive (AEP) : une mesure innovante ? In D. Fablet (Eds.), *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche* (pp. 153-169). Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (2003). Les éducateurs et leurs modèles de référence. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation* (pp. 161-183). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2003). L'internat spécialisé : une structure de suppléance familiale à condamner ou à réhabiliter ? In Humbert, C. (Eds.), *Institutions et organisations de*

l'action sociale. Crises, changements, innovations ? (pp. 191-214). Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (2003). Analyser les pratiques professionnelles en situation d'intervention. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social* (pp. 21-42). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2003). Rédiger un mémoire de maîtrise dans un dispositif d'étude de pratiques professionnelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds.), *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse des pratiques et écriture* (pp. 199-221). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2004). Une formation intra-institutionnelle en pouponnière. Accompagner des équipes confrontées à un changement de leurs pratiques. In Fablet D. (Eds.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques* (pp. 163-188). Paris : L'Harmattan.

* Fablet, D. (2004). La programmation et la réalisation des visites à domicile de puéricultrices de centres de PMI. In Fablet D. (Eds.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques* (pp. 209-234). Paris : L'Harmattan.

Directions d'ouvrages (DO)

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds), (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan : 1996.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds), (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds), (1999). *Développer l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention socio-éducative*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Eds.), (2000). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (Eds.), (2001). *La Formation des formateurs d'adultes*. Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (2001).Coordination en collaboration avec Emmanuel Diet de *Connexions* n° 75 (2001), « Clinique de la formation des enseignants. Pratiques et logiques institutionnelles ».

Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Eds.), (2001), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (2002). Coordination en collaboration avec Jean-Pierre Pinel de *Connexions* n° 78 (2002), « Logiques conflictuelles des modèles universitaires ».

Fablet, D. (2002). Coordination (« Rédacteur en chef invité ») en collaboration avec Claudine Blanchard-Laville du dossier de *Recherche et Formation* n° 39 (2002) : « Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique ».

Fablet, D. (Eds.), (2002). *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds.), (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds.), (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*, Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds.), (2003). *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Fablet, D. (Eds.), (2004). *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Communications avec actes (ACT)

Corbillon, M., Fablet, D., Durning, P. (1993). Une recherche évaluative à méthodologies contrastées : l'exemple d'*Enfant Présent*, 1er Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation, AECSE, 25, 26 et 27 mars 1993.

Corbillon, M., Fablet, D., Durning, P. (1993). Évaluation tridimensionnelle d'un mode d'accueil novateur pour enfants de 0 à 3 ans, 4ème Congrès international d'Éducation Familiale (AIFREF), Fribourg (Suisse), 4-7 avril 1993.

Corbillon, M., Fablet, D., Durning, P. (1993). An innovative Institution to receive 0-3 years old Children, European Scentific Congress on Residential and Foster Care, Luneburg (Allemagne), 29 sept.-2 octobre 1993.

Fablet, D. (1994). Tendances actuelles de dispositifs innovants de suppléance familiale. 2ème Biennale de l'Éducation et de la Formation - Paris, 9-12 Avril 1994.

Fablet, D. (1994). Dispositifs de suppléance familiale et lutte contre l'exclusion. Colloque de l'AECSE, « Exclusions et Éducation », les 22, 23, 24 septembre 1994 à l'Université de Paris 8 - St Denis.

Fablet, D. (1995). L'organisation des visites des parents à leur enfant placé en pouponnière: le point de vue des professionnels, 5ème Congrès international d'Éducation Familiale (AIFREF) - Porto (Portugal), 1-3 mai 1995.

Fablet, D. (1995). Le parrainage : une forme de suppléance familiale dépassée ou à réinventer? (Patronage : a type of foster family organization which is out of date or to be reinvented ?) European Scentific Congress on Residential and Foster Care (EUSARF) - Leuven, Belgique - 6-9 septembre 1995.

Fablet, D. (1996). Analyse des pratiques et intervention institutionnelle, 3ème Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris 18-19-20-21 avril 1996.

