

<p>RELATIONS AVEC LES FAMILLES : QUELLES COMPETENCES ? QUELLE FORMATION ?</p>
--

La formation des travailleurs sociaux et le travail avec les familles

Délégation interministérielle à la famille

Corinne TICHOUX

31 mai 2000

Plan du rapport

Introduction	2
Première partie : Etat des lieux	6
I – La fonction parentale est une fonction familiale primordiale, mais difficile.....	7
1.1 L'exercice de la fonction parentale est fondamental.....	7
1.2. : Mais être parent, c'est difficile.....	10
II – La professionnalisation du travail social s'est construite sur les " défaillances "	
familiales et sociales.....	11
2.1. : Le travail social reste un exercice professionnel difficile	11
2.2. : Le travail social répond le plus souvent à des situations individuelles et sociales de	
défaillance	12
2.3. L'intervention sociale et la famille.....	13
III – Il s'agit de passer du savoir d'expert à la responsabilité partagée	14
IV – Ceci conduit à développer de nouvelles aptitudes professionnelles a la mobilisation	
des ressources	15
DEUXIEME PARTIE : CADRE LEGISLATIF, DISPOSITIF INSTITUTIONNEL, ET	
TRAVAIL SOCIAL AVEC LES FAMILLES	16
I – COMMANDE PUBLIQUE ET MISSIONS DES TRAVAILLEURS SOCIAUX.....	16
II – LES DIFFERENTES FONCTIONS DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET LES	
COMPETENCES ATTENDUES	17
III – LE CADRE DE LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX	21
TROISIEME PARTIE : PROPOSITIONS D'ADAPTATION DE LA FORMATION DES	
TRAVAILLEURS SOCIAUX	22
I – LES ENSEIGNEMENTS THEORIQUES	22
1.1. : Reconnaître et mobiliser les compétences parentales	23
1.2. : Communiquer avec les familles	27
1.3. : Reconnaître toutes les familles.....	29
1.4. : Intégrer les acquis de la politique de la ville.....	29

II – LA PEDAGOGIE	36
III – LES INTERVENANTS EN FORMATION	38
IV – LA FORMATION EN ALTERNANCE.....	38
V – LE DIPLOME	39
VI – FORMATION CONTINUE ET FORMATIONS SUPERIEURES	39
30 propositions pour mieux prendre en compte dans la formation des travailleurs sociaux le travail avec les familles	48
CONCLUSION	53

Introduction

La Conférence de la famille, qui s'est tenue le 12 juin 1998, a mis l'accent sur le rôle des familles dans la construction des repères et le maintien de la cohésion sociale, et sur l'enjeu de conforter les parents dans l'exercice de leurs responsabilités. Cela s'est notamment traduit dans le lancement le 9 mars 1999 du réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, mobilisant l'ensemble des partenaires et des initiatives existantes et permettant leur renforcement.

Dans le même esprit, il est apparu essentiel de conforter la place des parents dans les relations qu'ils ont avec les services publics qui prennent en charge leurs enfants. Les travailleurs sociaux sont particulièrement concernés par cet objectif. C'est pourquoi la Délégation interministérielle à la famille et la Direction de l'action sociale ont souhaité engager une réflexion sur la manière dont les programmes de formation préparaient les professionnels à travailler avec les familles, à reconnaître leur rôle et à les conforter dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives.

Une réflexion nécessaire

Les récents travaux conduits sur la fonction parentale (rapports d'Alain BRUEL, de Didier HOUZEL, du conseil supérieur du travail social, etc....) ont tous abordé, en les questionnant, l'exercice du travail social et le contenu des relations des professionnels avec les familles. Il s'agit ici de poursuivre cette réflexion, en se centrant sur la formation des professionnels.

Méthode de travail

Un groupe de travail a été constitué, auquel ont participé des représentants d'administrations centrales, d'organismes sociaux, d'employeurs, d'organismes de formation, de travailleurs sociaux, d'associations familiales, d'acteurs de la politique de la ville.

Des personnalités qualifiées, des chercheurs sont venus débattre avec le groupe et/ou ont été sollicités pour apporter une contribution écrite. Ces contributions sont regroupées dans un rapport en annexe.

Les pratiques de travail avec les parents mises en œuvre dans certains services ont été analysées et ont alimenté la réflexion. Des investigations complémentaires ont été conduites par certains membres du groupe, auprès d'autres organismes de formation. Des étudiants en formation ont été invités à travailler sur le sujet (commission étudiants de l'ANAS⁵, sondage réalisé auprès d'étudiants de l'école d'éducateurs de jeunes enfants de Mulhouse⁶).

C'est autant à partir de leurs pratiques au quotidien que de leurs analyses assez convergentes, et de leurs débats, que les membres du groupe ont pu construire la réflexion collective présentée dans ce rapport.

Le calendrier de travail a été rythmé par la tenue des réunions de la Conférence de la famille en 1999 et 2000. Le groupe s'est réuni d'avril 1999 à mai 2000.

a) Une première étape (avril-juin 1999) a permis de réunir, au travers de l'audition de professionnels et d'associations travaillant auprès des familles notamment, les éléments de la problématique. L'objectif était de tenter de comprendre, et surtout de formaliser, " ce qui faisait problème ", dans ce que les familles vivaient et ressentaient de leurs relations avec les travailleurs sociaux.

Tout d'abord le groupe a tenu à replacer cette problématique dans un contexte plus large. La place prépondérante prise par la question sociale au sein des politiques publiques et l'éclatement des compétences légales entre différentes autorités, ont conduit à la multiplication des initiatives, des services, des emplois de toute nature à côté des professions traditionnelles, brouillant un tableau où les missions seraient clairement attribuées et les responsabilités techniquement définies.

Ce foisonnement qui permet de multiplier, de diversifier les réponses, d'innover dans les pratiques, et d'adapter les dispositifs aux besoins de la population a également pour conséquence de rendre moins lisible le paysage institutionnel aux usagers, de diluer les processus de décision dans l'enchaînement des instances partenariales, et de rendre plus complexes les rapports entre les services publics et les administrés.

Dès lors d'autres questions se posent. Par exemple celle de savoir comment le développement de nouvelles interventions sociales intègre la question du respect des règles déontologiques (discrétion, confidentialité, respect de la vie privée et éthique) qui cadrent le travail social. Comment celui-ci peut-il encore représenter et faire valoir une garantie pour l'utilisateur ?

Par ailleurs une analyse des besoins de formation des travailleurs sociaux, exprimés au travers de leurs demandes ou de leur participation aux actions de formation continue, a renseigné le groupe sur les besoins des professionnels.

L'observation a été faite que la nature des relations n'était pas sans lien avec les difficultés que pouvaient éprouver certains travailleurs sociaux rencontrant des limites à leurs interventions, de l'incompréhension, de l'agressivité de la part des publics pris en charge.... La mise en cause réciproque usagers/professionnels, ne débouchant au final sur aucune piste probante, ni acceptable, l'enjeu du travail de réflexion et de proposition du groupe ne devenait-il pas celui d'identifier les conditions dans lesquelles une formation, tant initiale que continue des travailleurs sociaux, axée sur la requalification des parents (et dans leur prolongement, des adultes) conduirait à une requalification/revalorisation du travail social ? Et notamment aux yeux des premiers concernés : les bénéficiaires ...

Un précédent rapport du CSTS⁷ notait déjà " la propension des travailleurs sociaux à fonder leur légitimité moins sur les missions qui leur sont dévolues dans le cadre de leurs établissements ou services employeurs, que sur les usagers avec lesquels ils sont professionnellement en relation ". Il est également ressorti du travail de réflexion du groupe, ainsi que de certains témoignages de professionnels⁸ que le malaise ressenti par les travailleurs sociaux, le besoin de reconnaissance de leur travail et de leur rôle, passaient notamment par celle que leur accorderaient les parents eux-mêmes.

Il est paradoxal de constater que cette recherche de reconnaissance de la part des professionnels ne les porte pas plus à exprimer une attitude réciproque de reconnaissance vis-à-vis des parents.

Un travail à faire sur ce double mouvement de reconnaissance a été retenu comme hypothèse

susceptible d'enclencher une nouvelle dynamique pour le travail social.

Enfin la question des relations des travailleurs sociaux avec les familles n'est pas une question nouvelle. Mais c'est le traitement actuel de la question de la parentalité, ce " nouveau regard " plus positif porté sur les parents, un nouveau type de relations à nouer avec eux, la recherche d'une collaboration sur les questions de l'éducation, qui diffèrent de la pratique sociale habituelle, et qui doivent vraisemblablement avoir des conséquences en termes d'acquisition de savoir-faire et de savoir être.

La problématique ainsi posée, qui fait l'objet de la première partie de ce rapport, a été présentée à la Conférence de la famille de juillet 1999. La formulation de propositions d'adaptation de la formation, était demandée pour la conférence 2000.

b) Une seconde étape (septembre 1999 – mai 2000) a été consacrée à l'examen des programmes de formation initiale des travailleurs sociaux, au repérage des améliorations attendues dans les compétences et les pratiques professionnelles, à la présentation d'initiatives en cours, et à la recherche de pistes de propositions.

Il est important de dire que la réflexion du groupe a en permanence acté l'ensemble des efforts déjà conduits par un grand nombre d'organismes de formation et de services employeurs sur le champ des relations avec les familles.

Il s'est plutôt agi d'en tirer les enseignements, de les formaliser pour mieux les diffuser, les faire mieux prendre en compte par l'Etat et les organismes de formation dans le cadre des programmes de formation initiale, par les employeurs et les plans de formation continue, par les professionnels (et de faire connaître ces intentions aux familles autant que faire se peut) pour poursuivre dans la voie de l'amélioration des pratiques.

