

Travail de Bachelor

Etre éducateur.trice social.e et parent

Quand sa propre parentalité développe sa professionnalité



Antoine Fournier

BAC18

Responsable du module Travail de Bachelor : M. Solioz Emmanuel

Sous la direction de : M. Boulé Christophe

HES-SO Valais//Wallis – Bachelor of Arts in Travail Social

Sierre, le 29 septembre 2021

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'achèvement de ce présent travail de recherche.

Monsieur Boulé Christophe, directeur de Travail de Bachelor, qui m'a aiguillé et conseillé durant l'entier du processus de recherche. Un grand merci pour sa disponibilité et son soutien.

Les professionnels et professionnelles qui se sont montrées intéressées et qui ont participé activement à l'entretien de groupe.

Mes camarades académiques qui m'ont soutenu et aidé durant l'élaboration de ce travail.

Résumé

Ce travail de recherche s'intéresse globalement à la place détenue par la parentalité dans la professionnalité et la vie privée des éducateurs et éducatrices sociales qui sont parents et qui accompagnent des enfants dans leur contexte professionnel.

Mon intérêt pour cette thématique a germé d'un constat personnel. J'ai en effet imaginé que le fait d'avoir exercé la parentalité dans le contexte privé bénéficiait à la relation entretenue avec les jeunes accompagné-e-s. J'ai également pensé que l'expérience de la parentalité faisait évoluer la posture professionnelle, la rendait différente de quelque manière de celle des autres éducateurs et éducatrices sociales sans enfant. En tant que *non-parent*, je me suis alors intéressé aux parallèles que pourraient émettre ces professionnel-le-s/parents entre leur manière d'être et d'agir dans les deux sphères.

Pour interroger les trois participant-e-s qui ont accepté de se livrer face à cette thématique dans le cadre d'un entretien de groupe, j'ai déployé un cadre théorique qui traite des axes de la parentalité, de l'éducation sociale et de la suppléance familiale. J'aborde dans cette partie de ma recherche la notion de parentalité, ses dimensions et ses enjeux, puis les rôles, les fonctions et les styles parentaux. Ensuite, je développe la réflexion au travers du concept de *care*, de mandat et de déontologie du Travail Social, avant d'approfondir la notion de professionnalité. Finalement, j'étudie le concept de suppléance familiale en la comparant avec le terme *substitution*, je définis ce que représente la fonction de suppléance familiale, puis je parle de la posture d'accompagnement des parents.

Le constat principal qui peut être retenu de ce travail de recherche est que l'exercice de la parentalité dans la sphère privée complète le développement de la professionnalité des éducateurs et éducatrices sociales qui accompagnent des enfants en milieu institutionnel. D'autre part, les fonctions et types de tâches attribuées aux professionnel-le-s sont pour la plupart semblables à ceux remplis dans le domaine privé, de même que pour les rôles parentaux et professionnels qui sont effectués par les professionnel-le-s/parents, avec quelques nuances entre les deux sphères. Finalement, la posture parentale et professionnelle se révèle totalement mobile, influencée par un grand nombre de facteurs internes et externes, se mouvant en dehors ou au sein même de l'interaction et se modifiant au travers de l'analyse, de l'observation, de l'interprétation ou encore de la sensibilité des travailleurs et des travailleuses sociales.

Mots-clés

EDUCATION SOCIALE – MANDAT – PARENTALITÉ – POSTURE PROFESSIONNELLE – PROFESSIONNALISATION – SUPPLÉANCE FAMILIALE

Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1. Liens avec le travail social et l'éducation sociale	1
1.2. Motivations et choix de la thématique	2
1.3. Question de départ et objectifs.....	3
2. Cadre théorique.....	5
2.1. Parentalité	5
2.1.1. L'origine du terme <i>parentalité</i>	5
2.1.2. Définition de la notion de parentalité	6
2.1.3. Enjeux de la parentalité.....	7
2.1.4. Rôles et fonctions parentales.....	8
2.1.5. Dimensions de la parentalité.....	11
2.1.6. Styles parentaux.....	11
2.1.7. Synthèse	12
2.2. Education sociale.....	12
2.2.1. Care.....	13
2.2.2. Mandat et déontologie du Travail Social.....	15
2.2.3. Professionnalité.....	16
2.2.4. Synthèse	19
2.3. Suppléance familiale	19
2.3.1. Substitution ou suppléance familiale ?	19
2.3.2. Fonction de suppléance familiale.....	20
2.3.3. Soutien à la parentalité	20
2.3.4. Synthèse	21
2.4. Question de recherche	21
2.4.1. Liens avec le cadre théorique présenté	21
3. Récolte et analyse de données.....	24
3.1. Population ciblée.....	24
3.2. Terrain de recherche	24
3.3. Outil de récolte de données.....	25
3.4. Ethique de recherche et protection des données.....	26
3.5. Construction et déroulement de la partie pratique	26
3.5.1. Construction de la grille méthodologique.....	26
3.5.2. Prise de contact	27
3.5.3. Préparation de l'entretien.....	28

3.5.4. Déroulement de l'entretien.....	29
3.6 Analyse	31
3.6.1. Professionnalité et parentalité.....	31
3.6.2. Fonction parentale et de suppléance familiale	34
3.6.3. Rôles parentaux et professionnels	35
3.6.4. Posture parentale et professionnelle	38
4. Bilan de la recherche	43
4.1. Réponse à la question de recherche	43
4.2. Evaluation critique de la recherche.....	44
4.3. Propositions pour le champ de l'éducation sociale	45
4.4. Bilan des objectifs.....	45
4.5. Apports personnels et professionnels de la recherche	46
5. Bibliographie.....	47
6. Annexe.....	49
6.1. Grille d'entretien	49
6.2. Questions posées individuellement comme complément.....	51
6.3. Grille d'analyse vierge	52

Pour faciliter la lecture de ce document, le terme « enfant » est utilisé au masculin.

1. Introduction

En Suisse, de nombreux enfants vivent hors de leur milieu familial initial, notamment dans des familles d'accueil ou encore au sein d'institutions résidentielles proposant un accompagnement socio-éducatif. Pendant des durées variables allant de très courtes à très longues, ces enfants sont amenés à vivre partiellement ou totalement séparés de leurs figures d'attachements principales à la suite d'une demande de la part de leurs parents ou encore par décision de l'autorité compétente.

Le placement d'un enfant répond à un besoin de protection vis-à-vis de son développement cognitif, social, etc. Mais s'il est séparé de son environnement initial, comportant à priori certains obstacles à son "bon" développement, il semble aisé de se positionner de manière critique face à cette pratique. En effet, un rapide tour dans la littérature permettra de se rendre compte de l'importance des figures d'attachement initiales de l'enfant dans son développement. Ainsi, je cherche à comprendre au travers de ma recherche la manière dont se positionnent les éducateurs et éducatrices face à leur propre parentalité, dans leur vie privée mais aussi dans un contexte professionnel où ces enfants placés résident.

1.1. Liens avec le travail social et l'éducation sociale

Les problématiques sociales, de même que les réponses données par l'Etat au moyen des politiques sociales, évoluent avec la société, les idéologies qui l'influencent et les connaissances accumulées au fil des ans. Ma recherche suit ces évolutions en s'intéressant notamment aux influences des politiques de soutien à la parentalité et au rôle suppléant des institutions accueillant des enfants hors du cadre familial. Quant à eux, les liens avec le Travail Social sont variés.

La problématique principale abordée dans ce travail concerne la tendance à définir le travailleur social ou la travailleuse sociale comme son propre outil de travail. Les compétences parentales ainsi que les connaissances expérientielles du ou de la professionnelle sont donc notamment questionnées et mises en rapport avec la thématique de la construction de la professionnalité. En effet, dans le monde académique du Travail Social, mais surtout dans les contextes professionnels que j'ai pu découvrir, j'ai trouvé que la question des compétences individuelles était très représentée. Sans nier la complémentarité nécessaire dans une équipe de travail, je pense que certaines compétences individuelles sont plus valorisées dans des contextes d'intervention spécifiques. Cette réflexion personnelle rejoint la tendance omniprésente des étudiants et des étudiantes en Travail Social que j'ai côtoyées à présenter le marché du travail de ce milieu professionnel comme compétitif et axé sur les spécificités individuelles, dont les compétences font parties. Parmi celles-ci, il paraît probable que les compétences parentales aient un impact positif qui complèteraient le statut et la formation initiale du travailleur ou de la travailleuse sociale.

Une seconde problématique qui est touchée au travers de cette thématique est celle de la distance, voire de la proximité relationnelle. En effet, l'évolution encore récente des modalités d'intervention auprès des enfants a changé le rôle des professionnel-le-s, les plaçant de manière générale d'un rôle substituant à un rôle suppléant. En Valais particulièrement, la création récente de structures résidentielles accueillant de très jeunes enfants me questionne face à la place occupée par l'éducateur ou l'éducatrice sociale dans le développement de ceux-ci. En effet, la mise sur pied de structures accueillant des enfants ayant moins de six ans, enfants qui étaient jusqu'alors plutôt placés en famille d'accueil, me fait réfléchir à mon propre positionnement professionnel.

Dans ce présent travail, il s'agira ainsi de comprendre une question de recherche spécifique et de proposer des pistes de réflexion et de compréhension face au contexte professionnel d'accompagnement des enfants. Ce travail de recherche tend à permettre aux lecteurs et lectrices de mieux comprendre la thématique de la parentalité en institution résidentielle. Il leur permettra certainement aussi de mieux se situer face aux politiques de soutien à la parentalité auxquelles sont concernées les travailleurs et travailleuses sociales qui travaillent avec les familles, les parents ou les enfants, indépendamment de leur spécialisation (AS, ASC, ES). Adoptant une posture aspirant à une vision systémique, le cadre théorique de ce travail se veut être inclusif des systèmes principaux qui exercent une influence dans les positionnements et postures que peuvent adopter les éducateurs et éducatrices sociales dans leur travail auprès d'enfants placés en institution résidentielle.

1.2. Motivations et choix de la thématique

C'est en grande partie de mon expérience de terrain que m'est venue la réflexion qui m'a mené vers le choix de la thématique de la parentalité. En effectuant mon stage auprès d'adolescents en difficulté (uniquement des garçons) et en observant les différentes pratiques éducatives des collaborateurs et collaboratrices me sont venus différents questionnements. Etant donné mon "jeune âge" à ce moment-là par rapport aux autres professionnel-le-s et ma proximité d'âge avec les bénéficiaires, la première réflexion qui m'amenait à la thématique que j'ai choisie était de trouver ce qui pouvait différer entre ma pratique et celle de mes collègues, hormis le fait de l'expérience. Il m'a également plu d'observer la manière dont les éducateurs et éducatrices sociales investissent leur relation avec les jeunes, de savoir pourquoi certain-e-s étaient mieux accepté-e-s dans la relation, "préféré-e-s" des jeunes malgré les confrontations fréquentes. En découvrant un peu plus les personnes avec qui je travaillais, j'ai élaboré une hypothèse de compréhension personnelle selon laquelle les professionnel-le-s qui ont exercé la parentalité dans leur milieu privé avaient des compétences qui leur permettaient d'entrer en relation avec les jeunes de manière mieux adaptée à leurs besoins relationnels. Cette réflexion est l'une des sources de ma question de départ définie plus bas.

Outre mon parcours de vie qui tient une importance primordiale dans le choix du domaine de cette thématique, j'ai toujours aimé m'observer mentalement et me questionner sur mon propre développement personnel, ma manière d'aborder les autres et le monde, étant enfant et actuellement. Je m'intéresse particulièrement à trouver une logique dans tout ce qui m'entoure, notamment dans les interactions sociales. Le choix de m'intéresser particulièrement à l'enfant correspond à cette envie, au sens où les mécanismes de la pensée sont très différents et évoluent surtout durant l'enfance et l'adolescence. Cette démarche me permettra également de mieux comprendre la place de la parentalité en milieu institutionnel avec des enfants et initiera chez moi un début de réflexion sur la possibilité d'une propre parentalité future.

Les auteur-e-s qui m'ont marqué durant les différents modules suivis durant ma formation académique sont une grande source d'inspiration pour mon travail et éclairent mon objet de recherche. En ce qui concerne les éléments vus en première année de formation, j'ai eu un intérêt particulier envers les théories concernant l'enfant et l'adolescent tels que la théorie de l'attachement (John Bowlby, Donald Winnicott, Konrad Lorenz, Harry Harlow, etc.), les stades du développement de l'enfant de Piaget et de Vygotsky ainsi que les stades du développement psychosocial d'Erickson. Lors du quatrième semestre, les différents fondements théoriques et approfondissements ont également étayé ma curiosité. En effet, comme nous l'avons abordé dans ces derniers, il est indéniable que de multiples types de troubles peuvent trouver leur source dans le développement du lien d'attachement. Pour cette raison, la place du ou de la professionnelle dans ce lien particulier avec l'enfant me préoccupe.

D'un point de vue professionnel, il me tient à cœur de questionner des problématiques concernant des populations que je n'ai pas encore côtoyées. Je souhaite pouvoir me positionner dans le futur comme un travailleur social généraliste et non comme une personne spécialisée dans un domaine

d'intervention. J'ai notamment travaillé avec des personnes en situation de handicap et des adolescents en difficulté mais n'avais, au prélu de ce présent travail, encore eu l'opportunité d'accompagner des enfants ne présentant pas d'infirmité motrice cérébrale. Ainsi, j'ai eu l'opportunité, durant ma deuxième Formation Pratique qui s'est déroulée durant la deuxième partie de ce travail, d'accompagner des enfants de 6 à 13 ans. Cela a d'autant plus alimenté ma réflexion. Dans une autre optique, effectuer mon Travail de Bachelor dans ce domaine m'aura permis d'étoffer mon réseau professionnel ainsi que ma connaissance du contexte institutionnel valaisan.

1.3. Question de départ et objectifs

Ma question de départ s'oriente globalement vers les postures parentales que peuvent exercer les éducateurs et éducatrices sociales auprès des enfants placés dans leur travail en institution résidentielle. La caractéristique principale de ces institutions est d'accueillir des enfants et adolescent-e-s séparé-e-s de leur milieu de vie initial. Le milieu institutionnel est également spécifique lorsque nous parlons de rôles parentaux et se différencie des familles d'accueil, qui gardent la connotation de ce rôle substituant qui caractérisait les institutions jusqu'alors. Contrairement aux familles naturelles ou encore aux familles d'accueil, les rôles parentaux peuvent être exercés dans le domaine privé et/ou professionnel par les éducateurs et éducatrices sociales.

Ce qui attise ma curiosité est la professionnalisation des éducateurs et éducatrices sociales ainsi que la transposition des compétences individuelles dans le milieu professionnel. Plus spécifiquement, l'élément qui m'a questionné lors de mes expériences professionnelles est l'influence de l'expérience de la parentalité des professionnel-le-s dans la relation avec le ou la bénéficiaire. Ainsi, la question de départ qui découle des différents constats abordés succinctement est la suivante :

Quels parallèles font les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales entre leurs postures éducatives adoptées en tant que professionnel-le-s et celles exercées en tant que parents ?

Au moyen de cette recherche, je cherche à répondre à différents objectifs (personnels, professionnels, de recherche).

Objectifs personnels :

- Développer une logique de recherche ;
- Mettre en pratique une méthodologie élaborée ;
- Savoir synthétiser un ensemble conséquent de savoirs théoriques ;
- Pouvoir articuler de manière claire et synthétique les liens entre le cadre théorique exposé et la recherche empirique effectuée ;
- Concrétiser un projet conséquent et de longue durée ;
- Acquérir de nouvelles connaissances ;
- Enrichir mes compétences individuelles.

Objectifs professionnels :

- Etayer ma posture professionnelle par l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire ;
- Me positionner dans la pratique professionnelle face à la question de la parentalité ;
- Aborder la prise en charge de l'enfant de meilleure façon ;
- Concevoir la manière dont je prévois me placer dans la relation avec un enfant bénéficiaire ;
- Maîtriser un savoir théorique et empirique qui peut être transmis et pris en compte dans l'accompagnement offert dans une institution ;
- Orienter ma propre formation initiale.

Objectifs de recherche :

- Mettre en liens différents concepts théoriques ;
- Décrire la notion de parentalité ;
- Connaître les rôles et fonctions de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale dans le travail avec des enfants placés en milieu institutionnel ;
- Aborder le sujet de la suppléance familiale en milieu professionnel ;
- Identifier la manière dont les éducateurs et éducatrices sociales se positionnent face à leur manière d'aborder leur propre posture parentale ;
- Découvrir les enjeux institutionnels soulevés par la proximité relationnelle entre le ou la professionnelle et l'enfant placé ;
- Rechercher l'influence exercée par les différentes cultures institutionnelles ou les différences induites par celles-ci au sein des réflexions et des pratiques professionnelles.

2. Cadre théorique

Mon cadre théorique s'articule autour de différents axes. Tout d'abord, le large concept que je développe dans le cadre de ce travail théorique est celui de la *parentalité* et des *fonctions parentales*. J'y déploie quelques définitions permettant de cibler la parentalité, de l'expliquer, d'en trouver les enjeux et d'en voir différentes fonctions. Je cible ensuite quelques dimensions de la parentalité avant de cerner les styles parentaux principaux.

Le deuxième axe théorique dont je traite est celui de l'*éducation sociale*. Dans cette partie, j'explique quelques aspects de la professionnalité des éducatrices et éducateurs sociaux. Le travail du *care* est tout d'abord mis en exergue. Ensuite, je me réfère au Code de déontologie du Travail Social afin d'en écarter quelques principes intéressants dans le cadre du sujet de ma recherche. A la suite de l'exposition de ces deux éléments, je les mets en lien avec la notion de Nouvelle gestion publique ainsi que les enjeux qui y sont liés. Finalement, j'aborde la question de la professionnalité pour en déterminer certaines composantes.

Mon dernier pan théorique concerne la *suppléance familiale*. J'explique dans ce chapitre certaines évolutions sociétales concernant l'inversion de logique qui amène l'Etat à favoriser les interventions de soutien familial qui tendent à maintenir des liens entre les parents et leurs enfants. J'ai ensuite défini la substitution et la suppléance familiale en confrontant ces deux termes avant d'exposer des fonctions qui caractérisent la fonction de suppléance familiale. Finalement, je développe l'avènement d'une nouvelle posture professionnelle de soutien à la parentalité.

2.1. Parentalité

De mes différentes lectures et recherches sur la notion de parentalité, j'en retiens que cette notion est toujours jeune et en constante définition. Dans plusieurs pays, nous vivons actuellement de grands changements socio-politiques qui bouleversent le modèle de la famille. Je pense par exemple aux personnes se mobilisant pour l'accès au mariage des couples de même genre ainsi que la possibilité pour eux d'adopter un enfant. Les configurations familiales se diversifient et les différents types de familles se multiplient comme les familles monoparentales ou recomposées. Ainsi, la pluriparentalité est également un concept qui s'est découvert récemment et que nous pouvons rattacher à la notion de parentalité. Cependant, nous ne traiterons pas de la pluriparentalité car nous nous intéressons spécifiquement à l'éducateur ou à l'éducatrice sociale.

Le livre *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire. Un hommage international à Serge Lebovici* regroupe un large éventail de connaissances accumulées par différent-e-s auteur-e-s très connu-e-s dans le monde entier pour leurs contributions. Sous la direction de Leticia Solis-Ponton, psychologue et psychanalyste membre de l'International Psychoanalytical Association (IPA) et de la Société Psychanalytique de Paris (SPP), la parentalité est définie et questionnée sous divers aspects. Leur travail se veut être une source de réflexions et de propositions « [...] à une époque où de très nombreux adultes sont déroutés, désorientés, par la perte de repères, la violence parfois précoce des jeunes [...] » (Fortineau, 2002, p.VII).

2.1.1. L'origine du terme *parentalité*

C'est Didier Houzel, psychanalyste et professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université de Caen, qui explique dans le livre *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire. Un hommage international à Serge Lebovici* sous la direction de L. Solis-Ponton (2002) l'origine du néologisme *parentalité*. Il renseigne que c'est le psychanalyste Paul-Claude Racamier qui, en 1961, est à l'origine du néologisme *maternalité* auquel il a ajouté celui de *paternalité* et de *parentalité*. Le

néologisme *maternalité* a été créé à partir du mot anglais *motherhood*, qui était jusqu'alors traduit en français par le mot *maternité*. Paul-Claude Racamier l'a alors proposé pour indiquer « [...] l'ensemble des processus psycho-affectifs qui se développent et s'intègrent chez la femme lors de la maternité » (Racamier, 1961, cité par Houzel, 2002, p.61). L'auteur expose par la suite que « [...] le terme de *parentalité* restera inusité pendant plus de vingt ans, jusqu'à ce qu'il réapparaisse [*sic*] en 1985 sous la plume de René Clément » (Houzel, 2002, p.61), qui reprendra ce terme dans son article *Parentalité et dysparentalité* qui figure dans le numéro 112 de la revue *Le Groupe Familial* (Houzel, 2002).

2.1.2. Définition de la notion de parentalité

Dans le dialogue entre Leticia Solis-Ponton, que j'ai introduite précédemment et qui a retranscrit leur discussion, et Serge Lebovici, pédopsychiatre et psychanalyste qui a largement contribué aux théories de l'enfant, de l'adolescent et de la famille, il est question de définir la parentalité, notion introduite par ce dernier.

Pour S. Lebovici, le terme de parentalité est apparu comme nécessaire lorsqu'il parle de la psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent-e, qui exige aux parents un rôle actif auprès de leur enfant. La parentalité dépasse la parenté au sens biologique car « [...] être parent, ce n'est pas seulement d'avoir un enfant mais aussi pouvoir penser sa descendance » (Solis-Ponton, 2002, p.7). Penser sa descendance renvoie au travail sur soi-même, effectué en amont de la naissance de l'enfant, « [...] qui consiste d'abord à comprendre qu'on hérite quelque chose de ses propres parents » (Solis-Ponton, 2002, p.8). Il explique que la parentalité relève de la transmission intergénérationnelle, qui n'est pas génétique ou programmé comme l'attachement (Solis-Ponton, 2002).

La transmission intergénérationnelle porte sur l'enfant imaginaire. Serge Lebovici explique qu'avant la naissance, l'enfant est imaginé par sa mère. Par exemple, le prénom qui lui sera donné peut être porteur de toute une signification qui se renvoie inconsciemment aux parents. C'est un héritage que l'enfant acquiert déjà avant la naissance et qui joue un rôle certain dans le futur de celui-ci. En effet, lorsqu'il naîtra, il sera porté dans les bras de sa mère comme l'enfant réel mais aussi comme l'enfant imaginaire, « [...] porteur de l'histoire transgénérationnelle » (Solis-Ponton, 2002, p.8). Le conflit œdipien des parents de l'enfant avec ses grands-parents sera également introduit dans la relation et, pour finir, « [...] la grossesse va stimuler le narcissisme primaire des parents [...] » (Solis-Ponton, 2002, p.9) qui définit pour S. Lebovici la parentalité. Pour lui, « [...] pour être parent, il faut donner à son enfant le sentiment d'être vécu par eux comme un enfant désiré » (Solis-Ponton, 2002, p.9), ce qui est justement permis grâce au narcissisme primaire.

Finalement, il explique que même si tout va bien pour le bébé qui est « [...] l'objet du désir de ses parents [...] », « [...] les parents ont besoin d'être parentalisés par leur enfant » (Solis-Ponton, 2002, p.10), c'est pourquoi il définit la parentalité « [...] comme le produit de la parenté et le fruit de la parentalisation des parents » (Solis-Ponton, 2002, p.10).

Dans un essai de vulgarisation avec mes propres mots, on peut résumer la parentalité comme un processus qui débute avant même d'avoir des enfants. Cela nécessite une réelle préparation et un travail sur soi. Pour cela, nous nous basons surtout sur notre connaissance en rapport à la parentalité de nos propres parents. Ainsi, la transmission intergénérationnelle est la première source sur laquelle nous basons notre parentalité. Cette histoire transgénérationnelle nous a été transmise et sera ensuite retransmise à notre descendance, dès sa naissance, par la confrontation entre l'enfant imaginaire et l'enfant réel. La réactivation du narcissisme primaire des parents va leur permettre d'investir l'enfant et celui-ci devra parentaliser ses parents au travers de multiples besoins et demandes à son stade d'entière dépendance (Solis-Ponton, 2002).

