



LA CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE MUTUELLE DES RÔLES COMME CONDITION DE L'INTERVENTION SOCIALE

[Laure Infante](#)

Union nationale des associations familiales | « Recherches familiales »

2022/1 n° 19 | pages 33 à 44

ISSN 1763-718X

DOI 10.3917/rf.019.0037

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2022-1-page-33.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Union nationale des associations familiales.
© Union nationale des associations familiales. 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.

LA CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE MUTUELLE DES RÔLES COMME CONDITION DE L'INTERVENTION SOCIALE

Laure Infante

Dans le champ de la protection de l'enfance, le maintien des personnes mineures dans leur environnement familial amène les professionnel·le·s à travailler sous le double mandat de protection de l'enfance et soutien aux parents. Cet article interroge les types d'intervention auprès des familles en se fondant sur des observations menées à leur domicile pendant les visites de l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) en Suisse romande. Il questionne les modalités de coopération entre les professionnel·le·s et les parents dans le cadre d'une mesure qui n'est pas toujours pleinement souhaitée de leur part. Cet article aborde également la question de la construction de la reconnaissance mutuelle des rôles comme une condition nécessaire de l'intervention sociale.

◀ Préambule

Dès 1912^[1], l'intervention de l'État dans le champ de la protection de l'enfance en Suisse avait pour but de placer l'enfant en sécurité dans un environnement protégé autre que sa famille^[2]. Aujourd'hui, l'État favorise des actions socio-éducatives^[3] permettant d'agir directement dans

[1] Joëlle DROUX, Anne-Françoise PRAZ, *L'histoire du placement d'enfants en Suisse, xx^e-xx^c siècles*, Livrevo-Alphil, 2021.

[2] En Occident, le système de filiation est principalement à la fois défini par la bilarité (une filiation transmise par le père et la mère) et par l'idéologie du sang. La famille est d'abord envisagée selon des liens biologiques. Voir Agnès FINE « Pluriparentalité et système de filiation dans les sociétés occidentales », in Didier Le GALL, Yamina BETTAHAR, *La Pluriparentalité*, Puf, 2011, pp. 69-93.

[3] En Suisse, l'AEMO fait partie des actions socio-éducatives ayant lieu soit sans intervention judiciaire (à la suite d'une demande d'aide des parents, d'entente avec eux après un signalement) ou à la suite d'une décision de l'autorité judiciaire compétente. Elle comprend le conseil, le soutien ou l'aide apportée aux familles et mineurs en difficulté (appui social, psychosocial et éducatif envers la famille, d'un placement du mineur hors du milieu familial). Voir Loi 850.41 du 4 mai 2004 sur la protection des mineurs (LProMin).

le milieu familial afin de maintenir l'enfant auprès de ses parents d'origine. Ce changement de paradigme^[4] qui induit la protection du mineur en le maintenant à domicile peut en partie être compris à travers un ensemble de facteurs ayant contribué à la remise en question des mesures de placement. De nombreux travaux scientifiques ont mis en évidence les conséquences négatives de la séparation des enfants^[5] et des adolescent·e·s^[6] avec leur environnement familial. Le placement institutionnel pose également problème en matière de financement puisque cette intervention est en réalité très coûteuse^[7]. Il faut de plus mentionner l'histoire particulière du placement en Suisse comme un élément d'influence sur la sensibilité publique et politique au sujet du retrait de l'enfant de sa famille. Cette pratique est un sujet délicat notamment depuis la récente polémique des placements abusifs en Suisse plus connue sous le nom « d'enfance volée ». Ce phénomène fait référence au placement précédent les années 1981 ayant radicalement bouleversé la vie des personnes concernées. Au cours de leur placement, notamment dans des milieux agricoles, celles-ci ont souvent été victimes de maltraitances et d'exploitation^[8].

Actuellement en Suisse, lorsqu'un enfant est estimé comme étant en danger, les services de protection peuvent utiliser deux types d'intervention. Ces derniers peuvent s'inscrire dans une modification du contexte familial en aidant, par exemple, à trouver des ressources extérieures ou dans la transformation des pratiques éducatives des parents en favorisant leurs compétences parentales. Selon Arnaud Frauenfelder^[9], le premier type d'intervention reste peu employé et même critiqué, dans le sens où pour certain·e·s intervenant·e·s, il représente une démarche qui encouragerait la dépendance des parents auprès des institutions et ne permettrait pas de travailler sur leur responsabilisation. Les mesures favorisées aujourd'hui visent donc une intervention directe de professionnel·le·s comme des travailleur·euse·s sociaux·ales, dans l'environnement familial. Il existe en effet des mesures permettant de travailler plus étroitement avec les parents en préservant l'enfant dans sa famille d'origine. La littérature définit l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) comme un ensemble de prestations sociales et éducatives qui vise à assurer la protection d'un·e mineur·e en lui permettant de rester dans son environnement familial^[10]. Il s'agit là d'un travail éducatif dans l'environnement d'origine de l'enfant suivi par les services de protection. Bien que l'enfant soit le bénéficiaire principal de ce type de mesures, l'intervention cible davantage le milieu familial qui entrave directement ou indirectement son développement. L'AEMO s'intègre ainsi dans le changement de paradigme concernant la protection de

[4] Un changement de paradigme situé au tournant des années 1960 à 1980. Voir Pascal BREUGNOT, « Les innovations socio-éducatives », *Les Cahiers Dynamiques*, vol. 4, n° 49, 2010, pp. 97-107.