L'ensemble de ce rapport a été rédigé dans la perspective de la tenue de la Conférence de la famille de juin 2000.



Première partie : Etat des lieux

Le premier travail de réflexion a consisté à tenter d'identifier le problème.

Si les relations des travailleurs sociaux avec les familles sont vécues par ces dernières dans la méfiance et la tension, si elles ont le sentiment d'être dévalorisées, assignées à leurs défaillances, ce problème n'est pas formulé de manière explicite, ni suffisamment élaboré pour avoir fait l'objet d'un diagnostic partagé entre l'Etat, les employeurs, les familles...

Néanmoins, tous les observateurs s'accordent au moins sur un point : la complexité croissante des fonctions parentales et éducatives dans un contexte d'affaiblissement des structures sociales et de fragilisation de la place et du rôle des adultes. Il importe aussi de considérer que la marge d'intervention du travailleur social est limitée dans la mesure où il n'intervient pas directement sur les facteurs de fragilisation des individus et des groupes sociaux.

Enfin ce champ professionnel est à la fois très réglementé et celui qui reçoit les effets majeurs d'un certain nombre de plans gouvernementaux relatifs à d'autres champs (l'emploi, la sécurité, le développement urbain,...). Dès le début des années 70, le travail social classique, débordé par les effets de la marginalisation de masse, a contribué à une nouvelle donne du social et à la montée en régime des nouveaux métiers, ceux dits de la ville et de l'insertion. Métiers qui ont inauguré de nouvelles politiques transversales et mobilisé des savoirs métissés pour occuper des fonctions, parfois mal définies, de médiation entre les habitants des zones défavorisées et les institutions. On ne peut donc dans l'analyse, dissocier les pratiques professionnelles des évolutions qui se sont opérées dans les politiques publiques et attribuer aux acteurs la responsabilité de dysfonctionnements qui relèvent d'autres niveaux.

En revanche doit être isolé et travaillé ce qui ressort de la responsabilité propre du travailleur social : son attitude vis à vis de la famille, le sens et le contenu de son intervention auprès d'elle, la hiérarchisation entre savoirs professionnels et savoirs personnels, toujours défavorables aux parents.

Les axes privilégiés dans la réflexion ont été de réaffirmer l'importance de la famille et de la fonction parentale et de se demander comment le travail social les reconnaissait.

I – La fonction parentale est une fonction familiale primordiale, mais difficile

1.1 L'exercice de la fonction parentale est fondamental

L'importance du rôle joué par la famille sur l'équilibre et les capacités de socialisation de chacun de ses membres, et son caractère unique en soi, sont depuis plus de trente ans, l'un des axes forts pris en compte par l'action sociale et éducative. Le maintien (ou le retour) des individus dans leur milieu naturel de vie est devenu en effet l'objectif prioritaire de travail, que l'on s'adresse à un enfant, une personne handicapée ou âgée...

Plus récemment le droit est venu conforter ces aspirations légitimes. La convention internationale des droits de l'enfant a reconnu la légitimité du droit de l'enfant de vivre avec ses deux parents. Partant de là, c'est le droit de chacun au maintien de sa vie familiale ou des liens familiaux qui est devenu le nouvel enjeu et l'objet des progrès à accomplir.

Mais l'énoncé des droits ne suffit pas. La priorité donnée aux trajectoires individuelles, les logiques institutionnelles et les procédures à caractère nominatif contreviennent au respect à la vie familiale (exemples d'éclatement des familles en cas d'hébergement en foyer, selon l'âge des enfants, ou le sexe des parents liés à l'existence de critères administratifs d'accueil et à la répartition des publics et des financements entre collectivités différentes Etat/département/sécurité sociale). Par ailleurs, la solidité de la famille repose sur l'exercice de la fonction parentale. L'accompagnement de la cellule familiale dans ses difficultés ne suffit pas si on ne prend pas en compte le besoin de soutien des parents dans leur rôle.

Ce que l'on sait

La fonction parentale est irremplaçable. Elle concerne tout autant :

- la prise en charge éducative quotidienne et de longue durée ;
 - le développement des potentialités individuelles, l'épanouissement des enfants ;
 - la construction des repères, les apprentissages normatifs, la socialisation ;
 - l'inscription dans une généalogie ou une filiation, la transmission des valeurs ;
 - elle est aussi une fonction de protection et de solidarité.

Travailler avec les parents fondateurs de la famille est donc un gage de réussite éducative et à plus long terme de cohésion sociale.

Ce que l'on sait moins :

Autant on a su parler de la famille sous l'angle juridique (de ses devoirs, de l'exercice de l'autorité parentale, des limites à lui apporter, des droits de l'enfant à faire émerger), sous l'angle de la sanction, de la pénalisation, sous l'angle financier (la politique familiale c'est beaucoup celle des prestations familiales), sous l'angle psychologique (les immenses progrès faits sur l'analyse de ses (dys)fonctionnements....), autant les connaissances théoriques et les enseignements sont faibles et récents dans le domaine de l'éducation familiale (s'agissant à la fois des processus éducatifs à l'œuvre au sein de la famille - on devrait dire des familles - et des interventions d'étayage de la fonction parentale). Paul DURNING, professeur à l'Université de Paris X – Nanterre, fait remonter l'émergence de cette discipline en France à une quinzaine d'années et il insiste surtout sur le fait que ces savoirs sont peu transmis aux professionnels du social.

Par ailleurs il faut être plus explicite sur les raisons de cette restauration de la place des familles. Il ne faudrait pas voir dans cette reconnaissance de la fonction parentale une volonté " d'instrumentaliser " les familles, de les faire comparaître ou à l'inverse de les appeler au secours face aux incapacités de la société à résoudre certains problèmes. Rappeler la responsabilité des parents dans l'éducation de leurs enfants ne signifie pas les rendre coupables, mais rappeler qu'ils sont concernés, et qu'il faut les aider dans cette fonction.

Ce que pensent les parents :

Il a semblé important de redire que les parents se sentent responsables de leurs enfants :

- Au moment où la maîtrise de la fécondité n'a jamais été aussi grande, l'immense majorité des parents veulent s'occuper des enfants auxquels ils ont choisi de donner la vie. Lorsqu'ils sont interrogés, ils déclarent quasi unanimement que c'est d'abord à eux que revient cette responsabilité⁹
- Les parents sont par ailleurs mieux informés, plus attentifs à l'éducation de leurs enfants et à ce qui est susceptible de l'influencer.
- Leur mobilisation sur les moyens que l'Etat consacre à l'école en est un témoignage récent. Les familles issues de l'immigration ou de milieux défavorisés fondent des espoirs immenses dans le rôle que peut avoir l'école dans la réussite de leurs enfants et dans leur intégration .
- Mais tout le monde n'a pas la même représentation de la capacité des parents à éduquer leurs enfants .

Le décalage de perception entre parents et professionnels apparaît notamment lorsqu'on interroge les familles prises en charge au titre de la protection de l'enfance 10: " Dans les deux pays, les parents ont le sentiment de pouvoir être aidés, et leurs critiques portent davantage sur la qualité de l'intervention que sur la possibilité même d'obtenir une aide. En Allemagne comme en France, les parents attachent une extrême importance à leurs relations individuelles avec les intervenants sociaux, et plus particulièrement aux qualités d'écoute et de compréhension de ces derniers "10 p. 56.

" En France, dans la plupart des cas étudiés, l'intervention a commencé dans un climat relativement consensuel. Les critiques des parents n'apparaissent en général que dans un deuxième temps, surtout lorsque, après avoir cru qu'ils pourraient se faire entendre ils se sentent stigmatisés et mis à l'écart : c'est particulièrement le cas lorsqu'un placement a lieu sans adhésion de la famille ou lorsqu'il se prolonge au-delà de la durée initialement prévue. Quelques parents d'adolescents difficiles se plaignent aussi de l'inefficacité de certaines mesures d'AEMO ou de l'incohérence de la prise en charge "10 p.51.

" Les parents accordent une grande valeur aux capacités d'écoute et de compréhension des travailleurs sociaux et souhaitent se sentir reconnus dans leur rôle de parents. A cet égard, ils constatent qu'il existe des différences d'attitude individuelle considérables entre les travailleurs sociaux ". 10 p. 51.

" Les parents français apparaissent peu conscients du contrôle dont ils sont l'objet. L'orientation paternaliste du système tend en effet à privilégier au départ la notion d'aide et à occulter les enjeux, pourtant bien réels, liés à la protection de l'enfance en tant que telle. Les parents interviewés ont, dans l'écrasante majorité des cas, une perception extrêmement floue de l'organisation du système en tant que tel : peu d'entre eux savent qui organise l'intervention, qui la finance, qui prend les décisions. Une famille peut ainsi passer insensiblement dans le champ de l'ASE sans s'en douter, jusqu'au moment où l'image négative que leur renvoient les professionnels et surtout, la réalité des décisions prises, les amène à se sentir jugés et disqualifiés ". 10p. 52.

Ce que disent les enfants

- Globalement les enfants font confiance à leurs parents. Un récent sondage réalisé par la SOFRES pour la FSU et

publié le 22 novembre 1999 montrait que pour les jeunes, la première valeur c'est la famille, avant l'amitié.

- Il en est de même pour ceux qui ont des difficultés. Les enquêtes de Marie CHOQUET auprès des jeunes¹¹ illustre ce paradoxe que même pour des enfants en grande difficulté avec leurs parents, la famille reste un lieu de repère permanent, où l'on veut trouver l'affection des siens, où l'on veut pouvoir se réfugier, un lieu où l'on a son histoire, une culture commune, des souvenirs, et où l'on fait des projets.