2.1.3. Enjeux de la parentalité

Avant de commencer le développement de ce présent chapitre, j'aimerais reprendre les mots de Didier Houzel qui résume parfaitement, à mon sens, et de manière explicite les enjeux de la parentalité.

« Au fond, ce que veut souligner le concept de *parentalité* c'est qu'il ne suffit ni d'être géniteur ni d'être désigné comme parent pour en remplir toutes les conditions, encore faut-il "devenir parent", ce qui se fait à travers un processus complexe impliquant des niveaux conscients et inconscients du fonctionnement mental » (D. Houzel, 2002, p.62).

Didier Houzel s'est vu confié la responsabilité d'un groupe de recherche sur la parentalité avec lequel il a délimité trois axes de la parentalité qui englobent l'entièreté des fonctions parentales. Il s'agit de l'exercice de la parentalité, de l'expérience de la parentalité et finalement de la pratique de la parentalité.

L'exercice de la parentalité

Cet axe établit les bases de la parentalité et l'organise en plaçant les personnes dans leurs « [...] liens de parenté et en y associant des droits et des devoirs » (D. Houzel, 2002, p.64). Comme le souligne Didier Houzel, ces liens sont dépendants de la société qui les dictent. Ainsi, en prenant l'exemple de la Suisse, ce sont les lois figurant dans le *Droit de la famille* complétant le Code civil suisse qui établissent « [...] les aspects juridiques de la parenté et de la filiation qui définissent *l'exercice de la parentalité* » (D. Houzel, 2002, p.64). De la même façon dont j'ai pu le citer en guise d'introduction au concept de parentalité, le domaine juridique qui concerne l'exercice de la parentalité semble en cours de profond changement. En effet, l'évolution sociale mais aussi l'avancée de la technique médicale ajoutent de nouvelles problématiques juridiques, « [...] du fait de l'évolution des mœurs, d'une part, du développement de la procréation médicalement assistée, d'autre part » (D. Houzel, 2002, p.64).

L'auteur explique qu'au niveau psychique de la personne qui exerce la parentalité, on associe cet axe « [...] aux interdits qui organisent le fonctionnement psychique [...], et notamment le tabou de l'inceste » (D. Houzel, 2002, p.65). L'exercice de la parentalité s'organise donc autour des normes sociales explicites ou implicites, qui édictent au parent une certaine marge d'action à ne pas outrepasser sans quoi on entre dans le registre de la déviance.

L'expérience de la parentalité

Didier Houzel (2002, p.65) et son groupe de travail définissent l'expérience de la parentalité comme « [...] l'expérience subjective consciente et inconsciente du fait de devenir parent et de remplir des rôles parentaux ». Cet axe désigne donc la manière individuelle de penser, de vivre et de sentir le développement de la parentalité.

En faisant un bref tour de la littérature traitant de l'expérience de la parentalité, la difficulté principale qui apparaît concerne la prise en compte de l'expérience de la parentalité. En effet, celle-ci risque souvent d'être occultée au profit de l'exercice et de la pratique de la parentalité, axe que nous allons aborder à la suite de ce paragraphe. En effet, l'expérience subjective étant individuelle, à la fois consciente et inconsciente, elle est difficilement observable et mise en relief contrairement aux autres.

La pratique de la parentalité

Ce dernier axe désigne « [...] les tâches quotidiennes que les parents ont à remplir auprès de l'enfant » (D. Houzel, 2002, p.68). La pratique de la parentalité représente ainsi l'ensemble des soins parentaux qui, comme le rappelle l'auteur, qualifie « [...] non seulement les soins physiques, mais également les

soins psychiques » (D. Houzel, 2002, p.68). On peut aisément associer cet axe aux besoins primaires de l'enfant, c'est-à-dire aux besoins relatifs à la sécurité de son intégrité physique et psychique comme la toilette ou encore la simple présence de la figure d'attachement qui sécurise le nourrisson.

2.1.4. Rôles et fonctions parentales

Dans un premier temps, il me semble pertinent de développer les notions de rôles et de fonctions qui peuvent paraître assez similaires de sens et qui pourtant renvoient à des significations bien différentes. Cela me permettra d'éviter certaines maladresses et de faciliter la compréhension de ma recherche.

2.1.4.1. Rôles et fonctions

Xavier Renders (2011), Docteur en psychologie et psychanalyste, définit la fonction par une analogie entre une institution sociale et les fonctions vitales du corps telles que la fonction respiratoire ou encore circulatoire. Il explique ainsi que les fonctions sont vitales et coordonnées. Ajoutons à cela qu'il lie les finalités et les fonctions, en prenant toujours la situation d'une institution. Ainsi, pour reprendre son exemple, « Si une institution se donne, parmi ses finalités, de devenir partenaire des parents dans l'éducation d'un enfant, la fonction de relation avec les familles sera importante et cherchera à nouer avec les parents des liens marqués par le partenariat » (Renders, 2011, p.63).

Pour ce qui est du rôle, il la compare à une partition de musique qui serait confiée à un musicien et interprétée par lui, mais écrite par une autre personne. Cela montre à mon sens le caractère unique du rôle, interprété différemment selon le musicien, ce qu'il explicitera ensuite. En effet, il démarque trois composantes du rôle : le registre symbolique, le registre de l'imaginaire et celui du réel. En premier lieu, le registre symbolique est la composante du rôle qui « [...] tient à de l'explicite, du transmis, du défini, du décidé » (Renders, 2011, p.64). On peut prendre l'exemple du cahier des charges d'un-e professionnel-le qui détermine l'ensemble des rôles qu'il ou elle incarnera. Ces différents rôles participent à une multitude de fonctions de l'institution employeuse. En deuxième lieu, le registre de l'imaginaire concerne les représentations des autres qui « [...] exerceront une influence déterminante sur le rôle attribué et son exercice » (Renders, 2011, p.65). En effet, si notre cahier des charges explicite les rôles que nous avons au sein de l'institution, nous sommes influencé-e-s par les attentes des autres professionnel-le-s ou encore des bénéficiaires. Pour finir, la dernière composante qui détermine la manière d'agir un rôle d'une personne tient au registre du réel. Celle-ci se compose, comme l'écrit l'auteur, « [...] des attentes, des désirs et en fin de compte de la personnalité de celui à qui l'on confie un rôle » (Renders, 2011, p.65).

Pour résumer avec mes mots, on peut considérer les fonctions parentales par rapport aux finalités du système parental ainsi qu'aux fonctions qui assurent la survie de ce système. Ce qui est communément considéré comme la finalité principale de ce système, notamment aux yeux de la loi, est fondamentalement le bon développement de l'enfant dans toutes ses dimensions. En ce qui concerne les rôles parentaux, nous pouvons les rattacher à ce que la société impose à l'individu lorsqu'il acquiert le statut de parent. Pour reprendre le registre symbolique des rôles associés aux parents, nous pouvons l'associer à la législation relative aux personnes qui détiennent la responsabilité d'un enfant. En effet, le fait de devenir parent dans notre société engage un statut différent qui implique des droits, des obligations mais aussi des sanctions (Renders, 2011).

2.1.4.2. Les rôles parentaux

Pour mettre en relief les rôles parentaux, je prends pour référence les lois imposées aux personnes ayant en charge des enfants en Suisse. C'est le Code civil suisse qui énumère les droits et les devoirs qui concernent la famille. Dans un souci de pertinence, je ne relèverai que les lois pouvant permettre une définition du rôle parental au sens légal.

Tout d'abord, on relève l'obligation d'entretien des parents. Aux termes de l'article 276 du Code civil suisse (CC), l'entretien de l'enfant concerne les soins, l'éducation ainsi que certaines prestations pécuniaires. Cette obligation peut être dérogée au moment où l'enfant acquiert un revenu ou d'autres ressources lui permettant de subvenir à son propre entretien. L'obligation d'entretien reste en vigueur jusqu'à la majorité de l'enfant ou jusqu'à ce qu'il ait obtenu une formation adéquate dans les délais usuels.

L'autorité parentale concerne un autre chapitre de lois concernant les parents. Selon l'article 296 (CC), elle sert le bien de l'enfant qui y est soumis jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge adulte. Les articles 301 et suivants du Code civil déterminent le contenu de l'autorité parentale. Dans un souci de synthèse, je vais relever les points que je trouve pertinent en rapport aux rôles parentaux intéressants mon cadre théorique. Ainsi, selon les articles 301 et suivants du Code civil suisse, la personne ou les personnes qui exercent l'autorité parentale sont tenus de :

- Art. 301 al. 1 (CC) : « Les père et mère déterminent les soins à donner à l'enfant, dirigent son éducation en vue de son bien et prennent les décisions nécessaires, sous réserve de sa propre capacité » ;
- Art. 301 al. 2 (CC) : « L'enfant doit obéissance à ses père et mère, qui lui accordent la liberté d'organiser sa vie selon son degré de maturité et tiennent compte autant que possible de son avis pour les affaires importantes. » ;
- Art. 302 al. 1 (CC) : « Les père et mère sont tenus d'élever l'enfant selon leurs facultés et leurs moyens et ils ont le devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral. » ;
- Art. 302 al. 2 (CC) : « Ils doivent donner à l'enfant, en particulier à celui qui est atteint de déficiences physiques ou mentales, une formation générale et professionnelle appropriée, correspondant autant que possible à ses goûts et à ses aptitudes. » ;
- Art. 303 al. 1 (CC) : « Les père et mère disposent de l'éducation religieuse de l'enfant. » ;
- Art. 304 al. 1 (CC) : « Les père et mère sont, dans les limites de leur autorité parentale, les représentants légaux de leurs enfants à l'égard des tiers. ».

Nous pouvons, d'après ces articles de loi, discerner trois rôles parentaux principaux. Ceux-ci sont : le rôle de soin, visible dans les articles 301 al. 1 et 302 al.1 ; le rôle éducatif, rattaché aux articles 301 al. 1 et 2, 302 al. 1 et 2 ainsi que l'article 303 al. 1 ; le rôle de représentation, associé aux articles 301 al. 1 et 2, 302 al. 2 et 304 al. 1. On note que ces trois rôles se retrouvent dans l'obligation d'entretien. Il est pour finir à noter que des mesures de protection existent dans les cas où les parents d'un enfant ne rempliraient pas convenablement ces rôles. On peut ressentir avec ces dernières toute la pression des rôles administrés aux parents qui risquent une intervention externe, voire le retrait du droit de déterminer la résidence de l'enfant s'ils ne peuvent subvenir de manière conforme à ces rôles.

2.1.4.3. Les fonctions parentales

Carlos Ochoa-Torres, pédopsychiatre, et Isabelle Lelong (2002), psychologue, tous deux travaillant dans l'Unité de la Périnatalité et de la Parentalité au Centre hospitalier spécialisé de Saint-Lô, abordent la question de la fonction parentale sous une approche psychologique spécifique, celle de la théorie de l'attachement. En effet, comme le relèvent les deux auteurs, le concept de *fonction parentale*, de même que celui de *parentalité*, sont abordés dans une multitude de disciplines, c'est pourquoi il est difficile de les délimiter. Pour la même raison, les rôles parentaux sont développés dans mon cadre théorique sous l'angle du droit et les fonctions parentales sous celui de la psychologie (Ochoa-Torres & Lelong, 2002).

La fonction d'apaisement

Cette fonction concerne « [...] la satisfaction des besoins biologiques de l'enfant, notamment dans la période qui suit la naissance : la *faim*, la *chaleur*, le *contact*, le *maintien (holding)*, la *propreté*, le *calme* » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.184). Au travers des soins, les parents protègent l'enfant des agressions qui proviennent de l'environnement et des stimulations trop fortes. Certains aspects de cette fonction sont mis en avant par les auteurs, dont « [...] la variabilité des coutumes d'une société à une autre par rapport au nourrissage [...] » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.184). Effectivement, les soins parentaux varient en fonction d'une culture mais aussi entre les personnes. Toutefois, l'enfant « [...] s'adapte aux différentes pratiques de soins suivant la personne et selon le contexte » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.184).

La fonction sécurisante

Comme nous l'avons abordé, l'enfant s'adapte aux manières d'agir des parents. Cependant, la fonction sécurisante requiert des parents qu'ils agissent de manière répétitive. Cela « [...] permet progressivement [à l'enfant] d'anticiper ce qui va se passer, et de s'y préparer » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.184). C'est notamment ce qui va lui permettre de se sentir en sécurité. Toujours selon les mêmes auteurs, les parents s'adaptent aussi à l'enfant et « [...] apprennent à reconnaître les moindres signes [...] d'un changement d'état » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.184). Cela est expliqué par l'accroissement d'une sensibilité de la part des parents. Ils présentent pour finir l'établissement d'« [...] une symbiose affective entre l'enfant et ses parents » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.185). Cela signifie que les affects des parents vont impacter directement le sentiment de sécurité de leur enfant.

La fonction stimulante

La stimulation est notamment très importante pour le bébé car elle « [...] est nécessaire à la maturation neurologique [...] » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.185). Les auteurs catégorisent les stimulations selon deux sous-groupes qui sont les *stimulations proximales* et les *stimulations distales*. Dans le premier cas, les parents sont en contact direct avec l'enfant. Dans le second, ils interagissent avec une certaine distance. Les actes ne sont pas les seules manières de stimuler un enfant. Il y a également les expressions faciales, le langage, la posture, etc. À mesure que l'enfant s'ouvre au monde, la fonction socialisante s'impose aux parents (Ochoa-Torres & Lelong, 2002).

La fonction socialisante

En sociologie, la socialisation est définie par Michel Castra (2013, p.97), maître de conférences à l'Institut de sociologie et d'anthropologie de Lille, comme désignant « [...] les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale ».

Carlos Ochoa-Torres et Isabelle Lelong (2002) considèrent cette fonction parentale comme importante et précisent qu'elle apparaît graduellement, à mesure que l'enfant grandit.

La fonction de transmission générationnelle des valeurs

On parle ici de la transmission de la culture et des valeurs familiales entre les générations. En effet, l'environnement familial étant propice à un apprentissage permanent de ces valeurs, c'est dans ce cadre que « L'enfant reçoit les clés pour la construction de ses représentations globales sur le fonctionnement de la réalité sociale » (Ochoa-Torres & Lelong, 2002, p.186). Ainsi, l'enfant va se

construire une représentation de ses parents, des manières d'interagir au sein de la famille ou encore de ce que la société attend de lui.

2.1.5. Dimensions de la parentalité

Dans sa thèse *Profils de personnalité et styles parentaux*, Isabelle Lepage-Janelle (2013) relève trois dimensions de la parentalité qui semblent être communément acceptées auprès des experts du développement de l'enfant comme des aspects adéquats à la croissance de celui-ci. Il s'agit de la sensibilité parentale, du contrôle parental et de l'autonomie psychologique. Du fait qu'elles soient aisément observables, ces dimensions sont utilisées dans diverses recherches concernant la parentalité. Elles seront mises en lien avec les différents styles parentaux que j'exposerai à la suite de ce chapitre (Lepage-Janelle, 2013).

Sensibilité parentale

L'auteure traduit la définition de la sensibilité parentale donnée par Baumrind (1991) de telle manière : « [...] la propension du parent à favoriser intentionnellement l'individualité, l'autorégulation et l'affirmation de soi en étant adapté, soutenant et consentant face aux exigences et besoins spéciaux de l'enfant » (Baumrind, 1991, p.62, cité par Lepage-Janelle, 2013, p.7).

Contrôle parental

Elle traduit ensuite la définition du même auteur concernant le contrôle parental, dimension qui fait écho « [...] aux exigences parentales à l'égard de l'enfant pour l'intégrer à part entière au sein de la famille par l'entremise de demandes de maturité, de surveillance, d'efforts disciplinaires et de dévouement pour lui tenir tête lorsqu'il désobéit » (Baumrind, 1991, p.62, cité par Lepage-Janelle, 2013, p.7).

Autonomie psychologique

Cette dimension est définie par la propension du parent à favoriser chez l'enfant l'exploration, la découverte et l'expression. L'autonomie psychologique promeut notamment chez l'enfant la résolution de problèmes et l'intériorisation des règles. De plus, le parent soutient l'enfant dans le raisonnement et il « [...] conscientise l'enfant quant aux conséquences de son comportement sur autrui » (Lepage-Janelle, 2013, p.9).

2.1.6. Styles parentaux

Isabelle Lepage-Janelle (2013) traduit la définition du style parental de Darling et Steinberg (1993) comme « [...] une constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés » (Darling & Steinberg, 1993, cité par Lepage-Janelle, 2013, p.10). Il est ainsi question d'un ensemble d'attitudes, de conduites ou encore de pratiques incarnées par les parents, dirigées vers l'enfant et installant un certain climat émotif.

La typologie du style parental utilise les dimensions de la parentalité abordées précédemment pour s'intéresser à l'interdépendance entre les postures parentales et le développement de l'enfant. Des contributions de plusieurs auteur-e-s, quatre principaux styles parentaux se profilent et sont exposés dans la thèse d'Isabelle Lepage-Janelle. Il s'agit du style démocratique, autoritaire, permissif et désengagé. Actuellement, ceux-ci sont définis principalement par rapport aux degrés de sensibilité parentale et de contrôle parental, excluant la dimension d'autonomie psychologique (Lepage-Janelle, 2013).

Style démocratique

D'après Isabelle Lepage-Janelle (2013), le style démocratique se caractérise par un haut degré de sensibilité parentale et de contrôle parental. Cette configuration crée un climat parental qui permet à l'enfant « [...] de développer une multitude de ressources personnelles [autonomie, confiance, autocontrôle, etc.] et d'être heureux » (Lepage-Janelle, 2013, p.13). En effet, l'auteure exprime « [...] que l'enfant se sent en sécurité puisqu'il se sait aimé et encadré par le parent » (Lepage-Janelle, 2013, p.13).

Style autoritaire

Ce style démontre un « [...] faible niveau de sensibilité parentale, mais un niveau élevé de contrôle parental » (Lepage-Janelle, 2013, p.14). Cette manière de se positionner face à l'enfant va produire chez celui-ci une certaine inhibition ou encore une certaine méfiance. L'auteure ajoute que l'enfant ne dispose pas dans ce cas d'un environnement propice à l'acquisition de l'autonomie, de la confiance en soi et de l'autocontrôle, contrairement au style démocratique (Lepage-Janelle, 2013).

Style permissif

Ici, la dimension de la sensibilité parentale est élevée, contrairement au contrôle. Cette configuration ne laisse pas à l'enfant l'opportunité « [...] d'intégrer des limites ou de respecter des règles, ce qui peut engendrer chez lui des lacunes d'autocontrôle et ainsi, favoriser son impulsivité » (Lepage-Janelle, 2013, p.16). Cela peut également aboutir à l'entretien de la dépendance, d'un manque de maturité ou de confiance en soi de la part de l'enfant (Lepage-Janelle, 2013).

Style désengagé

Ce style parental se caractérise par un faible degré de sensibilité et de contrôle parental. L'auteure souligne qu'« En l'absence d'un tel guide [en parlant de la supervision du parent], les risques d'inadaptation psychosociale au cours de l'enfance prennent de l'ampleur » (Lepage-Janelle, 2013, p.17). En outre, l'enfant qui a vécu dans ce climat parental peut connaître durant l'adolescence « [...] des difficultés liées à la délinquance sexuelle ou sociale » (Lepage-Janelle, 2013, p.17).

2.1.7. Synthèse

De cette recherche sur la parentalité et les fonctions parentales, nous retenons tout d'abord que la parentalité renvoie à un processus mental dans lequel la personne se prépare à devenir parent. Celui-ci commence avant la naissance de l'enfant et dépend notamment de nos connaissances de la parentalité dont la transmission intergénérationnelle est la première source.

A la suite de cette définition, nous avons abordé les enjeux de la parentalité, du *devenir parent*, selon trois axes : l'exercice, l'expérience et la pratique de la parentalité. De plus, nous avons vu la différence entre les rôles parentaux et les fonctions parentales, avant de les développer individuellement. Finalement, nous avons relevé trois dimensions de la parentalité (sensibilité parentale, contrôle parental et autonomie psychologique), ce qui nous a servi à mieux comprendre les quatre styles parentaux principaux : démocratique, autoritaire, permissif et désengagé.

2.2. Education sociale

En m'intéressant à la parentalité au sein des institutions résidentielles, il me semble immanquable de nous préoccuper des personnes qui travaillent directement avec les mineur-e-s placé-e-s dans ces structures. Ainsi, les éducateurs sociaux et éducatrices sociales se présentent pour moi comme les

personnes les plus proches des bénéficiaires, au moins au niveau relationnel, leur travail se situant au cœur du quotidien de ceux-ci ou de celles-ci.

2.2.1. Care

Dans son livre *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Joan Tronto, professeure de théorie politique au Hunter College de l'Université de New York, soumet un concept du *care* dans le but de contribuer à une évolution, une redéfinition morale et politique, en la présentant comme un concept politique. En effet, elle se donne pour objectif de présenter une autre définition du *care* en incluant « [...] les aspects pratique, moraux et politiques relatifs à la place du *care* dans la société » (Tronto, 2009, p.142).

2.2.1.1. Définition

Joan Tronto a élaboré une définition que je trouve aussi vaste que significative, en collaboration avec Berenice Fischer. Celle-ci est la suivante :

« Au niveau le plus général, nous suggérons que le *care* soit considéré comme *une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie* » (Fischer & Tronto, 1991, cité par Tronto, 2009, p.143).

L'auteure nous précise ensuite plusieurs aspects de cette définition. Selon elle, le concept de *care* inclue les soins donnés aux objets ou à l'environnement aussi bien qu'à l'humain. Il n'est aucunement spécifique à une relation entre deux personnes uniquement. Elle argumente que cette manière dyadique de percevoir le *care* alimente les représentations qui mettent la mère biologique comme seule responsable de l'éducation des enfants. La troisième précision qu'elle apporte consiste à considérer les variations culturelles par rapport à l'activité de soin. Pour finir, elle ajoute que le *care* définit aussi bien une action unique qu'un processus, « [...] à la fois une pratique et une disposition » (Tronto, 2009, p.145).

De cette définition nous retiendrons donc que le *care*, ou le soin, est un concept immense comprenant les activités orientées vers le maintien, la perpétuation et la réparation. Pour faciliter la délimitation de celles-ci, Joan Tronto propose de mettre ce concept en opposition avec ce qui ne relève pas du *care*, c'est-à-dire : « [...] la recherche du plaisir, l'activité créatrice, la production, la destruction » (Tronto, 2009). Elle précise toutefois que « [...] certaines activités sont, tout à la fois, partiellement orientées vers le *care* et partiellement dirigées vers une autre fin » (Tronto, 2009, p.145).

2.2.1.2. Processus du care

Le *care* est décrit par Joan Tronto comme un processus actif qui comporte quatre phases spécifiques, qui sont les suivantes : « [...] se soucier de, prendre en charge, prendre soin et recevoir le soin » (Tronto, 2009, p.147). Je vais les présenter de manière synthétique car elles vont me permettre de déceler la manière dont le *care* prend forme dans les activités de soin de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale en institution résidentielle avec des enfants.

Se soucier de

Cette première phase comporte la reconnaissance d'un besoin qui nécessite une activité de soin ainsi que l'évaluation de « [...] la possibilité d'y apporter une réponse » (Tronto, 2009, p.147). Selon elle, ce souci de l'autre est construit par notre culture et notre parcours de vie. En effet, une personne sera plus ou moins sensible à certaines problématiques comme la précarité, la toxicomanie ou encore l'enfance en danger. Elle explique ensuite la possibilité d'utiliser « [...] ce "souci des autres" à un niveau

social et politique et décrire l'approche adoptée par la société à l'égard des sans-abris, par exemple, en termes de *care* » (Tronto, 2009, p.148).