[5] Des théories critiquées qui ont encore une influence en Occident : René A SPITZ, « Hospitalism : an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood », *The psychoanalytic study of the child*, New York, 1945 ; John BOWLBY, *Soins maternels et santé mentale*, OMS, Genève, 1951.

[6] Il a été démontré que les jeunes placés manifestent davantage de difficultés de conduite et psychologiques : Isabelle FRECHON, Annick-Camille DUMARET, « Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir des enfants placés », *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, vol. 3, n° 5, 2008.

[7] En Suisse, le placement institutionnel a en effet un certain coût financier qui est, par exemple, estimé pour une institution du canton de Genève à CHF 432.- journalier par place disponible pour l'année 2006 : Jacqueline LURIN, Murielle PECORINI, Pierre-Alain WASSMER, *Accueil et placements d'enfants et d'adolescents. Évaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève*, Service de la recherche en éducation, Département de l'instruction publique, Genève, SRED, 2008.

[8] Joëlle DROUX, Anne-Françoise PRAZ, *L'histoire du placement d'enfants en Suisse, xx^e-xx^e siècles, op. cit.*

[9] Arnaud FRAUENFELDER, « Le retour de l'enfance en danger: seuil de sensibilité, modes d'intervention et normes de parentalité en mutation », in Brigitte VITTORI THION, *Au risque de la prévention : enfance, jeunesse, familles et travail social : de la prévention précoce à la participation sociale*, IES, 2016.

[10] Hervé BERQUEZ, Jeremy MODARELLI, « L'action éducative en milieu ouvert : Représentations et éléments opérants », *Le Sociographe*, vol. 45, n° 145, 2014

l'enfance et le soutien à la parentalité qui implique, pour les professionnel·le·s, de travailler sous ce double mandat de protection de l'enfance et de soutien à la parentalité.

Selon la recherche présentée ici l'injonction de protection des mineur·e·s et de soutien aux parents engage, pour les professionnel·le·s et les parents, une collaboration dans le cadre d'une intervention qui n'est pas toujours pleinement souhaitée de la part des familles. Bien que les professionnel·le·s relèvent leur volonté de non-jugement et de collaboration, leur intervention suppose une évaluation de la situation, des tentatives de corrections et de modifications. Ce contexte qui engendre des modalités de coopération particulières entre les parents et les professionnel·le·s questionne la reconnaissance mutuelle que les professionnel·le·s et les familles peuvent s'accorder. L'analyse du processus de «reconnaissance sociale» présenté par Axel Honneth^[11] permet d'envisager la reconnaissance comme étant multidimensionnelle. Il présente trois sphères dans lesquelles les principes de reconnaissances se réalisent dans notre société moderne. La sphère de l'amour (relation affective qui permet d'accéder à la confiance en soi), la sphère du droit (qui permet l'accès au respect de soi) et la sphère sociale. Ainsi, les formes de reconnaissance mutuelle ne s'inscrivent pas seulement dans l'expérience d'un attachement d'ordre affectif et dans la reconnaissance juridique. Les individus doivent aussi bénéficier d'une estime sociale leur permettant d'appréhender positivement leurs qualités et leurs capacités concrètes. L'intention de cet article est d'interroger les types d'interventions de l'AEMO en abordant la collaboration entre les parents et les professionnel·le·s comme un élément central du paradigme de l'intervention sociale contemporaine^[12]. Alors qu'ils et elles ne disposent pas des mêmes statuts, comment les parents et les professionnel·le·s de l'AEMO co-construisent-ils·elles une reconnaissance sociale partagée de leurs rôles ? En quoi cette reconnaissance mutuelle peut-elle être envisagée comme une condition nécessaire de l'intervention sociale ?

Afin de répondre à ces questions, nous présenterons les catégories d'action de l'AEMO pour définir dans quel type d'activité les professionnel·le·s et les parents sont amené·e·s à collaborer. Nous aborderons ensuite la posture adoptée lors des interventions par les éducateur·trice·s de l'AEMO et les parents, afin d'analyser ce qui d'une part et d'autre cherche à être suscité en termes de coopération. Nous terminerons par l'analyse d'une vignette présentant une discussion entre une éducatrice et une mère, afin d'illustrer la façon dont ce travail de co-construction de la reconnaissance s'opère dans une pratique langagièrē.

◀ La méthode de recherche et les participant·e·s à l'enquête

Le présent article se fonde sur une enquête menée pour une thèse de doctorat en travail social réalisée dans le cadre d'un partenariat entre les Hautes écoles spécialisées de Suisse occidentale et l'Université du Québec à Montréal. Cet article se fonde sur un matériel empirique récolté au cours des dix premiers mois d'enquête. La recherche dans laquelle il s'inscrit a pour intention d'apporter une meilleure connaissance sur la façon dont les familles et les professionnel·le·s

[11] Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, 2000. Voir la lecture critique effectuée par Gilles SÉRAPHIN dans *Recherches Familiales*, n° 1, 2004, pp. 149-155.

