

FAIRE (ET TENIR) LE pari DE LA CONFIANCE DANS LA DURÉE. GLISSEMENT DE LA MISSION ET PERTE DE SENS DANS UN LIEU À HAUT RISQUE DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE

Sylvie Mezzena, Delphine Fehlmann

Association Sociographe | « Sociographe »

2021/3 N° 75 | pages Ib à XIVb

ISSN 1297-6628

DOI 10.3917/graph1.075.ib

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-sociographe-2021-3-page-Ib.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Sociographe.

© Association Sociographe. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Faire (et tenir) le pari de la confiance dans la durée. Glissement de la mission et perte de sens dans un lieu à haut risque de la protection de l'enfance

Sylvie Mezzena et Delphine Fehlmann

Peer review

Dans une structure de la protection de l'enfance en Suisse romande, une équipe d'éducateurs œuvre à une double mission d'accompagnement éducatif au quotidien et de soutien à la parentalité dans un lieu d'accueil d'urgence de la petite enfance¹. Il s'agit d'un contexte d'aide-contrainte, avec des enfants en bas âge placés temporairement suite une décision de retrait de garde prise par le Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE). En accueillant des tout-petits en fort besoin d'attachement, mais aussi en grande difficulté dans le lien, et en accompagnant des parents également en souffrance, cette pratique est particulièrement exigeante et éprouvante pour les professionnels. Cependant, leur endurance n'est pas seulement mise à l'épreuve par cette population particulièrement vulnérable. L'engagement dans la durée se joue plus spécifiquement depuis un ensemble de contraintes en rapport avec le contexte de la protection de l'enfance, qui retentissent sur le déroulement même des activités éducatives. Il pose la question de la confiance : à la fois une confiance ébranlée dans le métier depuis la mise à l'épreuve de la loi dans le système de protection de l'enfance, mais aussi une confiance continûment renouvelée dans l'équipe comme ressource essentielle (pour ne pas dire ultime) afin de tenir dans la durée.

1. Recherche dans laquelle la supervision a été expérimentée comme espace de recherche, depuis une démarche d'analyse du travail en appui sur le visionnement en équipe de films d'activité (autoconfrontations collectives).

Un contexte d'intervention naturellement et tendanciellement désécurisant pour les enfants et les parents

La structure accueille 8 enfants âgés de 0 mois à 5 ans et 17 éducateurs assurant une présence 24h/24h. Dans ce lieu de vie décrit par l'équipe comme sans cesse en mouvement, règne une certaine agitation avec du bruit permanent comme des babillages et des rires, mais aussi passablement de pleurs et de cris, avec en arrière-fond de nombreux téléphones au fil de la journée. Des changements incessants rythment le quotidien avec les différents horaires des éducateurs, les aller et venues d'autres professionnels assurant les déplacements des enfants, les aller-retour des enfants et les activités nécessitant une circulation permanente dans le lieu. S'y ajoutent encore les visites des parents qui ne manquent pas d'alerter et d'animer les enfants présents. Dans nos travaux en analyse de l'activité d'orientation pragmatiste², nous considérons l'activité des éducateurs comme se déployant en partenariat avec un environnement qui influence sa construction. De nombreuses forces interviennent continûment dans le déroulement des activités et déterminent le cours des choses tout en s'influencant mutuellement. Des forces humaines, comme les enfants bien sûr, avec leurs besoins spécifiques, leur évolution, mais aussi leurs dispositions sur le moment en lien avec leur parent et la dynamique dans le groupe ; et les éducateurs, depuis leur référence éducative, leur expérience ou leur formation, ainsi que leur état. Mais tout ne se joue pas dans le vis-à-vis éducateur/enfant. D'autres forces influencent également la direction prise par l'activité éducative : les collègues présents ou pas, avec les informations au sujet de l'état des enfants, ou encore leur disponibilité ou leur état de fatigue ; la conduite des parents, qui varie fortement d'une situation à l'autre selon le temps écoulé depuis le début du placement, leur état émotionnel et psychique du moment ou l'heure de leur visite. D'autres professionnels participent encore à cette construction de l'activité, en fonction des informations à transmettre ou pas, d'un événement survenu durant la journée (les transporteurs durant les trajets, les éducateurs des crèches fréquentées par