Dans la pratique professionnelle, je transpose cette phase pour l'éducateur ou l'éducatrice sociale comme étant l'observation et l'analyse des besoins de *soins* envers le ou la bénéficiaire ainsi que l'évaluation des actions pouvant être menées. Dans un cadre professionnel, ce souci ou cette réflexion peut aussi être portée, par exemple, sur le fonctionnement institutionnel, ayant un impact direct notamment sur les conditions de travail de l'ensemble des collaborateurs et collaboratrices ainsi que les conditions de vie des bénéficiaires.

Prendre en charge

Le *prendre en charge* suit le *souci de*. Il s'agit là « [...] d'assumer une certaine responsabilité par rapport à un besoin identifié et de déterminer la nature de la réponse à lui apporter » (Tronto, 2009, p.148). Ainsi, nous sommes dans une situation où nous décidons d'agir, de *prendre en charge*, car nous pouvons agir sur une situation donnée, des besoins à satisfaire. L'auteure donne l'exemple des organismes qui se sont créés pour répondre aux besoins des personnes affectées par le sida. Elle complète en désignant les efforts tels que la recherche de fonds, de nourriture ou encore la coordination des bénévoles comme faisant partie de cette deuxième phase (Tronto, 2009).

Dans la pratique de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale, on peut mettre en lien cette phase avec la mise en valeur d'un besoin identifié et la réflexion autour de l'action. A mon sens, les moments où cette phase peut s'observer de manière très claire sont les colloques d'équipe. En effet, je pense par exemple aux situations où référents et référentes communiquent les besoins exprimés par les jeunes. S'en suit généralement une discussion en équipe lors de laquelle chacun-e donne son opinion sur la meilleure façon d'agir face au besoin.

Prendre soin

Cette troisième phase « [...] suppose la rencontre directe des besoins de *care* » (Tronto, 2009, p.148). Il est question dans le *prendre soin* de travail matériel, comme l'écrit l'auteure. Cet investissement humain suppose dans la plupart des situations la rencontre avec les personnes ou les objets pour lesquels nous avons identifié un besoin, puis décidé d'agir. Nous sommes dans le registre de l'action directe, un investissement qui vise à combler un besoin. L'auteure précise avec l'exemple du don d'argent que cela ne relève pas du *prendre soin* mais plutôt du *prendre en charge*, la personne ayant en amont l'obligation de « [...] convertir cet argent en autre chose qui répondra à un besoin » (Tronto, 2009, p.149).

Nous pouvons aisément associer le *prendre soin* dans le métier d'éducateur ou d'éducatrice sociale aux multiples gestes effectués dans le quotidien comme l'aide au lever, la lessive, la cuisine mais aussi la réalisation de projets éducatifs, etc.

Recevoir le soin

Cette dernière phase du processus équivaut à la réception de la réponse au soin donné à la personne ou encore à l'objet. Selon l'auteure, cette phase est primordiale car c'est la seule qui permet d'avoir la confirmation ou l'infirmité d'avoir répondu à un quelconque besoin. En effet, il est possible lors des étapes précédentes du processus de s'être trompé-e sur le réel besoin d'une personne ou encore sur la manière de s'en charger. Aussi, comme l'énonce Joan Tronto, « Même si la perception d'un besoin est correcte, la manière dont ceux qui prennent soin des autres choisissent de le satisfaire peut être à l'origine de nouveaux problèmes » (Tronto, 2009, p.149). Cette dernière étape permet ainsi d'évaluer la convenance du soin donné (Tronto, 2009).

Dans la pratique, il sera par exemple question d'observer la réaction d'un-e bénéficiaire face à un soin donné, de pouvoir écouter celui-ci ou celle-ci et de questionner l'adéquation de l'action avec la

situation. Il peut également s'agir de transmettre un retour sur une action effectuée lors d'un colloque en énumérant les observations ainsi que la suite à donner ou non face à un besoin qui a été relevé chez une personne.

2.2.2. Mandat et déontologie du Travail Social

Les fonctions de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale, de même que leurs rôles, sont déterminées par l'institution employeuse. Ils se traduisent au sein de chartes, de cahiers de fonction ou encore de concepts pédagogiques. Ainsi, ce sont le plus souvent ces éléments, parties intégrantes de la culture institutionnelle, qui déterminent le mandat, le champ d'action du ou de la professionnelle. Il existe cependant une base commune à toutes ces personnes qui exercent une fonction dans le Travail Social. Il s'agit du *Code de déontologie du travail social en Suisse* élaboré par AvenirSocial, l'association professionnelle du Travail Social en Suisse. Pour cette raison, je vais détailler plusieurs principes d'action pouvant exercer une influence sur les concepts présentés dans ce cadre théorique.

2.2.2.1. Principes déontologiques du Travail Social

De manière générale, on peut lire dans les objectifs et devoirs du Travail Social que « Le travail social consiste à accompagner, éduquer ou protéger les êtres humains tout en encourageant, garantissant, stabilisant ou maintenant leur développement » (AvenirSocial, 2010, p.6). On pourra aisément faire le parallèle notamment avec le concept de *care*. L'élément qui s'ajoute à cette réflexion est l'idée de *développement*, qui est ici à prendre dans son sens le plus vaste (psychologique, physique, social, etc.). Dans la même pensée, le principe d'intégration faisant partie des fondements des droits de l'homme et de la dignité humaine vise « [...] la prise en considération et le respect constant, aussi bien des besoins physiques, psychiques, spirituels et culturels des personnes que de leur environnement naturel, social et culturel », dans l'optique de favoriser « l'accomplissement de l'existence humaine [...] » (AvenirSocial, 2010, p.9).

La pratique du Travail Social, elle, se situe dans plusieurs dimensions et se heurte souvent à des dilemmes. Cela est majoritairement mis en surface par le double mandat de contrôle et d'aide qui est assigné aux professionnel-le-s du domaine social. AvenirSocial décrit ce mandat comme complexe car il prend source dans une recherche pluridimensionnelle du bien commun. Ce qui est du ressort des travailleurs et travailleuses sociales, et qui fait partie intégrante de leur mission selon ce code de déontologie, c'est justement de « Gérer des intérêts contradictoires et repérer les conflits de loyauté [...] » (AvenirSocial, 2010, p.7). Ces professionnel-le-s sont ainsi confronté-e-s fréquemment à des paradoxes ou encore des conflits de valeurs entre cette recherche du *bien commun* et le *mandat* dont ils ou elles sont dépendantes.

Les convictions de justice sociale et les principes d'action dans le travail donnent certaines informations concernant la relation avec les usagers et usagères. Par exemple, le devoir de respecter la solidarité consiste entre autres pour les professionnel-le-s à « [...] s'oppose[r] à l'indifférence vis-à-vis de la misère individuelle, de l'intolérance dans les relations humaines et de la lâcheté dans la société » (AvenirSocial, 2010, p.10). Ce devoir est l'un des exemples démontrant les contradictions éventuelles auxquelles peuvent être confronté-e-s les travailleurs et travailleuses sociales dans le travail relationnel. Cet esprit de militantisme induit par les valeurs de justice sociale est complété par le principe suivant : « Dans l'utilisation de leurs routines professionnelles, les professionnel-le-s du travail social sont attentifs à faire preuve d'une attitude empathique adéquate vis-à-vis des difficultés d'autrui et à manifester la distance qui convient » (AvenirSocial, 2010, p.12). Cette dernière phrase vient nuancer la place du ou de la professionnelle dans la relation en parlant de *distance convenable*. On peut noter que la conformité de celle-ci en situation professionnelle n'est nullement renseignée. En ce sens, le jugement porté sur la distance ou la proximité relationnelle n'aura pour sources qu'une subjectivité individuelle ainsi que des éléments de la culture institutionnelle dans laquelle il prend place.

2.2.2.2. *Le care au sein du travail de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale*

Dans le livre *Reconnaître le care. Un enjeu pour les pratiques professionnelles*, sous la direction de Marianne Modak et de Jean-Michel Bonvin, tous deux professeurs à la Haute école de travail social et de la santé (EESP) à Lausanne, David Fuehrer (2013) partage son expérience en tant qu'éducateur social dans le canton de Neuchâtel au travers d'une contribution qui traite de la mesure du *care* dans le Travail Social.

Nouvelle gestion publique au sein du secteur social et sanitaire

Dans sa contribution, David Fuehrer (2013) met en évidence les changements que connaissent les secteurs du social et de la santé. Depuis quelques années, l'État cherche de plus en plus à mesurer, à chiffrer, à la manière d'une entreprise privée, l'efficacité des prestations offertes dans les institutions qu'elle subventionne. Cette logique se base sur les résultats obtenus et tend vers une baisse des coûts ainsi qu'une augmentation d'efficacité. Ainsi, cette évolution se ressent au sein des institutions avec, par exemple, l'apparition des systèmes qualité qui déterminent notamment certaines procédures à suivre dans des situations professionnelles particulières. « Les outils proposés aux institutions sociales en vue de contrôler leur activité sont issus de la comptabilité analytique, elle-même fondée sur une représentation taylorisée du travail » (Fuehrer, 2013, p.100). L'auteur étaye cette phrase en mettant en évidence que ce sont des outils qui valorisent des actions visibles, explicitables, mesurables, alors que les dimensions du travail qui n'ont pas ces caractéristiques sont occultées (Fuehrer, 2013).

Le travail du care et la déontologie du Travail Social

L'auteur utilise le code de déontologie du Travail Social établie par AvenirSocial pour mettre en évidence la place du *care* dans le cadre professionnel. Je vais reprendre l'extrait qu'il cite avant de moi-même reprendre ses réflexions.

« Le travail social est lié à trois missions : la première consiste au double mandat de l'aide et du contrôle qu'il reçoit de la société et des mandants ; la deuxième mission consiste à répondre aux demandes implicites ou explicites des bénéficiaires du travail social ; la troisième mission consiste à référer les savoirs professionnels et disciplines voisines aux principes des droits humains et de la justice sociale. Cette troisième mission amène les professionnel-le-s du travail social à devoir gérer des conflits possibles entre la première et la deuxième mission » (AvenirSocial, 2010, p.7, cité par Fuehrer, 2013, p.104).

La deuxième mission, qui est de répondre aux demandes implicites et explicites des bénéficiaires, exige indéniablement des compétences liées au *care*. Il propose aussi que le fait d'identifier des besoins et de rechercher à y apporter des solutions exige un positionnement complexe de la part du travailleur ou de la travailleuse sociale, l'amenant selon lui « [...] à trouver dans son rapport aux bénéficiaires un délicat équilibre entre ses représentations de la justice, son mandat de contrôle social, les exigences du cadre institutionnel et du contexte politico-économique » (Fuehrer, 2013, p.104). Ce positionnement est propre selon lui au Travail Social. L'enjeu qu'il soulève est celui, pour les professionnel-le-s du Travail Social, d'explicitier et de mettre en lumière ce travail qui a de la valeur au sens économique également, cette professionnalité « [...] qui, parce qu'elle est partie prenante de la personnalité qui la mobilise, est difficilement objectivable et donc peu accessibles à des tiers » (Fuehrer, 2013, p.105).

2.2.3. Professionnalité

Guy Le Boterf est un expert reconnu. Il est l'auteur de maints ouvrages traitants de la compétence et de la professionnalisation. C'est dans ses écrits que je vais puiser dans le but d'aborder les questions de compétences personnelles, professionnelles ou de la professionnalité en général.

2.2.3.1. La compétence du professionnel et la complexité

Dans son ouvrage *Compétence et navigation professionnelle*, Guy Le Boterf (2000) donne une définition très générale qui regroupe les professionnel-le-s de tous les métiers. Ainsi, « [...] *le professionnel est celui qui sait gérer une situation professionnelle complexe* » (Le Boterf, 2000, p.43). Pour l'auteur, la notion de « [...] complexité renvoie aux caractéristiques objectives d'une situation ou d'un problème » (Le Boterf, 2000, p.43). Mais c'est bien la conception de *savoir gérer* une situation professionnelle que l'auteur met en exergue. Pour lui, ce qui désigne le ou la professionnelle en tant que telle peut se révéler sous plusieurs formes qui sont les suivantes :

- « savoir agir avec pertinence ;
- savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel ;
- savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples et hétérogènes ;
- savoir transposer ;
- savoir apprendre et apprendre à apprendre ;
- savoir s'engager » (Le Boterf, 2000, p.44).

Au risque de m'étendre trop sur chacun de ces points, je ne vais pas développer chacun de ces termes. Je juge cependant nécessaire de développer ce que signifie pour Guy Le Boterf le *savoir mobiliser* et le *savoir intégrer* dans l'optique d'étayer l'analyse que je pourrai porter de la partie méthodologique de ce présent travail.

Savoir mobiliser dans un contexte professionnel

Pour Guy Le Boterf (2000), il ne suffit pas d'avoir acquis un ensemble de savoirs et de savoir-faire pour être nommé professionnel-le. En effet, il explique qu'il faut savoir mobiliser ces connaissances dans un contexte professionnel pour ainsi faire preuve de compétence. Si celle-ci nécessite un certain bagage théorique, pratique ou encore des ressources matérielles (comme un outil), elle ne s'affiche que lorsque ces ressources sont mobilisées par le ou la professionnelle dans un contexte de travail. Il met également en valeur le fait que « [...] la compétence ne s'exprime pas par l'action mais se réalise dans l'action » (Le Boterf, 2000, p.57). Faut-il ainsi garder à l'esprit, comme le relève l'auteur un peu plus tôt, que la compétence prend forme dans un contexte distinct. Pour lui, « Un bon professionnel sait non seulement maîtriser une technique, mais il sait la mettre en œuvre dans un contexte de compétitivité et de stress » (Le Boterf, 2000, p.56).

Savoir intégrer et combiner

L'auteur indique que la compétence nécessite non seulement l'intégration de savoirs multiples (savoirs, savoir-faire, etc.), mais aussi une certaine capacité à les combiner et à les transposer dans une situation professionnelle particulière. Cela ne signifie pas qu'un ensemble de connaissances mises en lien devient directement pertinent, encore faut-il être apte à les utiliser dans une situation de travail. En effet, comme relevé dans le paragraphe précédent, le ou la professionnelle agit dans un environnement qui influencera grandement ses actions. C'est ce dont il est question dans le *savoir transposer* (Le Boterf, 2000).

2.2.3.2. Les connaissances à combiner

Guy Le Boterf (2000) met en avant un double équipement pour désigner les ressources qui sont mobilisées et combinées par le ou la professionnelle. Tout d'abord, il y a l'équipement en ressources personnelles qui « [...] est constitué de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes ou qualités, d'expériences accumulées » (Le Boterf, 2000, p.111). Le deuxième est l'équipement en ressources d'environnement, « [...] constitué de machines, d'installations matérielles, d'informations, de réseaux relationnels » (Le Boterf, 2000, p.111). En termes de compétence, mon travail de recherche s'intéresse plus particulièrement au premier équipement, qui est spécifique et affilié à chaque professionnel-le (Le Boterf, 2000).

Les ressources inhérentes au ou à la professionnelle se divisent en plusieurs catégories, qui pour certaines sont encore subdivisées. Ce sont ainsi plusieurs types de ressources qui seront choisies, puis mobilisées et combinées face à une situation professionnelle particulière.

1. Les savoirs

Des savoirs, il y en a de trois sortes. Premièrement, les *savoirs théoriques* renvoient à toute connaissance qui permet de « [...] *comprendre* : un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus [etc.] » (Le Boterf, 2000, p.113). Ces savoirs sont établis, formalisés et évoluent parfois, mais de manière très lente.

Ensuite, les *savoirs d'environnement* désignent « [...] l'ensemble des savoirs concernant le contexte dans lequel le professionnel intervient » (Le Boterf, 2000, p.115). Pour faire un parallèle avec le Travail Social, on peut aisément faire référence aux procédures, aux fonctionnements ainsi qu'aux différentes cultures institutionnelles ou encore aux problématiques diverses traversées par les bénéficiaires. Comme le soulève à nouveau Guy Le Boterf (2000), ces connaissances sont déterminantes car elles permettent aux professionnel-le-s de s'adapter au contexte d'intervention en prenant en compte les caractéristiques de leur environnement.

Finalement, les *savoirs procéduraux* sont des connaissances qui indiquent les règles à suivre dans l'entreprise d'une action. « Ces savoirs opératifs décrivent des *procédures*, des *méthodes*, des *modes opératoires*, c'est-à-dire des enchaînements explicites d'opérations ou des séries ordonnées d'actions orientées vers la réalisation d'un but déterminé » (Le Boterf, 2000, p.118). On comprend bien ici que ces informations nous indiquent ce qu'il faut faire, à quel moment, pour arriver à sa fin.

2. Les savoir-faire

A la même manière que les savoirs, les savoir-faire se distinguent en trois catégories. Pour commencer, les *savoir-faire formalisés* dont on peut faire le parallèle avec les *savoirs procéduraux*. En effet, ce savoir-faire correspond à la maîtrise de telle ou telle procédure, « [...] aux capacités à réaliser des opérations » (Le Boterf, 2000, p.120).

Il y a ensuite les *savoir-faire empiriques* qui, eux, désignent un « [...] savoir *issu de l'action* » (Le Boterf, 2000, p.121). Ce sont des savoirs produits par les expériences pratiques. Ils sont le plus souvent utilisés automatiquement et leur explicitation est un exercice difficile. L'auteur assimile ce savoir au *savoir-faire expérientiel*, qui symbolise « [...] l'habileté acquise au cours du temps » (Le Boterf, 2000, p.127).

Pour finir, les *savoir-faire cognitifs* « [...] correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention » (Le Boterf, 2000, p.134). Ainsi, ce sont des processus internalisés. Il est intéressant de noter que ces savoir-faire permettent de produire des *inférences* que l'auteur décrit comme des « [...] informations nouvelles créés à partir d'informations initiales » (Le Boterf, 2000, p.135).

3. Les aptitudes ou qualités

Les aptitudes ou qualités personnelles d'un ou d'une professionnelle sont intéressantes lorsqu'elles sont contextualisées. En effet, une personne peut faire preuve d'une certaine qualité dans une situation professionnelle, qualité qui ne se retrouvera ensuite pas dans le contexte de vie quotidienne. Ainsi, il « [...] semble logique de mettre en évidence certaines qualités que l'on attend dans une situation professionnelle et qui devraient être décrites en fonction de cette dernière » (Le Boterf, 2000, p. 148). Ce qui transparait dans cette phrase, c'est l'intérêt de pouvoir anticiper ou évaluer l'attitude qui sera adoptée par un ou une professionnelle dans des situations professionnelles spécifiques.

4. Les ressources émotionnelles

Ces ressources sont primordiales dans le contexte professionnel car elles « [...] permettent de réduire le champ des alternatives et donc de pouvoir prendre des décisions dans un temps restreint » (Le Boterf, 2000, p.150). En effet, les réactions du corps face à une situation, qui sont dénommés *marqueurs somatiques*, donnent une information qui permettra au professionnel ou à la professionnelle « [...] de faire le tri entre diverses variantes » (Le Boterf, 2000, p.150).

2.2.4. Synthèse

Dans cette deuxième partie de cadre théorique, je me suis intéressé de plus près à certaines composantes de la professionnalité de l'éducateur social et de l'éducatrice sociale. En premier lieu, j'ai mis en avant le travail du *care* présent dans toute relation avec les personnes. Nous avons défini cette notion avant d'en voir le processus, qui se compose de quatre phases distinctes. En deuxième lieu, j'ai pris pour référence le Code de déontologie du Travail Social pour en écarter certains principes généraux que j'ai trouvé pertinent de relever. Dans le but d'étayer la réflexion, j'ai ensuite mis en lien le concept de *care* avec la Nouvelle gestion publique ainsi que le Code de déontologie du Travail Social. En dernier lieu, je me suis intrigué pour les notions de connaissances, de compétences et de professionnalité. J'ai ainsi abordé ce qui constituait la professionnalité d'une personne, puis je me suis arrêté sur les différentes connaissances que combine le ou la professionnelle.

2.3. Suppléance familiale

A la frontière entre la parentalité et le travail de l'éducation sociale en institution résidentielle avec des mineur-e-s se situe l'idéologie pédagogique dominante. Celle-ci va influencer le contenu des mandats attribués par l'Etat, les chartes institutionnelles ou encore notre propre manière de concevoir la relation avec les bénéficiaires.

2.3.1. Substitution ou suppléance familiale ?

Le livre *De la suppléance au soutien à la parentalité* rassemble plusieurs articles de Dominique Fablet, enseignant-chercheur à l'Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense, qui traitent de l'évolution de la suppléance familiale dans les pays occidentaux, plus particulièrement en France. L'auteur évoque la place prépondérante de la transformation des normes sociales ou encore des structures familiales ainsi que du droit de la famille pour expliquer « [...] cette inversion de logique qui a conduit à privilégier, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives » (Fablet, 2010, p.11). Il relève cependant qu'il subsiste des situations où la séparation apparaît comme indispensable, entraînant « [...] ainsi une prise en charge éducative extra-familiale » (Fablet, 2010, p.11).

Dans son article *La suppléance familiale : un domaine spécifique d'interventions socio-éducatives*, Dominique Fablet prend pour référence la définition de la *suppléance familiale* proposée par Paul Durning, qui désigne cette notion comme « [...] l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle » (Durning, 1986, cité par Fablet, 2010, p.12).

Dans un souci de contextualisation, l'auteur confronte plusieurs termes dont celui de *substitution* et de *suppléance*. Il précise dans un premier temps que la notion de *substitution* renvoie à « [...] l'idée du remplacement du même par le même [...] » (Fablet, 2010, p.12), et qu'elle se met à l'œuvre lorsqu'il y a une absence à combler. Ce terme est plutôt exclusif aux situations d'adoption car, juridiquement,

l'enfant sera associé à sa "nouvelle famille", sous la responsabilité de ses parents substituants, désignés pour *remplacer* les parents biologiques.

Concernant la notion de *suppléance*, il est également question d'un manque. Toutefois, celui-ci est pallié par un élément qui « [...] n'est pas exactement du même ordre que lui [...] » (Fablet, 2010, p.12). De plus, ce qui *supplée* s'ajoute dans une situation et peut, de fait, « [...] s'exercer sans qu'il y ait forcément absence » (Fablet, 2010, p.12). L'auteur relève par conséquent que la conception de la *suppléance familiale* convient mieux pour définir les « [...] différents contextes d'éducation extra-familiale, sachant qu'aujourd'hui la quasi-totalité des enfants continuent à entretenir des relations avec leur famille » (Fablet, 2010, p.13).

2.3.2. Fonction de suppléance familiale

Pour aller plus loin dans les fonctions assignées à une personne exerçant une parentalité ou encore un métier lié au *care*, je vais mentionner les types de tâches relevés par Dominique Fablet, qui caractérisent la fonction de *suppléance familiale* :

- « domestiques (préparation des repas, entretien du linge...) [*sic*]
- techniques [*sic*] réparations, aménagements des locaux...),
- de garde (surveiller...),
- d'élevage (nourrir, habiller, laver...) ou de "parentage",
- éducatives ou socialisantes (différents apprentissages, acquisition de comportements sociaux...),
- de suivi ou de coordination (avec le médecin, l'école...),
- de référence sociale (garantie civile et pénale, différentes décisions par rapport à l'orientation des enfants dans des domaines divers.) » (Fablet, 2010, p.14).

Cette liste a été réalisée « [...] à partir d'une comparaison entre la représentation courante de l'éducation d'un enfant dans sa famille et les activités développées dans une organisation de suppléance familiale » (Fablet, 2010, p.14). On remarquera que la plupart des types de tâches a déjà été relevée si on les met en rapport avec le concept de *parentalité* et de *care*. On trouve cependant une nouveauté symbolisée par les tâches de type techniques. Tous ces types de tâches représentent à mon sens de manière explicite le contenu des mandats pouvant être assignés à un éducateur ou une éducatrice sociale dans cette forme institutionnelle. Cette liste démontre des fonctions induites par la présence de plusieurs acteurs, c'est-à-dire des bénéficiaires, des professionnel-le-s de milieux divers, d'une structure institutionnelle et de l'Etat (notamment lorsqu'il est mandant).