[12] Voir Françoise TSCHOPP, Joëlle LIBOIS, Claudio BOLZMAN (dir.), *Le travail social à la recherche de nouveaux paradigmes. Inégalités sociales et environnementales*, IES/HETS, séries : « Hors collection », 2013.

expérimentent la mesure d'AEMO en Suisse romande. La recherche menée dans le cadre de cette thèse s'inscrit dans une approche anthropologique qui se caractérise, en partie, par le fait de mener l'étude sur le terrain et en collaboration avec les personnes concernées en utilisant principalement l'observation et l'entretien comme moyen de récolte d'informations. Au cours de cette enquête, la chercheuse s'est présentée aux participant·e·s comme étudiante chercheuse en mentionnant sa formation initiale et son expérience en travail social. Cette enquête s'est principalement déroulée auprès de sept professionnel·le·s de l'éducation sociale accompagné·e·s dans leurs interventions auprès des familles sur une période de quatre à huit mois par famille. Plus de deux-cents heures d'observation ont été menées au domicile de sept familles lors des visites des professionnel·le·s de quatre sites de l'AEMO du canton de Vaud et une trentaine d'heures d'entretien individuel approfondi avec les éducateur·trice·s de l'AEMO et les familles ont été réalisées.

En Suisse romande, l'AEMO est proposée par des Fondations distinctes des services de protection des mineurs. Les professionnel·le·s accompagné·e·s au cours de l'enquête, sont mandaté·e·s par les services de protection de l'État pour travailler avec des familles en se rendant à leur domicile. Ils et elles travaillent à partir d'objectifs proposés, pour le canton de Vaud, par la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ), l'Office des curatelles et des tutelles professionnelles (OCTP) ou le Tribunal des mineurs (TM). Les familles ont généralement affaire à la DGEJ à la suite d'un signalement ou à une demande d'aide d'un·e de ses membres. Un signalement peut être fait par tou·te·s citoyen·ne·s lorsque le développement d'un·e mineur·e est mis en danger ou risque de l'être^[13]. Lors d'un signalement ou une demande d'aide, les services de protection évaluent la situation au cours d'un examen à la suite duquel une action socio-éducative telle que l'AEMO peut être mise en place. L'intervention de l'AEMO a été observée auprès de trois familles étant à l'origine d'une demande d'aide et quatre familles qui ont fait l'objet d'un signalement. Les parents doivent donner leur accord pour que l'AEMO se mette en place et il arrive que certaines familles l'acceptent pour ne pas se voir attribuer une mesure plus restrictive. L'enquête s'est déroulée auprès de mères qui pour la majorité sont sans emploi, âgées entre vingt-six et quarante-cinq ans vivant seules avec leurs enfants (entre un et quatre enfants âgés de un an à treize ans). L'observation de l'intervention éducative de l'AEMO s'est principalement concentrée sur les adultes accessibles et dans le milieu de vie quotidienne des enfants, ici chez leurs mères. Les pères des familles concernées par l'enquête ont été moins sollicités que les mères pour des raisons de domicile éloigné, de disparition ou de contacts moins fréquents avec l'enfant. Les éducateur·trice·s rencontré·e·s au cours de cette enquête ont toutes et tous une formation de travailleur·euse social·e d'une école de travail social de Suisse romande ou d'une école éducateur·trice·s en France. Ces professionnel·le·s âgé·e·s entre quarante et soixante ans bénéficient de premières expériences dans le domaine de l'éducation sociale ou de l'animation socioculturelle et travaillent à l'AEMO depuis deux à plus d'une dizaine d'années.

[13] La maltraitance, qui était repérée et caractérisée à travers des situations de violence physique, de violences sexuelles, de violence psychologique et de négligence est aujourd'hui et depuis les années 2000 pensée par la notion de risque. Cela implique que l'État peut intervenir lorsque la santé, la moralité ou la sécurité d'une personne mineure menace d'être compromise par les conditions environnementales dans lesquelles elle évolue. Voir Arnaud FRAUENFELDER, *Le retour de l'enfance en danger : seuil de sensibilité, modes d'intervention et normes de parentalité en mutation*, art. cit.

