STRATHÈSE REVUE DOCTORALE

Strathèse
ISSN : 2491-8490

8 | 2018
Réseau(x) et passage(s)

Protection de l'enfance : du passeur de savoir à l'acteur de savoir

Child protection: from the knowledge broker to the knowledge participant

Manon Grandval

https://www.ouvroir.fr/strathese/index.php?id=662

DOI : 10.57086/strathese.662

Electronic reference
Manon Grandval, « Protection de l'enfance : du passeur de savoir à l'acteur de savoir », *Strathèse* [Online], 8 | 2018, Online since 01 September 2018, connection on 07 November 2026. URL : https://www.ouvroir.fr/strathese/index.php?id=662

Copyright
Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les même conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Protection de l'enfance : du passeur de savoir à l'acteur de savoir

Child protection: from the knowledge broker to the knowledge participant

Manon Grandval

OUTLINE

Le passage des parents dans les établissements de l'ASE
Le positionnement professionnel du passeur
L'ouverture d'un passage vers l'agir parental
Conclusion

TEXT

1 La parentalité ne se limite pas au simple fait d'être parent. Elle représente un chemin résultant de l'exercice, de l'expérience et de la pratique (Houzel, 1999). Or, tous les parents ne parviennent pas à accéder à une parentalité épanouissante, pour eux-mêmes et pour leur enfant, de telle sorte que leurs actes vont parfois à l'encontre de l'intérêt de l'enfant et que les services de protection de l'enfance doivent s'immiscer dans leur vie familiale. Dans l'idéal, les établissements de l'aide sociale à l'enfance (ASE) devraient être des lieux de passage dans lesquels les difficultés familiales se résorberaient. Cependant, la réalité est toute autre et ce passage, qui devrait être vecteur de développement, côtoie la reproduction intergénérationnelle du placement (Frechon & Dumaret, 2008). Pour que le cheminement des parents dans les établissements de l'ASE soit une source d'apprentissages, les professionnels doivent penser l'environnement et leur positionnement comme un capacitant. Ils sont donc des passeurs de savoirs et de capabilités. Mais l'action de « passer » se suffit-elle à elle-même ? La notion de passage indiquant un mouvement, nous amène – elle – à nous interroger sur le « moyen, [la] possibilité de passer ; [la] place pour passer[1] ». Les établissements de l'ASE offrent-ils un passage vers la parentalité ? Le parent est-il juste un simple passager ou dispose-t-il d'un pouvoir d'agir ?

Le passage des parents dans les établissements de l'ASE

2 Les établissements de l'aide sociale à l'enfance sont nombreux et diversifiés. Leur organisation, leur fonctionnement et le type d'accompagnement qu'ils proposent ont autant de points qui les différencient. Ils se rejoignent sous l'appellation générale d'aide sociale à l'enfance (ASE) ou de protection de l'enfance du fait de leur mission commune, celle-ci instituée par une politique au profit de l'enfant. Le passage des parents dans ces établissements peut s'envisager à deux niveaux : un passage souhaité ou un passage forcé, qui se matérialise par une mesure administrative ou judiciaire. Ainsi, le passage des parents dans les établissements de l'ASE est vécu d'emblée différemment en raison de ce paramètre qui vient impacter l'engagement.

3 Que signifie passer par la « case » aide sociale à l'enfance ? Pour les parents, c'est avant tout un nouvel environnement à appréhender avec ses propres normes et valeurs. D'autant plus que les établissements de l'ASE, par leurs liens étroits avec la justice et leurs rôles auprès du public vulnérable que sont les enfants, sont des environnements où les normes se montrent omniprésentes. Avant de travailler sur leur parentalité, les parents doivent en premier lieu se créer des repères et trouver un équilibre entre leur réalité et la réalité institutionnelle qui suggère une rencontre entre représentations familiales et représentations professionnelles. La représentation est « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 2001 : 13). Les représentations sont la manière dont l'individu perçoit ce qui l'entoure. Elles déterminent l'action et ce n'est qu'en tentant de découvrir ce qui fait sens pour l'autre, que parents et professionnels parviendront à travailler ensemble.