2. Approche qui considère que la connaissance trouve sa source dans l'expérience. Dans notre modélisation du savoir-faire, nous la situons plus spécifiquement dans les relations écologiques avec l'environnement. Voir Mezzena, 2018.

les enfants, le pédiatre...). Sans oublier la hiérarchie, particulièrement influente depuis le management ou la collaboration avec le réseau. L'activité des éducateurs est aussi prise dans d'autres forces non humaines cette fois, mais tout aussi influentes, comme les prescriptions, les règles institutionnelles ou le dispositif éducatif, ou même les particularités architecturales du lieu (exiguïté ou grandeur de certaines pièces, escalier, jardin...). Parmi ces forces non humaines, certaines sont encore peu visibles ou tangibles au premier abord, mais tout aussi agissantes : une certaine conception de la parentalité ou idée issue des théories de l'attachement, vont faire faire les choses d'une certaine manière aux éducateurs. De même, les particularités cantonales de la politique de la protection de l'enfance (fonctionnement du service de protection de la jeunesse, fonctionnement du réseau avec ses différents partenaires) ont une incidence importante sur le déroulement des activités, comme nous le verrons.

Pour répondre aux besoins éducatifs d'un groupe d'enfants en bas âge, il s'agit de tenir la cadence dans un rythme de travail soutenu avec le sentiment d'être toute la journée « en flux tendu » comme disent les éducateurs, avec peu de moments de creux. Le travail en équipe, force très agissante en foyer, est vécu comme un défi au quotidien avec beaucoup d'informations à connaître pour se coordonner. Il faut constamment prêter une attention à la fois aux enfants et aux collègues pour prendre le relais en cas de besoin et revoir les priorités en fonction des événements, tout en restant au maximum présent dans le lien aux enfants.

Intervenir consiste à investiguer en situation pour faire avec ce qui survient, en construisant la réalité éducative à partir des imprévus, des contraintes, mais aussi des opportunités issues des forces qui agissent de concert. Notre conception située de l'action souligne qu'agir ne se limite pas à suivre/appliquer des idées, des prescriptions ou des principes d'action. Dans le cours de l'action, sans cesse changeant et fluctuant, les autres forces exigent des ajustements, définis comme toute action faite par les professionnels, y compris des micro-actions (regarder attentivement un enfant) ou encore des actions invisibles (avoir une certaine idée à l'esprit) ; ajustements effectués en continu de la part des professionnels pour répondre sur le moment à ce qui se passe en essayant de donner une certaine direction ou perspective à l'activité pour tendre vers la mission. Dans ces agencements de forces qui s'influencent en se répondant mutuellement,

l'incertitude est de mise : un certain ajustement n'aura pas les mêmes effets selon la situation. Il faut faire avec les forces en expérimentant et en sentant en cours d'action ce que les transactions avec les autres choses produisent comme effets, sans savoir à l'avance lesquels vont être produits.

Ce contexte d'intervention produit un sentiment d'instabilité et d'insécurité pour les enfants, problématique de par leurs besoins spécifiques de réassurance. Cet effet est encore amplifié par une confrontation continue à passablement de souffrance : celle des enfants dans le groupe et celle des parents en visite, souffrance particulièrement présente à certains moments comme durant les retours au foyer le dimanche ou au terme des visites hebdomadaires, ou encore lors de contact téléphonique. Sans oublier la souffrance des professionnels, avec le « risque d'éprouver des sentiments d'impuissance, d'incompétence, aboutissant au syndrome d'usure (*burn-out*), c'est-à-dire un état d'épuisement professionnel » (Lamour, 2010, p. 41).

Pour réguler/atténuer au maximum ces effets en les réorientant vers plus de sécurité et de stabilité, les éducateurs communiquent continûment durant le déroulement des activités pour assurer une constance en termes de disponibilité aux enfants, ainsi qu'une cohérence dans les messages qui leur sont donnés. Leur activité consiste également à utiliser le dispositif comme ressource pour compenser ces effets : repères visuels pour baliser le déroulement de la journée, mais aussi auditifs avec une verbalisation répétée sur les présences/absences des enfants et des professionnels dans le groupe, et plus largement ritualisation du quotidien garantissant une certaine permanence propice au développement d'un sentiment de sécurité intérieure.