Ce que l'on constate

Les liens familiaux se maintiennent malgré les fluctuations des trajectoires parentales. Si les liens d'alliance sont plus fragiles, les liens de filiation demeurent et sont revendiqués (dans les sondages, les recherches de paternité ou des origines...). La dimension paternelle est réinvestie, grâce notamment aux travaux de Françoise HURSTEL et d'Alain BRUEL. Un récent travail de recueil de la parole des pères, réalisé à partir d'entretiens conduits auprès d'hommes et de femmes hébergés en CHRS¹² illustre combien pour ces derniers, la séparation qui s'est produite d'avec leur famille, et surtout leurs enfants est la blessure la plus forte et la marque d'indignité la plus violente, mais en même temps combien un accompagnement de ces pères vers la reprise des liens, voire de la vie commune (visites puis hébergement), est le levier le plus puissant, le plus mobilisateur pour leur donner force, espoir, envie de reprendre leur destin en main.

On découvre aussi que, de nouveau, les solidarités inter-générationnelles jouent aux deux bouts de la vie (jeunes adultes, personnes dépendantes).

1.2. : Mais être parent, c'est difficile

La mise en cause que connaît la famille contemporaine a des répercussions sur l'exercice de la fonction parentale. Les évolutions juridiques des dernières décennies qui ont conduit à substituer à la puissance paternelle une autorité parentale partagée et l'influence de pratiques éducatives favorisant une plus grande liberté d'expression des adolescents ont modifié la nature des relations entre chacun des membres de la famille. Les rapports d'autorité stricte ont laissé la place à des relations faisant davantage appel à l'estime, à la confiance, à la reconnaissance de l'autre. Autant la famille sait être capable d'instaurer le dialogue et de gérer cette négociation permanente de la place, et des droits et obligations de chacun, autant elle peut aussi être affaiblie dans sa capacité à transmettre un système de valeurs stable en raison des effets du contexte social, ce qu'a bien montré le récent rapport du Haut conseil de la population et de la famille¹³. Elle subit de même les effets

directs des aléas de la vie de chacun, et de comportements plus individualistes

L'autorité ne va plus de soi, les repères éducatifs sont moins présents, et on constate l'attitude de certains parents qui, doutant qu'ils aient encore une place et un rôle à jouer, opèrent un repli face à leurs enfants, résultant tout autant d'une volonté d'évitement des conflits que d'une impossibilité de faire accepter un système éducatif qui, notamment pour les familles issues de l'immigration, n'est plus automatiquement garant d'une insertion réussie, d'une reconnaissance et d'un statut social.

L'indispensable préservation de l'unité et de la solidité familiale, nécessaire au maintien du maillage social et au fonctionnement des territoires, passe par une prise en compte et une restauration de la fonction parentale, un accompagnement dans l'exercice de ce " dur métier ". C'est aussi reconnaître que, pour que les parents retrouvent toute leur place, il faut vraisemblablement s'y prendre autrement avec les familles.

II – La professionnalisation du travail social s'est construite sur les " défaillances " familiales et sociales

De ce fait,, il s'est développé sur un modèle curatif.

2.1. : Le travail social reste un exercice professionnel difficile

Sur l'évolution du contexte dans lequel s'exerce le travail social, on peut se reporter au rapport établi par le Comité National des Ecoles de Service Social (CNESS) : " former les assistants de services sociaux au début du XXIème siècle " – septembre 1999.

S'y rapporte l'observation suivante :

- " Plusieurs études montrent que l'on assiste à un décalage dénoncé par les personnes en situation d'exclusion, entre leurs demandes et la nature des réponses qui sont apportées : des réponses institutionnelles, juridiques, sous-tendues par une approche gestionnaire. Alors que la revendication principale des personnes en difficulté est d'être traitées en sujets, les institutions répondent en termes de procédure, de dossier, d'immatriculation, d'allocation, autant de dispositifs qui sont nécessaires mais en décalage avec la demande de reconnaissance et les problèmes des usagers ".

La première partie du rapport disponible, qui porte sur le thème des " compétences professionnelles à la qualification " aborde les compétences liées à la relation avec l'utilisateur ainsi que la nécessité de

la coproduction de services, mais traite en revanche peu de la problématique du " changement de regard " telle qu'abordée ici. Les travaux trouveront donc à se compléter.

Les professionnels, interrogés, expriment également le besoin de repenser les modalités de travail et de relations avec les familles.¹⁴

"Les gens ne demandent pas notre savoir-faire technique, mais notre savoir être avec eux ".

"L'aspect professionnel, il faut qu'on l'ait après, dans le regard sur ce qu'on fait. Etre professionnel, c'est pas quelque chose de technique ".

Ce changement d'attitude repose sur l'idée que le savoir n'est pas le privilège des professionnels d'autant plus que les sources d'information se sont multipliées. En s'obligeant à ce renoncement, les professionnels travaillent sur les limites de leurs pratiques. Ils cherchent alors à désacraliser un savoir professionnel qui ferait obstacle à la valorisation des compétences parentales.

" Je ne m'étais jamais posé la question du quotidien par rapport à la fonction parentale. Or, la façon dont on accueille (les mots, les gestes) pour laisser leur place aux parents, c'est aussi important que de monter des projets ".

2.2. : Le travail social répond le plus souvent à des situations individuelles et sociales de défaillance

Le groupe de travail a essayé de dégager quelques éléments de bilan sur le contenu des enseignements dispensés. Si on remonte au fondement même de l'intervention sociale, celle-ci est en général motivée par une défaillance des individus. Ce qui explique que les travailleurs sociaux tendent à s'appuyer principalement sur une observation et un énoncé des difficultés, alimentant notamment des représentations respectives pouvant être parfois réductrices ou décalées. Sur le problème des représentations, on consultera notamment les résultats du sondage CREDOC déjà mentionné.⁹

On peut constater aussi la part prépondérante prise dans la formation pour l'évaluation des situations sociales au détriment de la phase : formation d'hypothèses et construction du projet, et de la phase : mise en œuvre de l'intervention. Les disciplines les plus classiquement enseignées (psychologie, sociologie...) ont pour utilité principale de permettre de détecter et de comprendre les dysfonctionnements personnels et familiaux, en quelque sorte de voir ce qui ne va pas. Dans leur pratique, les travailleurs sociaux sont effectivement diserts sur l'observation, l'analyse des cas, la relation des histoires familiales. Mais de fait, le sujet et ses potentialités disparaissent au bénéfice d'un relevé des dysfonctionnements.

Par ailleurs ou par conséquent, la part consacrée à l'énoncé, sur une situation donnée, des hypothèses de travail retenues, des objectifs fixés pour l'action à venir, des attentes vis à vis de l'utilisateur, du professionnel lui-même est faible. De même, le contenu de l'étayage éducatif apporté par les professionnels, l'impact réel obtenu en termes de pratiques parentales restent mal décrits et évalués.

L'impact des interventions laisse parfois les bénéficiaires sceptiques. Les solutions toutes prêtes ne convainquent plus ; les modalités de réponse en termes d'accès à un dispositif paraissent ne traiter qu'une partie de la demande, les familles prennent de la distance vis-à-vis des institutions, les travailleurs sociaux perdent confiance en eux-mêmes, l'opinion publique a une faible (re)connaissance du travail accompli. Il y a donc nécessité d'aborder la question d'une autre façon.

Les outils d'intervention sont la parole principalement, la relation professionnel/utilisateur essentiellement individuelle. Mesure-t-on alors les effets que peuvent avoir sur une famille cette intervention extérieure, les mots, les écrits, cette relation duelle et inégalitaire ? Combien une perception extérieure ressentie comme disqualifiante, est peu mobilisatrice des parents ?

Un bilan des connaissances acquises¹⁵ a permis de faire le point des travaux réalisés dans certains domaines (les politiques familiales, les modèles familiaux, l'autorité, la responsabilité, les modes de socialisation des enfants....) mais montrait que d'autres restaient en friche. Ce document évoquait déjà la nécessité de dégager des perspectives de recherche qui soient plus en relation avec les besoins des acteurs et les pratiques de l'intervention sociale. Le sujet ne se démode pas...

2.3. L'intervention sociale et la famille.

La réflexion conduite ici n'occulte pas les acquis :

- Importance de la réflexion déjà conduite sur le lien mère-enfant, dans les lieux d'accueil parents-enfants, (PMI, structures de garde petite enfance...), dans les services hospitaliers, ou le lien services publics-habitants, dans le cadre de la politique de la ville....

Mais, il existe des faiblesses et des oublis :

- L'absence de prise en compte de la cellule familiale en tant que telle dans l'intervention sociale (l'intervention reste segmentée par âge, par individu, par type de problème ou de dispositif, par service),

- il est rare que les employeurs organisent les services pour que les interventions se fassent sur la base d'un projet global, pour toute la famille,

- l'oubli du père,

- la prudence vis à vis des problématiques conjugales :

faut-il, et comment, intervenir au niveau des problèmes familiaux, notamment alimentés des conflits au sein du couple parental ?

L'opportunité d'une immixtion au sein de la famille reste toujours difficile à évaluer, et une intervention dans les relations entre les deux adultes du couple suscite de nombreuses réticences.

- Les effets, l'impact du phénomène des représentations (projection par les professionnels de modèles familiaux, de principes éducatifs, l'ethnisation des problèmes sociaux) restent peu enseignés.

III – Il s'agit de passer du savoir d'expert à la responsabilité partagée

Le constat a été fait qu'il fallait probablement mieux cerner la fonction parentale dans le cursus de formation en passant par la différenciation des concepts et des champs d'action respectifs que sont : l'autorité parentale, la responsabilité, l'éducation familiale, les styles et pratiques éducatifs, les potentialités éducatives familiales, etc...