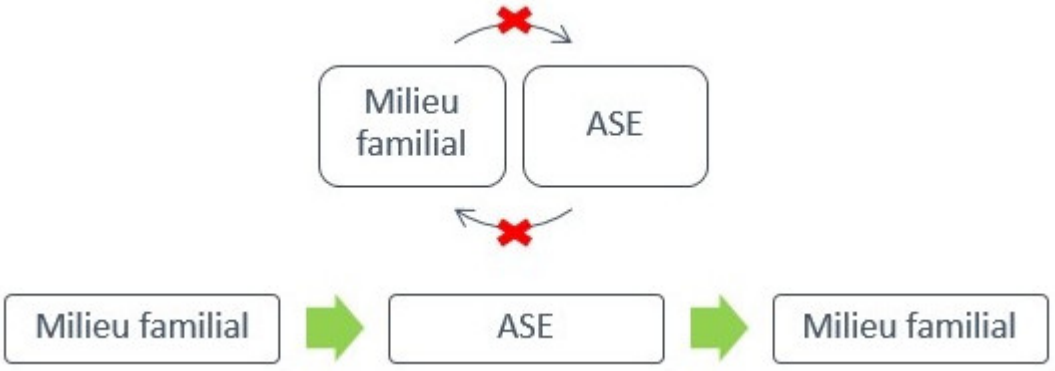
4 Ainsi, le passage peut aussi s'apparenter au dépassement : les parents sont amenés à dépasser leurs habitudes et leurs comportements éducatifs intégrés pour accéder à de nouveaux fonctionnements qui sont en adéquation avec le développement de l'enfant. S'ils sont en lien avec les services de l'ASE c'est que leurs attitudes parentales ont

été jugées défaillantes. Par conséquent, ils doivent modifier leurs pratiques et leurs représentations de la parentalité.

> Pour qu'une pratique sociale se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes, soit en s'y adaptant, soit en le transformant. Toute contradiction entre les représentations sociales et des pratiques amènent nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre (Abric, 2001 : 237).

5 Les parents doivent s'approprier les pratiques parentales socialement admises, c'est-à-dire en comprendre le sens et le mettre en adéquation avec ses représentations initiales. La finalité du passage des parents dans les établissements de l'ASE ne réside pas dans l'adaptation au nouvel environnement : on ne parle pas de passer du milieu familial à l'environnement institutionnel. Les établissements de l'ASE doivent plutôt se penser comme des lieux de passage, c'est-à-dire des environnements qui permettent au parent d'opérer une transition vers une parentalité adaptée au développement de leur enfant. L'enjeu étant que le passage ne s'inscrive pas dans un cycle mais soit perçu comme une étape vers un après (fig. 1).

Fig. 1 : Le passage des parents par l'aide sociale à l'enfance



6 Les parents sont passagers au premier sens du terme : ils ne font que passer. Les établissements doivent se rendre attentifs au risque de dépendance à l'aide et penser l'accompagnement comme une transition. Ce n'est pas l'indépendance au sens de « faire seul » qui est souhaité mais celle relative à l'autonomie et à la proactivité, c'est-à-dire que les parents soient capables de faire appel à leurs ressources

personnelles et aux ressources extérieurs. C'est en cela que les professionnels des établissements de l'ASE ont la responsabilité de développer un positionnement propice au passage.

Le positionnement professionnel du passeur

7 Le passeur est « celui qui fait franchir un obstacle (à quelqu'un ou quelque chose) ; celui qui transporte quelqu'un ou quelque chose (quelque part)[2] ». Transporter fait référence au lieu qui peut être matérialisé ou subjectif : faire passer d'un état à un autre, faire passer d'un ressenti à un autre, d'un comportement à un autre. Le domaine du travail social est vecteur de normes prescriptives : il trouve sa raison d'être dans les situations de vulnérabilités et vise de manière plus ou moins explicite à vouloir que les individus opèrent un changement dans leur situation. Les établissements de la protection de l'enfance s'orientent, depuis la loi de 2007, vers la prise en compte du milieu familial avec un positionnement de l'éducateur passeur qui aide à franchir les difficultés parentales et cherche à opérer une transition vers une parentalité qui réponde aux besoins de l'enfant. Le passeur relègue la position d'expertise au profit d'une plus grande ouverture pour permettre aux parents de s'exprimer. À ce sujet, Paul souligne l'évolution qui se fait ressentir dans les pratiques sociales :