2.3.3. Soutien à la parentalité

L'auteur Gérard Neyrand, qui est notamment sociologue, chercheur et professeur à l'université de Toulouse, aborde la question de la normativité en lien avec les politiques de soutien à la parentalité dans le livre *Malaise dans le soutien à la parentalité*. Il relève chez les professionnel-le-s et les différent-e-s intervenant-e-s qui travaillent avec les parents et leurs enfants le développement, depuis une trentaine d'années, d'« [...] une nouvelle posture professionnelle, progressivement identifiée sous les termes de "soutien et accompagnement" des parents [...] » (Neyrand, 2018, p.25).

Il expose que cette posture prend essence dans la confrontation entre une logique de l'action sociale, « [...] qui est progressivement passée en deux siècles d'une démarche injonctive auprès de populations ciblées comme posant problème à une démarche suggestive auprès d'une population indifférenciée [...] », et une logique de la société civile, qui tend « [...] à répondre à des difficultés concernant la socialisation des enfants ou leur éducation [...] » (Neyrand, 2018, p.26). Il souligne ensuite certains principes actuels de l'Etat social comme l'individualisation ou encore l'autonomisation. Il précise finalement, en ce qui concerne la parentalité actuellement, que « Le soutien à la parentalité n'est

pensé ici que comme appui à la fonction éducative des parents », au sein d'une société où la norme a remplacé la loi en devenant le nouveau référentiel de fonctionnement social (Neyrand, 2018, p.28).

Il explique, dans ce contexte de mutation de régulation sociale qui survient à la suite de la deuxième guerre mondiale, l'importance de certains travaux sur le développement de l'enfant, l'hospitalisme ou encore la théorie de l'attachement. Ces savoirs nouveaux ont été largement diffusés et se sont appropriés « [...] aussi bien [...] les consommateurs des discours médiatiques ainsi constitués en masse par les médias que [...] les stratèges de la gestion, qu'elle soit marchande ou politique » (Neyrand, 2018, p.29). De cette façon s'est en quelque sorte créée une époque très soucieuse des questions de l'enfance et ainsi des liens parents-enfants. Neyrand parle alors de « [...] culture psychologique généralisée, qui va bénéficier de l'expansion médiatique et largement infuser auprès du politique [...] » (Neyrand, 2018, p.30). Il reprend la réflexion de Castel qui identifie, en 1981, l'instauration d'« [...] une nouvelle formule de gestion du social organisée autour d'un pôle centralisé de prévention des risques et d'un pôle apparemment convivial de prise en charge des fragilités » (Castel, 1981, cité par Neyrand, 2018, p.30), et situe la place du dispositif de parentalité à la jonction de ces deux pôles.

2.3.4. Synthèse

En ce qui concerne le concept de la suppléance familiale, nous avons vu que la transformation des normes sociales, des structures familiales et du droit de la famille expliquait une inversion de logique qui a amené l'Etat à favoriser les interventions de soutien familial afin de perpétuer et de protéger les liens entre les parents et leurs enfants. Nous avons également défini ce que nous entendions par le terme de suppléance familiale, notamment en le confrontant à la notion de substitution. Nous avons ensuite défini plusieurs fonctions caractérisant la suppléance familiale. Pour finir, il a été question de développer l'origine de cette nouvelle posture professionnelle que sous-tendent les politiques de soutien à la parentalité.

2.4. Question de recherche

Pour donner suite à mes questionnements de départ et au cadre théorique présenté, je vais rassembler et transposer les informations qui ont été exposés en une unique question de recherche. Cette partie du travail est délicate étant donné qu'elle orientera l'ensemble de la partie méthodologique, c'est pourquoi chaque formulation que comporte ce chapitre sera à interpréter selon son sens le plus large.

Ma question de recherche se transcrit ainsi :

Quels parallèles font les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales entre leurs rôles, leurs fonctions et leur posture dans le cadre familial et le milieu professionnel ?

Cette question interroge ainsi directement les représentations, les perceptions, les réflexions ainsi que les positionnements des éducateurs et éducatrices sociaux face à la manière dont ils perçoivent leurs rôles, leurs fonctions ainsi que la posture qu'ils adoptent auprès de leurs propres enfants et des enfants qu'ils accompagnent au sein de l'institution dans laquelle ils sont employés.

2.4.1. Liens avec le cadre théorique présenté

En amont à la construction de ma partie méthodologique, il a été important pour mon travail de retracer les liens subsistants entre le cadre théorique qui est présenté plus haut et la question de recherche que j'ai formulée.

Nous avons abordé au sein de l'axe traitant de la parentalité quelques éléments nous permettant d'étayer notre réflexion à ce propos. En premier lieu, la parentalité a été définie comme le produit d'un processus complexe. En effet, devenir parent et exercer la parentalité n'est pas une connaissance

innée qui coule de source ; elle se construit avant même la naissance de son enfant. Cela nécessite notamment un travail sur soi. Les connaissances que nous avons de la parentalité nous ont été transmises à travers les générations, en premier lieu par l'expérience de nos propres parents ainsi que par notre expérience en tant qu'enfant.

En abordant les enjeux de la parentalité, nous avons observé trois axes qui englobent l'entièreté des fonctions parentales. Il s'agit de l'exercice, de l'expérience et de la pratique de la parentalité. Dans les notions de rôle et de fonction, nous avons vu qu'une finalité institutionnelle allait influencer les fonctions incarnées par l'éducateur ou l'éducatrice sociale. De plus, les trois registres du rôles présentés nous informent un peu plus sur la manière dont nous pouvons les interpréter. Au niveau symbolique, le contenu nous est transmis de manière explicite, par exemple au moyen du cahier des charges ou encore du concept pédagogique de l'institution. Nous avons aussi abordé le registre imaginaire qui nous renseigne sur l'influence qu'exerce la représentation qu'ont les autres du rôle qui nous est donné. Les attentes des autres professionnel-le-s et des bénéficiaires vont ainsi agir sur notre action. En parlant du registre du réel, nous avons mis en évidence que la manière d'agir un rôle est dépendant de la personne, de ses attentes, de ses désirs ou encore de sa personnalité. La manière d'agir son rôle parental auprès d'un enfant est ainsi unique, dépendant de la personne qui l'exerce. Les styles parentaux quant à eux nous informent sur une manière de se positionner dans la relation.

Dans un cadre légal, nous avons énuméré les différents rôles parentaux repérés dans le Code Civil Suisse. Les trois rôles principaux sont : le rôle de soin, le rôle éducatif et le rôle de représentation. Nous avons ensuite abordé les fonctions parentales selon l'approche de la théorie de l'attachement. Ils sont au nombre de cinq : la fonction d'apaisement, la fonction sécurisante, la fonction stimulante, la fonction socialisante et la fonction de transmission générationnelle des valeurs. Nous avons finalement défini les différentes dimensions parentales qui donnent à mon sens un point de repère permettant de définir les dimensions d'une posture parentale. Les styles parentaux quant à eux nous informent sur une manière de se positionner dans la relation.

Dans l'axe théorique *éducation sociale*, le processus du *care* nous interroge sur des attitudes ou des postures de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale dans le travail du soin. Dans les différentes phases de ce processus, nous trouvons un vocabulaire tourné vers l'analyse, l'observation, la prise de responsabilité, la prise en charge ou encore la remise en question. Par exemple, dans la phase *se soucier de*, on parle de l'instant où le ou la professionnelle observe un besoin et analyse sa capacité à pouvoir y apporter une réponse, en dehors de l'interaction même. Ces différentes compétences sont omniprésentes dans les métiers du Travail Social. Elles sont même exercées lors de la formation. De ce fait, le bagage que les professionnel-le-s transposent dans leur vie privée pourrait comporter de telles ressources qui les différencient d'autres personnes ne les ayant pas travaillées, développées, exercées.

En ce qui concerne les principes érigés dans le Code de déontologie du Travail Social, ils et elles font appels à différentes compétences, attitudes ou postures. Le fondement du Travail Social consiste notamment à accompagner, éduquer, protéger en encourageant, garantissant, stabilisant ou maintenant le développement des bénéficiaires. Il est également question de prendre en compte leurs besoins, leur environnement (naturel, social et culturel) et de favoriser l'accomplissement de l'existence humaine. Ces verbes peuvent être considérés à la fois comme des compétences, des attitudes et des postures.

Le mandat d'un ou d'une professionnelle détermine ses fonctions. Toutefois, chaque travailleur ou travailleuse sociale se sert du Code de déontologie du Travail Social comme base commune dans son intervention. Celui-ci nous rend notamment compte de la présence de dilemmes auxquels sont confronté-e-s les professionnel-le-s. Un double mandat d'aide et de contrôle en est la cause. Les professionnel-le-s doivent en effet prendre parti, se positionner face à des intérêts contradictoires ainsi qu'à des conflits de loyauté. La posture professionnelle en est influencée. Dans cet axe, nous avons également abordé la pression exercée par la nouvelle gestion publique sur les métiers de la santé et du social ainsi que sur le milieu institutionnel. En effet, la baisse de coûts et ainsi des budgets

éducatifs ou encore l'augmentation de la demande d'efficacité sont autant d'influences pour les cultures institutionnelles ainsi que pour le travail des professionnel-le-s. Les gestes ne pouvant être mesurés, une grande partie du travail est occultée par ces outils. Lorsqu'il s'agit de compétence, nous avons questionné ce qui constituait la professionnalité d'une personne à travers l'auteur Guy Le Boterf. Les différents savoirs, permettant à celle-ci de gérer une situation professionnelle complexe, vont avoir un impact sur sa manière d'aborder ses rôles et fonctions.

En développant l'axe concernant la *suppléance familiale*, nous avons vu qu'elle définissait une idéologie éducative institutionnelle, dessinant dans un même temps une nouvelle posture éducative pour les professionnel-le-s qui travaillent avec des enfants. Selon Durning (1986, cité par Fablet, 2010, p.12), la prise en charge éducative extra-familiale implique d'assurer les tâches d'éducation et d'élevage exécutées usuellement par les familles, partiellement ou complètement hors du milieu familial. Ces types de tâches, assignés à la fonction de suppléance familiale, ont été représentés. De plus, tant qu'il l'est possible, chaque enfant doit pouvoir continuer à entretenir un lien avec sa famille. La posture professionnelle dans la relation est ainsi différente par rapport à ce qui se faisait auparavant. La finalité des institutions se dirigeant vers un fonctionnement de suppléance familial, elles octroient aux professionnel-le-s une fonction de soutien à la parentalité. Ainsi, le lien avec les familles se renforce et s'additionne à celui qui est entretenu avec les bénéficiaires.

3. Récolte et analyse de données

Dans ce chapitre, je me suis appuyé sur l'ouvrage *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* de Yvonne Giordano (2003) pour la construction de mon cadre méthodologique. Il est ici question de définir la population ciblée par ma recherche, de spécifier le terrain dans lequel elle prend place ainsi que l'outil méthodologique choisi. Il s'agit également de cerner les différents enjeux éthiques de la recherche et relatifs à la protection des données. Finalement, il m'a été nécessaire de préparer une grille d'entretien, outil qui m'a permis de récolter les données exploratoires utiles à l'analyse qui a pour but de répondre à ma question de recherche.

3.1. Population ciblée

Inclue directement dans ma question de recherche, on comprend que la population que j'ai ciblée concerne les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales. Pour faciliter et fluidifier la communication, j'ai souhaité m'entretenir avec des personnes francophones car mes compétences linguistiques dans d'autres langues auraient compromis la faisabilité et ainsi la qualité de cette recherche. Étant donnée la place prépondérante de la thématique de la parentalité, ces éducateurs et éducatrices sociales travaillent au sein d'institutions résidentielles avec des enfants en âge de scolarité obligatoire. En effet, les professionnel-le-s sont indubitablement, selon moi, exposé-e-s à exercer dans ces institutions les rôles et les fonctions parentales tels que définis dans mon cadre théorique. Le milieu familial et le cadre professionnel étant tous deux représentés dans ma question de recherche, il a été nécessaire que ces personnes aient elles-mêmes des enfants. En ce sens, les personnes interrogées ont un ou plusieurs enfants ayant atteints au moins l'âge de la scolarité obligatoire. Ce choix devait leur permettre de mettre plus facilement en lien leur expérience professionnelle avec le domaine privé. Aussi, pour éviter des biais liés à la mémoire, ces enfants ont approximativement le même âge que les jeunes bénéficiaires qu'elles accompagnent.

Au commencement de cette partie pratique, j'ai souhaité constituer un échantillon minimal de quatre personnes. Dans un souci de parité de genre face aux rôles et aux fonctions parentales, j'ai cherché à interroger autant d'hommes que de femmes. Cette égalité numérique m'aurait peut-être permis de déceler la manière dont les hommes et les femmes perçoivent leurs rôles et leurs fonctions parentales en rapport avec leur genre.

3.2. Terrain de recherche

Le terrain de recherche choisi se constitue des institutions résidentielles valaisannes francophones qui accueillent des enfants, filles et garçons, en âge de scolarité obligatoire. En effet, étant donné les différences culturelles entre les cantons suisses ou encore entre les diverses régions linguistiques du canton valaisan, je me suis concentré sur le territoire francophone. Les politiques cantonales me confortent également dans ce choix. Souhaitant favoriser la cohérence, j'ai ciblé le seul canton du Valais car les institutions y sont régies par une même législation cantonale.

Dans un souci de pertinence, j'ai décidé de contacter des institutions où la composante de la situation de handicap n'est pas prépondérante dans l'accompagnement du quotidien. Je pense en effet que les problématiques soulevées par un handicap peuvent tenir une place influente dans la relation "parentale" qu'entretiennent les éducateurs et éducatrices sociales avec les enfants, étant donné notamment la pluridisciplinarité induite par certains besoins spécifiques.

Ce sont donc cinq institutions qui respectaient ces critères : le site de Sainte-Agnès de l'Institut Don Bosco & Sainte-Agnès, le Foyer des Juniors de La Chaloupe, le Centre Pédagogique et Scolaire de l'Institut Saint-Raphaël, le secteur 6-15 ans de la Fondation Cité-printemps et le Foyer de Salvan de

l'AGAPE. Je souhaitais initialement pouvoir exposer à travers ma démarche des différences induites par diverses cultures institutionnelles.

3.3. Outil de récolte de données

La méthode de collecte d'information choisie est de type qualitatif. Il s'agit du Focus Group, connu aussi sous le nom d'entretien de groupe. Dans la construction de ma méthodologie, je me suis appuyé sur l'article *Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages* de Colette Baribeau et Mélanie Germain (2010) qui nous renseigne sur certains aspects de cette méthode. Pour commencer, je souhaite légitimer mon choix en exposant les forces et les limites qui m'ont poussé vers la sélection de cette manière de récolter des données.

L'auteure énumère un certain nombre de forces de cette méthode. Parmi elles, je mettrai la dynamique des échanges au premier plan. A mon sens, celle-ci favorisera la créativité et la réflexivité de chaque personne, portées par la création d'une intelligence collective. Selon Baribeau & Germain (2010), cette méthode facilite les échanges sur des sujets peu accessibles et permet de faire apparaître les représentations sociales. L'émergence de ces représentations est pour moi cruciale dans la réponse à ma question de recherche. La parentalité peut être une thématique sensible au sens où elle touche aux liens qui unis les uns aux autres et où chaque professionnel-le se positionne différemment, ce qui peut être vecteur de tensions au sein d'une équipe. Dans l'idée de la création d'une intelligence collective, l'auteure souligne que cette méthode permet de distinguer les réflexions qui sont partagées par les participant-e-s et celles qui suggèrent des divergences d'opinions. En rapport avec la recherche que j'effectue, il est d'autant plus intéressant d'analyser ces variations (Baribeau & Germain, 2010).

Pour ce qui est des limites, l'auteure relève la difficulté pour l'animateur ou l'animatrice à garder le fil de la discussion ou d'endiguer les prises de paroles. Etant donné que je ne suis pas formé à l'animation d'un entretien en groupe, cette difficulté pourrait d'autant plus se présenter. La puissance des normes sociales peut également révéler un certain alignement au niveau des opinions ou encore des réflexions. Les éducateurs et éducatrices sociales étant formés et habitués aux pratiques confrontant les réflexions et opinions (je pense là aux nombreux colloques d'équipe auxquels nous sommes tenu-e-s de participer en tant que professionnel-le-s), j'espère que cet écueil pourra être limité. Il y a encore quelques limites non négligeables qui ont été cités par Baribeau (2010) dans son article. Une limite soulignée est que les personnes présentes contrôlent l'entretien. Aussi, le taux de participation à la discussion peut s'avérer très variable d'une personne à une autre. Finalement, le temps à disposition se montre modeste et « Les données peuvent être contaminées par le chercheur ou par le décideur » (Baribeau & Germain, 2010, p.36).

Cette méthode me permet d'assembler une quantité très importante d'informations, c'est pourquoi je dois analyser la discussion dans son ensemble pour en extraire les réflexions en lien avec ma question de recherche. Je pense qu'une méthodologie qualitative est la plus adéquate étant donné la forme exploratoire de ma démarche et de la place qu'occupent les professionnel-le-s dans mon questionnement. J'ai en effet cherché à obtenir des positionnements, des réflexions, des observations ou encore des analyses de la part des éducateurs et éducatrices sociales. On peut le constater, les limites de cette méthode sont autant multiples que ses avantages. Bien qu'il permette une compréhension globale, l'entretien de groupe requiert certaines aptitudes ou certains moyens. Tout d'abord, lors de l'élaboration des énoncés de questions, j'ai porté une attention particulière à ce que chaque interrogation soit posée de telle manière qu'elle n'influence pas la réponse donnée par les professionnel-le-s. Par exemple, les questions pour lesquelles s'identifie une personne peuvent activer chez elle des mécanismes de défense, ce qui diminue la qualité et la véracité de l'information recueillie. Pour le Focus Group, il m'a également été nécessaire de prévoir un moyen d'enregistrement efficace, ce qui sous-tendait d'égale façon la nécessité d'en obtenir l'accord des personnes faisant partie de la discussion, sans quoi la retranscription des réponses aurait été impossible. Il est évident que tout

enregistrement a été détruit au moment où ce travail s'est achevé. Le volume d'informations collectées étant extrêmement conséquent, un travail d'ampleur a été demandé en ce qui concerne notamment la retranscription et l'analyse des réponses.

3.4. Ethique de recherche et protection des données

Certains enjeux éthiques peuvent être soulevés par la méthodologie choisie ainsi que la question de recherche suivie. Afin de garantir un cadre sécurisé aux personnes entretenues, je m'appuie sur le *Code d'éthique de la recherche* du Groupe romand de coordination Travail de bachelor (2008).

Cette recherche engage ma responsabilité personnelle, c'est pourquoi le respect de l'éthique ou encore le traitement et la diffusion des données récoltées requièrent une réflexion particulière. Ma posture de recherche ainsi que mes intentions sont emplies de bienveillance. Je considère autant les droits fondamentaux de chacun-e. De ce fait, aucune des personnes ne pourra être interrogée sans son consentement libre et éclairé. J'ai donné les informations nécessaires quant à ma recherche et le but de ma méthodologie et transmettrai à chacune les résultats de celle-ci. J'ai apprécié les risques de ma méthodologie pour les professionnel-le-s ainsi que les institutions dont ils ou elles sont employées. En conséquence, la gestion des informations appelle à une attention méthodique. Les obligations de diligence, de fidélité et de confidentialité s'appliquent aux éducateurs et éducatrices sociales, c'est pourquoi un certain nombre d'informations ne sont pas partagées. J'ai particulièrement dû faire attention lorsque certains propos dépassaient ce cadre et étaient ainsi à effacer, à censurer ou à exclure de mon analyse. Il en est de même pour garantir le respect de la sphère privée des personnes. Pour cela, je garantis l'anonymat dans le travail écrit. Il ne m'a pas semblé nécessaire de proposer l'anonymat entre les personnes rencontrées. Celles-ci ont été mises au courant de la rencontre en groupe, c'est pourquoi le consentement à la participation inclue l'accord implicite à ce qu'elles puissent être reconnues par les autres membres lors cette entrevue.

3.5. Construction et déroulement de la partie pratique

Dans l'organisation de ce groupe de discussion, j'ai pris pour base la brochure *Organisation d'un groupe de discussion (Focus Group) : liste de contrôle* construite et éditée par la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO). Celle-ci énumère et détaille les étapes à suivre durant tout le processus d'un Focus Group, sous la forme de listes de contrôle.

3.5.1. Construction de la grille méthodologique

La grille méthodologique me sert notamment durant l'entretien de groupe à pallier mon manque de formation dans l'animation de ce type de séance. Afin de garantir la fluidité de l'entretien et de palier à la forme synthétique de ma grille méthodologique, j'ai conçu un guide d'animation pour mon propre usage. Pour cette raison, il m'a fallu mûrement réfléchir au contenu de ce guide, de manière concise et synthétique.

Cette grille, qui est présentée en Annexe n°1, est composée d'informations générales concernant la séance en elle-même ainsi que les personnes participant à celle-ci. Je n'ai cherché à savoir sur les personnes que certaines caractéristiques qui pouvaient me servir pour l'analyse du contenu de la discussion, à savoir l'âge de la personne ainsi que son genre, l'âge de l'enfant ou des enfants de celle-ci, l'institution dans laquelle elle travaillait et le nombre d'années d'exercice professionnel effectuées dans le champ de l'éducation sociale.

Les consignes présentes dans la partie introduction suivaient pour moi plusieurs objectifs. Cette section me servait de guide concernant la logistique de la salle et du matériel. Du fait de la pandémie COVID-19, nous avons traversé une période soumise à différentes règles comme les distanciations

sociales et les restrictions concernant les réunions privées et événementielles. Au vu de l'instabilité induite par les changements réguliers qu'ont subis ces normes, cette grille d'entretien a été pensée pour être utilisée en présentiel ou à distance. Cette partie introductive m'a donné la possibilité de vérifier auprès des participant-e-s la validation du cadre de l'entretien, mais aussi de choisir les mots à utiliser dans la présentation du sujet de mon travail. Cette dernière utilisation du guide d'entretien est un moyen de limiter certains biais concernant ma méthodologie. Par exemple, l'animateur ou l'animatrice peut influencer le groupe en utilisant un champ lexical particulier ou certains mots qui dirigeront d'emblée une discussion. Pour cette raison, j'ai décidé d'être autant succinct que possible en liant les mots de manière neutre tout en donnant assez d'informations pour laisser les participant-e-s anticiper les thématiques de mes questions et d'en cerner les enjeux principaux.

En ce qui concerne la partie centrale de la grille méthodologique, j'ai relevé ma question de recherche ainsi que les différentes dimensions présentées dans le cadre théorique qui entretiennent un lien avec celles-ci. Etant donné la forme que prenait mon outil méthodologique, les questions que je pouvais poser à l'ensemble des personnes étaient limitées en nombre. Selon le guide construit par la HES-SO (2015), il est possible de répondre à un maximum de dix questions dans la durée que j'ai déterminée pour la rencontre. De ce fait, chacune des questions proposées a été pensée pour donner la possibilité à chacun-e de s'exprimer librement et pour évoquer une réflexion globale autour d'une thématique. Dans le but de faire apparaître dans un même temps l'intelligence collective du groupe, j'ai prévu de manière systématique un temps de réflexion et de partage individuel suivi d'un temps de discussion en groupe. Des sous-questions ont également été construites au cas où il aurait été nécessaire de stimuler la discussion ou d'aiguiller les personnes dans la compréhension des questions posées. Une dernière partie, qui s'intitule "Discussion libre", avait pour but de collecter des informations complémentaires générales autour de la thématique de la parentalité.

Finalement, la partie conclusive me permettait de finaliser la discussion, de remercier les participant-e-s et de donner la possibilité d'ajouter des thématiques ou des sujets de débats qui n'avaient pas été abordées lors de l'entretien.