L'évolution du contexte familial doit certainement être mieux étudié : prendre en compte la famille dans ses valeurs, dans ses parcours (recomposition des familles) dans ses modes de vie, dans son système de repérage : ses mots, ses interlocuteurs habituels, sa connaissance ou sa représentation des services publics....

La reconnaissance de la famille dans ses valeurs, comme nous y conduit le champ de l'immigration, représente autant une source d'inconnues et de découvertes et par-là même de difficultés ou de remises en cause qu'un champ de ressources, une possibilité d'appuis supplémentaires pour élaborer un travail éducatif.

L'intervention sociale demeure dans la représentation des familles défavorisées et des milieux populaires une menace. On se méfie, on se cache et on se protège des travailleurs sociaux qui ne sont pas vécus comme une aide potentielle, un soutien. Les écrits récurrents d'ATD-Quart Monde restent autant de témoignages dont il faut tenir compte en termes d'évolution des pratiques (voir également la contribution du mouvement ATD, dans le volume annexe).

- Faire s'exprimer et mieux entendre les attentes des familles, pour mieux respecter l'exercice de l'autorité parentale, coopérer avec les parents, les aider sans les disqualifier, articuler l'exercice de la fonction parentale et les interventions du professionnel comme un relais nécessaire dans le processus de socialisation ou le besoin de protection de l'enfant, dans la complémentarité et non la substitution.

- Le second besoin tel que l'a ressenti le groupe de travail est que l'on puisse former les professionnels à prendre en compte la famille dans son fonctionnement global et articuler les interventions autour du projet d'ensemble pour la famille, dont les objectifs soient compatibles avec ses potentialités.

Le domaine spécifique de la protection de l'enfance

Le mandat spécifique de la protection de l'enfance pose dans des termes plus difficiles les relations entre les travailleurs sociaux et les familles.

Parce que l'intervention sociale fait suite à un constat de défaillance de l'exercice de la fonction parentale, qu'elle est plus contraignante pour les familles, parce qu'elle relève plus de la " suppléance " (qui ne doit pas être substitution) que de l'accompagnement, elle devrait nous conduire à être encore plus respectueux des prérogatives des parents.

IV – Ceci conduit à développer de nouvelles aptitudes professionnelles a la mobilisation des ressources

Le sentiment collectif du groupe de travail, à cette première étape d'analyse a conduit à préconiser :

- d'améliorer les connaissances relatives aux fonctions parentales d'éducation et aux compétences à l'œuvre, de faire converger les approches et les connaissances disciplinaires existantes vers les travailleurs sociaux pour améliorer leur compréhension du fonctionnement familial (approche systémique), d'ouvrir aux processus éducatifs des autres cultures,

- dans les cas où la protection de l'enfant est le motif premier de l'intervention, ce doit être d'organiser la prise en charge concomitante des parents et donc d'articuler les deux projets. Dans le cas d'une procédure judiciaire (signalement, placement), d'apprendre à articuler l'intérêt de l'enfant et le respect de l'autorité parentale,

- d'apprendre à mobiliser sans culpabiliser, catalyser les ressources humaines, élaborer une stratégie éducative graduée avec et pour la famille, pour établir une relation de confiance et d'équilibre, et maîtriser sa peur ; rassurer, redonner à la famille confiance en elle, estime d'elle-même, travailler à la relation sur d'autres modes que les mots ou les écrits du langage professionnel habituel, parfois peu ou mal compris,
- de mobiliser les compétences du couple parental ; de favoriser l'aide mutuelle entre les familles, le partage des pratiques et l'acquisition des savoir-faire par l'appartenance à un groupe, ou à un réseau, le soutien des pairs (travail social de groupe).

DEUXIEME PARTIE : CADRE LEGISLATIF, DISPOSITIF INSTITUTIONNEL, ET TRAVAIL SOCIAL AVEC LES FAMILLES

I – COMMANDE PUBLIQUE ET MISSIONS DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

Le travail des professionnels sociaux et leur positionnement vis-à-vis des familles ne peut pas être regardé indépendamment des politiques publiques et des missions que leur confient leurs employeurs.

Au cours de la formation il conviendra donc que soit examiné le dispositif législatif sous cet angle. L'objectif de travail avec les familles et l'objectif de la préservation de la cellule familiale sont-ils formulés explicitement dans les textes ? Un certain nombre de progrès ont été faits mais des exemples de freins réglementaires peuvent être évoqués.

Les progrès accomplis :

- de nombreux textes législatifs français ont apporté des améliorations : (respect de l'autorité parentale, convention internationale des droits des enfants, droit au respect de la vie familiale (loi de prévention des exclusions). La réforme des annexes XXIV au décret du 9 mars 1956, relatives aux conditions de fonctionnement des établissements accueillant des enfants handicapés, a introduit des dispositions relatives à l'association des

familles au projet de l'enfant et au soutien que les professionnels devraient leur apporter.

- recommandations européennes sur l'accueil du jeune enfant et le travail avec les parents,

- initiatives récentes : circulaire du 9 mars 1999 sur les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, circulaire P.J.J., circulaire E.N., projet de décret relatif aux modes d'accueil, autant de textes rappelant l'importance de la relation et du soutien aux parents.

Les freins persistants : il s'agit par exemple du cas des missions fixées par mandat individuel centré sur l'enfant (A.E.M.O.), des mesures de protection de l'enfant qui ne sont pas associées à une action d'accompagnement et de soins des parents, des freins liés aux modalités de financement (la mesure AEMO est nominative, individuelle centrée sur l'enfant, et financée à ce titre. Un travail d'accompagnement de la cellule familiale nécessiterait que la décision d'intervention éducative, administrative ou judiciaire, soit une décision à caractère familial et soit financée en conséquence. Il est de même pour les mesures de placement des enfants financées à ce seul titre).

Les conditions d'agrément (hommes, ou femmes, enfants de moins de 3 ans..), ou de financement des foyers d'hébergement (CHRS, centres maternels...) déjà évoquées freinent la mise en œuvre du droit à une vie familiale.

Par ailleurs le développement des dispositifs d'aide n'a-t-il pas mobilisé le travail social sur la gestion de procédures, au détriment de l'intervention préventive, de l'accompagnement et du développement des capacités de l'usager ? Comment en faire prendre conscience pour l'avenir ? Comment rééquilibrer le rapport finalité/moyens, au cours de l'apprentissage du métier ?

Les freins et obstacles découlant des autres réglementations (sanitaires, sécurité) qui, parce que la vie collective à ses propres contraintes et règles de vie à observer, limitent l'introduction dans les établissements, d'initiatives de type familial (organisation de goûters, repas familiaux...) ou maintiennent un excessif contrôle sanitaire au détriment de modes de vie quotidienne.

II – LES DIFFERENTES FONCTIONS DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET LES COMPETENCES ATTENDUES

Les différentes fonctions :

Le champ social s'est ouvert progressivement à de multiples interventions qui tendent à faire évoluer les fonctions des travailleurs

sociaux telles qu'ont été conçues à leur intention les formations que certains appellent " canoniques ".

L'inventaire classique fait apparaître 6 professions principales :

- assistant de service social,
- éducateur spécialisé,
- éducateur de jeunes enfants,
- conseiller en économie sociale et familiale,
- animateur,
- moniteur éducateur.

dont certaines sont organisées en filière :

- AMP, moniteur éducateur, éducateur spécialisé,
- Animateur BAFA, BAPATT, BEATEP, DEFA-DEDPAD,
- BEP social, Bac social, Conseiller en économie sociale et familiale

auxquelles il faut adjoindre les professions menant un travail social à domicile :

- les travailleuses familiales (qu'on appelle aujourd'hui techniciens de l'intervention sociale et familiale),
- et les aides familiales à domicile.

Mais cet inventaire classique ne positionne pas vraiment le problème, car tous ces professionnels sociaux ne travaillent pas avec les familles de la même manière.

La fonction même que remplit un travailleur social auprès de la famille est de nature variable selon le service qu'il est appelé à lui rendre (y compris au sein d'une même profession). L'accueil en crèche, l'accompagnement en service social, la médiation ou l'éducation en établissement ne l'implique pas d'une égale manière dans le fonctionnement de la cellule familiale. C'est donc peut-être moins à un examen discipline par discipline qu'il faut se livrer, mais davantage à une explicitation des compétences attendues, et du positionnement à observer vis-à-vis de la famille, en fonction de la mission qu'il a à remplir.

- a) Il y a ceux qui reçoivent, écoutent, conseillent et orientent. Cela suppose une grande capacité d'attention, et une connaissance parfaite des droits ouverts aux uns et aux autres, ainsi que des appuis repérables à l'intérieur des réseaux des aides publiques ou associatives dont ils peuvent bénéficier, sur les plans qui les intéressent : logement, emploi, minima-sociaux, éducation des enfants, santé, etc...

Si l'on veut agir vite et bien, cette capacité à comprendre, interpréter, et trouver une piste d'issue possible, doit être forte. C'est à la fois une immersion dans un milieu donné, dont on possède bien les fils relationnels, et une capacité d'imagination suffisante pour aider les familles à se prendre en charge, en s'appuyant les unes sur les autres. Une aptitude à l'intervention sociale d'intérêt collectif¹⁶ (nouvelle dénomination du travail social de groupe et communautaire) semble être requise pour remplir un tel rôle.

b) Il y a ceux qui accompagnent **directement** les familles, à un moment donné de leur parcours de vie. Accompagner c'est partager, échanger, c'est donc connaître et proposer des solutions adaptées à l'identité de ces familles, et au contexte dans lequel elles évoluent. Cela suppose une relation de proximité, une bonne connaissance de l'histoire familiale, des relations, du dessein familial en gestation, dont il faut trouver les dynamiques, à partir desquelles un projet va pouvoir s'élaborer. Cela suppose un talent relationnel, une connaissance des rôles familiaux, une capacité à discerner les places et les rapports de pouvoir, à faire évoluer les conflits, à revaloriser les responsabilités des uns et des autres.

c) Il y a ceux qui sont appelés à jouer un rôle de **suppléance** temporaire... par rapport aux parents. Cette suppléance peut être matérielle : il faut **savoir faire** sans se substituer au rôle domestique, et en même temps **apprendre à faire**, sans se situer dans un rôle de professeur. Elle peut être aussi éducative. C'est le cas notamment lorsqu'une mesure d'assistance éducative ou une mesure de placement sont prononcées par l'autorité judiciaire ou administrative.