Pour les professionnels, agir de concert avec les autres forces implique de leur répondre de manière à transformer leur influence, en faisant en sorte de ne pas simplement les subir, mais aussi de s'en (re)saisir pour produire des effets intéressants pour la mission. Être engagé dans l'action implique de faire avec ce double mouvement du partenariat avec l'environnement : être affecté par l'environnement, les autres forces, et l'affecter en retour, tenter de les influencer en cherchant à transformer/produire certains effets. La réalité éducative se construit ainsi depuis les actions concrètes des professionnels et la façon dont le monde (ici un parent et un enfant, pris dans des relations à d'autres forces dans un contexte) s'en empare en leur répondant à son tour (Mezzena, 2020). Les agencements de forces constitutifs

de l'activité, comme ensemble de relations dynamiques, nécessitent pour être décrits une approche écologique, sans logique de causalité déterministe linéaire : à la fois située depuis la prise en compte des influences plurielles et immanentes aux situations, et continuiste depuis l'idée que « tout est (re)lié » comme disent les éducateurs, avec des effets croisés qui se cumulent et se répercutent d'une situation à l'autre en rendant les problèmes interdépendants. L'intérêt ne porte pas tant sur les choses en elles-mêmes que sur leurs relations qui les font faire/s'ajuster, les mouvements/orientations à l'œuvre au fil de ces rapports et les effets de ces agencements pour le devenir de l'activité. Agir c'est ainsi être engagé dans des relations avec d'autres choses qui nous font faire et que l'on cherche à faire faire. C'est une rencontre avec le monde.

Une connaissance pratique comme relationalité au monde inséparable d'une confiance dans la vie

Dans ce lieu d'aide-contrainte, l'évolution du parent fait l'objet d'une évaluation par les autorités en charge de la protection de l'enfance pour décider de la suite à donner à ce placement temporaire (retour au domicile parental, orientation vers un foyer moyen/long terme ou placement dans une famille d'accueil). Les éducateurs font un travail en continu d'observation des parents, sur lequel s'appuient les autorités de la protection de l'enfance. Ils portent également un travail d'élaboration de projet avec les parents en rapport avec les objectifs définis par cette même autorité en début de placement. Le soutien à la parentalité s'inscrit dans « une approche plus sensible à la mobilisation des ressources » (Boutanquoi, 2016) des usagers, « à l'encontre d'un modèle fondé sur l'évaluation des défaillances parentales ».

Au cœur de ce travail éducatif se trouve l'obligation pour les professionnels de faire un pari sur la relation de soutien à la parentalité, en appui sur la conviction que les parents, une fois remis du choc provoqué par le placement de leur enfant, pourront évoluer en faisant un chemin accompagné par les éducateurs. L'activité éducative implique une connaissance de nature pratique dont la construction est orientée par les conséquences des actions : c'est en cheminant d'une situation à l'autre avec le parent que l'on apprend à le connaître, depuis la façon dont il répond en étant lui-même pris dans

des agencements de relations au monde ; réponses qui apprennent aux éducateurs quelles voies sont les plus intéressantes à suivre pour produire les effets visés (perspective) pour la mission. Dans cette conception perspectiviste, connaître consiste à être activement engagé avec le monde dans les rapports formant le tissu de l'expérience, depuis ce que nous apprennent les situations dans lesquelles nous sommes engagés.

Pour cette connaissance comme relationnalité (James, 2007 ; Mezzena, 2018 et 2020), la confiance, ou plus précisément un engagement pratique conduisant à faire confiance, est essentielle en tant que « trait essentiel de la relation au monde » (Hunyadi, 2019). En connaissant le monde non pas depuis un rapport de certitude en appui sur des vérités, mais depuis une incertitude irréductible et intrinsèque à l'action en partenariat avec l'environnement, « l'indéterminé ou le virtuel est ainsi le milieu de notre pratique » (Lapoujade, 2011, p. 18). Pour les éducateurs, la confiance permet d'initier le mouvement d'engagement qui consiste à aller à la rencontre du parent pour faire connaissance avec lui. Pas de connaissance sans confiance : elle en est la condition, depuis l'idée que « ce monde qui pourtant est donné, nous avons besoin d'y croire. Que le monde soit là et que je m'y trouve inclus ne suffit pas. Il s'agit seulement du donné accrédité par nos sens. La foi manque. Il faut encore que ce donné contienne du possible et que ce possible, comme dit James, dépasse le réel ; si bien qu'il ne s'agit plus alors d'être "dans le monde", mais d'agir "avec lui" pour en faire partie à nouveau. » (Lapoujade, 2011, p. 18). En ce sens, « Nous n'avons pas seulement besoin de confiance en nous-mêmes, nous avons également besoin de croire dans le monde qui se présente à nous » (*ibid.*).