Fablet, D. (1996). La restitution des résultats de recherche aux professionnels de terrain - contribution au dialogue chercheurs-praticiens. 2ème Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation, AECSE, Université de Paris X-Nanterre, juillet 1996 (In Actes, pp. 142-145).

Fablet, D. (1997). Les relations entre professionnels et parents d'enfants placés en pouponnière à caractère social : évolution et tendances actuelles, 6ème Congrès international d'Éducation Familiale (AIFREF), 30 avril - 4 mai 1997, Malaga (Espagne).

Fablet, D. (1998). Analyse des pratiques professionnelles et formation d'adultes : des dispositifs multiples et diversifiés, Colloque international de Strasbourg *La formation des adultes entre utopies et pragmatismes ?*, AECSE - 22-24 janvier 1998.

Fablet, D. (1998). Analyse des pratiques professionnelles et suppléance Familiale, 4ème Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris : Sorbonne et CNAM, 15-18 avril 1998.

Fablet, D. (1998). Les modes de professionnalisation des différents « éducateurs », entre les familles et l'État. Communication présentée au 6ème Colloque (17 avril 1998), *L'éducation scolaire contre l'éducation spécialisée* de la 4ème Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris : Sorbonne et CNAM, 15-18 avril 1998. [cf. Fablet, D. (2000). Une comparaison des modes de professionnalisation. In M. Chauvière & E. Plaisance (Eds.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative* (pp. 85-100). Paris : PUF].

Fablet, D. (1998). Innover dans le champ de la suppléance familiale, conférence n° 3, 6ème Congrès de l'EUSARF, Université de Paris X Nanterre 23-26 septembre 1998. [cf. Fablet, D., (2001). Innover dans le champ de la suppléance familiale. In M.

Corbillon (Eds.), *Suppléance familiale : nouvelles approches, nouvelles pratiques* (pp. 13-29). Paris : Matrice.]

Fablet, D. (1999). Les modalités de coopération entre professionnels et services chargés de la protection de l'enfance, 7ème Congrès International d'Éducation Familiale, AIFREF, 14-17 avril 1999, Abano Terme (Padoue) - Italie

Fablet, D. (1999). Modes d'action innovants de suppléance familiale : typologie et analyse d'un dispositif spécifique, AECSE - 3ème Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation, AECSE, 28-30 juin 1999, Bordeaux.

Fablet, D. (2000). Analyse des pratiques et construction de l'identité professionnelle, 5ème Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation, APRIEF, Paris 12-15 avril 2000.

Fablet, D. (2001). L'Action Éducative Préventive (AEP) : une mesure innovante ?, 4ème Congrès International de l'AECSE, Lille 5-8 septembre 2001.

Fablet, D. (2001). Responsable du Symposium : Les interventions socio-éducatives en direction des familles, 4ème Congrès International de l'AECSE, Lille 5-8 septembre 2001.

Fablet, D. (2002). Formation et analyse des pratiques professionnelles, *Séminaire national sur l'analyse des pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier*, Direction de l'Enseignement scolaire, Paris, 23-24 janvier 2002. Publiée sous le titre :Une analyse de pratiques fondée sur la psychosociologie, in « Les actes de la DESCO » : *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*. CRDP Académie de Versailles, 47-54.

Fablet, D. (2002). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique à l'analyse des pratiques professionnelles, communication n°141 à la 6ème Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation, APRIEF - Paris, 3-6 juillet 2002.

Fablet, D. (2002). Une situation professionnelle innovante : les conditions de l'institutionnalisation. Communication à la *première journée d'étude des Relais Parentaux, ANPASE*, Paris, 14 novembre 2002. Publiée sous le titre : « Les caractéristiques des innovations dans le champ de la suppléance familiale », in Coll. (2003), *Le Relais parental*. *Colloque du 14 novembre 2002*, Atlante Éditions, 27-29.