◀ Les activités soutenant les interactions entre les professionnel·le·s et les familles

La présente recherche montre que le suivi AEMO est le plus souvent sollicité dans le but d'apporter un soutien personnel aux parents, résoudre des problèmes d'ordre éducatif et relationnel, familial, social, professionnel ou scolaire^[14]. Comprendre la façon dont les familles et les éducateur·trice·s de l'AEMO collaborent ensemble suppose d'abord d'identifier les activités concrètes réalisées lors des interventions. Le travail d'observation mené au domicile des familles a permis de relever les types d'activités mises en place par l'AEMO. Au cours de leurs interventions, les éducateur·trice·s proposent le plus fréquemment : des discussions individuelles avec un parent, un enfant ou un·e membre de la famille ; des discussions collectives avec les membres de la famille (parents/beaux-parents/enfants/grands-parents) ; des activités extérieures individuelles ou collectives (promenades, visite d'un lieu spécifique, activités sportives) ; des activités intérieures avec parents et enfants (repas, jeux de société, ménage, cuisine, etc.). Les éducateurs de l'AEMO participant avec d'autres professionnels aux réunions de réseaux (école, protection de l'enfance, services sociaux) avec ou sans les familles. Aussi, plusieurs catégories d'actions dans lesquelles l'AEMO et les familles sont amenées à collaborer peuvent être identifiées. Une première catégorie concerne les rôles familiaux et les aptitudes parentales. Ces dernières sont travaillées en lien avec la vie quotidienne et concernent souvent des aspects tels que l'hygiène, l'alimentation, les moments de repos (heures du coucher et temps de sommeil selon des normes sociales et médicales). Les aptitudes parentales sont aussi abordées en lien avec la place occupée par les membres de la famille (travail sur les règles de vie, les limites, etc.). Une deuxième catégorie, proche du travail sur les rôles parentaux concerne les problématiques d'ordre relationnel au sein d'une famille. Le travail est ici axé sur la communication entre des parents séparés, entre des parents et leurs enfants ou encore entre les membres d'une famille (parents/enfants/grands-parents). Une troisième catégorie d'action concerne la gestion des difficultés administratives. Il s'agit de l'ensemble des tâches liées à l'implication d'un·e éducateur·trice dans la gestion administrative et/ou financière de la famille en jouant un rôle de tiers, voire de facilitateur auprès des acteurs concernés (régie immobilière, services sociaux, milieux scolaires).

Les professionnel·le·s de l'AEMO bénéficient d'une large marge de manœuvre dans l'utilisation des différents types d'actions. Leur travail auprès des familles est guidé par les informations permettant de comprendre les dynamiques familiales et la réalité sociale auxquelles ils et elles ont accès au cours des interventions. Bien que l'intervention de l'AEMO soit mise en place dans des contextes touchés par des troubles du comportement, des difficultés de communication ou des ruptures familiales, les préoccupations relevées par les parents et les enfants au cours de ces activités, ne concernent pas seulement des aspects relationnels ou éducatifs. Les éducateur·trice·s de l'AEMO accompagnent en effet des familles pouvant rencontrer de multiples difficultés (précarité, problèmes administratifs, problèmes de santé, isolement social, logement inadapté, parcours migratoires et en attente de situation stabilisée). Souvent, ces difficultés se cumulent^[15] et dépassent les objectifs éducatifs justifiant le mandat d'intervention et la présence des

[14] Voir aussi Éric PAULUS, Bhama STEIGER, Jean-Pierre TABIN, Valérie HUGENTOBLER, Michèle SABATINI, Luca ZUNTINI, *Évaluation de l'action éducative en milieu ouvert dans le canton de Vaud. Rapport de recherche*, Lausanne, EESP, 2006.

[15] Anne RURKA, *L'efficacité de l'action éducative d'aide à domicile : le point de vue des usagers et des professionnels*, L'Harmattan, 2008.

éducateur·trice·s de l'AEMO dans les familles. Par leur accès régulier à la sphère privée des familles, les éducateur·trice·s de l'AEMO peuvent identifier et agir sur les difficultés d'ordre divers (logement inadapté, contact avec les régies immobilières), difficulté psychologique des parents ou des membres de la famille (orientation vers des thérapies, mise en place d'un ou plusieurs suivi psychologique) qui empêchent parfois les familles de prendre en charge les aspects éducatifs et relationnels. En réalité, il est souvent nécessaire de travailler sur des aspects périphériques aux objectifs fixés qui sont principalement d'ordre relationnel ou éducatif. Des actions telles que l'accompagnement pour la recherche de logement ou encore l'aide lors d'un avis d'expulsion du pays, participent à la reconnaissance des parents comme des personnes individuées^[16] à travers d'autres identités que celle de «personnes suivies par les services de protection de l'enfance». Les parents sont en ce sens reconnus comme des personnes rencontrant des difficultés qui peuvent avoir un impact sur leurs capacités parentales. Lorsque les professionnel·le·s choisissent de ne pas déléguer les problématiques plus structurelles à d'autres intervenant·e·s ils et elles le font le plus souvent pour des raisons liées à l'absence ou l'inefficacité constatée de services en mesure de prendre en charge une problématique. Ils et elles reconnaissent ainsi les parents dans leur droit d'accéder à certains types d'aides, même si elles ne sont pas toujours en lien avec leur statut de parent. De plus, en agissant sur certaines problématiques, les professionnel·le·s participent à la reconnaissance des capacités potentielles des parents à répondre aux difficultés d'ordre éducatif ou relationnel. Notre recherche montre d'ailleurs qu'il est souvent attendu des parents qu'ils engagent un changement une fois les autres difficultés résolues.