Ainsi, nous connaissons en agissant de concert avec le monde en faisant le pari que ce dernier viendra à notre rencontre. « Nous sommes capables et il nous est possible, pour ainsi dire, de nous élancer à pieds joints au-dessus du sol dans ou vers un monde dont nous sommes convaincus que les autres parties rencontreront notre élan. [Le monde] ne peut se réaliser que si notre confiance en lui en est le précurseur » (James, 2006, p. 204). En tant qu'« ingrédient de l'expérience » (de Jonckheere, 2010, p. 93), la confiance est ainsi au cœur de la vie, elle est une propriété ontologique et « les expériences doivent donc être conçues comme autant de processus d'expérimentation qui, pour que le processus se déroule, requièrent la confiance » (*ibid.*).

Faire exister le parent pour soi comme professionnel pour le faire exister dans le lien parent-enfant

Dans le soutien à la parentalité, il s'agit de faire en sorte que le parent reste, ou dans certains cas devienne la principale figure d'attachement de l'enfant, tout en lui apprenant à habiter ce lien en tenant compte des besoins de son enfant (identifier/reconnaître les besoins de son enfant en les distinguant de ses besoins propres de parent et d'adulte) et en ne faisant pas porter à son enfant ce qui relève de sa responsabilité de parent (éviter une parentification de l'enfant lui déniant ses besoins propres). Les professionnels s'engagent dans un lien d'attachement avec les enfants qui est nécessaire à leur développement (Guedeney, 2010), mais sans se substituer aux parents qui doivent rester la principale figure d'attachement de leur enfant, comme le rappelle la prescription. Mais comment faire pour répondre aux besoins d'attachement des enfants sans se substituer à leurs parents, alors que comme le rappellent les éducateurs, « dans les faits au quotidien on se substitue aux parents » ?

En début du placement, ce travail sur le lien parent/enfant est particulièrement orienté sur la reconstruction du parent, affecté suite au placement de son enfant. Cette période d'apprivoisement mutuel est plus intensément expérimentale avec beaucoup d'observation du parent et de l'enfant, ainsi que des tâtonnements pour cerner leur état respectif et tester des ajustements pour les accompagner au mieux en appréciant leurs effets. La (re)construction/transformation du lien parent/enfant est aussi plus intensément travaillée lors des retours de l'enfant au foyer après un droit de visite ou lors de contacts téléphoniques. Ils concrétisent des occasions d'accompagner le parent dans sa manière de vivre/sentir le moment de la séparation, pour qu'elle puisse émotionnellement se passer au mieux, et pour l'enfant et pour le parent. Ce travail de maintien, de restauration, voire de création du lien parent/enfant est guidé par une perspective qui cherche à faire exister le parent au quotidien malgré son absence. La notion de perspective (Mezzena, 2018) concrétise les effets recherchés dans l'activité par les professionnels de manière stable. C'est une visée pratique comme cap à tenir pour agir efficacement dans le sens de la mission. La perspective est expérientielle (et non pas prescriptive) : elle est issue de l'expérience même du métier, depuis le partenariat avec

l'environnement constitutif de l'activité. Elle opère depuis un travail d'enquête (Dewey, 1993) immanent à l'action en train de se faire : expérimenter des ajustements et en apprécier sur le moment même les effets, tout en étant vigilant dans la foulée à certains risques que l'on cherche à éviter pour la mission.

La perspective intègre des manières d'orienter les problèmes qui se sont stabilisées parce qu'elles ont été activement favorisées par les professionnels suite aux effets intéressants produits dans le temps. Ces orientations (et non des manières de faire) en termes d'effets à rechercher, ont également pu être stabilisées parce que les réponses de l'environnement l'ont permis. Formées dans l'expérience de la pratique, ces différentes orientations qui ensemble, en s'agençant forment une direction générale dans les effets produits pour la mission, deviennent des valeurs ancrées dans le savoir-faire (Mezzena, 2018). La perspective peut ainsi être définie comme ce qui fait l'essence du savoir-faire de l'équipe, tout à la fois formée par l'expérience passée déployée sur ce terrain-là et dans ce contexte-là, mais aussi guidant/dessinant le savoir-faire dans son devenir.