Dans ce rôle de suppléance peut apparaître une rivalité qu'il faut savoir gérer avec à la fois souplesse et fermeté. Cela suppose qu'on ait une considération réelle pour la famille, pour la mère, pour le père, pour la fratrie, en essayant de s'appuyer sur les ressorts positifs, de faire émerger de nouvelles responsabilités, et d'instituer un partenariat réel. En fait le mot partenariat n'est pas le plus approprié, la famille n'est pas dans une situation de partenariat avec les services. Elle est aussi plus qu'un interlocuteur obligé. Elle est le sujet incontournable qu'on le veuille ou non. Même dans les cas de maltraitance, la famille fait partie de l'histoire de l'enfant. Elle doit aussi être partie de son avenir. On ne peut travailler avec l'enfant sans l'impliquer. Mais une stratégie réfléchie est

nécessaire pour surmonter les obstacles, et passer d'une hostilité faite à la fois de jalousie et de culpabilité, à une attitude de coopération. Dans le monde d'aujourd'hui les positionnements des rôles paternels et maternels ont évolué. La fonction parentale est d'autant plus difficile à exercer. Et ces difficultés ne sont pas les mêmes selon l'âge des enfants, selon les handicaps ou les difficultés dont ils sont atteints. A la petite enfance, les parents ont besoin de conseils, d'information ; à l'adolescence, la demande est davantage liée à un besoin de réassurance face à la mise en cause dont ils sont l'objet de la part de leurs enfants. Cela suppose de la part des travailleurs sociaux une capacité d'adaptation qui tienne compte de tous ces facteurs. Certains parents doivent être aidés, d'autres désangoissés, d'autres encore déculpabilisés, mais dans tous ces cas la connaissance du milieu familial de l'enfant est indispensable pour pouvoir aider l'enfant à construire son identité. On sait à quel point l'accès aux origines est nécessaire pour savoir qui l'on est, et où, de ce fait on peut aller.

Dans leurs rapports avec les familles, les travailleurs sociaux ne les pensent pas toujours, ne les vivent pas toujours comme parents. Certes les discours institutionnels semblent faire place aux familles, mais les résultats concrets ne suivent pas. Les intentions ne se transforment pas forcément en actions.

Le rôle des institutions :

Le groupe s'est intéressé au rôle et à la responsabilité de ceux qui organisent les institutions. Où et comment la place des parents est-elle prévue ? Quels sont les lieux où ils peuvent être accueillis et reçus ? Comment ces lieux sont-ils aménagés ? Quel temps est consacré aux parents, comment sont-ils tenus au courant de l'évolution de leur enfant ? Quelle contribution leur est demandée ? Où et comment discute-t-on avec eux de l'orientation de leur enfant ? La loi a prévu leur place dans le conseil d'établissement. Comment fonctionnent ces conseils ? Comment les parents se désignent-ils pour être représentés à l'intérieur de ces instances ?

On observe dans ce domaine une grande pauvreté dans la participation réelle des parents. Ceux-ci sont convoqués le plus souvent quand cela ne va pas bien. Ils ne sont pas sollicités comme co-acteurs. Au mieux les invite-t-on à des réunions à thèmes, où la tendance générale est plus ressentie par eux comme celle de recevoir une leçon de morale, que comme un temps d'échange qui puisse leur donner toute leur place dans la conduite du projet proposé pour leur enfant.

Sans doute cela n'est-il pas facile, les enfants eux-mêmes paraissant parfois ne pas tenir à la présence de leurs parents surtout à l'âge de l'adolescence, mais cette difficulté ne peut-elle être surmontée ? Les responsables d'institution doivent davantage marquer leur attention sur ce point. Car, quelles que soient les préconisations qui peuvent être formulées dans les programmes de formation, si les travailleurs sociaux ne rencontrent pas lors des stages des pratiques convaincantes, ils adopteront et reproduiront par facilité et mimétisme, ces modes de faire qui laissent à l'écart les parents des projets qui concernent leurs enfants.

Il ne suffit pas de considérer les parents comme des usagers de l'action, ou même de les craindre, voire de les combattre dans le statut d'employeurs (domaine de l'enfance inadaptée). Ils ont besoin d'une place affirmée dans l'accompagnement des projets faits avec leurs enfants. Des institutions, des services ont réussi à leur donner cette place. Ces expérimentations devront être diffusées, travaillées dans les écoles pour que des progrès soient enregistrés dans ce domaine. Ce n'est pas seulement une question de connaissances, mais une question d'appropriation, de confrontation et d'analyse des pratiques.

La prise en compte par les institutions de la fonction parentale (leur organisation, les projets d'établissement, le rôle de l'encadrement) devra faire l'objet d'une sensibilisation des étudiants -contexte réglementaire dans lequel fonctionnent les institutions- manière de le mettre concrètement au service d'une réelle collaboration avec les familles.

Il faut insister sur le fait que le simple respect du droit des usagers à l'information, ou à l'accès aux documents administratifs, le fait de réunir le conseil d'établissement, s'ils constituent des préalables à l'instauration d'un dialogue avec les familles, ne suffisent pas à créer les conditions d'une réelle participation des parents à la vie et à l'éducation de leur enfant.

Là encore c'est davantage le sens même que revêt le fait d'impliquer les parents qui est à inculquer, via l'existence de modalités réglementaires qui n'en sont que les supports, afin de générer des comportements et des réactions professionnelles plus spontanés.

III – LE CADRE DE LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

L'objectif de travail avec les familles est-il **explicitement** posé dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux, comme un objectif incontournable, dans la mesure où l'enfant et sa famille ne peuvent être dissociés ?

Comment orienter l'enseignement des matières disciplinaires pour les mettre au service de cet objectif et s'assurer que le programme

théorique de formation, arrêté par l'Etat, se décline dans les centres de formation avec cette perspective ?

Faut-il rappeler l'importance du projet pédagogique des centres de formation et de la nécessaire formalisation auprès, des enseignants, des étudiants, des terrains de stage de ces objectifs ?

Comment faire afficher cet objectif également dans les stages pratiques (conventions de stage, projet du stagiaire, fonctions confiées, travaux accomplis.....).

C'est dans ces différents domaines que le groupe de travail a poursuivi la recherche de propositions.



TROISIEME PARTIE : PROPOSITIONS D'ADAPTATION DE LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

Ce n'est pas à titre principal dans le champ réglementaire et dans la définition des matières enseignées que des modifications sont nécessaires pour générer les progrès attendus mais plutôt dans une évolution des pratiques. D'où la difficulté rencontrée par le groupe de travail : comment peut-on initier d'autres pratiques à partir de la formation ? Comment les caractériser ? Comment mobiliser les acquis théoriques ? Comment les faire passer dans les pratiques professionnelles ?

I – LES ENSEIGNEMENTS THEORIQUES

Il a été évoqué plus haut le constat fait par le groupe que les connaissances en sciences humaines ont développé un savoir sur l'homme en partant de ses déviances. De la même manière le champ du travail social n'est trop souvent concerné qu'une fois que les familles sont en difficultés, ce qui place d'emblée la relation sous l'angle de la stigmatisation ou de la culpabilisation.

Un autre regard semble devoir être porté sur la famille, permettant une évolution de la représentation qu'en ont les professionnels.

Cette question de fond est moins à traiter dans l'enseignement des différentes disciplines que dans la manière d'utiliser les savoirs acquis pour promouvoir un nouveau type de relation professionnelle faisant

davantage place à la collaboration avec les parents, en en tirant les conséquences pour la place des professionnels.

Ce n'est pas dans une modification des volumes horaires ou des matières enseignées (ceux-ci permettent déjà en théorie la prise en compte de l'essentiel des réflexions évoquées ici, voir la présentation synthétique des programmes en annexe 6 et la note établie par la commission formation de l'ANAS en annexe 11) mais dans l'énoncé des objectifs à atteindre qu'il faut appeler à une meilleure prise en compte des parents.

1.1. : Reconnaître et mobiliser les compétences parentales

1.1.1. Il faut développer la recherche, et diffuser les savoirs relatifs à la parentalité :

Il est apparu clairement qu'il faut structurer mieux en France un corpus théorique sur les compétences parentales, et créer un centre de ressources intellectuelles et pédagogiques sur le sujet.

1 - partir d'un état des lieux de la connaissance acquise et des enseignements que l'on peut tirer d'actions locales de (re)mobilisation des parents,

2 - développer des écrits scientifiques autour de la fonction parentale et des processus éducatifs intra-familiaux à l'œuvre, par exemple le rôle de la fonction de transmission.

3 - actualiser les connaissances, notamment sous l'approche anthropologique et culturelle, pour confirmer l'universalité de cette fonction parentale, quelles que soient les différentes organisations sociales des Etats.

La fonction éducative propre à la famille semble insuffisamment enseignée, or elle est riche de leviers sur lesquels les professionnels peuvent s'appuyer. Parlons du rôle du processus de transmission dans la construction de l'identité de l'enfant. A côté de la transmission de biens matériels se transmettent des biens symboliques qui vont faire la culture, la personnalité, les racines de chacun.