◀ La reconnaissance mutuelle: une condition de la collaboration

Avant d'entamer un travail avec les familles, les professionnel·le·s se trouvent d'abord face à des portes qui s'ouvrent parfois avec méfiance, qui restent simplement fermées ou encore qui s'ouvrent avec impatience. Entrer dans l'environnement d'une famille, dans son intimité, n'est pas chose aisée et demande une adaptation constante de la part des professionnel·le·s. Pour mener à bien leur travail, ils et elles doivent avant tout «*entrer dans la famille*» et «*se faire accepter*». Pour ces éducateur·trice·s, ce n'est pas seulement le mandat d'intervention ni les objectifs de travail qui permettent d'entrer dans une famille, mais aussi la posture qu'ils et elles adoptent. Cette posture souvent nommée par les termes «*écoute*» et «*non-jugeante*», vise à poser un regard bienveillant sur la famille et son environnement:

«Quand on arrive chez une famille, il faut faire preuve d'humilité dans la rencontre. Il faut sentir leur façon de vivre et essayer de respecter leurs règles de vie. Quand j'arrive dans une famille, j'essaie d'écouter ce que les parents ou les enfants ont à dire, en essayant d'avoir le moins de jugement possible.» (Éducateur AEMO)

Cet extrait d'entretien illustre l'intention première des éducateur·trice·s de l'AEMO qui consiste à comprendre les dynamiques familiales et leur mode de vie, avant d'envisager une interven-

[16] Paul FUSTIER, « Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial », Dunod, 2000.

tion. En adoptant cette posture d'ouverture, les professionnel·le·s cherchent à ce que les parents leur transmettent des informations utiles à une meilleure compréhension de leur situation. Pour savoir comment agir, les professionnel·le·s ont en effet besoin de sentir, d'identifier ce qu'ils et elles peuvent faire pour la famille en apprenant à la connaître. Cette posture mettant en scène l'attention et le temps consacré à une famille est perçue comme un investissement qui permet d'entrer dans une dynamique d'échange favorisant la collaboration. Cet investissement des professionnel·le·s (écoute, posture d'ouverture) montre que leur relation avec les familles se caractérise par des échanges non marchands^[17] et du don^[18]. Bien que ce type d'échange n'offre pas la possibilité d'introduire un principe d'égalité lorsque qu'il intervient entre les professionnel·le·s et les familles, il permet en revanche la reconnaissance de l'autre comme une personne avec laquelle il est possible d'échanger, valorisant ainsi son estime personnelle, son rôle et ses capacités^[19]. Entamer une telle relation de reconnaissance permet d'éviter certaines formes de mépris qui peuvent nuire à la suite de l'intervention. Si les professionnel·le·s ont besoin de connaître la famille pour identifier la manière dont ils et elles peuvent intervenir, les familles veulent également comprendre à qui elles ont affaire et déchiffrer le sens des actions des éducateur·trice·s^[20].

« J'ai une toute jeune collègue qui a beaucoup de peine. Elle dit qu'elle a une famille qui ne veut plus la voir. Elle n'arrive pas à entrer en contact. La situation lui échappe. Elle dit que le père veut bien la recevoir, mais pour boire le thé et pas pour travailler. Selon moi, elle va dans cette famille parce qu'elle est mandatée pour un travail précis, donc elle va dans cette famille pour travailler. Si le père te propose de boire le thé, tu es obligée de boire le thé. Ça fait partie du travail. Si tu ne le fais pas, tu n'arriveras jamais à travailler. Il va l'inviter à boire le thé et ensuite il va voir si elle peut dire quelque chose. » (Éducatrice AEMO)

Le récit de cette éducatrice au sujet de l'expérience de sa collègue illustre que l'absence de reconnaissance peut faire barrage à l'intervention. Ici, le fait que l'éducatrice soit mandatée pour un travail, donc reconnue institutionnellement pour ses compétences, ne permet pas au père d'envisager une collaboration. Cet aspect a été observé auprès de la majorité des familles ayant participé à la recherche, qu'elles soient à l'origine d'une demande d'aide ou non. Afin d'évaluer la légitimité de l'éducatrice, ce père a en effet besoin de savoir à qui il a affaire en partageant un moment moins formel « boire le thé » pour « voir si elle peut dire quelque chose ». Cet extrait d'entretien montre bien qu'avant d'envisager de mettre en œuvre les compétences pour lesquelles les professionnel·le·s sont formé·e·s, ils et elles passent souvent par un travail de reconnaissance de leur légitimité à intervenir. Les parents attendent aussi des éducateur·trice·s de l'AEMO qu'ils et elles démontrent leurs capacités à prendre en compte et à reconnaître les particularités de la famille, leur parcours et leurs modèles d'influence en matière d'éducation. Ces différents éléments nous permettent de considérer la posture adoptée par les professionnel·le·s

[17] Alain TESTART, « Échange marchand, échange non marchand », *Revue française de sociologie*, 2001, vol. 4, n° 42, pp. 719-748.

[18] Marcel MAUSS, « *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* », Puf, 2007.

[19] Alain CAILLÉ, « Présentation », De la reconnaissance : don, identité et estime de soi », *Revue du Mauss*, n° 23, 2004, pp. 5-28.