> Le changement de paradigme d'un principe de réparation à un principe de reliance est dû principalement à la place attribuée à l'individu dans notre société. Il n'est plus conçu comme objet (à réparer), problème (à résoudre), dossier (à traiter) mais sujet actif, autonome et responsable (Paul, 2004 : 306).

8 C'est expressément cette manière de concevoir l'individu qui constitue le pilier du positionnement de passeur : il n'est pas expert et ses conseils sont perfectibles.

9 S'il veut s'écarter du caractère injonctif du travail social, le passeur s'inscrit dans un projet où il va s'interroger sur : quels moyens offre-t-on aux parents pour passer ? Quelle possibilité ont-ils de s'en saisir et quelle place leur est faite ? L'accompagnement débute dès que le projet est envisagé, parents et professionnels ne sont pas dans la

coopération mais dans la collaboration. Les parents ne font plus l'*objet* d'une mesure mais l'orientent. Le projet concerne la structure familiale, par conséquent le parent doit en être acteur même si le professionnel est nécessairement garant de l'intérêt de l'enfant et oriente les actes éducatifs des parents. Cette démarche peut être celle de la coéducation :

> « Il s'agit en d'autres termes de promouvoir l'articulation – et donc de dépasser la simple coexistence, voire la confrontation – de l'ensemble des logiques des cultures, des sentiments qui déterminent chez les adultes les espaces et les temps éducatifs destinés aux enfants, ou investis comme tels » (Jésu, 2004 : p. 1).

10 La coéducation permet de s'élever au-delà des prescriptions à travers le partage des représentations. Elle rejoint la visée de l'accompagnement qui pressent l'accompagnateur comme celui qui se joint à l'accompagné et parcourt un bout de chemin avec lui. Quatre postures caractérisent la relation d'accompagnement : le pourvoyeur, l'intercesseur, l'interprète et le passeur (Paul, 2004). Coéducation tout comme accompagnement confluent vers un positionnement professionnel spécifique empreint de bienveillance, de sollicitation et de retenue. Le passeur a pour rôle de s'effacer petit à petit pour que la personne puisse réellement prendre sa place.

> L'accompagnement c'est donc un dispositif qui permet d'appeler, de mobiliser, de supporter la perte narcissique, la perte de la fusion, de la sécurité fusionnelle, de la symbiose. De commencer un travail d'entame, qui est un travail à la fois de séparation et d'alliance à l'autre (Vial, 2007 : 12).

11 Dès le début du processus d'accompagnement, il faut appréhender la relation dans le temps afin de ne pas aller à l'encontre de l'identité et de l'autonomie de la personne. De plus, une relation suffisamment sécure est indispensable pour que l'accompagné se sente en confiance tout en gardant à l'esprit que l'accompagnement a une fin, qui ne devrait pas être vécue difficilement.

12 Selon Barbier, le positionnement de l'éducateur est celui d'un passeur de sens : « nous avons besoin de passeurs entre des univers de significations de plus en plus plurielles et paradoxales » (Barbier, 1997).

L'accompagnement ne se résumerait pas uniquement en termes d'agir mais inclurait un cheminement de la pensée. Le passage découle à la fois d'une démarche de conscientisation et de l'action. Agir intègre d'emblée dans sa définition le pouvoir mais aussi l'expression de soi : « pouvoir propre à l'homme de transformer ce qui est, de s'exprimer par des actes »[3]. L'agir révèle la pensée et le sens que l'individu confère à ses actions. Le pouvoir d'agir ne se manifeste donc pas seulement dans les actes mais aussi dans les non-actes qui sont une résultante de la pensée.

13 Au-delà de l'assimilation et du sens donné aux pratiques éducatives, l'acte de conversion est un élément essentiel à réfléchir afin que les parents puissent transférer leurs apprentissages au quotidien, dans leur milieu de vie.