Il s'agit d'habiter le lien éducatif d'une manière qui puisse faire sentir au parent la place qui lui est faite malgré le placement, tout en faisant sentir à l'enfant la place faite à son parent. Ces effets recherchés dans leur perspective amènent les éducateurs à avoir les parents à l'esprit durant les interactions avec les enfants, car comme ils disent « faire exister le parent pour soi comme éducateur c'est le faire exister pour les enfants ». Pendant les moments de jeux ou de soin, les éducateurs évoquent avec l'enfant son parent depuis une anecdote ou un souvenir, en lui montrant une photo ou en prenant le temps de bien répondre à ses questions si l'enfant évoque son parent de lui-même. Rendre présent le parent en le nommant, en expliquant quand il va venir ou pourquoi ce jour-là il ne viendra pas, ou encore en donnant de la valeur à un objet qui symbolise sa relation à son parent, permet aux enfants d'être dans un lien d'attachement avec lui depuis un lien clair et sûre aux éducateurs, sans confusion par rapport à son parent. Et pour certains enfants dont le parent est malheureusement complètement absent, cette manière de faire exister son parent lui permet d'avoir une maman ou un papa, de pouvoir même (apprendre à) dire maman ou papa.

Si certains parents sont rassurés par le fait que les éducateurs sont une figure d'attachement pour leur enfant, pour d'autres ce lien fait

l'objet d'une forme de refus. L'accompagnement des parents implique alors une modulation permanente de leur engagement dans le lien, il exige un travail de dosage d'un enfant à l'autre. Comme ils l'expliquent, « sur une journée avec les huit enfants on switche à chaque fois pour réajuster le travail du lien selon la situation, et on a tout dans la tête », comme une sorte de carte à l'esprit avec les différentes situations répertoriées, cartographiées depuis leur travail d'enquête. Ainsi, la façon dont le lien d'attachement avec les enfants est travaillé par les éducateurs dépend de la façon dont le parent fait une place aux éducateurs, place qui dépend elle-même de la façon dont l'éducateur fait sentir au parent la place qui lui est faite auprès de son enfant. Habiter le lien d'attachement avec l'enfant en faisant exister le parent implique pour les professionnels un travail émotionnel particulier qui rend tenable un engagement affectif auprès de ces enfants en souffrance, depuis un lien qui selon les éducateurs permet de « remplir quelque chose que les parents ne peuvent pas remplir, mais [en s'assurant que] les parents sont là aussi ». Il s'agit d'habiter le lien éducatif en trouvant une manière d'être dans « un lien sincère, mais pas emprisonnant », afin de permettre une construction indépendante du lien parent-enfant.

Un flottement de la perspective depuis une oscillation de la mission entre accueil d'urgence et placement moyen terme

Le projet institutionnel prévoit que le placement temporaire, qui précède – et non pas suit – la décision de l'autorité en charge de la protection de l'enfance, devrait être limité à une année. Or, pour un certain nombre d'enfants, la fin du placement est repoussée malgré un bilan favorable de l'équipe. Si ce rallongement de placement est lié à un manque de place moyen-long terme en foyer ou familles d'accueil, il est aussi fortement lié à une volonté de risque zéro pour la protection de l'enfant. Ce mouvement finit par inverser la logique temporelle du placement telle qu'elle a été pensée pour cette mission : si initialement le placement d'urgence doit durer au maximum une année, dans la majorité des cas cette durée se normalise en devenant la temporalité minimale de placement. C'est ainsi que la mission tend à osciller entre deux temporalités d'intervention, à savoir l'urgence et le placement à moyen terme.

Ce rallongement du placement, qui n'est intelligible ni pour le parent engagé dans un processus de transformation, ni pour les éducateurs constatant son évolution positive, génère une souffrance telle chez les parents et les enfants qu'ils « régressent et se mettent à dysfonctionner » pour reprendre les termes des professionnels : renfermement et agitation alarmants des enfants, méfiance et retrait des parents en colère ou abattus, et agressivité des parents et des enfants. On en arrive finalement à un « dysfonctionnement » comme effet du rallongement du placement, qui était inexistant jusqu'à cette décision, et qui amène les partenaires à considérer que leur décision s'avère justifiée (« vous voyez, ce parent dysfonctionne, nous avons eu raison de rallonger le placement! »).