3.5.2. Prise de contact

L'accès à l'échantillon s'est révélé extrêmement ardu, contrairement à la façon dont je me l'étais projeté. Après avoir listé les institutions faisant partie de mon terrain de recherche, j'ai préparé un mail type que j'ai personnalisé pour chacune d'elles. Après un premier envoi, deux institutions ont catégoriquement refusé de transmettre ma demande à leurs équipes éducatives. J'ai également dû recontacter deux autres institutions à la suite de trois semaines dans l'attente d'une réponse. A la suite de ce deuxième contact, j'ai reçu plusieurs refus de la part de professionnel-le-s qui auraient correspondu à l'échantillon recherché. De cette première démarche, seules trois personnes ont accepté de participer à ma recherche. Recherchant un échantillon plus conséquent, j'ai mobilisé mon réseau personnel et professionnel dans le but de trouver d'autres candidat-e-s. Malheureusement, cette deuxième démarche s'est soldée par plusieurs refus. Il a toutefois été intéressant pour moi de noter que certains aspects de ma méthodologie de recherche ont motivé deux de ces refus, l'un par rapport à la forme de l'entretien de groupe et l'autre à sa durée.

La prise de contact ayant duré à ce moment-là plus de deux mois et jugeant avoir usé de l'ensemble des moyens à ma disposition, j'ai décidé d'engager une seconde prise de contact avec les futur-e-s participant-e-s afin de décider des modalités de notre rencontre. Je me suis alors inquiété auprès de ces trois personnes de la forme présenteielle ou non de notre entretien de groupe, en me permettant de leur transmettre ma préférence pour une rencontre réelle qui nous garantissait selon moi une meilleure fluidité dans l'échange. Une rencontre en présentiel a été admise par tous et toutes. Dans un même temps, je leur ai envoyé un formulaire de consentement éclairé ainsi que le lien internet les dirigeant vers un formulaire en ligne que j'avais préalablement préparé pour que nous convenions d'une date. Ce formulaire a été modifié à deux reprises. La première fois, un-e participant-e m'a fait

remarquer qu'il était plus pertinent de proposer des plages horaires plutôt que des journées entières. Alors que je pensais initialement ma manière de procéder moins déterministe, et de ce fait plus abordable en rapport à l'organisation personnelle de chacun-e, je me suis empressé de mettre en œuvre le conseil de cette personne. J'ai aussi explicité la possibilité d'émettre des propositions de modification. Voyant après une première complétion du formulaire que nous ne pourrions pas nous trouver tous et toutes au même moment, la deuxième modification correspondait à l'élargissement des propositions de moments de rencontre. Etant donné que je travaillais cinq jours par semaine suivant un horaire atypique, j'avais initialement prévu de me donner plus de temps dans la préparation du Focus Group. Je n'avais en effet pas inclus mes temps libres entre deux horaires de travail, estimant le temps restreint. J'ai alors inclus ces temps dans le formulaire, ce qui nous a permis d'agender la date du 26 mars 2021 pour notre rencontre.

3.5.3. Préparation de l'entretien

Etant donnée la période COVID-19 dans laquelle nous vivons au moment où j'effectue cette recherche, il n'a pas été aisé d'anticiper l'état des mesures prises par l'Office fédéral de la santé publique (OFSP). De ce fait, la première mesure concernant l'entretien de groupe a été de penser celui-ci comme se faisant à distance ou en présentiel, c'est pourquoi ma grille méthodologique a été préparée dans le but d'être utilisable dans ces deux cas. De ma réflexion concernant ces deux possibilités, j'ai pensé aux quelques avantages et inconvénients de l'entretien à distance par rapport à la présence des personnes dans un même lieu. Par entretien vidéo, la contrainte de l'enregistrement serait devenue très facile à contourner car il aurait suffi d'enregistrer la réunion pour avoir le son et la vidéo de l'entretien. Cela permettait ainsi de reconnaître sans difficulté qui parlait à chaque instant. Pour autant, d'après l'expérience personnelle que j'ai acquise à la suite des semestres académiques qui se sont passés majoritairement à distance, j'ai remarqué qu'il était plus difficile de parler devant son écran. Les contraintes techniques se révélaient également nombreuses. Chacun devait avoir à minima un ordinateur, une connexion internet suffisante et un micro. La caméra individuelle aurait été optionnelle mais un avantage car elle permettait aux autres de simuler la réalité en donnant l'occasion de lire le langage non-verbal offert par la zone visuelle exposée de la personne. J'ai autant pris note qu'il était possible qu'une perte de spontanéité se présente ainsi qu'une perte de fluidité dans les interactions. En effet, le son étant dirigé par les écouteurs, le casque ou les haut-parleurs de la configuration technique de chacun. Le seul canal audio disponible n'aurait pas suffi à émuler une rencontre en présentiel. En effet, les sons ne pouvaient que se chevaucher alors qu'ils émanent de plusieurs sources lorsque nous sommes dans une même pièce. Pour bien se comprendre, il aurait été nécessaire qu'une seule personne prenne le monopole du volume sonore. Tout son extérieur aurait gêné notre compréhension. Les temps de latence auraient également été plus longs, causées à mon sens par une peur de couper la parole d'une personne et de gêner la compréhension des autres. Ils auraient également pu être induits par les configurations techniques de chacun lors de la transmission audio ou audiovisuelle. Pour ce qui est de l'entretien en présentiel, forme de rencontre choisie, il a été nécessaire de pouvoir disposer d'une salle de taille moyenne et de garantir un espace suffisant entre les personnes (au moins un mètre et demi) afin de pouvoir enlever le masque chirurgical dont le port était obligatoire à ce moment-là. Si l'obtention d'une telle salle s'était avérée impossible, le port du masque chirurgical aurait été demandé. Dans ce cas, il se serait révélé difficile pour tous et toutes de percevoir les mimiques des autres participant-e-s. En effet, cette protection limite grandement l'accessibilité au langage non-verbal du visage. De fait, chacun aurait dû intervenir sans pouvoir observer l'approbation ou le désaccord physiologique des autres, ce qui diminuait l'influence du groupe et aurait peut-être augmenté l'objectivité des propos.

Concernant l'organisation de la rencontre de groupe, d'autres éléments étaient à prévoir. Lors de la phase de préparation, il m'a été impératif d'avoir conçu et validé le but de la rencontre ainsi que les questions que je voulais poser. Le guide élaboré par la HES-SO (2015) préconisait un maximum de dix questions et une durée ne dépassant pas l'heure et demie. Avec la volonté de m'assurer une sécurité

en ce qui concerne la complétion de l'entretien tel que je l'imaginai, j'ai tout de même demandé aux personnes participantes de prévoir un temps de deux heures. Aussi, ne connaissant pas les types de personnalité de ces personnes, j'ai tenu à garantir un sentiment d'aise et de sécurité lors de cet entretien en optant pour la préparation d'une forme de Focus Group aussi participative et dynamique que possible. En effet, j'ai jugé que certains types de personnalité pouvaient diminuer la capacité des personnes à exprimer leurs avis et positionnements face à des inconnu-e-s. Cette préparation visait d'égale manière à fluidifier les discussions et à augmenter l'intérêt des participant-e-s. Pour augmenter la faisabilité de ma recherche et faciliter l'accès à l'échantillon, je trouvais important de permettre aux personnes qui accepteraient de participer à la rencontre de groupe d'en tirer des bénéfices. C'est dans ce but que j'ai choisi la méthodologie du Focus Group qui, à mon sens, attirait plus aisément du fait des discussions qui s'y tiendraient et qui relève d'un partage commun des pratiques professionnelles et des réflexions face à une thématique omniprésente dans le travail quotidien avec des bénéficiaires correspondant à la catégorie d'âge que j'ai choisie. De plus, j'avais décidé de donner la possibilité de poursuivre les discussions dans un cadre informel. Une fois la rencontre terminée, l'outil méthodologique utilisé et les informations utiles stockées, cette partie informelle se situant hors de la partie pratique me permettait de partager mes connaissances par rapport à mon sujet de travail avec les éducateurs et éducatrices sociales qui ont participé à ma recherche. Pour moi, le fait de leur donner ces occasions pouvait augmenter le potentiel de bénéfices que pourraient tirer ces personnes de notre rencontre.

Ne pouvant réaliser qu'un unique entretien, il a été important que je teste ma méthodologie avant de la mettre en œuvre. Pour cela, j'ai pris pour expérimentateurs et expérimentatrices des camarades qui suivaient la même formation que moi. Ces personnes étant à ce moment-là également engagées dans un processus de recherche, il m'a semblé pertinent de récolter leurs avis puisqu'elles étaient à même de porter un regard critique sur ma méthodologie. De cet essai ont émergé plusieurs idées me permettant de fluidifier l'animation de mon entretien et de favoriser la participation des personnes.

Au sujet des moyens d'enregistrement, deux options étaient pour moi possibles. Si l'entretien se tenait à distance par vidéoconférence, l'enregistrement audiovisuel me paraissait être le plus pertinent. Il suffisait alors d'utiliser l'option d'enregistrement de Microsoft Teams afin d'avoir accès à la vidéo ainsi qu'au son à la suite de la rencontre. Dans le cas où une autre plateforme logicielle était préférée, un logiciel d'enregistrement supplémentaire aurait été prévu. Les participant-e-s ne voyant pas physiquement une caméra, je pense que le sentiment d'être filmé se serait rapidement éteint. Dans le cas d'une rencontre physique, j'ai opté pour un moyen d'enregistrement audio que j'ai testé au préalable selon différentes distances. En effet, la distanciation physique demandée par les mesures de l'OFSP pouvait mettre à mal la qualité de l'enregistrement audio. Il m'était cependant possible d'utiliser un logiciel audio pour amplifier la bande sonore. Sachant que quatre personnes dont moi interviendraient dans la discussion, j'étais convaincu qu'il me serait aisé de les distinguer. Je pense que filmer la rencontre en présentiel aurait fait apparaître plus de contraintes et aurait influencé les interactions d'une manière que j'ai voulu éviter.

3.5.4. Déroulement de l'entretien

L'entretien de groupe s'est déroulé le 26 mars 2021, de neuf à onze heures, dans la salle à manger du groupe éducatif dans lequel je travaillais. Dès huit heures et demie, je me suis attelé à l'organisation de la salle, nous garantissant un espace suffisant à la possibilité d'ôter nos masques chirurgicaux, avant de finaliser les préparatifs de l'animation de cette rencontre. Cherchant à favoriser une ambiance d'aise et de confiance, je me suis ensuite rendu disponible à l'accueil des participant-e-s à mesure de leur arrivée en assurant les présentations entre chacun-e et en leur proposant un café, acte rituel culturel majeur de l'accueil.

Lorsque les participant-e-s se sont assis, j'ai conscientisé l'importance de ma position dans l'animation de la séance. J'ai alors choisi de rester debout pour l'ensemble de notre rencontre, entre autres dans

le but de capter plus facilement l'attention et l'intérêt des personnes présentes. Puis j'ai procédé à l'introduction en suivant les instructions de mon guide d'animation. Le premier obstacle que j'ai rencontré a été d'apprendre qu'un-e participant-e devrait partir quelques minutes avant la fin du temps alloué. Une fois les modalités de la rencontre validées par tous et toutes, et l'aval quant à l'enregistrement audio reçu, j'ai saisi mon téléphone pour y activer la fonction de dictaphone. Au même instant, ayant l'appréhension d'être trop proche du moyen d'enregistrement et estimant que le microphone de mon ordinateur portable était plus performant, j'ai pensé qu'il vaudrait mieux activer l'enregistrement audio sur ce deuxième support. J'ai alors entraîné la séance vers la partie centrale du Focus Groupe.

Je présente sans difficulté mon sujet de recherche ainsi que le déroulement de la rencontre en m'appuyant sur mon guide d'animation, puis je propose un tour des présentations. Au moment où j'ai terminé ma propre présentation, l'unique événement perturbateur externe de notre séance s'est manifesté. En effet, nous avons été interrompus par le directeur des lieux où nous nous trouvions. Celui-ci faisait visiter l'institution. Comprenant le caractère formel de notre rencontre, il s'est excusé et a expressément quitté la salle. Cette situation fortuite a provoqué les rires de chacun-e. Nous avons ainsi continué notre tour de table avant de nous concentrer sur la partie réflexive de notre rencontre. Je pense que cet événement a participé à l'obtention d'une atmosphère plus détendue, du fait du caractère humoristique de la scène.

Pour ce qui est de l'animation de cette rencontre de groupe, je me suis trouvé à plusieurs reprises dans l'obligation d'user d'astuce afin d'amener le groupe à respecter le temps convenu et à répondre à l'ensemble des questions que j'avais prévu. En effet, les personnes présentes étaient très expressives verbalement. Par exemple, durant la discussion de groupe qui a suivi la première partie de l'entretien, il a été difficile pour moi de rediriger le groupe vers la question suivante tant les propos qui en ressortaient étaient, selon mon jugement, pertinentes et intéressantes. Par ailleurs, j'ai décidé, dans le but de favoriser la continuité de cette dynamique, d'apporter des modifications en temps réel à ma méthodologie, sans que les participant-e-s puissent s'en rendre compte. De ce fait, j'ai uni deux parties qui traitaient de la même thématique dans deux contextes différents afin de diviser de moitié le temps nécessaire à leur exploration. Ce changement nous a permis de traiter l'ensemble des questionnements principaux de l'entretien et d'arriver au terme de notre entretien de groupe dans les temps. Ayant prévu et annoncé au groupe la possibilité d'une demande de complément d'information individuel de ma part, je l'ai sollicité à la suite de l'entretien pour qu'ils et elles m'envoient les réponses à certaines questions de complément sous une forme écrite ou vocale.

De manière générale, j'ai le sentiment que la dynamique de l'ensemble de la rencontre a été marquée par l'attention et l'assiduité des participant-e-s, mais aussi par l'humour et un esprit décontracté. En effet, j'ai observé un débit de parole rapide ainsi qu'une densité abondante d'informations exprimées lors des moments de discussion. Aussi, j'ai relevé un nombre très élevé de manifestations de rires et d'humour dans l'entier de l'entretien de groupe. J'ai également observé la capacité et le maintien de l'attention des participant-e-s durant toute la séance par divers marqueurs. Tout d'abord, tous et toutes ont régulièrement utilisé l'écoute active et la reformulation dans un effort de compréhension des énoncés, des définitions et de mes propos. Bien qu'il soit selon moi plus ardu sous l'influence des comportements adoptés par le groupe de s'exprimer durant les temps de silence induits par les moments de réflexion individuelle, ils et elles ont su manifester leurs incompréhensions et leurs demandes de complément d'explication dans ces circonstances. Finalement, de la même sorte que les formes d'humour utilisées par les participant-e-s, les discours qui se sont tenus durant la rencontre ne se sont jamais éloignés des objets de discussion.

3.6 Analyse

Dans ce chapitre, j'analyse les propos récoltés durant ma partie méthodologique dans le but d'apporter des réponses à ma question de recherche en exposant les liens que j'ai pu faire avec le cadre théorique que j'ai construit.

Ma méthode étant exploratoire, il m'a fallu créer une grille d'analyse qui m'était adaptée. En effet, à la vue du volume conséquent d'informations, j'ai déployé un effort particulier dans l'ergonomie de mon outil d'analyse. Celui-ci est disponible à la consultation en annexe n°3. Ainsi, pour parvenir à mettre en lien les propos des professionnel-le-s interrogé-e-s avec les éléments du cadre théorique, j'ai inséré l'ensemble des concepts et des sous-thématiques rattachées à ceux-ci, puis ai relevé une synthèse d'informations me permettant de trier les informations. Une fois la grille finalisée, j'ai parcouru l'ensemble de la retranscription de l'entretien de groupe à plusieurs reprises en faisant un premier relevé des propos des professionnel-le-s dans les cases associées. Une même citation pouvait se trouver dans plusieurs emplacements. Une fois les propos assignés aux concepts et sous-thématiques, j'ai reparcouru à plusieurs reprises la grille d'analyse dans le but d'accomplir un second tri des informations en évaluant la pertinence de leur association. A partir de cela, j'ai pu mettre en lumière les liens implicites et explicites entre les informations recueillies et les éléments de mon cadre théorique.

J'ai analysé en parallèle des séquences de dialogues directement dans le document comportant la retranscription de l'entretien afin de comprendre un moment de discussion dans sa globalité et de déceler les accords, les désaccords ou encore les réactions des un-e-s face aux propos des autres.

3.6.1. Professionnalité et parentalité

La parentalité apparaît comme un processus qui impacte certains éléments constitutifs de la professionnalité des éducateurs et éducatrices sociales qui accompagnent des enfants. Anna met cela en exergue par les propos suivant : « [...] et voilà quoi c'est vrai que, être parent, dans notre milieu c'est, c'est un plus et c'est, je trouve c'est, c'est pas un acquis. On peut pas se dire que "ah bin c'est acquis, c'est bon, c'est cool on "chill", non, au contraire, c'est, c'est un effort quotidien pis une remise en question quotidienne ». Mettant en lien le fait d'être parent avec la nécessité d'un effort continu et d'une remise en question associée, cette citation d'Anna met en lumière l'importance du processus de construction de la parentalité notamment dans la professionnalisation des éducateurs et éducatrices sociales. Comme expliqué par Guy Le Boterf (2000), la compétence en contexte professionnel nécessite d'une part que la personne intègre des savoirs multiples (savoirs, savoir-faire, aptitudes, qualités, expériences, etc.), mais aussi qu'elle soit capable de les combiner et de les transposer dans une situation de travail. Anna partage également le caractère personnel unique de cet apprentissage en exprimant : « Je crois que, c'est pas dans la notice, ouai je sais pas, y'a pas la notice quand on devient parent non... ». Pour elle, on peut noter que l'utilisation de l'image du mode d'emploi renvoie à la complexité et à l'unicité propre à la construction de la parentalité chez chaque parent. Carl relève d'ailleurs certaines sources à ce processus :

« Je pense que y'a la famille, y'a les, les valeurs qu'on nous a transmis, y'a la personnalité de chacun, le désir d'avoir ou d'être, d'avoir euh... d'avoir un enfant, d'être parent pis... pis le couple aussi comment il fonctionne [...] [Anna : Mmh-mmh] [Bianca : Ouai c'est... y'a pleins de bagages qui font que...] tout ça fait que on est... on est parent d'une certaine manière... ».

Lors d'une question complémentaire individuelle, j'ai également demandé aux participant-e-s quel avait été l'impact du fait de devenir parents sur la sphère professionnelle en général. Dans sa réponse, Anna explicite un sentiment de complétion dans les sphères privée et professionnelle, démontrant que le domaine privé bénéficie à sa professionnalité et inversement :

« [...] ça m'aide aussi par rapport à mon travail et autant dans ma vie en tant que maman parce que je trouve que ça me complète finalement, être parent et éducatrice... euh, ça me permet de jongler un peu dans les deux sens ».

Les notions de parentalité et de compétence professionnelle dans le cadre de l'accompagnement des enfants apparaissent alors comme intimement liées. En effet, Le Boterf (2000) relève un grand nombre de ressources personnelles qui sont combinées par le ou la professionnelle. Il y a par exemple différents types de savoirs (théoriques, d'environnement et procéduraux) et de savoir-faire (procéduraux, empiriques et cognitifs) qui s'ajoutent aux aptitudes des professionnel-le-s et à leurs ressources émotionnelles. Des précédents propos de Carl et Anna, je retiens que l'idée de compétence utilisé par Le Boterf (2000) s'applique autant dans la sphère privée que professionnelle. Dans les prochains points, j'expose à partir des propos des professionnel-le-s interrogé-e-s certaines pistes qui nous aident à mieux cerner cette interdépendance.

3.6.1.1. Une question de parentalisation

Je l'ai exposé dans mon cadre théorique, la parentalité n'est pas innée. C'est un processus qui débute avant même d'être parent. De la manière dont nous l'avons abordé, Serge Lebovici disait ceci à Leticia Solis-Ponton (2002, p.10) : « [...] les parents ont besoin d'être parentalisés par leur enfant ». Dans les propos des professionnel-le-s, on retrouve bien la notion d'apprentissage, d'acquisition de savoirs et de savoir-faire au travers de l'interaction avec les enfants dans le milieu privé et professionnel.

Dans l'idée de parentalisation, j'ai demandé aux professionnel-le-s/parents où est-ce qu'ils et elles apprennent à être parents. Ceux-ci et celles-ci nous apprennent que ce sont notamment les expériences avec les enfants qui sont à la source de leur manière d'exercer la parentalité. Bianca partage en effet qu'elle a appris à être parent « Sur le tas... avec nos enfants », que « C'est nos enfants qui nous apprennent ». Elle exprime aussi que l'apprentissage issu de l'expérience professionnelle complète le processus de parentalisation qui se fait dans le domaine privé :

« [...] autant les enfants à la maison ça nous fait grandir mais autant finalement dans notre travail aussi, les ados, les enfants qu'on rencontre bah ils nous font aussi grandir et évoluer... se remettre en question, enfin ça brasse tout le temps je trouve ».

La conception de S. Lebovici (Solis-Ponton, 2002) selon laquelle la parentalité est le fruit de la parentalisation des parents se confirme dans ces derniers propos. Cette citation montre aussi qu'un processus de parentalisation similaire à celle se produisant dans le milieu privé semble également se présenter dans le milieu professionnel. Par l'idée de *grandir*, d'*évoluer*, de *remise en question*, on peut dire que les interactions avec les enfants sont désignées comme vectrices de savoirs et de savoir-faire. D'après Le Boterf (2000, p.127), il s'agira-là plutôt de savoir-faire empiriques, désignant le « [...] savoir issu de l'action ». On peut ainsi démontrer dans ces propos que, dans l'expérience vécue avec les enfants dans le domaine privé et professionnel, le ou la professionnelle/parent intègre des connaissances qu'elle pourra transposer dans des situations particulières. Comme j'ai pu l'exposer dans mon cadre théorique, la compétence nécessite l'intégration de savoirs multiples, mais aussi une capacité de combinaison et de transposition en situation de travail.

3.6.1.2. Une question de transmission intergénérationnelle

Comme abordé dans mon cadre théorique, la transmission intergénérationnelle est l'une des premières sources sur laquelle nous basons notre parentalité. A la question « Pis où est-ce que vous apprenez à être parent ? », Bianca confirme cette conception en répondant : « Peut-être qu'on apprend quand même un peu de nos parents [Anna : ouai, aussi] mais eux ils ont appris de leurs parents, qui ont appris de leurs parents [rit] ». En tant qu'enfants de nos parents, nous sommes en effet « [...] porteur[s] de l'histoire transgénérationnelle » (Solis-Ponton, 2002, p.8) véhiculée dans notre environnement familial. Un peu plus tard dans la conversation à ce sujet, Carl ajoute la composante des valeurs familiales : « Je pense que y'a la famille, y'a les, les valeurs qu'on nous a

transmis [...] ». En effet, Carlos Ochoa-Torres et Isabelle Lelong (2002, p.186) parlaient de la sphère familiale comme d'un lieu propice à l'intégration permanente de la culture et des valeurs familiales, « [...] les clés pour la construction de ses représentations globales sur le fonctionnement de la réalité sociale ». Ces valeurs, comme nous le verrons plus tard, détiennent une certaine influence dans la manière d'agir des éducateurs et éducatrices sociales/parents auprès des enfants. Ainsi, on peut émettre l'idée que la socialisation qui se produit au sein du contexte familiale véhicule un ensemble de connaissances qui soutiendront la construction de la parentalité, mais aussi de la professionnalité.

Un propos de Carl à un autre moment de la rencontre vient ajouter une dimension extra-familiale à cette socialisation et démontre que nous pouvons transposer le concept de transmission intergénérationnelle au contexte professionnel auprès des enfants. Son propos affiche également que l'enfant hérite en quelque sorte du rôle de socialisation, de transmission, lorsqu'il devient adulte :

« La référence sociale de l'enfant par rapport à l'adulte, elle serait aussi importante... dans la vie privée [...] référence sociale, un enfant va se comparer, fin... fin, on espère [rit] que nos enfants vont se référer à nous finalement parce que bah c'est ce qu'on a fait peut-être nous avec euh... nos parents, et pour transmettre plus loin ».

En parlant de l'accompagnement des enfants-bénéficiaires, il nous met sur la piste d'une transmission intergénérationnelle se réalisant en dehors de l'environnement familial du ou de la professionnelle. De ce fait, on peut penser que la socialisation d'un enfant placé en milieu institutionnel sera vraisemblablement empreinte de celles qui ont construit et dont ont héritées les professionnel-le-s/parents qui les accompagnent au quotidien. Michel Castra (2013, p.97) désignait la socialisation comme « [...] les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale », hors, ces éléments sont ardemment assimilés dans notre milieu familial comme le soulignaient Ochoa-Torres et Lelong (2002).