[20] A ce sujet, voir Paul FUSTIER, « Le lien d'accompagnement : un métissage entre échange par le don et échange contractualisé », *Informations sociales*, vol. 169, n° 1, 2012, pp. 91-98.

de l'AEMO comme une première étape du processus de co-construction de la reconnaissance des rôles et des places de chacun·e nécessaire à la collaboration.

«Cette éducatrice, elle est cash. Elle a tout de suite dit qu'elle était là pour le bien des enfants et qu'elle dirait si elle voyait des choses qui ne vont pas. D'un côté, on ne sait jamais trop ce qu'il peut se passer quand on raconte des trucs ; et d'un autre, on sait qu'on peut quand même avancer, parce que si quelque chose ne va pas ce sera dit. Si elle ne faisait pas ça, j'aurais bloqué depuis longtemps. Je veux qu'on me dise lorsqu'il y a des choses qui ne vont pas. Je peux entendre. » (Mère de quatre enfants suivie par l'AEMO)

Adopter une attitude de transparence permet ici à l'éducatrice d'être reconnue par cette mère comme une personne en qui elle peut avoir suffisamment confiance pour envisager une collaboration. Bien qu'elle soit consciente de ne pas maîtriser ce «*qu'il peut se passer*» lorsqu'elle «*raconte des trucs*», cette mère a le sentiment de pouvoir «*avancer*». Cette confiance est issue de la reconnaissance que l'éducatrice lui porte en lui montrant qu'elle la considère comme une partenaire d'échange avec laquelle elle peut s'exprimer sur ce qui «ne va pas». En abordant les éléments qui lui permettent de collaborer avec l'éducatrice de l'AEMO, cette mère relève l'importance d'être reconnue comme un individu à part entière^[21], apprécié dans sa capacité à «*entendre*» ce que la professionnelle a à dire et à accomplir certaines tâches. Elle se positionne comme une partenaire valable de communication, une personne avec laquelle l'échange est possible en relevant ses capacités de coopération. Cette mère montre ainsi l'importance d'être reconnue comme partie prenante de l'intervention pour envisager une collaboration : «*Si elle ne faisait pas ça, j'aurais bloqué depuis longtemps.*»

◀ La reconnaissance mutuelle et la co-construction des rôles en situation

Si nous avons abordé une des premières étapes du processus de reconnaissance mutuelle, il semble pertinent de comprendre les conditions dans lesquelles il est amené à se développer au cours de l'intervention. L'enquête par observation menée dans les familles a mis en évidence la pratique langagière^[22] comme un élément central de la relation. Selon Ludwig Wittgenstein^[23], le sens rattaché au langage est lié à son utilisation dans un contexte particulier. La vignette présentée ci-dessous montre les usages du langage au cours de l'intervention d'une éducatrice de l'AEMO au domicile d'une mère de famille après huit mois de suivi. Elle permet d'illustrer la relation entre une professionnelle et une mère qui se crée parmi un ensemble d'histoires, de situations vécues ensemble ou racontées au cours de l'accompagnement de l'AEMO.

[21] Jean-Pierre BRUN, Ninon DUGAS, « La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens », *Gestion*, vol. 30 n° 2, 2005, pp 79-88.

[22] La pratique langagière fait ici référence à l'intervention prenant forme dans les paroles et le langage mobilisé au cours de l'action. Pour plus de détails, voir François HUOT, Yves COUTURIER, « L'examen des usages de la théorie en intervention sociale », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 2, n° 16, 2003, pp. 19-29.

[23] Ludwig WITTGENSTEIN, *Recherches philosophiques*, Gallimard, 2004.

Le discours de la mère et de l'éducatrice fait également apparaître les enjeux qui gravitent autour de cette relation et la manière dont les deux femmes co-construisent la reconnaissance de leur rôle en s'impliquant l'une et l'autre dans la résolution de problèmes. Cet extrait est issu d'une discussion entre une éducatrice de l'AEMO âgée de quarante ans occupant son poste depuis deux années et une mère sans emploi du même âge ayant trois enfants âgés de quatre, huit et onze ans. Cette vignette est écrite sur la base d'un entretien retranscrit dans un journal de terrain lors d'une observation au domicile de la famille pendant une intervention de l'AEMO.

■ Vignette : Le téléphone et le coucher

L'éducatrice est assise dans la cuisine en face de Madame Cervin, mère de trois enfants. Les enfants sont à l'école.

Mère : Je voulais vous dire qu'en ce moment c'est assez difficile avec Jasper (âgé de six ans) parce qu'il a recommencé à venir dormir dans mon lit.

Éducatrice : Vous aviez continué à faire le rituel du coucher que vous aviez mis en place et dont on avait discuté ?