Ce mouvement paradoxal est tout particulièrement délétère pour l'enfant, en portant atteinte à sa progression et en cédant la place à une régression dans son développement. Cet effet est encore amplifié par le fait que le suivi, ainsi suspendu dans une grande incertitude, empêche parent, enfant et éducateurs de se projeter. Enfin, cette tendance au rallongement de placement questionne le lieu d'accueil qui se pérennise, alors même qu'il offre un contexte de vie trop instable en regard des besoins des enfants.

La tendance à la naturalisation du délai de placement d'urgence au-delà d'un an induit un flottement pour la construction et la stabilisation de la perspective, car selon qu'est prise en compte la temporalité de l'urgence ou celle du moyen terme, les effets visés ne seront pas les mêmes et n'impliqueront pas les mêmes manières de s'ajuster en situation et d'orienter le devenir des problèmes pratiques. Ce glissement de la mission génère un flou et une incertitude dans l'accompagnement éducatif quotidien. Sans ligne directrice stable, ils sont constamment dans l'obligation de devoir réguler/transformer cette instabilité depuis une réadaptation/réorganisation continue dans le collectif, sans stabiliser une direction en termes d'effets recherchés qui donnerait une ligne pratique sur laquelle et les professionnels et les parents peuvent se caler.

En plaçant l'équipe en porte-à-faux par rapport à sa mission, ce glissement entre accueil d'urgence et placement moyen terme fait vivre aux éducateurs le sentiment d'être institutionnellement incohérents et de produire de la violence pour ces enfants et leurs parents. Il met également l'équipe dans une tension dans les rapports au réseau institutionnel et questionne les professionnels sur la façon dont la structure

est perçue et investie par les partenaires en charge de la protection de l'enfance.

Il en découle une charge psychique importante pour les professionnels et un épuisement de l'équipe, encore nourris en arrière-fond par un doute sur la portée de l'intervention, avec la crainte de desservir malgré eux le bien-être des enfants. Ces effets, en étant à l'opposé de ceux recherchés par les professionnels, suscitent une perte de sens de la mission liée à des injonctions paradoxales : d'un côté une demande de construction de projets individualisés avec des objectifs posés aux parents par la protection de l'enfance à l'entrée au foyer, mais de l'autre une impossibilité de mener à terme ces projets.

Une volonté de risque zéro qui met la confiance à haut risque

Dans le soutien à la parentalité, les éducateurs font tout un travail de construction de la confiance qui les engage et qui engage les parents dans une relation de réciprocité faite de contraintes mutuelles, depuis une relation qui oblige mutuellement : obligation pour l'éducateur de tenir compte de ce qui importe pour le parent et pour le parent de faire en sorte que ce qui importe pour l'éducateur soit pris en compte. La confiance n'est pas définie ici de façon réductrice uniquement depuis une fonction cognitive permettant de pallier un manque de connaissance en cas d'engagement dans une action incertaine (Quéré, 2001). Elle comporte une dimension morale depuis l'idée qu'en s'en remettant à l'autre, on le place dans une relation d'obligation à notre égard. De plus, le pari fait sur le soutien à la parentalité s'arrime non seulement dans la possibilité qu'une telle obligation mutuelle de réciprocité puisse advenir, mais aussi dans la possibilité qu'elle perdure suffisamment pour que le parent s'engage dans un mouvement l'amenant à explorer et construire un lien différent avec son enfant. La confiance est ainsi tout à la fois un prérequis et une condition continue dans le temps.

Mais la volonté de risque zéro qui traverse le système de la protection de l'enfance, corrélé à un manque de placement moyen-long terme, finit paradoxalement par produire cela même qu'il est censé traiter et réguler. La perte de sens occasionnée par le glissement de la mission attaque la confiance et sa construction : confiance avec les parents (qui peuvent basculer dans la méfiance ou éprouver un sentiment de

trahison), les collègues (avec des tensions qui compliquent la coopération), le réseau et les partenaires institutionnels (depuis le sentiment pour les éducateurs que les assistants sociaux ne font pas confiance à leur expertise fondée sur une relation construite dans la durée avec les parents, et sur des observations au quotidien des enfants), à la hiérarchie (depuis le sentiment que la position de l'équipe n'est peut-être pas assez relayée ou défendue auprès du service de la protection de l'enfance) ; et enfin, confiance dans la politique de la protection de l'enfance (au fond, quel travail faisons-nous?).