3.6.1.3. Une question de travail sur soi

La construction de la parentalité des éducateurs et éducatrices sociales présentes lors de l'entretien de groupe se définit également par un processus de remise en question. Dans mon cadre théorique, il était question d'une préparation, d'un travail sur soi constitutif de ce processus, du fait de pouvoir penser sa descendance. S. Lebovici et L. Solis-Ponton relevaient ce travail sur soi-même, apparaissant déjà en amont à la naissance de l'enfant, « [...] qui consiste d'abord à comprendre qu'on hérite quelque chose de ses propres parents » (Solis-Ponton, 2002, p.8).

Anna démontre par exemple que la remise en question permet en quelque sorte de transcender la reproduction du *modèle familial* : « Pis ce qui est bien c'est qu'on peut, on peut éviter de faire peut-être des erreurs que nous on a eues quand on était enfant ». Cette idée est appuyée par Bianca, qui ajoute l'aspect du volontarisme dans ce travail sur soi : « Tu peux être pollué parce que l'éducation que tu as reçue ou... [Carl : aussi, ouai] pis y'en a qui en font quelque chose et d'autres ... ». L'idée de *pollution* démontre selon moi qu'une éducation reçue peut être fortement ancrée dans notre personnalité et perçue comme incompatible avec notre propre conception de la manière d'être parent et/ou professionnel-le. Carl ajoute une dimension culturelle à cette idée avec la notion de *modernité* dans son propos : « Peut-être que c'est un peu les parents modernes, jouer les papas modernes je sais pas mais en tout cas... mes parents c'était pas en tout cas comme ça ». Ainsi, la manière d'investir la parentalité sera influencée par les connaissances acquises, mais aussi par la représentation qu'ont les professionnel-le-s notamment des normes sociales de la parentalité et de la professionnalité. Bianca partage que l'interaction dans le domaine privé et professionnel participe à l'exposition d'éléments suscitant un travail sur soi : « Punaise, des fois-là tu te prends des claques, tu dis "ah ouai, ok" [rires] "celle-là je l'avais pas vu venir"... mais c'est vrai eux ils viennent nous bousculer je trouve qu'ils ont le chic les enfants... [...] au travail ou à la maison, je trouve qu'ils ont le chic pour mettre le doigt ». Ce

dernier propos fait à nouveau écho à la capacité de parentalisation des enfants que mettait S. Lebovici en exergue (Solis-Ponton, 2002).

3.6.2. Fonction parentale et de suppléance familiale

Lors de mon entretien, j'ai exposé aux professionnel-le-s présent-e-s une liste d'étiquettes sur laquelle étaient présentées les fonctions parentales soulignées par C. Ochoa-Torres et I. Lelong (2002) et les types de tâches associées à la fonction de suppléance familiale dont la liste était dressée par D. Fablet (2010, p.14), constituée « [...] à partir d'une comparaison entre la représentation courante de l'éducation d'un enfant dans sa famille et les activités développées dans une organisation de suppléance familiale ». Je leur ai demandé si des réflexions leur venaient par rapport aux fonctions montrées et s'ils ou elles retrouvaient ou non ces éléments dans leur travail en institution et/ou en famille.

Hormis certaines tâches spécifiques attribuées à d'autres professionnel-le-s (intendance, conciergerie, cuisine) dans la sphère professionnelle, les personnes présentes ont l'air de s'entendre sur l'association, exprimée par Carl dans la prochaine citation, entre les fonctions et types de tâches du domaine privé et professionnel :

« Je pense c'est assez bien résumé en tout cas [Bianca : ouai] mais autant pour la famille que pour l'institution je crois que c'est... je pense que c'est difficile de dissocier euh, institution famille enfin de... [Moi et Bianca : Mmh-mmh] je me rends compte maintenant fin, j'ai l'impression dans nos têtes c'est assez clair [Anna : Mmh-mmh] voilà, l'investissement, on parlait de rigueur professionnelle, enfin c'est assez clair c'est, c'est pas la même chose, mais finalement euh toutes ces fonctions, toutes ces tâches... c'est kif-kif quoi, on les retrouve [Anna : On les retrouve ouai] ».

On remarque que les participant-e-s détiennent des rôles et des fonctions qui permettent de les situer dans une activité professionnelle de suppléance familiale. D'autres propos qui suivent ces dires soulignent la force de cette association dans la représentation des personnes externes à la profession de l'éducation sociale. Dans la citation suivante, Bianca montre que l'ampleur de cette analogie est telle qu'elle rend l'aspect professionnel de son travail imperceptible chez un enfant qu'elle a accompagné au travail et aux yeux de ses propres enfants :

« Mais tu vois c'est rigolo parce que, euh, [un enfant de l'institution] au début, non c'est [un autre enfant] la première année où il est arrivé ici, euh... il nous disait euh "mais en fait, toi c'est quoi ton travail... [rires] tu fais quoi comme travail quand t'es pas ici ? " [...] parce que pour lui c'est pas, c'est pas un travail quoi, il comprenait pas que... et souvent quand mes enfants demandent ce que je fais, euh [Anna : ouai ouai] au travail pis que je lui, que je leur explique... et bah euh... ils disent [Anna : "Tu fais la même chose à la maison"] mais c'est ça ».

3.6.2.1. Une question de représentation

Dans les discours des participant-e-s, j'ai remarqué quelques propos qui faisaient le lien entre la représentation des caractéristiques parentales et la définition de leur professionnalité. Deux de ces personnes se définissent dans leur domaine professionnel en utilisant un vocabulaire appartenant au concept de la parentalité.

Dans le premier cas, Anna était au moment de l'entretien la seule employée de son groupe éducatif ayant exercé la parentalité. Elle explique avoir par rapport aux bénéficiaires : « [...] disons plus un truc un peu plus "maman" [...] ». Pour moi, ce propos démontre qu'Anna mobilise dans la sphère professionnelle certaines caractéristiques provenant de sa propre définition du rôle parental féminin qu'elle associe à son statut de mère. Elle se définit ensuite comme « [...] la maman de... [du groupe

éducatif dans lequel elle travaille] ». Ainsi, elle aborde son statut de mère au sein de l'institution comme un facteur de sa professionnalité qui la différencie de ses collègues.

Dans le deuxième cas, Carl parle de sa posture professionnelle en exprimant ceci : « Je pense qu'ici j'ai aussi pris ce rôle de, peut-être de père du groupe, tu sais où... où l'autorité est quand même important[e] fin je, je sens que, voilà si y'a pas le cadre... ». Il fait également référence ici à sa propre représentation du rôle parental masculin en l'associant à la dimension de contrôle parental, de cadre, de figure d'autorité. On peut ainsi faire apparaître la question de la représentation du rôle parental dans l'exercice de la profession dans l'accompagnement des enfants.

Dans le discours d'Anna et de Carl, on voit que la définition de leur professionnalité s'associe à la représentation qu'ils ont des caractéristiques parentales. Carl ne sous-entend selon moi aucun lien entre sa propre expérience de la parentalité et la représentation de son rôle de "père" dans le groupe éducatif, je pense que les professionnel-le-s se définissent notamment en faisant référence à la représentation qu'ils ont des caractéristiques qui définissent, selon eux ou elles, le rôle de père ou de mère et ce indépendamment du fait d'avoir vécu l'expérience de la parentalité dans le domaine privé.

3.6.2.2. Une question de légitimation

Durant l'entretien de groupe, j'ai observé à deux moments des propos de professionnel-le-s qui montrent la transposition du statut de parent dans le domaine professionnel et l'apparition d'une sorte de légitimité nouvelle auprès des enfants et/ou des parents.

Anna : « [...] pour qu'ils aient un impact des fois je dis "bah tu sais moi je suis maman donc... moi de te laisser comme ça je peux pas, parce que moi je suis aussi maman et moi je me mets à la place de tes parents donc... moi je te vois pas..." [...] enfin... je fais des liens comme ça et pis du coup les enfants ont l'air "bon elle a l'air de dire, de savoir ce qu'elle dit quand même" ».

Dans cette première citation d'Anna, on voit que le statut de parent dans le domaine privé donne auprès des enfants une légitimité nouvelle aux professionnel-le-s. Elle utilise dans ce cas le fait qu'elle soit parent, l'expérience de sa propre parentalité, pour obtenir un *impact* qu'elle ne semble pas obtenir avec son seul statut d'éducatrice sociale. Elle semble alors plus légitime face au fait de pouvoir se positionner dans une fonction parentale, de savoir se mettre à la place des parents d'un enfant.

Carl : « [...] je trouve pour le lien avec le parent quand on dit "ah mais j'ai aussi des enfants, je peux com, enfin, j'imagine ce que vous ressentez" enfin voilà bah... Ca permet aussi des fois, pas avec tous mais de créer un lien un peu plus, un peu de confiance [...] ».

En ce qui concerne ce deuxième propos, Carl nous donne un exemple de discours auprès des parents qui fait écho à sa propre parentalité dans le but d'instaurer un meilleur lien de confiance dans la collaboration. Dans ce cas, je pense que l'aspect identitaire du statut de parent rapproche le ou la professionnelle des parents et participe ainsi à la création du lien de confiance.

3.6.3. Rôles parentaux et professionnels

Durant l'entretien, j'ai demandé aux participant-e-s de noter les tâches qui leur sont confiées en tant que parent et en tant que professionnel-le. Les éléments qui en ressortent s'incluent dans les trois rôles parentaux principaux que j'ai mis en valeur à partir des articles du Code civil suisse (CC) que sont le rôle de soin, le rôle éducatif et le rôle de représentation. Cela peut s'expliquer par une similarité entre le cahier des charges de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale et le domaine familial. Anna en fait effectivement l'analogie lors de la partie individuelle qui a suivi l'entretien de groupe :

« [...] on a un cahier des charges qui est quand même assez proche du domaine familial j'ai envie de dire, bah finalement je me retrouve assez dedans, que ce soit à la maison ou au travail finalement ».

Certains éléments se différencient toutefois des sphères familiale et professionnelle. Comme j'ai pu le souligner précédemment, certaines tâches par exemple sont attribuées à d'autres professionnel-le-s sur le lieu de travail des éducateurs et éducatrices sociales. Bianca explicite par exemple certaines de ces tâches qui se présentent alors pour elle uniquement dans le domaine familial :

« Bon alors tout ce qui est euh... tâches familiales que j'ai pas remis dans la, dans les tâches institutionnelles, c'est la ménagère, la cuisinière, chauffeur de taxi, la jardinière, ça ça se retrouve pas ici, fin c'est, c'est très différent donc je trouve que, voilà, ça compte plus à ma, à la maison. Ici on a une ménagère, une cuisinière [...] ».

Pour ce qui est des tâches qui se retrouvent pour les participant-e-s uniquement dans la sphère professionnelle, il en existe qui sont dissociées du domaine privé dans le discours des participant-e-s. Anna associe par exemple le terme "administratif" et les tâches qu'elle associe à celui-ci à la sphère professionnelle uniquement, bien qu'elle note la présence d'un aspect administratif dans le milieu privé. Elle montre dans un même temps que certaines tâches administratives se différencient ou n'existent tout simplement pas dans la sphère privée, comme celles qui se réfèrent au statut de professionnel-le et de répondant-e en contexte institutionnel :

« Après ce qui change peut-être au niveau institutionnel et famille moi j'ai mis administratif. Donc ça veut pas dire qu'à la maison je fais pas d'administratif [...] mais, euh, à l'institution bin voilà on doit, chaque mois, on doit, on doit donner nos frais [...] on doit aussi remplir la présence des jeunes tous les mois, [...] tout ce qui aussi bin PV de séance [...] tout ce, tout ce toutes les informations qu'on a par rapport aux jeunes on a un cahier de comm on doit tout retranscrire dans le cahier de comm pour que la communication passe au niveau institutionnel, [...] tout ce qui est aussi décisions [...] en institution c'est, bah on a un colloque... euh hebdomadaire où là on va parler entre l'équipe, dans l'équipe pour savoir, pis on prend quoi comme décision pis ça c'est en équipe [...] ».

Dans son propos, on peut mettre en évidence que les tâches *administratives* professionnelles apparaissent pour Anna comme un travail se différenciant de l'administratif présent dans le domaine privé. On peut faire un lien direct avec la notion de Nouvelle gestion publique qui semble ici être en cause. Elle a en effet provoqué l'apparition d'outils managériaux, « [...] outils proposés aux institutions sociales en vue de contrôler [l'activité des professionnel-le-s] issus de la comptabilité analytique, elle-même fondée sur une représentation taylorisée du travail » (Fuehrer, 2013, p.100). Ceux-ci ont pour spécificité de chercher à quantifier et à valoriser l'activité professionnelle explicitable, alors qu'une grande partie du travail réel des éducateurs et éducatrices sociales se retrouve occultée.

3.6.3.1. Une question de bon sens

Dans un moment de la rencontre, j'ai demandé à l'ensemble du groupe comment ils faisaient pour connaître leur rôle, pour savoir ce qu'ils devaient faire en famille comme en institution. La première réponse a été celle de Carl qui prenait l'exemple du cahier des charges en parlant du domaine professionnel. Anna a complété son propos par : « Et aussi j'ai envie de dire il y a le bon sens hein ». Bianca et Célian ont tous deux confirmé ses dires par l'onomatopée d'approbation « Mmh-mmh », montrant qu'ils allaient dans son sens. Anna ajoute alors : « Que ce soit en institution ou dans la famille euh... alors oui on a un cahier des charges mais on nous invite aussi à ouvrir les yeux... ». La notion *ouvrir les yeux* montre un pan imperceptible du travail des éducateurs et éducatrices qui se démarque d'une perspective tayloriste, du travail prescrit, du registre symbolique du rôle comme abordé dans mon cadre théorique. Ce travail réel démontre que les prescriptions ne suffisent pas à atteindre les

finalités de l'institution. De ce fait, les professionnel-le-s sont amené-e-s à prendre des décisions et à effectuer des actions qui ne sont pas clairement définies. Il en va de même pour le domaine familial. Comme le disait Anna, « [...] y'a pas la notice quand on devient parent non... ».

En demandant spontanément aux professionnel-le-s d'où venait ce *bon sens*, Carl a répondu : « Le problème c'est qu'on a pas [Anna complète la phrase de manière synchronisée] tous le même bon sens [rires des participant-e-s] ». Bianca a également fait part de son approbation : « Alors ça... ». Un peu plus tard, Carl ajoute : « [...] le bon sens il est peut-être pas, enfin je sais pas comment ça se passe ailleurs mais... pas chez tous les parents, on devient pas parent euh, en claquant des doigts, ça s'apprend ». Il met ainsi en lien le *bon sens* avec la construction de la parentalité en faisant de ce terme une des composantes de celle-ci, se tenant en dehors du seul lien de parenté. En effet, il ajoute ceci :

« [...] quand on fait le lien peut-être avec des situations, que de d'enfants qu'on a ici, fin dans les institutions, bin on voit que les parents ils ont souvent pas ce bon sens [Anna : ouai] parce que, voilà un enfant l'été il viendra avec les grosses bottes d'hiver [...] parce que les parents ils ont peut-être pas appris, voilà, par leur parcours, ils ont pas ce, ce bon sens, ils ont pas appris à être parents ».

Le bon sens peut alors se référer à la transposition de connaissances multiples, notamment de savoir-faire empiriques qui, comme l'exposait Le Boterf (2000), symbolisent les savoirs produits dans l'action. Ce savoir-faire expérientiel est utilisé de manière automatique et son explicitation est un exercice ardu. Cela peut expliquer alors l'absence d'une définition explicite du terme "bon sens" dans les propos des professionnel-le-s interrogé-e-s. Tous les parents n'ayant pas ce *bon sens*, on peut admettre que les savoir-faire empiriques sont constitutifs de la professionnalité des éducateurs et éducatrices sociales qui accompagnent des enfants, indépendamment du fait d'être parent.

3.6.3.2. Une question de sphère

Dans certains propos, les professionnel-le-s nuancent la manière dont ils accomplissent certaines tâches parentales dans les domaines privé et professionnel. Un exemple parlant est celui d'Anna qui réserve son rôle de transmission de valeurs religieuses à sa sphère privée (en parlant des tâches de soin en général) :

« Bah au niveau de la famille ce serait plutôt des valeurs, aussi la religion c'est très important pour moi, ce que je transmets à mon fils, au travail bin aussi on transmet des valeurs comme bien se comporter, bien se tenir à table, être poli, parler correctement, ensuite ma foi est personnelle donc je vais pas forcément leur inculquer ma foi mais, peut-être les jeunes ils vont se poser des questions et puis là je, je partage volontiers par exemple ».

Bianca en donne un autre exemple en parlant des gestes d'affection qui sont moins récurrents dans le domaine professionnel :

« [...] au niveau de l'affection, voilà, ça j'ai aussi mis comme nuance parce que à la maison j'ai mis la machine à bisous [rires] [...] et puis bin oui, ici si... ils me font un câlin je vais pas dire "non surtout pas", fin voilà j'ai quand même ce, cette fibre-là aussi ici, euh au niveau affectif avec les enfants [Moi : Ouai] sans les couvrir de bisous mais... [rires] mais voilà je trouve que ça fait aussi partie de notre... quotidien d'éduc ».

3.6.3.3. Une question de cadre institutionnel

Les professionnel-le-s interrogé-e-s soulignent que les rôles qui leur sont attribué-e-s dépendent pour beaucoup du pouvoir décisionnel de l'institution. En effet, c'est la direction qui constitue le cahier des charges de l'éducateur ou de l'éducatrice sociale et qui va ainsi déterminer les tâches parentales assignées aux professionnel-le-s dans le cadre de la prise en charge des enfants et celles réservées aux

parents. Cette idée est partagée dans ce propos de Carl qui exprime les évolutions qu'il a remarquées concernant la question de la notion de parentalité dans la sphère professionnelle :

« [...] ça dépend beaucoup du du cadre, on va dire de la direction, ça veut dire que avec certaines directions peut-être euh notre rôle d'éducateur est claire et pis euh voilà on, on doit s'occuper de tout, des rendez-vous, [...] voilà faut décharger les parents, et peut-être qu'avec une autre direction, euh peut-être comme actuellement bah voilà les rôles sont très définis, tous les transports c'est les parents, tous les rendez-vous c'est à la charge des parents fin voilà d'un coup on est vraiment ramené à notre rôle d'éducateur ici à [nom de l'institution], et plus forcément euh à l'extérieur [...] Donc je pense que ça, ça évolue en fonction de la... peut-être la philosophie de, de l'institution. Si euh voilà et des, finalement des mandats qu'on a aussi dans notre cahier des charges ».

La répartition des rôles entre les professionnel-le-s et les parents effectuée par la direction des institutions nous renvoie vers ce qu'écrivait Gérard Neyrand (2018) à propos de la parentalité telle qu'elle est actuellement abordée par l'Etat social. En effet, il parlait d'une nouvelle posture professionnelle de soutien à la parentalité qui « [...] n'est pensé ici que comme appui à la fonction éducative des parents » (Neyrand, 2018, p.28). Nous évoluons en effet selon lui dans une société où la norme sociale a remplacé la loi en devenant, comme je l'ai paraphrasé dans mon cadre théorique, le nouveau référentiel de fonctionnement social (Neyrand, 2018).

3.6.4. Posture parentale et professionnelle

La question de la posture se présente autant dans le domaine familial que professionnel. En effet, plusieurs sujets de mon cadre théorique nous dirigent vers les notions de postures parentale et professionnelle. Dans l'entretien de groupe que j'ai animé, plusieurs éléments nous renvoient à la complexité de la manière d'être et d'agir des professionnel-le-s dans l'interaction avec les enfants et parents. J'ai pu relever certains facteurs internes et externes qui vont influencer la manière d'agir des professionnel-le-s/parents.

En se référant au concept de *care* délivré par Joan Tronto (2009) dans mon cadre théorique, on peut émettre certains parallèles avec les phases du processus du *care* (se soucier de, prendre en charge, prendre soin, recevoir le soin).

3.6.4.1. Une question de situation

La posture parentale et professionnelle se décrit dans l'interaction. Chaque situation d'interaction étant singulière, je relève dans certains propos qu'ils et elles vont épouser un positionnement face à la personne avec qui elles interagissent en fonction de différents éléments. Cette unicité se perçoit dans les deux sphères. Par exemple, Anna exprime une posture différente en fonction de l'âge de l'enfant : « [...] et puis la casquette aussi euh... on agit d'une autre manière avec quelqu'un qui a 8 ans que quelqu'un qui a 16 ans quoi ». Je relève ainsi que la posture dans l'interaction avec une personne dépend de l'analyse et des observations, effectuées avant l'agissement, de caractéristiques personnelles attribuées à l'enfant par le ou la professionnelle, se référant aux deux premières phases du *care* (*se soucier de* et *prendre en charge*). En effet, il s'agit dans ce dernier propos notamment de reconnaître un besoin qui nécessite une activité de soin, puis « [...] de déterminer la nature de la réponse à lui apporter » (Tronto, 2009, p.148). Ces deux phases si situant en dehors de l'action même, elles sont déterminantes dans la manière dont le ou la professionnelle se positionnera dans l'interaction.

Carl met quant à lui en lumière l'impact des caractéristiques comportementales des enfants sur sa posture dans l'interaction, autant parentale que professionnelle. Dans le propos suivant, Carl exprime une différence de posture entre le domaine privé et professionnel qu'il met en lien avec des termes qui semblent renvoyer à des comportements ("turbulents", "pénibles", "problématiques") perçus dans

l'interaction avec ses propres enfants et les enfants qu'il côtoie en institution. Se situant dans l'action, on peut référer la prochaine citation à la troisième phase du *care* (prendre soin), qui « [...] suppose la rencontre directe des besoins de *care* » (Tronto, 2009, p.148) :

« [...] pour le moment à la maison ça roule dans le sens que j'ai pas des enfants euh, qui sont euh [rit] très turbulents, euh pénibles, alors oui faut monter le ton des fois mais... voilà c'est, on le dit une fois pis ça, je trouve ça, ça matche quoi c'est ok. Ici, euh... voilà [rit], je pourrais même mettre deux trois plus en plus [en parlant de la dimension de contrôle parental] parce que... je trouve que dans le... voilà on parle de discipline, de surveillance, de tenir tête bah je pense qu'on est vraiment au cœur du, des problématiques qu'ils ont en tout cas dans les, les grands qu'on a donc [...] ».

Carl utilise dans son propos les mots "pour le moment". Cela démontre pour moi un caractère évolutif de la posture. Les professionnel-le-s/parents faisant évoluer leur manière d'agir en fonction des réponses reçues, la dernière phase du *care* (recevoir le soin), qui sous-tend l'évaluation de la convenance du soin donné, apparaît. Selon Joan Tronto (2009), cette dernière phase est indispensable car c'est la seule qui permet d'obtenir la confirmation ou l'infirmité d'avoir répondu au besoin. Le propos de Bianca renforce l'idée de changement des situations dans le temps avec les termes "en ce moment", "période" :

« Après le contrôle parental j'ai mis plus plus [représentation quantitative de la manière dont elle perçoit sa posture en parlant de la dimension de contrôle parental] en institution et plus plus à la maison, je lâche rien, un vrai pitbull [rires] [Carl : oui mais je pense ça dépend, je pense ça dépend de, voilà] non mais... et pis voilà, en ce moment euh... mon grand de neuf ans il me rentre bien dans le cadre et puis, il faut être en face et bien tenir le cap parce que... il a du répondant donc euh... on lâche rien c'est... [rit] On est rentré dans une période où c'est pas facile quoi, enfin il faut rien lâcher parce que il... sinon il nous mange le bras, il nous mange tout cru donc euh... ».

3.6.4.2. Une question de distance

Par les propos précédents, on peut voir que la posture parentale et professionnelle dépend de la situation d'interaction et peut évoluer lors des différentes phases du processus de *care*. D'autres facteurs influencent la posture de manière plus ancrée. C'est le cas notamment du lien affectif entretenu entre les professionnel-le-s interrogé-e-s, leurs propres enfants et les enfants dont ils s'occupent dans la sphère professionnelle.