- *Non, je ne l'ai pas vraiment tenu. Même si je le couche, il se relève et vient dans mon lit. Je suis seule à tout gérer, je n'en peux plus. Il se met à faire des crises et à m'insulter.*

- *Vous faites quoi lorsqu'il fait des crises et vous insulte ?*

- *Ce matin, il a fait une crise parce qu'il voulait jouer avec mon téléphone et je lui ai dit non. Je vois bien que c'est de ma faute ces histoires de téléphone. J'ai voulu un peu de tranquillité en le lui prêtant, mais je vois bien que ça le rend nerveux et que c'est moi qui ai aggravé son comportement avec ça.*

- *Je vous sens déterminée à vouloir faire quelque chose pour que cela s'arrête. Il n'y a que vous qui puissiez poser des limites. Comment vous voudriez que cela se passe avec le téléphone ?*

- *J'aimerais leur dire que je ne suis plus d'accord de leur prêter mon téléphone, au fond c'est quand même mon téléphone et j'en ai besoin.*

L'éducatrice formule des phrases que la mère pourrait dire aux enfants pour aborder la décision qu'elle a prise. La mère écoute et formule elle aussi des phrases comme si elle s'adressait à ses enfants.

Mère : J'en ai vraiment marre de faire semblant d'aller me coucher pour qu'ils acceptent de dormir ! Je devrais avoir le droit de faire d'autres activités pendant qu'ils dorment.

Éducatrice : Vous prenez conscience de votre besoin d'espace. Vous n'êtes pas obligée d'aller vous coucher au même moment que vos enfants.

- *J'aimerais que ça change parce que je sens qu'il y a vraiment un déséquilibre.*

- *C'est votre conviction des choses qui va influencer le comportement de votre enfant. Vous avez atteint votre limite d'acceptation autant sur le téléphone que sur le coucher et ça va vous permettre de tenir vos décisions plus facilement. Ça va tout de même vous demander de la persévérance. On va se revoir la semaine prochaine pour rediscuter de ce que vous avez pu faire avec vos enfants.*

L'analyse de cette vignette propose une lecture du discours de l'éducatrice et de la mère sous l'angle de la co-construction et de la reconnaissance mutuelle des rôles de chacune. Les narratifs mobilisés au cours de cette discussion donnent sens aux événements vécus, mais permettent également la construction et l'entretien des identités de chacune. Les quelques éléments d'analyse présentés ici montrent comme la reconnaissance que cette mère et l'éducatrice s'accordent mutuellement, interagissent et permettent à l'intervention de se déployer.

Au cours de cette conversation, la mère revient sur un problème auparavant abordé avec l'éducatrice, « *Il a recommencé à venir dans mon lit* », et l'éducatrice la questionne au sujet du maintien de la stratégie qu'elles ont élaborée ensemble pour y répondre. La mère mentionne alors des éléments liés à sa réalité quotidienne, qui ne lui ont pas permis de « tenir » ses décisions. Lorsqu'elle dit : « *Je suis seule à tout gérer, je n'en peux plus* », elle fait référence à des histoires liées à des aspects tant biographiques (père disparu depuis des mois), moraux (ce n'est pas normal que ce soit à moi de tout gérer) ou encore des moyens qui pourraient être mis en place (trouver un moyen de garde pour les enfants le week-end) pour la soulager. Pendant l'entretien, l'éducatrice adopte une posture non « jugeante » en reformulant ce que dit la mère. Elle questionne, énonce des hypothèses, explique et rassure la mère sur ses sentiments. Au cours de cet échange communicationnel^[24] l'éducatrice fait intervenir ses observations, mais aussi des histoires morales (toute personne a le droit d'avoir des limites), et professionnelles (rôle professionnel de valider les limites de chacun et de soutenir les parents). Ici, nous voyons bien comme la posture adoptée par l'éducatrice permet à la mère d'aborder plus en détail les situations difficiles qu'elle rencontre avec ses enfants. La relation que cette mère entretient depuis plusieurs mois avec l'éducatrice lui permet en effet de dévoiler des informations liées aux habiletés parentales qu'elle mobilise dans les activités quotidiennes. Cette vignette montre que la mère cherche à impliquer l'éducatrice dans la résolution des problèmes qu'elle rencontre, tout en étant reconnue dans ses compétences et sa volonté de collaboration. La mère participe ainsi à la reconnaissance du rôle de l'éducatrice dans l'élaboration d'une stratégie lui permettant de dépasser les difficultés rencontrées. Au cours de l'entretien, la mère s'accuse du comportement adopté par son fils. Elle endosse une certaine responsabilité personnelle de la situation, comme elle le fait avec l'utilisation du téléphone, « *C'est moi qui ai aggravé son comportement avec ça !* », tout en montrant une volonté d'évolution. En exprimant ce qui semble être attendu d'elle, c'est-à-dire en définissant certains problèmes, en y réfléchissant et en recherchant une solution avec l'éducatrice, la mère fait en sorte d'être reconnue dans une posture de collaboration. Susciter le « *feeling* »^[25] des professionnel·le·s par une bonne attitude ou encore adopter une posture d'ouverture en reconnaissant les difficultés, permet d'être reconnu par les professionnel·le·s comme un parent collaborant. Notre recherche a en effet démontré qu'il est souvent attendu des membres des familles qu'ils abordent des éléments de leur vie permettant aux professionnel·le·s d'identifier la façon dont ils et elles peuvent intervenir. Du côté des parents, cette posture, par laquelle leur volonté de coopération est en partie reconnue, leur permet de maintenir une certaine autonomie tout en bénéficiant parfois plus facilement de la marge de manœuvre dont les professionnel·le·s disposent. Dans la vignette présentée, cette posture implique pour la mère de s'exprimer sur sa vie sans laisser paraître trop de signes de faiblesse qui pourraient

[24] Elizabeth HARPER, Henri DORVIL, *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques*, PUQ, Québec, 2013.