L'ouverture d'un passage vers l'agir parental

14 Partant d'une réflexion éthique, le parent ne peut être un simple passager que l'ASE emmènerait d'un point A à un point B, c'est-à-dire d'une situation qualifiée d'inappropriée à une parentalité conforme aux attentes de la société. Le chemin doit être une co-construction ayant pour ligne de mire l'intérêt de l'enfant. C'est en cela que les professionnels peuvent réfléchir à la manière d'offrir aux parents l'accès à une démarche de conscientisation puis de développement du pouvoir d'agir.

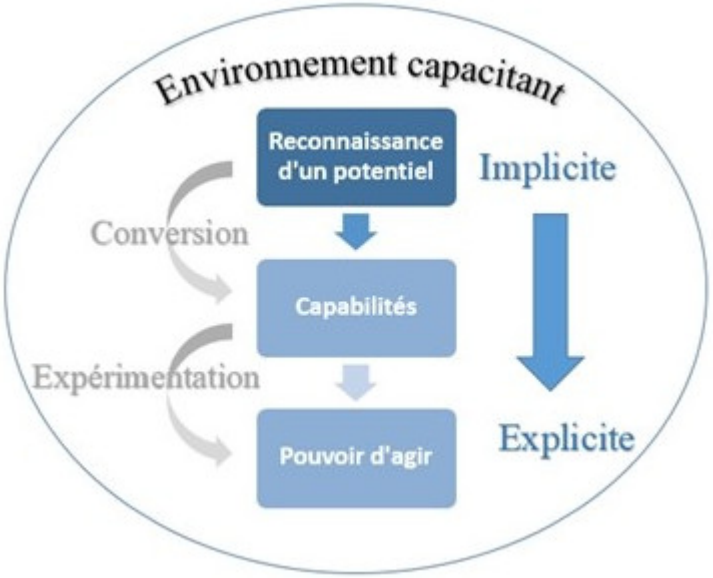
15 L'approche des capabilités développée par Sen (2012) propose un point de vue transférable à l'éducation parentale. À l'inverse d'une compétence qui se veut formelle et répondant à un besoin spécifique, « la "capabilité" serait la capacité d'un individu à poser des actes et des choix en fonction des ressources, opportunités et moyens dont il dispose, avec la possibilité d'exprimer ce qu'il est » (Ministère de l'environnement, de l'énergie et de la mer, 2016). Les capabilités tiennent compte de l'environnement et de la manière dont l'individu se l'approprie. Elles se composent de capacités qui représentent l'action possible et des potentialités qui se traduisent par les moyens de réaliser ces actions (Rousseau, 2003). La première ouverture vers un agir parental consiste donc à identifier les ressources des parents

et à reconnaître leur potentiel même si celui-ci ne se manifeste pas encore. Pour que ce potentiel se traduise en capabilités effectives, il faut s'intéresser au deuxième versant des capabilités : les capacités, elles-mêmes composées des caractéristiques personnelles et des opportunités sociales. L'identification des capacités permet de convertir les potentialités en acte et d'en faire ressortir les possibilités d'agir. Les capabilités représentent l'ensemble des fonctionnements que l'individu peut choisir d'exercer ou non. Elles s'inscrivent dans le respect des libertés individuelles (Nussbaum, 2012). La théorie des capabilités reste un paradigme explicatif qui permet davantage de réaliser un diagnostic qu'une application effective de la capabilité.

16 Nous supposons qu'une dernière phase d'expérimentation est nécessaire pour passer des possibilités qu'offrent les capabilités au pouvoir d'agir effectif. Le pouvoir d'agir est ici entendu au sens de son homologue anglais l'*empowerment*, qui signifie « une démarche d'affranchissement à l'égard d'obstacles aux changements qui sont importants pour soi, ses proches ou la collectivité à laquelle on s'identifie » (Le Bossé, 2012 : 243). La démarche de développement du pouvoir d'agir indique au départ qu'il n'existe pas ou faiblement. Développer son pouvoir d'agir en tant que parent c'est apprendre à dépasser ou transformer les difficultés pour trouver un épanouissement dans l'exercice, la pratique et l'expérience de la parentalité.