Fablet, D. (2003), (en collaboration avec M. Corbillon), Responsable du Symposium 5 « La bientraitance dans les organisations de suppléance familiale », Congrès international EUSARF-AIFREF, Leuven 09-12 avril 2003.

Communications sans actes (COM)

Fablet, D. (1993). Suppléance familiale, la fonction d'accueil, Journée d'étude de l'IMP de Kerbeaurieux (22), 5 juillet 1993.

Fablet, D. (1993). Anticiper par la transmission des savoirs : les nouvelles problématiques de la formation**,** Promofaf-Bretagne, Cesson-Sévigné (35), 16 novembre 1993.

Fablet, D. (1993). Les violences dans les organisations de suppléance familiale, ANPASE Région Centre, Journées régionales *Les violences institutionnelles*, Blois, 26 novembre 1993.

Fablet, D. (1994). Les principes d'action et les positions théoriques des professionnels : l'exemple du travail social communautaire ou d'intérêt collectif. Cycle de conférences *L'institution familiale, enjeux actuels pour la société et le travail social*. École Régionale du Travail Social. Olivet-Orléans, 4 février 1994.

Fablet, D. (1994). Évaluation multidimensionnelle d'un mode d'accueil innovant, Colloque du GERIS (Groupe de recherche sur la Reproduction et l'Innovation Sociales) - Orléans, 13 juin 1994.

Fablet, D. (1994). Impulser des dynamiques transformatrices, 20ème anniversaire de l'IME de Massy, 21 novembre 1995

Fablet, D., Mackiewicz, M.-P. (1996). Professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social : un dialogue à construire – 7èmes Journées Techniques Nationales de l'Opération Pouponnières, Ministère du Travail et des Affaires Sociales - Conseil Général de Loire-Atlantique, Nantes, 18, 19 et 20 novembre1996.

Fablet, D., Mackiewicz, M.-P. (1996). Présentation de la recherche *Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social* - Journées de valorisation de la recherche - Ministère de la Justice - CNFE-PJJ - Vaucresson, 16 et 17 décembre 1996.

Fablet, D. (1997). La « Suppléance Familiale » : son évolution en France et en Europe, Séminaire de l'Abej-Picardie, Actualité de la recherche de l'enfant placé, UTC de Compiègne, 5 juin 1997.

Fablet, D. (1997). Les dispositifs de suppléance familiale : évolution, tendances actuelles et innovations, Journée d'études de l'association AGREGATS, Biarritz, 13 juin 1997.

Fablet, D. (1997). Les modalités de coopération entre professionnels et parents d'enfants placés dans les pouponnières à caractère social, Journée de présentation de l'ouvrage réalisé dans le cadre du comité de pilotage de « l'opération pouponnières » : *L'enfant en pouponnière et ses parents*, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 4 novembre 1997.

Fablet, D. (1997). L'observation des réunions : un mode d'investigation à privilégier en recherche et en formation, ITS de Tours, *L'observation des réunions professionnelles*, 4 décembre 1997.

Fablet, D. (1998). La « Suppléance Familiale » : les évolutions dans le champ de l'enfance en difficulté, Journée d'Etude *La suppléance familiale* organisée par l'ANDESI et le GRDEI Midi-Pyrénées, Toulouse, 19 mars 1998.

Fablet, D. (1998). L'internat pour quel projet ?, Journées d'Étude sur l'internat organisées par l'Association Nationale des Communautés Educatives (ANCE), Paris, 3 et 4 avril 1998.

Fablet, D. (1998). À propos de la « séparation aménagée » dans le département du Gard et autres expériences, *L'Accueil du petit enfant : les bénéfices d'une séparation évaluée*, Journées Nationales Petite Enfance, ANPASE, Nîmes, 1er 2 et 3 décembre 1998.

Fablet, D. (1998). Les modalités de coopération entre les équipes de PMI et leurs partenaires. Journée de recherche, CREF, Université de Paris X Nanterre, Mardi 8 décembre 1998.