La question de la proximité et de la distance relationnelle, désignée le plus souvent par le terme "distance professionnelle" par les participant-e-s de l'entretien de groupe, s'est révélée à plusieurs reprises lors de notre rencontre. Dans le propos suivant, je perçois dans le discours de Carl une association entre le lien qu'il entretient avec les enfants qu'il accompagne dans son travail, sa posture professionnelle et sa capacité à prendre de la distance avec le domaine professionnel lorsqu'il se place dans le domaine privé :

« [...] moi je pense ce qui fait peut-être la différence c'est le... euh le fait de pouvoir prendre de la distance avec le job, je veux dire si [...] j'ai un lien hyper fort, j'arriverais pas à avoir, à avoir ce détachement pis tout serait plus plus plus partout [représentation quantitative de la perception de la posture parentale et de la posture professionnelle sous l'approche des dimensions parentales] ».

J'associe le terme "lien hyper fort" utilisé par Carl avec l'aspect émotionnel que sous-tend la notion de distance professionnelle. Bianca fait le lien avec cette compréhension de l'attitude empathique de manière explicite en parlant de *distance émotionnelle* et d'*implication émotionnelle* :

« Moi c'est pour ça je dis toujours la distance émotionnelle [Carl : ouai] parce que c'est... ouai, à la maison je me dis "mais y'a des trucs qui me font monter les tours" pis... mais voilà parce que je suis impliquée émotionnellement [...] pis y'a des choses ici bah oui, [...] tu tapes pas sur le clou de la même manière entre guillemets [...] ouai, t'es pas pris émotionnellement la même chose, ici ouai y'a cette distance qui... ».

De ces citations, je relève que la notion de distance professionnelle est utilisée par les participant-e-s pour exprimer une dimension affective dans la relation éducative entretenue avec les enfants-bénéficiaires qui différencie la posture professionnelle de celle qu'ils et elles incarnent dans le domaine privé. Cette dimension est associée selon moi à la signification de l'attitude empathique telle qu'elle est relevée dans le Code de déontologie du travail social en Suisse : « Dans l'utilisation de leurs routines professionnelles, les professionnel-le-s du travail social sont attentifs à faire preuve d'une attitude empathique adéquate vis-à-vis des difficultés d'autrui et à manifester la distance qui convient » (AvenirSocial, 2010, p.12). En effet, la dimension affective est utilisée dans les discours précédents pour expliquer un rapport d'attachement ou de détachement émotionnel qui produit un changement dans la posture professionnelle.

3.6.4.3. Une question de ressources

Les professionnel-le-s interrogé-e-s disposent de différents types de ressources qui, dans les deux sphères, vont impacter leur manière d'agir. Dans la citation suivante, Anna utilise le terme *maison boulot dodo*. Celui-ci renvoie d'après ma compréhension du sens commun attribué à ce terme comme une ressource de *temps* et à une ressource *personnelle* qui peut parfois impacter la posture parentale et professionnelle :

« Moi je c'est maison boulot dodo depuis 6 ans donc euh, euh, ouai, des fois je me sens plus euh enfin comme on dit euh ouai je suis plus performante au travail qu'à la maison parce qu'à la maison mon fils c'est de temps en temps "oui bah vas-y fais comme tu veux" [rires] "parce que maman vient de faire 12 heure là de [travail]... c'est bon on va pas se disputer" ».

Le contexte d'intervention des personnes entretenues étant souvent caractérisé par des horaires atypiques, la ressource *humaine* incarnée par l'entourage et les collègues de travail semble aussi importante dans les deux sphères. Dans les prochaines citations, je relève qu'Anna peut mobiliser de cette ressource dans le domaine privé et professionnel :

« Et j'ai de la chance d'avoir aussi, euh, un entourage qui m'aide beaucoup, j'ai une nounou superbe, j'ai des parents super [...] » ;

« [...] heureusement on peut s'appuyer sur nos collègues [...] le fait d'avoir des collègues où "non, mais on, laisse comme ça et pis on regarde" fin voilà, tandis qu'à la maison euh, non parce que je sais que après c'est moi qui ramasse, à la maison y'a pas mes collègues qui vont venir m'aider à la maison... ».

A certains moments de la rencontre, la ressource *économique* était également évoquée, notamment pour expliquer le taux d'activité professionnelle. L'ensemble de ces ressources (temps, personnelle, humaine, économique) sont interdépendantes et semblent tenir une influence particulière sur la posture dans le contexte privé et professionnel. La phrase suivante, qui est celle de Bianca, explicite parfaitement qu'un manque de ressource, symbolisée par la différence entre les verbes *vouloir* et *pouvoir*, peut répercuter sur une manière d'agir : « Pis maintenant que, que je suis maman je me dis "Ouai bin, tu fais pas toujours comme tu veux, tu fais comme tu peux" ».

3.6.4.4. Une question de compréhension

Les savoirs et savoir-faire acquis du fait des années d'exercice de la parentalité exercées dans le domaine privé par les professionnel-le-s interrogé-e-s semblent quant à eux influencer principalement leur posture dans la relation avec les parents. La capacité d'empathie paraît donc avoir évolué. En effet, ils et elles relèvent de manière explicite une posture différente depuis qu'elles sont devenues elles-mêmes parents. Ces personnes l'expliquent par une meilleure, voire une différente compréhension du fait d'être parent, ce qui leur permet de *se mettre à la place de ceux-ci* ou celles-ci. Exprimés dans les prochaines citations, ces changements se produisant au niveau réflexif peuvent être mis en relation avec les différentes phases du processus de *care* puisqu'ils semblent se produire en dehors mais aussi au sein de l'interaction avec les parents :

Carl : « Ouai, c'était un peu... parler à des parents alors qu'on a pas d'enfant pis... déjà c'est difficile de se mettre à leur place, du coup je trouve que maintenant [...] j'arrive mieux à comprendre effectivement... » ;

Bianca : « Pis maintenant que, que je suis maman je me dis "Ouai bin, tu fais pas toujours comme tu veux, tu fais comme tu peux" pis, je trouve que ça, que ça nous, que ça me remet bien en place, ça m'a bien remis en place par rapport à certaines situations » ;

Anna : « Moi je rejoins un peu ce que tu dis donc euh, en effet bin le jour où je suis devenue maman bin je... même encore aujourd'hui je me mets à la place, des fois je me dis "non mais les parents là ils sont un peu à côté de la plaque" mais des fois on se dit euh "ouai bon moi en tant que maman euh... voilà on fait ce qu'on peut et puis plus ce qu'on veut" ».

Dans le cadre des questions que j'ai posées de manière individuelle, Carl relève assez catégoriquement qu'il ne perçoit aucun changement dans sa posture professionnelle envers les enfants depuis qu'il est devenu parent. Dans la deuxième partie de la citation suivante, il associe sa posture professionnelle aux problématiques relevées chez les enfants qu'il rencontre dans le domaine du travail. Sa compréhension de celles-ci semble inchangée :

« Au niveau de ma posture professionnelle, je pense, j'ai pu peut-être être plus... euh, comment dire, compréhensif envers certains parents, de pouvoir se mettre à la place, d'eux, de ce qu'ils pourraient éventuellement ressentir, fin lors d'un placement par exemple, ou du vécu, le parcours qu'ils ont eu, donc essayer d'imaginer les émotions, le ressenti et... ouai toutes les... tout ce qui va avec. Donc au niveau des, des enfants je... je pense je suis resté le même parce que, les enfants sont quand même très différents de mes enfants on va dire, et des enfants qu'on a au travail, les problématiques sont différentes donc on, la posture elle est, elle reste quand même la même au niveau, avec les... les enfants que je côtoie à l'institut. Pour moi voilà, y'a des valeurs qui, qui sont les mêmes, y'a une prise en charge, un accompagnement, des stratégies éducatives qui, pour moi elles ont pas forcément bougé parce que les, elles sont adaptées aux problématiques des enfants mais, y'a pas eu d'influence par rapport au fait que, je pense que je devienne parent, en fait ».

Je perçois dans les propos de Carl que la posture professionnelle est plus fortement impactée par un ensemble de connaissances, de savoirs et de savoir-faire qui ont été acquis en dehors de la parentalité en ce qui concerne l'accompagnement des enfants. On pourrait imaginer un processus de parentalisation qui se serait produit dans la sphère professionnelle et qui pourrait en être la cause. Les professionnel-le-s interrogé-e-s relevant tous et toutes une meilleure compréhension envers les parents, je peux imaginer que l'expérience de la parentalité dans le domaine privé permet de développer un certain nombre de connaissances qui étaient jusqu'alors inaccessibles.

3.6.4.5. Une question de valeurs

De la manière dont j'ai pu le relever dans la partie 3.6.1.2. *Une question de transmission intergénérationnelle*, la dimension des *valeurs* est apparue de manière appuyée dans le discours des professionnel-le-s, notamment lorsqu'il était question de posture. Bianca nous donne un exemple qui met parfaitement en lumière l'impact que peuvent avoir des valeurs personnelles sur la posture parentale et professionnelle. En effet, dans le prochain propos, elle exprime l'influence d'une valeur qui lui a été transmise et qu'elle met au premier plan dans les deux sphères :

« Et puis l'autonomie psychologique j'ai mis plus plus et plus plus [représentation quantitative dans la sphère privée et professionnelle] parce que pour moi c'est vraiment hyper important. [...] le fait de conscientiser ce qu'on fait euh, bin oui, que nos actes ont des conséquences, enfin que ça a un impact sur les autres, sur... [Moi : Mmh-mmh] bah pour moi c'est hyper important autant dans ma vie privée que professionnelle, et puis ça ça aurait été pareil, même si j'avais pas fait cette formation d'éduc [Carl : Ok] [Moi : Ouai] je crois que ça fait vraiment partie de, des valeurs qu'on m'a inculquées et puis c'est... c'est hyper hyper important... ».

3.6.4.6. Une question de frontière

Une dernière dimension que je tiens à relever des propos récoltés est celle de la *frontière* entre la vie privée et professionnelle. Chez les personnes interrogées, j'ai en effet noté une forte interdépendance entre la sphère privée et professionnelle. Celle-ci semble également avoir un effet sur la posture parentale et professionnelle. Je remarque par exemple dans un propos d'Anna une association entre sa manière d'agir au travail et celle qu'elle adopte parfois dans son milieu privé. En effet, je relève dans l'exemple de discours interne qu'elle nous partage la présence en milieu privé d'une posture similaire à celle qu'elle adopte dans son travail.

« [...] parce qu'autant au travail des fois je dois apprendre la souplesse et pis pas être trop rigide par rapport à certaines situations peut-être. Et pis euh, à la maison pareil et me dire "bon bin là je suis pas au travail [Anna], euh, t'es à la maison tranquille, cool, on relâche" ».

Carl relève également la superposition de ces sphères. Il décrit même une posture qui peut se révéler inadaptée au contexte privé. En parlant d'analogies entre des situations vécues au travail et dans le milieu privé et en exprimant porter une attention particulière au fait de *couper*, je pense qu'on peut à nouveau conclure du propos qui suit que l'expérience vécue dans un contexte peut porter une influence sur la manière d'agir adoptée dans d'autres sphères :

« Par contre je me rends compte des fois y'a des situations où d'un coup je, j'arrive à la maison pis je dis un truc pis, j'ai dit d'une façon, pis ils me regardent, comme j'aurais pu le dire ici [l'institution dans laquelle il travaille], pis... effectivement, c'est, c'est pas adapté... ou voilà des fois j'ai l'impression d'être tendu à la maison parce que c'était tendu ici... ça des fois je me rends compte pis, quand ils sont bébés bah voilà, ils voient pas... pis y'a pas besoin pis là, comme y'a plus d'interactions, y'a des situations qui comme on disait qui se rapprochent bah du coup ça fait un, ça fait un peu écho pis c'est là moi je dois plutôt faire attention justement à, à couper. Avant c'était, je trouvais plus facile de couper, maintenant j'ai plus de peine, mais inconsciemment ».

4. Bilan de la recherche

Cette dernière section offre un recul sur les résultats qui ressortent du travail de recherche que j'ai effectué et propose d'en faire le bilan. Je répondrai ainsi à la question de recherche et évaluerai de manière critique ma démarche en citant ses principales limites. J'émettrai ensuite quelques propositions pour le champ de l'éducation sociale. Finalement, j'évaluerai le développement des objectifs personnels, professionnels et de recherche que j'ai formulés avant de conclure par les apports personnels et professionnels que je tire de la réalisation de ce travail de Bachelor.

4.1. Réponse à la question de recherche

Dans une perspective exploratoire, la question de recherche que j'ai formulée dans le cadre de ce travail de recherche était la suivante :

Quels parallèles font les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales entre leurs rôles, leurs fonctions et leur posture dans le cadre familial et le milieu professionnel ?

Cette interrogation prend sa source dans mon expérience personnelle et professionnelle et tente d'apporter certains éclairages sur des thématiques qui concernent directement la professionnalité des éducateurs et éducatrices sociales qui accompagnent des enfants. Pour y répondre, je me suis référé aux différents concepts théoriques ainsi qu'aux propos de professionnel-le-s/parents qui ont participé à ma recherche.

Dans le discours des professionnel-le-s interrogé-e-s, il est intéressant de pointer que la parentalité contribue au développement de la professionnalité des éducateurs et éducatrices sociales qui accompagnent des enfants. Dans l'interaction avec les enfants, les professionnel-le-s/parents acquièrent un ensemble de savoirs et de savoir-faire par un processus de parentalisation qui peut s'avérer autant dans le domaine professionnel que privé. La socialisation intra-familiale est également vectrice d'un ensemble de connaissances usité consciemment ou non au cours du développement de la parentalité et de la professionnalité, impactant de ce fait la manière d'être et d'agir des personnes dans leur cadre privé et professionnel. Cette dernière évolue également en fonction du développement personnel, du travail que les professionnel-le-s/parents effectuent sur eux-mêmes, elles-mêmes.

Les professionnel-le-s semblent s'entendre sur la forte similitude entre les fonctions et types de tâches endossés dans le milieu privé et professionnel. Il a également été intéressant de noter dans leurs propos une tendance à se définir dans son domaine professionnel en empruntant des termes associés au concept de parentalité. Ils et elles attribuent en effet des caractéristiques parentales au travail qu'elles effectuent dans la sphère professionnelle. L'aspect identitaire conféré par le statut de parent semble octroyer aux professionnel-le-s/parents une légitimité nouvelle auprès des enfants-bénéficiaires et de leurs parents.

Les rôles parentaux et professionnels se révèlent grandement similaires. Dans le discours des professionnel-le-s, l'accomplissement de certaines tâches relevées dans les deux sphères comportent cependant des nuances. En fonction de la structure institutionnelle, il existe des rôles qui sont plutôt attribués à d'autres employé-e-s comme ceux assignés aux repas, à la conciergerie ou encore à l'intendance. Certaines tâches se démarquent également dans chaque sphère. C'est le cas par exemple des tâches administratives spécifiques à la fonction des professionnel-le-s interrogé-e-s. Comme le relèvent ceux-ci et celles-ci, c'est le pouvoir décisionnel qui détermine quelles tâches, habituellement remplies par les parents en dehors d'une situation de placement, les professionnel-le-s seront amené-e-s à exécuter.

Dans les discours des personnes ayant participé à l'entretien de groupe, la posture parentale et professionnelle paraît extrêmement mobile. En effet, un grand nombre de facteurs influenceront la manière d'agir des professionnel-le-s/parents, que ce soit dans un contexte privé ou professionnel. Dans une situation spécifique, la posture varie en fonction de l'analyse et de l'observation faite de l'objet vers lequel se dirigera l'action. Elle pourra également se modifier dans l'interaction elle-même ou encore en fonction des réponses reçues et de l'évaluation faite du soin donné. La dimension affective, associée aux notions de distance professionnelle et de lien affectif, impacte elle aussi la manière d'agir des professionnel-le-s/parents. J'ai également relevé dans les propos recueillis que certaines ressources (temps, personnelle, humaine, économique) agissent sur la posture en fonction de leur présence ou de leur manque. Les savoirs et savoir-faire acquis des expériences personnelles et professionnelles se décrivent dans l'acte. J'ai en effet perçu dans les discours des professionnel-le-s/parents des changements dans la posture pouvant prendre source notamment dans les expériences qu'ils et elles ont vécues en tant que parents. Finalement, j'ai observé l'impact des valeurs personnelles sur la posture ainsi que de la superposition des sphères privée et professionnelle pouvant se produire du fait probablement des similarités observées entre les situations vécues dans ces deux contextes. En effet, la posture professionnelle peut interférer dans la sphère privée et inversement.

Pour résumer, je constate au travers de ce travail de recherche que l'exercice de la parentalité dans la sphère privée complète le développement de la professionnalité des éducateurs et éducatrices sociales qui accompagnent des enfants en milieu institutionnel. Les fonctions et types de tâches attribuées aux professionnel-le-s sont pour la plupart semblables à ceux remplis dans le domaine privé. Il en est de même pour les rôles parentaux et professionnels, qui sont effectués par les professionnel-le-s/parents avec quelques nuances entre les deux sphères. Finalement, la posture parentale et professionnelle se révèle en constant changement. Elle est influencée par un grand nombre de facteurs internes (ex : système de valeurs) et externes (ex : ressources), se meut en dehors ou au sein même de l'interaction et se modifie au travers de l'analyse, de l'observation, de l'interprétation ou encore de la sensibilité des travailleurs et des travailleuses sociales.

4.2. Evaluation critique de la recherche

Les limites pouvant être attribuées à ce présent document se révèlent sans surprise nombreuses. En ce qui concerne le cadre théorique proposé, je pense qu'il peut s'avérer incomplet bien qu'un grand nombre de concepts y soient abordés. L'analyse de l'entretien de groupe m'a par exemple fait remarquer certaines lacunes théoriques. En effet, certains propos concernant le développement de la professionnalité ou encore l'espace qui se situe entre la sphère privée et professionnelle. Si j'avais l'occasion d'effectuer un travail de recherche similaire, je privilégierais certaines thématiques plus spécifiques à la représentation des professionnel-le-s dans leur rapport avec leur travail. J'approfondirais ainsi la question des sphères privée/professionnel afin d'en expliciter l'interdépendance, celle des ressources (temps, personnel, humaine, économique) qui influencent nos actes en fonction de leur quantité ou encore celle de la légitimité qui semble octroyer des avantages à la personne professionnelle du fait de son statut. Le choix des sujets dont j'ai traité a pu influencer en partie mes choix, la manière dont j'ai élaboré la partie méthodologique de cette recherche ainsi que l'analyse que j'en ai faite. En effet, bien que j'aie voulu approcher d'une vision aussi vaste qu'il se puisse, j'ai été forcé de constater que le Travail de Bachelor comporte certaines contraintes formelles comme celles de l'échéance et de la longueur.

En ce qui concerne les limites principales de ma méthodologie, je pense pouvoir commencer par celles qui concerne l'animation de l'entretien de groupe. N'étant pas formé à l'animation de tels entretiens, il est vraisemblable qu'elle ne se soit pas déroulée de manière optimale. En effet, il est par exemple probable que mon langage verbal et non-verbal ait pu influencer les participant-e-s de quelque manière. Par exemple, j'ai souvent acquiescé, de manière non-consciente, aux propos des professionnel-le-s/parents que je trouvais pertinents en rapport avec mon cadre théorique ou avec

lesquels mon avis personnel se rejoignait, par l'utilisation de l'onomatopée « Mmh-mmh ». En outre, j'ai quelques fois réorienté le débat de manière spontanée sur des points que je trouvais pertinents. C'était le cas de la question du *bon sens*. Le nombre des participant-e-s s'est également révélé faible, ce qui ne permet pas de tirer quelque tendance généralisable. Aussi, la parité de genre de l'échantillon n'a malheureusement pas pu être respectée, ce qui a écarté toute réflexion liée à la question du genre. Une dernière limite conséquente attribuée à ma méthodologie est celle de l'effet de groupe. J'ai trouvé que la plupart des discours se rejoignaient et que peu de différences notables entre les participant-e-s se marquaient dans la discussion, surtout en ce qui concerne leurs positionnements professionnels et personnels. Effectivement, j'ai remarqué un nombre d'accords conséquent entre les participant-e-s mais très peu d'avis divergents. Il m'est cependant impossible d'évaluer si les similitudes dans les propos sont provoquées par un avis analogue ou par l'influence du groupe.

Finalement, une dernière limite que je trouve intéressante de noter est que mon étude exploratoire s'intéresse uniquement aux parallèles émis par les éducateurs et éducatrices sociales qui ont des enfants et qui accompagnent des enfants dans le cadre professionnel. Ainsi, j'aurais trouvé captivant dans le cadre de ma recherche d'interroger des éducateurs et éducatrices sociales n'ayant pas d'enfant dans leur cadre privé ou encore des personnes qui se situent hors des professions du Travail Social.

4.3. Propositions pour le champ de l'éducation sociale

De l'expérience de cette recherche émane quelques propositions pour le champ de l'éducation sociale. En premier lieu, je me suis rendu compte de l'importance du développement personnel et du parcours de vie dans la professionnalité des personnes au travers de ce travail. Les expériences vécues dans le contexte professionnel ne suffiront selon moi jamais à définir qui nous sommes en tant que professionnel-le-s. Selon moi, les sphères privées et professionnelles sont profondément interdépendantes, plus particulièrement encore dans le champ de l'éducation sociale. Je souhaite alors relever la force dans notre posture professionnelle du développement de soi en dehors du temps de travail et de la curiosité qui nous entraîne à développer des connaissances multiples que ce soit par l'expérience, la discussion, le partage ou encore la recherche, et la lecture.

En deuxième lieu, j'ai pu remarquer lors de ma recherche documentaire que le sujet de la parentalité était peu représenté en milieu professionnel. Ainsi, j'espère avoir pu contribuer un tant soit peu au développement de la réflexion qui s'établit autour de cette thématique grâce à ma méthodologie exploratoire et aux propos recueillis auprès des professionnel-le-s/parents. La mise en lumière de l'interdépendance entre le contexte privé et professionnel exposera selon moi un peu plus encore la complexité de la définition de la professionnalité du ou de la professionnelle.

4.4. Bilan des objectifs

Ce travail de recherche m'a permis de répondre à différents objectifs personnels, professionnels et de recherche. L'évaluation que j'en fais est globalement positive. Concernant mes objectifs personnels, je pense avoir pu développer une logique de recherche grâce à l'articulation entre la théorie et la mise en pratique d'une méthodologie élaborée sur le terrain. En ce qui concerne les objectifs nécessitant de ma part une capacité de synthèse, je dresse un bilan partagé. En effet, je pense que mon intérêt pour le sujet que j'ai choisi d'abordé ainsi que mon souhait d'adopter une vision aussi vaste que possible m'ont amené à traiter un volume d'informations trop conséquent. Pour les autres, je les estime complètement atteints.

Pour ce qui est des objectifs professionnels, j'estime les avoir atteints. En effet, ce travail m'a permis d'acquérir un ensemble de connaissances qui me permettront, en contexte institutionnel, d'étayer ma posture professionnelle, de me positionner face à la question de la parentalité mais aussi de porter

une réflexion plus informée de ma relation aux bénéficiaires. La maîtrise de ces nouveaux savoirs me donnera dans un même temps l'occasion de transmettre des informations pouvant être prises en compte dans l'accompagnement en milieu professionnel.

Finalement, mes objectifs de recherche ont aussi été accompli dans le cadre de cette recherche. J'ai en effet pu décrire la notion de parentalité et mettre en lien plusieurs concepts théoriques. J'y ai abordé également la notion de suppléance familiale et la question des rôles et fonctions des éducateurs et éducatrices sociales. Ma partie empirique m'a également offert la possibilité d'identifier leurs positionnements face à leur manière d'aborder leur posture et de découvrir certains enjeux institutionnels liés à la proximité relationnelle avec l'enfant-bénéficiaire. Bien que certaines influences institutionnelles aient été soulevées, l'objectif qui était de rechercher les différences induites par les cultures institutionnelles dans les réflexions et pratiques professionnelles n'est pour ma part que partiellement atteint, du fait notamment du nombre de professionnel-le-s/parents interrogé-e-s et du faible taux de divergences d'opinions observé.