C'est un capital de ressources à mobiliser. Tout parent a quelque chose à transmettre (savoirs faire, valeurs, codes, liens de solidarité...). Cette fonction, seuls les parents peuvent l'exercer ; ils sont porteurs de l'histoire familiale, ils donnent le nom, donc l'identité. Alors qu'un certain nombre de difficultés d'être et de se projeter dans l'avenir des jeunes trouvent une explication dans les dysfonctionnements du territoire ou du groupe social où ils se trouvent ou dans le décalage entre deux cultures, la famille doit retrouver ce rôle structurant enclenchant le processus d'appartenance et de reconnaissance.

On rénovera ainsi l'acceptation classique du terme transmission qui a longtemps été porteur de sens négatif (reproduction des inégalités, des dysfonctionnements, transmission des handicaps sociaux) en valorisant le versant constructif.

Il faut développer un enseignement sur **les compétences parentales** afin de ne pas réduire la parentalité à un exercice juridique :

- introduire des connaissances sur les potentialités et les ressources propres des parents et sur la façon de les mobiliser :
- mettre l'accent sur les approches psycho-sociales de type systémique,
- diffuser des données actualisées sur les potentialités et les savoir-faire développés par les parents, en analysant notamment les multiples initiatives à l'oeuvre.

Les travaux existants sur les relations parents-professionnels devront être plus largement diffusés. On se reportera notamment à l'important inventaire qui vient de faire Paul DURNING pour la PJJ et le CNFE de Vaucresson¹⁷.

1.1.2. : Enseigner le droit de la famille comme outil de mobilisation des parents :

L'enseignement du droit permet de faire connaître les réglementations en vigueur pour en faire assurer le respect. Il fixe les règles du jeu, détermine des prérogatives, donne des droits. Il rappelle à chacun ses devoirs. Il détermine les sanctions en cas d'infraction de ces règles. Mais il peut également être présenté et enseigné comme outil de travail à disposition des professionnels pour les familles.

Prenons l'exemple de l'autorité parentale définie dans le cadre du code civil. Elle fixe les droits et devoirs des parents :

L'article 371.2 la définit ainsi : " L'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité. Ils ont à cet égard droit et devoir de garde, de surveillance et d'éducation ".

Au fil des ans, la limitation progressive de la toute puissance paternelle, l'intervention de l'Etat au titre de la protection de l'enfance, l'émergence des droits de l'enfant, et la confrontation des cultures liée à l'immigration ont vu se définir les pouvoirs et les devoirs dans le sens d'une émancipation des enfants sans qu'il y ait eu, en corrolaire l'explicitation auprès des parents des responsabilités qu'il leur restait.

La récente étude réalisée pour la fédération nationale des centres sociaux confirme le désarroi de nombreuses familles face à leurs enfants¹⁴.

Autres témoignages : ceux de parents s'exprimant dans le cadre de leurs rencontres de l'Université du citoyen à Marseille, rapportés par Hélène GIBERT de l'Institut méditerranéen de formation des Bouches du Rhône :

" Des réactions des parents, il est ressorti en premier lieu que " cet article était très complexe mais que surtout il ne parlait pas d'amour ; ce texte est trop rigoureux ". Très vite la discussion a dévié sur les difficultés parentales, les parents présents avaient énormément de mal à dire quelque chose sur cet article. Il semblait ne pas leur parler.
" Parent est le métier le plus dur du monde et on n'est pas préparé ".

Il faut apprendre à parler aux parents de l'autorité parentale non pas seulement sous l'angle du concept, mais en abordant les problèmes concrets qui se posent dans la vie quotidienne.

Ce sujet peut être tout autant le support :

- d'écoute et d'échanges avec les parents sur le contenu éducatif de cette relation d'autorité qu'ils ont avec leurs enfants. Nombre d'entre eux s'exprimant en groupe de paroles disent leurs difficultés à en donner un contenu ou des limites précises. Il faut donc que les professionnels soient en mesure de répondre aux demandes des parents sur un " comment faire ? " pour remplir ce devoir d'éducation,
- d'un travail de remobilisation des parents par un rappel de leurs missions éducatives et un accompagnement à les exercer réellement. (cas de parents séparés, incarcérés, hébergés, ayant de fait abandonné contre leur gré tout ou partie de leurs droits, bien que parfaitement conscients de leurs devoirs vis à vis de leurs enfants),
- d'un travail éducatif auprès des enfants que les professionnels accueillent, permettant de repositionner le rôle et le devoir d'éducation et de protection qu'ont leurs parents envers eux.

Il faut donc faire passer l'idée que la responsabilité que les parents détiennent au nom de leur

autorité parentale, ne doit pas être évoquée seulement sur une présomption de faute commise par les parents dans leur devoir de surveillance et d'éducation, les mettant en demeure de faire la preuve qu'ils n'ont pas failli à leur fonction, mais que cette responsabilité repose sur une mission unique en soi, qui doit mobiliser tout l'appui nécessaire. Il semble important d'attirer l'attention des étudiants sur le sens même de cette interpellation des parents, qui auraient de plus en plus de mal à assurer leurs droits et devoirs parentaux. Ne s'agit-il pas

aussi d'une augmentation des attentes de la société vis à vis des parents ? Sont-ils les seuls responsables des comportements de la jeunesse actuelle ?

On peut ainsi dégager quelques propositions pour adapter la formation :

Promouvoir :

- un enseignement de **l'autorité parentale** dans son contenu juridique mais aussi idéologique (le détour historique permettant de pointer cette évolution idéologique),
- un enseignement sur la vision et **l'appropriation par les parents de cette loi**,
- un enseignement sur **l'approche sociologique de la parentalité**. Il faut que les étudiants fassent rupture avec le sens commun qui pose la parentalité comme naturelle, et l'amour maternel comme un instinct.
- un enseignement autour de la notion de **responsabilité**, au sens moral, juridique et éducatif,
- un enseignement sur l'autorité parentale partagée, support de la préservation du lien de l'enfant avec ses deux parents quelles que soient les circonstances (séparation, hébergement, détention...).

Enfin, ces différents enseignements quelque soit leur forme, doivent amener les futurs travailleurs sociaux à ne plus se positionner en suppléance des parents dits " défaillants " mais à engager une véritable **prévention primaire**, c'est à dire aider **dès le début** tout parent à être parent.

1.1.3. : Respecter l'autorité parentale dans le domaine spécifique de la protection de l'enfance mérite une attention particulière car l'intervention sociale est de nature à produire plus qu'ailleurs chez les parents un sentiment de démission et de disqualification, et chez le professionnel un sentiment de toute puissance.

Comment amener des parents dont on a repéré les défaillances et envers lesquels une autorité a pris une décision substitutive, à se réimpliquer dans leur rôle et leur mission éducative, comment leur permettre de reprendre pied dans leur relation avec les professionnels, leur enfant, et le reste du groupe social ?

Dans le fonctionnement quotidien, le droit des parents n'est pas systématiquement respecté dès lors que des décisions relatives à leur enfant sont prises (orientation scolaire, activités, soins, vie quotidienne...).

Les enseignements doivent donc aussi porter sur les modalités pratiques, concrètes, de collaboration avec les familles, qui aillent plus loin que de permettre leur simple "participation ", mais conduisent à une réelle coéducation :

- comment les associer à la vie institutionnelle de l'établissement qui accueille leur enfant (foyer, crèche) qui ne se résume pas à l'existence du conseil d'établissement et à la tenue de réunions qui peuvent rester très formelles ?,
- comment les associer à l'élaboration du projet éducatif de leur enfant puis à son évaluation, ou sa modification ?

1.2. : Communiquer avec les familles

Il est important d'insister sur le caractère incontournable du dialogue avec les parents, et donc sur les conditions dans lesquelles celui-ci s'établit. Or, l'approche des modèles de communication des professionnels en direction des familles est à renforcer dans les formations initiales. L'instauration de modalités de relations régulières, plus transparentes et confiantes doit être travaillée : (travail l'accueil, les mots, les écrits....).

L'outil principal des travailleurs sociaux est le langage. D'autres outils sont utilisés mais tous sont accompagnés de discours donc de langage. La réflexion sur la posture professionnelle auprès des parents ne peut alors faire l'économie d'une attention sur le langage, -sur ce que je dis à l'autre et sur ce que j'écris de lui-. Nous avons déjà insisté pour dire que l'on ne pouvait rallonger la formation des travailleurs sociaux, mais un accent linguistique peut être mis lors des analyses de la pratique ou dans les écrits professionnels (psychopédagogie, mémoires, synthèses, situations sociales...)

Il est essentiel de faire prendre conscience aux futurs travailleurs sociaux de la portée pragmatique du langage. Quand on dit sortez ou pouvez-vous sortir ?, l'intention est la même (que l'autre sorte) mais on ne fait pas la même chose et surtout on ne dit pas la même chose de son rapport à l'autre. Dans un cas, on donne un ordre et dans l'autre on pose une question. De même, on ne dit pas la même chose de l'autre si on l'appelle client, usager, patient ou partenaire, collaborateur etc....

De plus, la langue véhicule des présupposés qui appartiennent au sens commun mais qui sont porteur d'autant de jugements. Quand on dit : " on va rendre les parents acteurs ", on présuppose qu'ils ne le sont pas et qu'on va les aider à l'être. Or, nous sommes tous à minima des

acteurs et dans cette logique l'objectif des travailleurs sociaux serait plutôt de rendre visible cette action.