Fablet, D. (2000). Éduquer à l'École ?, Session thématique « L'école peut-elle régler seule tous les problèmes de société ? », *CFPES – CEMEA Ile de France*, 8 décembre 2000.

Fablet, D. (2002). Parentalité, suppléance familiale et recherches, Journée d'études « Les relations entre parents et enfants résidant principalement hors du domicile parental », *Ministère de l'Emploi et de la Solidarité*, Paris, 10 juin 2002.

Fablet, D. (2003). Coéducation et suppléance familiale, Journée REEFI à l'Université de Toulouse Le Mirail, 5 décembre 2003.

Fablet, D. (2004). L'analyse des pratiques professionnelles, Laboratoire de psychologie (EA 3188), Université de Franche-Comté, Besançon le 4 mars 2004.

Conférences invitées (INV)

Fablet, D. (1996). Conditions d'un climat propice à la création et au maintien de la qualité de vie dans un établissement, XIIIèmes Journées Nationales - Maisons d'Accueil Spécialisées et Foyer à Double Tarification - CREAI Rhônes-Alpes/CREAI Pays de la Loire - St-Étienne, 22, 23, 24 mai 1996.

Fablet, D. (1997). Intégration-Exclusion : une nouvelle approche ?, L'intégration accompagnée, conférence-débat à l'initiative du Comité APAJH, Ardèche - 01 février 1997.

Fablet, D. (1998). Éducateur : un métier, Séminaire du CERIS - Université de Mons-Hainaut (Belgique), 11 décembre 1998.

Fablet, D. (2000). Gli interventi di « suppléance familiale » in francia : evoluzioni e innovazioni, *Dipartimento di Psicologia, Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo*, Torino, Martedi 5 dicembre 2000.

Fablet, D. (2001). L'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives, Conférence, *AMDOR*, Fort de France, 20 avril 2001.

Fablet, D. (2001). Recherche-action et intervention : perspectives de remobilisation des acteurs sociaux, Conférence, *AMDOR*, Fort de France, 20 avril 2001.

Fablet, D. (2002). La suppléance familiale : évolutions et innovations, Conférence, *AMDOR*, Fort de France, 24 octobre 2002.

Fablet, D. (2003). Parents et Professionnels : le partage de l'action éducative, conférence à la 2ème journée départementale de l'Enfance, Conseil Général des Alpes-Maritimes, Nice-Acropolis, le 20 novembre 2003.

Fablet, D. (2004). L'analyse des pratiques professionnelles en formation : des systèmes de références, des dispositifs et des pratiques diversifiés, conférence au Colloque *Quelle place pour les analyses de pratiques professionnelles dans la formation ? santé – éducation – travail social ?*, Bordeaux-Talence, le vendredi 26 mars 2004, IRTS Aquitaine/AIFRISS (Association internationale de formation et de recherche en instruction spécialisée, santé et social).

Fablet, D. (2004). Le partage de l'acte éducatif entre parents et professionnels, conférence aux journées d'études du Comité de liaison de chefs d'établissements EREA/LEA-ERPD, Strasbourg, le vendredi 14 mai 2004, EREA de Illkirch Strasbourg.

Ouvrages de vulgarisation (ou chapitres) (OV)

Fablet, D. (1994). Intervention. In *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* (pp. 568-569). Paris : Nathan.

Fablet, D. (1995). Exclusion. In Barreyre & al. (Eds.), *Dictionnaire critique de l'action sociale* (pp. 163-166). Paris : Bayard.

Fablet, D. (2002). La suppléance familiale a-t-elle encore un sens ? In ANDESI (Eds.), *La Parentalité en question* (pp. 117-128), Paris : ESF.

Autres publications (AP)

Comptes rendus de lecture

Les Cahiers du CTNERHI, 16, octobre-décembre 1981, 21-22.

Coll. (1981). *La formation des assistantes maternelles. Rapport d'un groupe d'études du CTNERHI.* Paris : CTNERHI (diff. PUF), 137 p.

CEMEA Vie Sociale et Traitements n° 157-158, février-mai 1985, 110.