17 Ainsi, une série de passages sont à opérer pour cheminer d'un potentiel implicite à un pouvoir d'agir explicité (fig. 2).

Fig. 2 : L'environnement capacitant : du potentiel au pouvoir d'agir



18 Pourquoi vouloir développer le pouvoir d'agir des parents ? Tout d'abord, dans une visée altruiste : « avoir la possibilité d'agir sur ce qui est important pour soi est très important et constitutif de ce que nous sommes, de notre identité mais aussi de notre bien-être » (Jouffray, 2015 : 4). Être attentif à l'intérêt de l'enfant est la mission première des services de protection de l'enfance. Des nombreuses études ont également montré que la santé et le développement de l'enfant peuvent être affectés par le bien-être des parents. La dépression maternelle augmente le risque pour l'enfant de développer des troubles sociaux, affectifs et cognitifs (Tremblay, Bovin, & Peters, 2010). Le pouvoir d'agir est par conséquent aussi important pour le bien-être du parent que celui de l'enfant.

19 Chercher à développer le pouvoir d'agir va au-delà des bonnes intentions. Il se veut être une réflexion sur ce qui permet le changement concret. L'association des notions de pouvoir et d'agir intègre la question de l'accès aux ressources individuelles et collectives ainsi que celle de la réalisation d'un changement au regard d'un objectif (Le Bossé, 2003). L'enjeu pour les professionnels est de réfléchir à la manière la plus adaptée pour que les parents développent leur pouvoir d'agir et le maintiennent lorsqu'ils sont dans leur sphère familiale.

20 Ils doivent créer un lieu de passage capacitant, c'est-à-dire un lieu qui permette aux parents de penser et d'agir en cohérence avec leurs valeurs mais aussi avec celles de la société. L'Éducation instaure, par son étymologie, un paradoxe dans son rapport avec la liberté : d'un côté elle contribue à l'indépendance de la pensée alors que de l'autre, elle sous-tend l'inculcation des normes de la vie sociale. Le professionnel doit être attentif au va-et-vient entre liberté individuelle et normes sociétales pour remédier au risque de marginalisation. Ainsi, tendre vers des environnements capacitants (EC) pour la parentalité c'est réfléchir à :

> un environnement qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Un EC est donc un environnement qui favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs, qui favorise l'apprentissage. Accroissement de l'autonomie et développement des savoirs sont deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007 : 5).

21 Cette conception impliquerait-elle de réfléchir à quelles compétences et quels savoirs parentaux souhaiterait-on véhiculer, ainsi qu'à la manière dont les parents iraient-ils pouvoir les expérimenter pour se les approprier.

Conclusion

22 L'idée de passage est omniprésente dans les établissements de la protection de l'enfance. Tout comme son enfant, le parent est supposé être passager au sens où il ne fait que passer et non comme quelqu'un que l'on transporte. Cela implique de la part des professionnels d'adopter un positionnement de passeur pouvant s'apparenter à celui de l'accompagnateur qui chemine avec le parent, dans une démarche éthique. Bien que le chemin ne soit pas tracé à l'avance, la temporalité institutionnelle implique d'être dans une dynamique de projet et donc de se fixer des objectifs. L'accompagnement éducatif à l'égard des parents prône à la fois le respect de leurs libertés individuelles et leur intégration sociale. Sa finalité est de favoriser l'accessibilité à un pouvoir d'agir qui s'alimente et se transf

ère dans les situations quotidiennes que rencontrent les parents. Accompagner dans le développement du pouvoir d'agir parental peut prendre le contre-pied du cercle vicieux de l'impuissance acquise et de la reproduction intergénérationnelle.

BIBLIOGRAPHY

Abric, J.-C., 2001, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

Barbier, R.,1997, « L'éducateur comme passeur de sens », in *Congrès International Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, Locarno, Suisse, 30 avril-2 mai 1997.

Frechon, I. et Dumaret, A.-C., 2008, « Bilan critique de cinquante ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 56, n° 3, p. 117-172, https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.01.015.