Beaucoup d'exemples peuvent être cités en écoutant les étudiants parler de leurs lieux de stage. " (...) l'éducateur essaie d'impliquer le plus possible les parents dans ces démarches, les amenant à prendre une part plus active et responsable dans le suivi de la scolarité de l'enfant ". Cette phrase traduit à la fois une " bonne " volonté, celle de travailler avec les parents. Mais en même temps elle présuppose que les parents ne s'impliquent pas, et ne sont pas assez actifs et responsables dans le suivi scolaire. Or, la perception de la responsabilité et de l'implication dépend de la place où l'on se trouve (parents ou travailleurs sociaux) et surtout des valeurs sociales et culturelles qui influencent cette implication et responsabilité.

Dans la même logique les étudiants faisant leur stage en milieu ouvert énoncent souvent qu'ils essaient de reconstruire du lien, de recréer du lien dans la famille. Ainsi, ils présupposent qu'il n'y a plus de liens familiaux, qu'il y a rupture et qu'il faut refaire, réparer, remplir un manque. Ces paroles posent deux types de problèmes. D'abord, si l'on se réfère à l'école de Palo Alto, il est impossible de ne pas communiquer. Il peut y avoir des relations " pathogènes ", des difficultés de communication mais jamais rupture totale. Mais surtout, ce type de parole présuppose une " toute puissance " du travailleur social qui va venir combler ce qui manque. Il est donc vite fait, malgré les préoccupations déontologiques que l'on peut avoir, de trahir ces règles par un langage qui échappe, mais qui peut-être n'échappera pas aux parents.

Il apparaît également important de permettre aux étudiants de bien maîtriser les concepts appris en cours, qui par la suite serviront à élaborer des projets d'actions. Autour du rapport à la famille il est primordial de manipuler avec précision les concepts de socialisation, d'éducation et de construction de la personnalité ou identité de l'enfant. Le concept de socialisation est bien trop souvent substitué à la notion de sociabilité et amène à des erreurs de sens qui, si elles sont à la source de projets, ne peuvent permettre de définir avec précision les moyens d'action adéquats. Ainsi parler de famille " désocialisée " est une impossibilité si on appuie sur le concept de socialisation. Si ce terme de désocialisée est le constat de départ d'une situation, il ne permettra pas avec précision d'établir une aide adaptée.

Ensuite en matière d'éducation, on parle de carences éducatives ou d'absence d'éducation. Toutefois du moment où il y a cohabitation, il y a interactions qui feront apprentissage (cf. PIAGET).

Enfin, le niveau de maîtrise des étapes du développement de l'enfant amène trop souvent à poser des diagnostics hâtifs sur l'enfant et donc sur les causes familiales de ces difficultés présupposées. On entend parler de familles déstructurées, de monoparentalité qui par l'absence

du père entraîne automatiquement construction insuffisante de la personnalité de l'enfant et risques de passage à l'acte.

Les exemples sont nombreux dans lesquels une manipulation imprécise de ces concepts risque de laisser sous-entendre dans le langage une défaillance parentale.

1.3. : Reconnaître toutes les familles

Développer enseignements et témoignages sur les processus d'intégration et d'insertion de familles d'origine étrangère ou de familles du quart-monde, axés sur la prise en compte et le respect de :

- leurs codes, la place hiérarchique des différents membres de la famille,
- leur culture, leurs valeurs,
- leurs modes de faire, leurs modes de communication,
- leur perception, leur représentation des services publics, leur difficulté d'accès et leurs clés d'entrée.

1.4. : Intégrer les acquis de la politique de la ville

1.4.1. : La vie des familles dans les quartiers

La politique de la ville et les populations, dont les familles, vivant sur ces territoires présentent un certain nombre de caractéristiques et de particularismes susceptibles d'être retenus et approfondis dans les programmes de formation pour améliorer les prestations qui leur sont destinées.

1. Les habitants des quartiers défavorisés de la politique de la ville font l'objet d'interventions sociales reposant sur la discrimination positive depuis de nombreuses années. Les efforts consentis par la collectivité ne sont pas ressentis par ces derniers comme des actes de solidarité mais bien plus souvent comme autant de stigmatisations venant renforcer leur sentiment d'exclusion. Ce ressentiment explique pour une bonne part l'agressivité et la violence manifestée à l'égard des services publics ou plus globalement à l'égard de toute intervention extérieure au quartier.

Le rejet de l'intervention extérieure et le recours aux solidarités de quartier ont été à l'origine de nouveaux processus de transmission. Le passage par un tiers socialisant qu'il s'agisse du " grand frère ", de la femme-relais, du médiateur ne revêt pas le même caractère que la socialisation par le père ou les institutions traditionnelles vécues comme disqualifiées, trop éloignées, trop directives et surtout " étrangères " au quartier.

La défense de la professionnalité de l'intervention sociale face à "l'amateurisme " des métiers de la ville pour légitime qu'elle ait pu être dans certains cas, ne peut plus se contenter d'une attitude de rejet. La formation des travailleurs sociaux doit intégrer cette dimension de quête de respect des habitants des quartiers. Elle nécessite une posture professionnelle nouvelle, certes faite d'attention et d'empathie envers ces publics, mais également d'un partage des rôles avec d'autres intervenants et acteurs de leur environnement social. Elle doit encore s'interroger sur le parti à tirer des expériences impulsées dans les quartiers qui puisse enrichir les pratiques professionnelles des uns et l'expérience sociale des autres.

2. Pour nombre de familles immigrées, le travailleur social produit de la ville et de la société industrielle, est une énigme. Il n'est pas étonnant qu'elles ne sachent pas toujours à quel service se vouer. Effectivement dans de nombreux pays les réflexes traditionnels de solidarité rendent inutile l'intervention de personnes étrangères à la famille élargie. Certaines activités n'y sont pas professionnalisées : les "madrones " tiennent lieu de sages-femmes, les "vieux " de juges ou de conseillers conjugaux.

Si le concept d'une nouvelle solidarité est intégré, la diversité des intervenants sociaux désorientent très souvent les familles qui ne savent plus exactement ce que font les uns et les autres. Et pourtant le travailleur social qui intervient régulièrement est intégré dans le circuit familial d'entraide et d'assistance. Sa place est néanmoins conditionnée par son sexe, son âge... Beaucoup de métiers sont féminisés or dans plusieurs cultures les hommes recourent de préférence à d'autres hommes. Ils peuvent aussi interdire à leurs femmes de parler à un homme. Une jeune professionnelle aura l'inconvénient d'être à la fois jeune dans un milieu où c'est l'âge qui donne la respectabilité et la masculinité, l'autorité.

Les différents travaux¹⁸ réalisés sur la qualification des intervenants dans les dispositifs de la politique de la ville, notamment des femmes-relais, permettent de mettre en lumière les insuffisances dans la formation, le positionnement ou la posture des assistants de service social.

1.4.2. : Les compétences révélées par les femmes-relais¹⁹

- a) Connaissance des populations, de leur histoire, de leur culture, de leurs références

- leur bonne connaissance du quartier, des conditions de vie des habitants, des événements qui structurent la vie sociale, etc., en raison de leur proximité géographique,

- leur perception fine des habitants tant au niveau des personnes prises individuellement, que dans une dimension collective ou communautaire, du fait de leur proximité culturelle ou de leur appartenance aux mêmes modes de vie populaires.

b) Leur intervention est également utile dans des situations où la langue fait obstacle à la communication ; ou bien lorsqu'il s'agit de travailler avec les cultures de l'oral où le poids de la parole entre en conflit avec une culture administrative. Toutes ces informations montrent " en creux " les progrès à faire dans la formation et les connaissances des travailleurs sociaux.

c) Le travail d'évaluation de l'intervention des femmes-relais auprès des usagers donne un certain nombre d'éléments de connaissance sur ce qui fonde la confiance des usagers vis-à-vis d'elles :

- importance des activités collectives mises en place par les associations dans la confiance qui leur est accordée par les usagers, accordée à l'association et non à telle ou telle femme-relais ;
- prédominance de l'ancrage dans la cité pour l'établissement de liens de confiance et l'instauration d'une relation d'aide.

Ces différentes activités collectives permettent de travailler sur la notion du lien, qu'il s'agisse du passage entre deux cultures, ou du maintien d'une relation d'échange, et de renforcer les liens de solidarité dans les quartiers. Ce sont en particulier ces activités qui vont permettre aux usagers de percevoir les femmes-relais comme un collectif de travail à qui ils pourront accorder leur confiance.

A l'opposé, cette évaluation met en évidence la méfiance des populations vis-à-vis des travailleurs sociaux qui sont vécus comme des contrôleurs. Les équipes de travailleurs sociaux ne sont pas vécues comme des équipes mais comme des individualités additionnées.

d) Une position d'interface et d'alerte

Les travailleurs sociaux sont à l'interface de leur institution et des usagers :

- ils sont la " vitrine " des institutions, de la société,
- mais ils sont également réceptionnaires de toutes les plaintes, de toutes les récriminations ou agressions d'usagers qui ne comprennent pas,
- ils peuvent avoir une fonction d'alerte, d'information des hiérarchies administratives, dans un objectif de transformation, d'amélioration du service public et d'adaptation aux populations, à toutes les populations.

Cette position d'interface des travailleurs sociaux n'est pas suffisamment utilisée par les institutions. A l'inverse les femmes-relais participent à différentes instances collectives de travail (commissions départementales d'accès à la santé, par exemple) et témoignent des progrès attendus par la population pour que le service public soit bien un service au(x) public(s).

1.4.3. : Des acquis à intégrer dans la formation des travailleurs sociaux

a) Travailler sur le concept d'ethnisation

Travailler sur l'ethnisation renvoie aux institutions et à des notions de droit. Le droit est normatif, il présente un corpus écrit, qui a sa logique, ses significations, ses sources, son langage, ses codes, il a force d'autorité et il est nécessairement dans la culture dominante. Ce qui va renforcer, chez ceux qui n'appartiennent pas à cette culture dominante, un sentiment d'injustice, d'illégitimité et de précarité, dans les situations difficiles ou de conflit d'intérêt.