En ébranlant le travail éducatif mené avec les parents, ces effets mettent ainsi la confiance à haut risque, confiance qui fait pourtant la sève de toute l'intervention. Et pourtant, celle-ci se poursuit bon gré mal gré, portée par une équipe qui tient dans la durée. L'explication, une fois de plus, est à chercher dans la confiance, qui n'est pas complètement annihilée par les mouvements paradoxaux qui traversent la mission. L'équipe évoque en effet à maintes reprises une « prise de soin mutuelle entre collègues », revendiquée non pas seulement pour assurer un relais pratique en cas de besoin, mais plus largement sous forme de « bienveillance et de soutien pour un maximum de confort dans l'activité ». Et c'est cette force endurante de l'équipe qui permet un usage du dispositif comme réassurance affective en suppléance du lien des enfants aux éducateurs, essentielle pour compenser le mouvement et le changement permanents.

C'est grâce à cette construction de confiance dans l'équipe, parfois chahutée, mais sans cesse renouvelée, que l'intervention demeure malgré tout possible et que les professionnels tiennent dans la durée. Mais pour combien de temps encore et à quel prix ?

Sylvie Mezzena est professeure associée,
Haute école de travail social de Genève – HES-SO
Haute école spécialisée de Suisse occidentale.

Delphine Fehlmann est collaboratrice scientifique, Haute école de travail social de Genève – HES-SO
Haute école spécialisée de Suisse occidentale.

Bibliographie

- Dewey, John, *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1993.
- Guedeney, Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Bruxelles, Editions Faber, 2010.
- Hunyadi, Mark, « Confiance et contexte : une approche non cognitiviste des normes », *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 304, 2019, pp. 11-28.
- James, William, *Le Pragmatisme*, Paris, Flammarion, 2007.
- James, William, *Introduction à la philosophie*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2006/1991.
- Jonckheere de, Claude, *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, Genève, ies, 2010.
- Lamour, Martine, *Parents défaillants professionnels en souffrance*, Bruxelles, Faber, 2010.
- Lapoujade, David, *William James. Empirisme et pragmatisme*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond, 2007.
- Mezzena, Sylvie, « Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance », in Kuehni, Morgane, *Le Travail social sous l'œil de la prudence*, Basel/Berlin : Schwabe Verlag, 2020, pp. 239-261.
- Mezzena, Sylvie, *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 2018.
- Quéré, Louis, « La structure cognitive et normative de la confiance », *Réseaux*, n° 108, 2001, pp. 125-152.

Résumé

Dans une structure de la protection de l'enfance de Suisse romande, un lieu d'accueil d'urgence de la petite enfance, une équipe d'éducateurs œuvre à une double mission d'accompagnement éducatif au quotidien et de soutien à la parentalité. L'endurance des éducateurs n'est pas seulement mise à l'épreuve par les spécificités de cette population en bas âge particulièrement vulnérable. La difficulté de leur engagement dans l'action se cristallise aussi dans une tension de la mission oscillant entre urgence et placement moyen-long terme, depuis un faisceau de contraintes issues du contexte de la protection de l'enfance. La durée dans le métier est interrogée depuis la question de la confiance.

Mots-clés : confiance, activité, soutien à la parentalité, perspective, partenariat avec l'environnement.

Abstract

Making (and maintaining) the long-term bet of confidence: mission shift and loss of meaning in a high-risk location dedicated to child protection

In a child protection structure in French-speaking Switzerland, an emergency early childhood home, a team of educators is working on a dual mission of daily educational and parental support. The endurance of educators is not only tested by

DOSSIER

the specificities of this particularly vulnerable young population. The difficulty of their commitment to action is also crystallised in the tension towards a mission shifting between emergency and medium-long term placement, from a bundle of constraints stemming from the context of child protection. The length one lasts in the profession is questioned from the issue of trust.

Keywords: trust, activity, parenting support, perspective, environmental partnership.