4.5. Apports personnels et professionnels de la recherche

D'un point de vue personnel, les effets de ce travail de recherche de longue haleine sont perceptibles par différents points. J'ai d'abord été surpris par l'intérêt que j'ai ressenti par rapport à ma recherche tout au long de son processus. J'ai ainsi découvert en moi une capacité d'investissement et de perfectionnement sur un long terme que je ne connaissais pas, ayant l'habitude de m'investir dans un grand nombre de projets personnels et de les laisser de côté avant d'avoir eu le temps de les perfectionner. Ce travail a également contribué à la modification de ma manière d'organiser tous les aspects de ma vie. Il m'a aussi nécessité de développer mon aptitude à cerner mes besoins personnels et de hiérarchiser mes priorités personnelles et professionnelles. Un dernier apport personnel très important est celui de la connaissance. J'ai acquis dans le processus de recherche un grand nombre de savoirs ainsi que certains savoir-faire que je pourrai mobiliser et transposer à différents moments de mon parcours de vie.

Pour conclure, je pense que cette recherche a fortement bénéficié à ma professionnalité étant donné les savoirs théoriques acquis et le développement personnel que j'en ai fait. Toutes ces évolutions influenceront mes représentations, mon observation, mon analyse, ma réflexion ou encore mon positionnement professionnel futurs. En effet, bien que ma recherche se cantonne au contexte d'intervention d'accompagnement des enfants placés, l'analyse des propos de professionnel-le-s m'a permis de cerner la complexité représentée par la réalité du terrain, me permettant ainsi d'étendre ma vision de ce qui définit le ou la professionnelle et de m'éloigner d'une pensée linéaire.

5. Bibliographie

- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2020). *Code civil suisse*. Confédération suisse. Récupéré sur <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/index.html>
- AvenirSocial. (2006). Code de déontologie des professionnel-le-s du travail social. Berne, Suisse. Récupéré sur http://www.avenirsocial.ch/cm_data/CodeDeontologie_A4_f.pdf
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), pp. 28-49. Récupéré sur [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(1\)/RQ_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/RQ_Baribeau.pdf)
- Castra, M. (2013, août 1). Les 100 mots de la sociologie. *Socialisation*. Récupéré sur Sociologie [En ligne]: <https://journals.openedition.org/sociologie/1992>
- Fablet, D. (2010). *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*. Paris: L'Harmattan.
- Fuehrer, D. (2013). A la mesure du care. L'expérience d'un éducateur. Dans M. Modak, & J.-M. Bonvin, *Reconnaître le care. Un enjeu pour les pratiques professionnelles* (pp. 83-97). Lausanne: Haute école de travail social et de la santé - EESP.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Editions EMS.
- Groupe romand de coordination Travail de bachelor. (2008, Février). Code d'éthique de la recherche.
- Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale. (2015, Décembre). Organisation d'un groupe de discussion (Focus Group) Liste de contrôle. Delémont: Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale. Récupéré sur <https://www.hes-so.ch/data/documents/Brochure-HES-SO-Organisation-groupe-discussion--Focus-Group--Liste-contrôle--version-planches-6578.pdf>
- Houzel, D. (2002). IV - Les enjeux de la parentalité. Dans L. Solis-Ponton (dir.), *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire* (pp. 61-70). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.soli.2002.01.0061
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle* (éd. 3e). Paris: Editions d'Organisation.
- Lepage-Janelle, I. (2013, Décembre). Profils de personnalité et styles parentaux. Université du Québec. Récupéré sur <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7313/1/030619092.pdf>
- Neyrand, G. (2018). Le soutien aux parents et la normativité. Pour sortir du parentalisme. Dans G. Neyrand, D. Coum, & M.-D. Wilpert, *Malaise dans le soutien à la parentalité : pour une éthique d'intervention* (pp. 25-54). Toulouse: Erès.
- Ochoa-Torres, C., & Lelong, I. (2002). X - La fonction parentale : approche sous l'angle de la théorie de l'attachement. Dans L. Solis-Ponton (dir.), *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire* (pp. 173-192). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.soli.2002.01.0173
- Renders, X. (2011). Des fonctions et des rôles. Dans M. Meynckens-Fourez, C. Vander Borgh, & P. Kinoo (dir.), *Eduquer et soigner en équipe* (pp. 61-69). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.borgh.2011.01.0061

Solis-Ponton, L. (2002). I - Dialogue Leticia Solis-Ponton / Serge Lebovici. Dans L. Solis-Ponton (dir.), *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire* (pp. 5-21). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.soli.2002.01.0005

Tronto, J. (2013). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Paris: La Découverte.

6. Annexe

6.1. Grille d'entretien

Quels parallèles font les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales entre leurs rôles, leurs fonctions et leur posture dans le cadre familial et le milieu professionnel ?

Guide d'entretien																									
Général Date : Lieu : Heure de début : Heure de fin :	Informations sur les personnes présentes <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nom d'emprunt</th> <th>Age</th> <th>Sexe</th> <th>Age des enfants</th> <th>Institution</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Nom d'emprunt	Age	Sexe	Age des enfants	Institution	1						2						3					
	Nom d'emprunt	Age	Sexe	Age des enfants	Institution																				
1																									
2																									
3																									

Introduction
0. Préparer la salle pour respecter les distances sociales (COVID-19), disposer des stylos, des feuilles et des post-it en nombre (2 couleurs) 1. Saluer et remercier de la présence des participants. Demander si la durée convient à tout le monde : 2h30 au grand maximum 2. Préciser qu'ils peuvent utiliser les stylos et les feuilles s'ils veulent prendre des notes de l'entretien de groupe. Demander à remplir le formulaire de consentement éclairé devant eux. 3. Je précise que l' enregistrement est confidentiel et qu'il sera détruit dès le moment où le travail est terminé, que l' anonymat est garanti dans mon document . Puis lancer l'enregistrement . 4. Je me présente. 5. Présenter ma recherche avec ces mots : Je travaille sur la parentalité et les fonctions parentales des éducateurs et éducatrices sociales qui accompagnent des enfants et qui sont eux-mêmes parents. 6. Buts de la recherche : Je cherche à comprendre comment s'influencent et sont influencées les sphères professionnelles et privées par l'objet de la fonction parentale. 7. Je vous propose de discuter autour de certains thèmes comme les rôles et fonctions , les ressources institutionnelles ou personnelles , les attitudes , les postures , les réflexions , les positionnement 8. Tour de table des présentations (prénom et institution) et on commence l'entretien

Quels parallèles font les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales entre leurs rôles, leurs fonctions et leur posture dans le cadre familial et le milieu professionnel ?

Dimensions	Marche à suivre
Parentalité Processus/construction Enjeux de la parentalité Exercice, expérience, pratique Fonctions et rôles Finalité/Symbolique, imaginaire, réel Rôles parentaux (CC) Soins, éducatif, représentation Fonctions parentales (théorie attach.) Apaisement, sécurisante, stimulante, socialisante, transmission générationnelle des valeurs Dimensions parentales Sensibilité, contrôle, (autonomie psy.) Styles parentaux Démocrat., autorit., permissif, désengag. Care Compétences Code de déontologie TS Compétences, attitudes, postures Dilemmes, conflit d'intérêts/loyauté Nouvelle Gestion Publique Baisse budget, augment. efficacité, mesures Professionnalité Savoirs, savoir-faire, ressources émotionnelles, etc. Suppléance familiale Idéologie éducative institutionnelle Nouvelle posture éducative Prise en charge, fonctions de suppléance familiale Fonction de soutien à la parentalité	1. Confronter les visions de la parentalité (famille/institution) -> Présentation des objectifs + Définition des termes -> Chacun a un temps pour élaborer des post-it -> Chacun pose son post-it et peut expliquer sa réflexion personnelle Dessiner un tableau (Horizontal : exercice, expérience, pratique / Vertical : famille, les deux, institution) -> Présentation des enjeux de la parentalité -> Discussion => Disposer les post-it dans les bonnes cases -> Chacun a la possibilité d'ajouter des éléments -> Discuter des différences et similitudes entre les deux contextes 2. Confronter les visions des fonctions et des rôles incarnés en famille 2 couleurs de post-it -> Présentation des objectifs + Définition des termes -> Chacun a un temps de réflexion sur les rôles, les tâches dont ils sont responsables en tant que parents -> Chacun pose son post-it et peut le commenter -> Discussion => Disposer les fonctions et en faire une catégorisation ensemble -> Discussion libre pour déceler des fonctions qu'ils incarnent en tant que parents et associer les rôles 3. Confronter les visions des fonctions et des rôles incarnés en institution Dessiner une séparation au tableau 2 couleurs de post-it -> Présentation des objectifs + Définition des termes -> Chacun a un temps de réflexion sur les rôles, les tâches dont ils sont responsables en tant que professionnel-le-s -> Chacun pose son post-it et peut le commenter -> Discussion => Disposer les fonctions et en faire une catégorisation ensemble -> Discussion libre pour déceler des fonctions qu'ils incarnent en tant que professionnel-le-s et associer les rôles -> Questions sur les deux tableaux (institution/famille)

Quels parallèles font les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales entre leurs rôles, leurs fonctions et leur posture dans le cadre familial et le milieu professionnel ?

<p><u>Parentalité</u> Processus/construction <u>Enjeux de la parentalité</u> Exercice, expérience, pratique <u>Fonctions et rôles</u> Finalité/Symbolique, imaginaire, réel <u>Rôles parentaux (CC)</u> Soins, éducatif, représentation <u>Fonctions parentales (théorie attach.)</u> Apaisement, sécurisante, stimulante, socialisante, transmission générationnelle des valeurs <u>Dimensions parentales</u> Sensibilité, contrôle, (autonomie psy.) <u>Styles parentaux</u> Démocrat., autorit., permissif, désengag.</p> <p><u>Care</u> Compétences <u>Code de déontologie TS</u> Compétences, attitudes, postures Dilemmes, conflit d'intérêts/loyauté <u>Nouvelle Gestion Publique</u> Baisse budget, augment. efficacité, mesures <u>Professionalité</u> Savoirs, savoir-faire, ressources émotionnelles, etc.</p> <p><u>Suppléance familiale</u> Idéologie éducative institutionnelle <u>Nouvelle posture éducative</u> Prise en charge, fonctions de suppléance familiale <u>Fonction de soutien à la parentalité</u></p>	<p>4. Dimensions parentales Dessiner un tableau (Horizontal : Institution, Famille / Vertical : Sensibilité parentale, Contrôle parental, Autonomie psychologique) -> Présentation des objectifs + Définition des termes -> Chacun a un temps de réflexion -> Chacun évalue (de -- à ++) chaque item -> Discussion où chacun présente ses choix tour à tour -> Questions</p> <p>5. Discussion libre -> Autour des précédents résultats (Etonnements, réflexions, etc.) -> Autour du fait de devenir parents (Qu'est-ce que ça a changé pour eux ?) -> Autour de la suppléance familiale (Quel positionnement ?)</p>
--	--

Quels parallèles font les éducateurs sociaux et les éducatrices sociales entre leurs rôles, leurs fonctions et leur posture dans le cadre familial et le milieu professionnel ?

Conclusion
<p>1. Remercier à nouveau les participants, signifier que nous arrivons au terme de la rencontre.</p> <p>2. Présenter comment se déroule la fin de la rencontre et donner la possibilité de continuer la discussion dans un cadre informel. Préciser encore que les données sont utilisées uniquement pour la recherche et seront supprimées. Plaider encore une fois la garantie de l'anonymat. Rappeler que les résultats de ma recherche leur seront transmis.</p> <p>3. Conclusion de la rencontre de groupe avec un tour de table autour de la question suivante : Avez-vous des questionnements qui touchent aux thématiques abordées et qui n'ont pas été discutés ?</p> <p>4. Eteindre l'enregistrement.</p>

6.2. Questions posées individuellement comme complément

[...]

Comme indiqué lors de notre rencontre, je reviens vers vous pour vous demander quelques compléments d'information.

[...]

Voici les questions que je voulais vous poser :

Tout d'abord, est-ce que cet entretien en groupe vous a apporté quelque bénéfice ou réflexion pour votre pratique ? Aussi, avez-vous été étonné par un élément apporté lors de notre rencontre ?

Ensuite, j'aimerais connaître votre expérience de devenir parent. Qu'est-ce qui a changé pour vous ? Quel impact dans la sphère professionnelle ? Est-ce que votre posture professionnelle s'en est trouvée changée ? Si oui, dans quel sens ?

Pour finir, concernant la notion de suppléance familiale, j'aimerais savoir si vous vous identifiez plutôt comme des éducateurs et éducatrices sociales ou comme des parents suppléants (et non pas comme substituts parentaux) et pour quelles raisons. Aussi, auprès des enfants dont vous vous occupez dans votre sphère professionnelle, j'aimerais connaître s'il y a des aspects de la parentalité que vous réservez aux parents et pour quelles raisons.

J'ai remarqué que plusieurs personnes ont déjà répondu à certaines de ces questions durant l'entretien. Vous pouvez donc y répondre brièvement ou ajouter des compléments.

[...]

6.3. Grille d'analyse vierge

Personne	A	B	C	
Informations générales				
Concept				Éléments importants cadre théorique
Parentalité				Notion est très jeune et en constante définition Psychanalyse Parentalité dépasse la parenté au sens biologique Produit de la parenté et le fruit de la parentalisation des parents Encore faut-il "devenir parent", ce qui se fait à travers un processus complexe impliquant des niveaux conscients et inconscients du fonctionnement mental
Processus/Construction				Travail sur soi avant la naissance Comprendre qu'on hérite quelque chose de ses parents Transmission intergénérationnelle (première source) Pas génétique ou programmé comme l'attachement Enfant imaginaire, héritage avant la naissance Parents ont besoin d'être parentalisés par leur enfant
Enjeux de la parentalité				Englobent l'entièreté des fonctions parentales
Exercice de la parentalité				Liens de parenté, droits et devoirs Droit de la famille (CCS) définit les aspects juridiques de la parenté et de la filiation qui définissent l'exercice de la parentalité Nouvelles problématiques car évolution des mœurs et procréation médicalement assistée Interdits qui organisent le fonctionnement psychique Normes sociales explicites ou implicites, marge d'action à ne pas outrepasser
Expérience de la parentalité				Expérience subjective consciente et inconsciente du fait de devenir parent et de remplir des rôles parentaux
Pratique de la parentalité				Tâches quotidiennes que les parents ont à remplir auprès de l'enfant Soins physiques et psychiques
Fonctions et rôles				Fonction liée à la finalité, à la mission Rôle est la partition qui est donnée au musicien
Finalité (fonction)				Mission crée les fonctions
Symbolique (rôle)				Explicite, transmis, défini, décidé Ex. Cahier des charges, les rôles pour différentes fonctions
Imaginaire (rôle)				Représentations des autres exerceront une influence déterminante sur le rôle attribué et son exercice Attentes des professionnel-le-s et bénéficiaires
Réel (rôle)				Attentes, désirs, personnalité de celui à qui l'on confie un rôle
Rôles parentaux				Droit Art. 276 CCS Obligation d'entretien Soins, éducation, prestations pécuniaires Art. 298 CCS Autorité parentale Art. 301 à 204 al. 1 CCS Parents déterminent les soins à donner, dirigent son éducation en vue de son bien et prennent les décisions nécessaires Accordent la liberté d'organiser sa vie en fonction de sa maturité et tiennent compte de son avis pour les affaires importantes Élever l'enfant selon leurs facultés et moyens Devoir de favoriser et protéger son développement corporel, intellectuel et moral Donner une formation générale et professionnelle Disposent de l'éducation religieuse Représentants légaux
Fonctions parentales				Psychologie (théorie de l'attachement)
Apaisement				Satisfaction besoins biologiques Période qui suit la naissance Soins varient en fonction d'une culture et entre les personnes
Sécurisante				Agir de manière répétitive pour que l'enfant anticipe et se prépare Se sentir en sécurité Parents s'adaptent à l'enfant et apprennent à reconnaître les moindres signes d'un changement d'état Expliqué par l'accroissement d'une sensibilité de la part des parents Symbiose affective entre l'enfant et ses parents Affects des parents impactent le sentiment de sécurité

Stimulante				Stimulations proximales, contact direct Stimulations distales, distance Stimuler l'enfant, par les actes, les expressions faciales, le langage, la posture, etc.
Socialisante				Mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmissions et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale Apparaît graduellement, à mesure que l'enfant grandit
Transmission générationnelle des valeurs				Transmission de la culture et des valeurs familiales entre les générations L'enfant reçoit les clés pour la construction de ses représentations globales sur le fonctionnement de la réalité sociale
Dimensions parentales				
Sensibilité				Favoriser intentionnellement l'individualité, l'autorégulation et l'affirmation de soi En étant adapté, soutenant et consentant face aux exigences et besoins spéciaux de l'enfant
Contrôle				Exigences parentales, intégration dans la famille Demandes de maturité, de surveillance, d'efforts disciplinaires Dévouement pour lui tenir tête lorsqu'il désobéit
Autonomie psychologique				Favoriser l'exploration, la découverte et l'expression Promouvoir la résolution de problèmes et l'intériorisation des règles Soutenir l'enfant dans le raisonnement et il conscientise l'enfant quant aux conséquences de ses comportements sur autrui
Styles parentaux				Constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés Interdépendance entre les postures parentales et le développement de l'enfant Dimension de l'autonomie psychologique exclue
Care				Aspects pratique, moraux et politiques relatifs à la place du care dans la société Care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie
Se soucier de				Reconnaissance d'un besoin Evaluation de la possibilité d'y apporter une réponse Construit par notre culture ainsi que notre parcours de vie TS, observation et analyse des besoins de soin
Prendre en charge				Assumer une certaine responsabilité par rapport au besoin identifié Déterminer la nature de la réponse à lui apporter TS, mise en valeur du besoin identifié et réflexion, communiquer les besoins exprimés, exemple des protocoles
Prendre soin				Rencontre directe des besoins de care Action directe, un investissement qui vise à combler un besoin Gestes effectués dans le quotidien
Recevoir le soin				Réception de la réponse au soin donné Seule phase qui permet d'avoir la confirmation ou l'infirmité d'avoir répondu au besoin "Même si la perception d'un besoin est correcte, la manière dont ceux qui prennent soin des autres choisissent de le satisfaire peut être à l'origine de nouveaux problèmes" TS, observation, analyse, prise de recul, questionner l'adéquation de l'action
Recevoir le soin				Réception de la réponse au soin donné Seule phase qui permet d'avoir la confirmation ou l'infirmité d'avoir répondu au besoin "Même si la perception d'un besoin est correcte, la manière dont ceux qui prennent soin des autres choisissent de le satisfaire peut être à l'origine de nouveaux problèmes" TS, observation, analyse, prise de recul, questionner l'adéquation de l'action

Code de déontologie TS				<p>TS consiste à accompagner, éduquer ou protéger les êtres humains tout en encourageant, garantissant, stabilisant ou maintenant leur développement</p> <p>Principe d'intégration "prise en considération et le respect constant, aussi bien des besoins physique, psychiques, spirituels et culturels que de leur environnement naturel, social et culturel"</p> <p>Favoriser l'accomplissement de l'existence humaine</p> <p>Double mandat d'aide et de contrôle</p> <p>Devoir de respecter la solidarité "s'opposer à l'indifférence vis-à-vis de la misère individuelle, de l'intolérance dans les relations humaines et de la lâcheté dans la société"</p>
Missions				<p>Double mandat d'aide et de contrôle de la société et mandants</p> <p>Répondre aux demandes implicites ou explicites des bénéficiaires</p> <p>Référer les savoirs professionnels et disciplines voisines aux principes des droits humains et de la justice sociale</p>
Attitudes				Attitude empathique adéquate
Postures				<p>Manifester la distance qui convient</p> <p>Identifier des besoins et de rechercher à y apporter des solutions exige un positionnement complexe de la part du travailleur social</p>
Dilemmes				<p>Double mandat d'aide et de contrôle</p> <p>Délicat équilibre entre ses représentations de la justice, son mandat de contrôle social, les exigences du cadre institutionnel et du contexte politico-économique</p>
Nouvelle Gestion Publique				<p>L'Etat cherche à mesurer, chiffrer l'efficacité des prestations offertes</p> <p>Enjeu d'explicitier et de mettre en lumière ce travail qui a de la valeur au sens économique également, cette professionnalité "qui, parce qu'elle est partie prenante de la personnalité qui la mobilise, est difficilement objectivable et donc peu accessible à des tiers"</p>
Mesures				<p>Systèmes qualité</p> <p>Procédures</p>
Professionalité				<p>Savoir agir avec pertinence</p> <p>Savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel</p> <p>Savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples et hétérogènes</p> <p>Savoir transposer</p> <p>Savoir apprendre et apprendre à apprendre</p> <p>Savoir s'engager</p>
Savoir mobiliser				Nécessite un bagage théorique, pratique ou des ressources matérielles mais ne s'affiche que lorsque les ressources sont mobilisées par le ou la professionnelle dans un contexte de travail
Savoir intégrer et combiner				<p>Compétence nécessite non seulement l'intégration de savoirs multiples, mais aussi une certaine capacité à les combiner et les transposer dans une situation professionnelle particulière</p> <p>Encore faut-il être apte à les utiliser et les transposer dans une situation de travail</p>
Savoirs				<p>Savoirs théoriques</p> <p>Toute connaissance qui permet de comprendre</p> <p>Savoirs d'environnement</p> <p>Concernant le contexte</p> <p>Référence aux procédures, aux fonctionnements ainsi qu'aux différentes cultures institutionnelles ou encore problématiques diverses des bénéficiaires</p> <p>Savoirs procéduraux</p> <p>Indiquent les règles à suivre dans l'entreprise d'une action</p> <p>"Ces savoirs opératifs décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires, c'est-à-dire des enchaînements explicites d'opérations ou des séries ordonnées d'actions orientées vers la réalisation d'un but déterminé"</p>
Savoir-faire				<p>Savoir-faire formalisé</p> <p>Maîtrise d'une procédure, capacité à réaliser des opérations</p> <p>Savoir-faire empiriques</p> <p>Savoirs issus de l'action, produits par les expériences pratiques</p> <p>Savoir-faire expérientiel, qui symbolise l'habileté acquise au fil du temps</p> <p>Savoir-faire cognitif</p> <p>Opérations intellectuelles</p> <p>Processus internalisés, permettent de produire des inférences qui sont des informations nouvelles créés à partir d'informations initiales</p>
Ressources émotionnelles				<p>Permettent de réduire le champ des alternatives et donc de pouvoir prendre des décisions dans un temps restreint</p> <p>Marqueurs somatiques donnent une information qui permettra de faire le tri entre diverses variantes</p>

Suppléance familiale				<p>"l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle Ce qui supplée s'ajoute dans une situation et peut, de fait, s'exercer sans qu'il y ait forcément absence La conception de suppléance familiale convient mieux pour définir les différents contextes d'éducation extra-familiale, sachant qu'aujourd'hui la quasi-totalité des enfants continuent à entretenir des relations avec leur famille</p>
Contexte / Idéologie éducative institutionnelle				<p>Contexte : Transformation des normes sociales ou des structures familiales ainsi que du droit des familles pour expliquer "cette inversion de logique qui a conduit à privilégier, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives" Il reste des situations où la séparation apparaît comme indispensable, une prise en charge éducative extra-familiale Logique de l'action sociale, d'une démarche injonctive à une</p>
Nouvelle posture éducative				<p>Une nouvelle posture professionnelle, progressivement identifiée sous les termes de soutien et accompagnement des parents</p>
Fonctions de suppléance familiale				<p>Domestiques Techniques De garde (surveiller) D'élevage ou de parentage (nourrir, habiller, laver) Éducatives ou socialisantes (acquisition de comportements sociaux) De suivi ou de coordination (avec le médecin, etc.) De référence sociale (garantie civile et pénale, décisions)</p>
Fonction de soutien à la parentalité				<p>Le soutien à la parentalité n'est pensé ici que comme appui à la fonction éducative des parents, au sein d'une société où la norme a remplacé la loi en devenant le nouveau référentiel de fonctionnement social</p>