Houzel, D., 1999, *Les enjeux de la parentalité*, Toulouse, Erès.

Jésu, F., 2004, *Co-éduquer: pour un développement social durable*, Paris, Dunod.

Jouffray, C., 2015, « Passer des discours sur le pouvoir d'agir au pouvoir d'agir en action : une condition pour transformer les pratiques et les logiques à l'œuvre », *Sciences et actions sociales*, n° 2, http://www.sas-revue.org/index.php/21-n-2/dossiers-n2/31-passer-des-discours-sur-le-pouvoir-d-agir-au-pouvoir-d-agir-en-action-une-condition-pour-transformer-les-pratiques-et-les-logiques-a-l-œuvre.

Le Bossé, Y., 2003, « De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment 1 », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51. https://doi.org/10.7202/009841ar.

Le Bossé, Y., 2012, *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*, Québec, ARDIS.

Ministère de l'environnement, de l'énergie et de la mer, 2016, octobre 7, *Des compétences aux « capabilités » : vers une nouvelle approche des RH ?* http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/des-competences-aux-capabilites-vers-une-nouvelle-a1279.html.

Nussbaum, M. C., 2012, *Capabilités comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris, Climats-Flammarion, http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782081291225.

Paul, M., 2004, *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*, Paris–Budapest–Torino, L'Harmattan.

Pavageau, P., Nascimento, A., Falzon, P., 2007, « Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la*

santé, https://doi.org/10.4000/pistes.2960

Rousseau, S., 2003, Capabilités, risque et vulnérabilité, in Dubois, J.-L., Lachaud, J.-P., Montaud, J.-M., Pouille, A., (dir), *Pauvreté et développement socialement durable*, Bordeaux, Presse universitaire de Bordeaux, p. 11-22.

Sen, A., 2012, *L'idee de justice*, Paris, Flammarion.

Tremblay, R., Bovin, M., Peters, R., 2010, *Dépression maternelle*, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/depression-maternelle.pdf.

Vial, M., 2007, L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique, http://michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf.

NOTES

1 Partie de la définition de « passage » selon le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

2 Définition de « passeur » selon le CNRTL.

3 Définition d'« agir » selon le CNRTL

ABSTRACTS

Français

Adoptant le prisme de la parentalité, cet article se veut explorer les différents sens du passage au sein des établissements de la protection de l'enfance. L'enfant n'est pas le seul passager de l'aide sociale à l'enfance (ASE), il entraîne avec lui sa famille et notamment ses parents qui sont la plupart du temps, par leur comportement, les initiateurs des mesures. Ces vingt dernières années, la place de la famille a évolué au sein des établissements de l'ASE. Les professionnels sont amenés à prendre en compte les difficultés des parents tout comme leurs ressources afin d'envisager dès le début, la fin de l'accompagnement. Au travers d'une revue de la littérature, nous développons la notion de passage au regard de trois dimensions. Que signifie passer par les établissements de l'ASE ? Comment se manifeste le positionnement professionnel du passeur ? Et comment accompagner la transition vers un pouvoir d'agir parental respectueux de l'enfant ?

English

This article aims to explore various directions of the passage within the establishments of the child welfare from the prism of parenthood. The child is not the only passenger of the social assistance in the childhood. He takes

with him his family, especially his parents who are most of the time, due to their behavior, the initiators of the measures. Over the last twenty years, the place of the family evolved within the establishments of the ASE. The professionals have to take into account the difficulties of the parents to envisage, from the beginning, the end of the support. Through a literature review, we develop the notion of the passage in three dimensions. What does passage by the establishments of the ASE mean? How does the professional position of knowledge broker manifest itself? And how the transition towards respectful parents of the childhood could be followed?

INDEX

Mots-clés
passeur de savoir, professionnels, protection de l'enfance, parentalité, pouvoir d'agir

Keywords
knowledge broker, professional, child protection, parenthood, empowerment.

AUTHOR

Manon Grandval
Doctorante en sciences de l'éducation. Université d'Haute Alsace, LISEC, EA 2310.
IDREF : https://www.idref.fr/249820153