[25] A ce sujet voir Marcelo VALLI, Hélène MARTIN, Ellen HERTZ, « Le "feeling" des agents de l'État providence. Analyse des logiques sous-jacentes aux régimes de l'assurance chômage et de l'aide sociale », *Ethnologie française*, vol. 32, n° 2, 2002, pp. 221-231.

nuire à la reconnaissance de ses habiletés parentales. La vignette montre aussi comme l'expression des problématiques rencontrées oriente l'attention de l'éducatrice qui, lors des prochaines visites, questionnera la mère sur la mise en place des décisions et exercera une forme de contrôle sur l'évolution de la situation: « *Vous aviez continué à faire le rituel du coucher* », « *On va se revoir la semaine prochaine pour rediscuter de ce que vous avez pu faire.* » Ici, l'évolution de la situation est liée à la façon dont la mère envisage une décision et s'implique dans sa mise en pratique. Du point de vue de l'éducatrice, l'enjeu concerne le maintien des choix de manière durable afin que la situation puisse évoluer. Pour engager la mère, l'éducatrice renforce le positionnement qu'elle adopte et relie son discours à des événements vécus de manière commune avec la famille: « *C'est votre conviction des choses qui va influencer le comportement de votre enfant.* » L'éducatrice fait ainsi référence à plusieurs décisions que la mère a adoptées concernant la vie familiale depuis le début de l'intervention et qui n'ont pas toujours été tenues, comme celles de ne plus dormir avec les enfants, de les laisser s'habiller et se laver seuls par exemple. L'implication d'un parent dans la prise d'une décision démontre la recherche de coopération par une forme de reconnaissance de ses habiletés parentales, mais aussi de sa réalité sociale. Lorsque l'éducatrice dit à la mère: « *Il n'y a que vous qui pouvez poser des limites* », elle la renvoie à son rôle au sein de la famille, mais encore aux compétences (affirmation de soi, positionnement au sein de la famille, mise en place et maintien du cadre) qu'elle doit mobiliser pour le tenir. Pour impliquer la mère dans le suivi de ses enfants, l'éducatrice fait référence à l'attitude qu'elle adopte ou pourrait adopter « *Je vous sens déterminée* » en parlant notamment de « *conviction* » ou encore de « *persévérance* ». L'éducatrice démontre aussi l'attention qu'elle porte à la mère en reconnaissant un besoin qu'elle identifie chez elle « *votre besoin d'espace* » pour l'engager dans cette prise de décision. Elle légitimise ainsi la mère en reprenant ce besoin qui répond à des normes de sollicitude personnelle reconnues depuis la montée de l'individualisme et des revendications portées par le féminisme ayant participé à moderniser la famille et le rôle des parents. La posture adoptée par l'éducatrice permet à la mère de s'exprimer sur ce qu'elle parvient ou non à mettre en pratique, sans trop craindre que cela nuise à la reconnaissance de ses habiletés parentales.

◀ Conclusion

Cet article permet d'aborder la collaboration entre les parents et les professionnel·le·s de l'AEMO soumis·e·s à l'injonction paradoxale que représente la recherche de coopération et l'implication des parents dans le cadre d'une intervention pour laquelle ils ne sont pas toujours à l'initiative. L'analyse présentée montre que les interactions entre les familles et les éducateur·trice·s sont constituées de démonstrations réciproques de leurs qualités et capacités concrètes liées à une forme de reconnaissance sociale. Dans certains cas, les actions menées par les professionnel·le·s participent à la reconnaissance juridique des personnes en agissant selon leur droit, et ce parfois au-delà de leur identité de parents. Apparaissent également des éléments liés à la sollicitude dans la volonté de reconnaissance des besoins des familles et les tentatives de réponses de la part des professionnel·le·s. L'analyse de nos résultats permet en cela d'identifier que différentes formes

de reconnaissances décrites par Axel Honneth^[26] sont à l'œuvre au cours de ces interactions. La reconnaissance mutuelle entre les parents et les professionnel·le·s de l'AEMO paraît nécessaire à l'intervention parce que c'est à travers elle que se construit le socle de confiance permettant la collaboration. Seulement, il ne suffit pas d'entamer un processus de reconnaissance pour que celui-ci permette de maintenir des conditions favorables à la collaboration tout au long de l'accompagnement. La vignette présentée montre bien comme après huit mois d'intervention, la co-construction de la reconnaissance mutuelle est toujours à l'œuvre dans les interactions. Ainsi, faire barrage à la construction de la reconnaissance mutuelle dès le début de l'accompagnement ou rompre ce processus durant le suivi peut mettre à mal la collaboration voire empêcher l'intervention de l'AEMO.

[26] Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance. op. cit.*