Coll. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant*. Toulouse : Èrès, 444 p.

MIRE Information, 8, avril 1986, 13-16.

Martin, C. (1985). *Les Recherches actions sociales. Miroir aux alouettes ou stratégie de qualification.* Rapport CRTS. 281 p.

Connexions n° 62 1993/2, 202-203.

Fustier, P. (1993). *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 195 p.

Connexions n° 64 1994/2, 207-208.

Guienne-Bossavit, V. (1994). *Être consultant d'orientation psychosociologique*. Paris : L'Harmattan, 298 p.

Connexions n° 65 1995/1, 181-184.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard, 490 p.

Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale*. Paris : Seuil, 223 p.

Connexions n° 68 1996/2, 179-184.

Barbier, J.-M., Berton, F., Boru, J.-J., (1996), (coord.). *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan, 279 p.

Le Goff, J.-P. (1996). *Les Illusions du* management. Paris : La Découverte, 138 p.

Damon, J. (1995). *Des Hommes en trop*. *Essai sur le vagabondage et la mendicité*. Paris : Éditions de l'Aube, 132 p.

La revue internationale de l'éducation familiale, volume 1 n° 1/1997, 90-91.

De Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et 1a famil1e*. Paris : Nathan, 255 p.

Revue Française de Pédagogie n° 122, janvier-février-mars 1998, l68-170.

Barbier, J.-M. (1996), (sous la direction de). S*ayoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 305 p.

Recherche et Formation n° 27, 1998, 171-173.

Moyne, A. (1998). *Formation, régulation, institution. Le groupe d'analyse de pratique des formateurs*. Paris : PUF, 203 p.

La revue internationale de l'éducation familiale, volume 2, n° 2/1998, 82-84.

Ion, J. (1998). *Le travail social au singulier*. Paris : Dunod, 152 p.

Connexions n° 74 (2000), 171-178.

Carré, P. et Caspar, P. (1999) (sous la direction de). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, 512 p.

Fustier, P. (1999). *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*. Paris : Dunod, 216 p.

Nègre, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, 138 p.

Ott ,L. (2000). *Les enfants seuls. Approche éducative*. Paris : Dunod, 206 p.

La revue internationale de l'éducation familiale, volume 4 n° 2/2000, 130-134.

Chauvière, M. et Bussat, V. (2000), *Famille et codification. Le périmètre du familial dans la production des normes*. Paris : La documentation française, 208 p.

De Singly F. (2000) (sous la direction de). *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan, 253 p.

Connexions n° 75 (2001), 185-189.

Blanchard-Laville C. et Nadot S. (2000), (sous la direction de)., *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, 275 p.

Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. (2000), (sous la direction de). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 320 p.

Lesain-Delabarre J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*. Paris : ESF, 194 p.

Connexions n° 78 (2002), 141-145.

Mendel, G. et Prades, J.-L. (2002). *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris : La Découverte (Collection Repères), 121 p.

Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A. (2002), (sous la direction de). *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Éditions Érès, 590 p.

Laot, F. F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes (1960-2000)*. Paris : L'Harmattan, 158 p.

Lamihi, A. et Monceau, G. (2002), (sous la direction de). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*. Paris : Éditions Syllepse, 212 p.

La revue internationale de l'éducation familiale, volume 7 n° 2/2003, 122-123.

Sellenet, C. (2002). *Les puéricultrices au cœur de l'enfance*. Paris : Éditions Hommes et perspectives, 299 p.

Connexions n °81 (2004), 149-154.

Baïetto, M.-C., Barthélémy, A., Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative*. Paris : L'Harmattan, 239 p.

Fumat, Y., Vincens, C., Étienne, R. (2003), *Analyser les situations* éducatives. Paris : ESF éditeur, 126 p.

Maisonneuve, J. (2002), *La psychologie sociale*, Paris : PUF (Que-sais-je ? n° 458, Vingtième édition mise à jour) 125 p.

Savoirs 2003-1 Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, Paris, L'Harmattan, 125 p.