Dans le même temps, le droit c'est aussi les droits fondamentaux de la personne. Si l'utilisateur ne comprend pas le système qui régit le droit, il se sent exclu, ce qui va renforcer sa difficulté à accepter un certain nombre de règles institutionnelles, et une propension à justifier les difficultés qu'il rencontre par un système d'explications à caractère ethnisant, liées à l'origine. Les contraintes institutionnelles apparaissent alors comme un assujettissement et une atteinte à la dignité de la personne. Pour casser cette perception des institutions, il est nécessaire, dans une visée historique, de redonner du sens aux lois et règlements et de verbaliser les valeurs auxquels ils font référence et sur lesquels l'institution doit être ferme. Pour prévenir les risques d'ethnisation, il est nécessaire de s'inscrire dans le travail d'évaluation des situations personnelles des usagers, en développant également la notion de contrat, qui permet à chacun d'avoir une parole, un rôle.

b) Acquérir la démarche de projet

Le mode de formation et d'intervention du travailleur social l'amène à percevoir l'utilisateur comme un individu avec ses problèmes et ses spécificités. Cet individu social doit être pris en compte dans son environnement social, territorial. Le travailleur social n'est pas formé à

faire une lecture territoriale ou collective des données sociales d'un secteur.

Cette démarche de résolution des problèmes qui prenne en compte les données économiques et sociales sur un territoire renvoie à une démarche de développement et à la méthodologie de projet. La démarche de développement social permet une approche des réalités, qui repose sur l'expertise sociale : il s'agit de réunir les acteurs concernés par un même problème sur un même lieu pour une intervention coordonnée. Elle vise à produire du changement. Il ne s'agit pas de métiers "nouveaux" mais d'un positionnement différent dans le mode d'intervention et qui bien souvent montrera que le changement réel concerne d'abord les institutions elles-mêmes.

Pour cela il est nécessaire d'apporter, dans la formation des travailleurs sociaux, un certain nombre de connaissance en termes de méthode :

- faire un diagnostic (social ou territorial) en s'efforçant de repérer, outre les problèmes qui justifient une intervention, les potentialités de changement inhérentes à la situation, sur lesquelles il sera possible de s'appuyer. En particulier, savoir repérer les personnes ou les groupes qui pourront servir de relais,
- définir avec les autres les principaux objectifs de l'action ou de l'intervention. Élaborer un programme d'intervention et ses différentes étapes. Déterminer les moyens à mettre en œuvre. Mobiliser les partenaires et l'ensemble des ressources possibles dans l'environnement,
- évaluer les résultats .

Il est nécessaire de prendre conscience qu'un certain nombre de réponses appartient au groupe social local, aux réseaux familiaux ou de solidarité qu'il est nécessaire de mobiliser. Mais une démarche de développement conduite par un travailleur social isolé n'aurait aucun sens. Elle doit se faire dans une équipe de travail qui intervient sur un même territoire.

c) Retrouver la source du savoir et des compétences

Les modes d'intervention des nouveaux intervenants – femmes-relais, écrivains publics, par exemple – s'appuient essentiellement sur leurs expériences dont ils tirent des compétences, et sur celles de leurs usagers.

Les compétences des nouveaux intervenants se construisent individuellement dans un parcours personnel et sont liées à une culture d'appartenance, à des engagements particuliers, à une histoire familiale, ou encore à une expérience personnelle dont ils tirent leur légitimité sociale.

Comment le travailleur social peut-il prendre appui sur les savoirs biographiques des usagers dans un processus de développement de la personne ?

Développer la formation à des méthodes de travail qui reconnaissent les compétences des personnes en difficulté, où l'on reconnaisse le savoir qu'elles ont sur leur propre situation.

Repenser la question d'un mode de connaissance qui ne soit pas seulement un mode de connaissance rationnel qui met à distance l'objet de connaissance, mais qui opère la reconstruction d'un savoir empirique acquis de l'intérieur.

d) Etablir une relation d'empathie

Les travailleurs sociaux sont dans une relation d'autorité avec les usagers. Ils représentent l'institution, avec ses normes et lois qui protègent l'intérêt collectif, face à l'intérêt privé de chaque usager. Cette situation engendre nécessairement des situations conflictuelles.

Face à certaines catégories d'usagers, il est nécessaire de former les futurs travailleurs sociaux à l'établissement d'une qualité de relation qui prenne en compte les places respectives de l'usager et du travailleur social.

Former à la gestion des conflits pour prévenir les attitudes de méfiance et de peur des travailleurs sociaux vis-à-vis des usagers. Une situation qu'ils n'ont, généralement, ni l'occasion ni la possibilité de travailler dans le cadre d'une supervision rarement mise en place par les services. La compréhension des comportements et attitudes des usagers est essentielle de ce point de vue.

e) Travailler avec et non pour

Cela renvoie le travailleur social à sa capacité à :

- donner les outils de connaissance aux usagers, ce qui exige du temps et l'acceptation de ne pas être dans une démarche normative. Laisser à l'usager le temps de sa décision ; être dans l'empathie et la distanciation avec l'usager, tout en veillant à ce qu'il prenne une place active dans l'interrelation, en facilitant son expression, voire en reformulant les propos tenus ;
- identifier les personnes ressources sur les quartiers qui pourront l'aider à contourner une situation complexe ou à faire reculer la réticence des usagers. Ceci nécessite une connaissance fine du quartier, pour repérer les points d'appui sur un quartier. Formation à la lecture sociologique et dynamique d'un quartier. Approfondir la

relation avec les familles, en s'appuyant sur les femmes-relais, transforme le regard des travailleurs sociaux sur les usagers, permet d'ajuster des représentations, voire de transformer des pratiques.

f) Appréhender et respecter les modèles parentaux

En citant ces quelques obstacles aux interventions sociales il s'agit d'attirer l'attention sur la diversité des systèmes parentaux et sur la nécessité de donner aux intervenants sociaux sinon la connaissance de la quarantaine de modèles recensés, du moins les informations indispensables sur la composition et la force des liens familiaux, les rôles et les statuts, la vie quotidienne, etc.

L'expérience accumulée par le travail social doit par ailleurs permettre de doter les programmes de formation des indications nécessaires pour intégrer dans les pratiques la dimension " famille étrangère ".

Il serait utile de compléter cette information de base, à inclure dans les programmes de formation initiale, par une analyse des problématiques nées de la confrontation de la culture d'origine des parents avec celle du pays d'accueil que côtoient leurs enfants, des difficultés générées par la crise économique, etc. Plus globalement aux problèmes rencontrés dans les quartiers défavorisés et qui ont été vecteurs des stigmatisations, de discriminations, des clichés sur les familles étrangères et leurs enfants.

1.4.4. : Une coopération travail social, politique de la ville à renforcer

Les professionnels de la ville qu'il s'agisse des chefs de projets, des coordonnateurs des CCPD, des médiateurs divers ont accumulé une somme de connaissances et d'expériences concernant les quartiers et leurs habitants susceptibles d'apporter aux intervenants du social de nouvelles pistes de réflexion et très vraisemblablement des sujets de recherche de pratiques professionnelles nouvelles.

Les modes d'intervention sont plus souvent collectifs qu'individuels, ils s'appuient très souvent sur un réseau de partenaires de proximité et de personnes relais, sur une connaissance fine des interactions locales qu'elles soient associatives ou politiques.

La proximité et la connaissance des publics permet aux professionnels de la ville d'instaurer des relations de travail empreintes d'empathie et dépourvues de l'agressivité habituelle aux interventions sociales. Il se place par ailleurs dans la situation de solliciter l'habitant, introduisant ainsi une dimension de participation active de l'utilisateur. Il conviendrait de citer le travail effectué sur le thème de la violence et de la sécurité par la mobilisation des parents à l'occasion des manifestations festives

de leurs enfants. La posture professionnelle habituelle de la prestation offerte se trouve inversée par l'implication et l'association de l'utilisateur.

Certains métiers de la ville notamment ceux qui concernent la prévention et la sécurité ont par le recrutement de jeunes adultes motivés et sans préjugé professionnel, permis d'interroger les pratiques professionnelles traditionnelles. Les observations et le regard porté par les ALMS sur les interventions des éducateurs, leurs capacités relationnelles avec les publics en difficulté, la pertinence des réponses apportées en terme d'animation et de résolution des conflits, contribueront à repenser les méthodes éducatives.

Il semble néanmoins qu'il conviendrait de définir en termes de collaboration les relations à établir entre le travail social et les métiers de la ville. Si le travail des correspondants de nuit rassure par la présence d'agents aux heures tardives, leur impact réel sur l'anxiété individuelle ou collective éprouvée demeure superficiel. L'organisation d'un tronc de formation commun rassemblant étudiants de la politique de la ville et stagiaires du travail social serait de nature à favoriser les collaborations ultérieures.

Par ailleurs les formations transversales déjà pratiquées dans le cadre de la politique de la ville sur divers sites(Perpignan, Poitiers) ont initié des pratiques partenariales décloisonnées originales.

II – LA PEDAGOGIE

Il faut développer à la fois le travail sur soi, le travail avec l'autre, le travail avec les autres, donc développer certaines méthodologies de travail notamment l'analyse de la pratique : (travail sur le positionnement, la posture professionnelle, l'implication personnelle et la prise de distance) :

A ce titre, 2 propositions peuvent être faites :

v **La première proposition**, vise à introduire de façon systématique en début de formation d'assistant de service social ou d'éducateur spécialisé un module " découverte des usagers de l'action sociale ", consistant à faire se rencontrer les étudiants travailleurs sociaux et des adultes usagers de diverses formes de l'action sociale, à l'aide par exemple d'une grille d'aide à l'interview dont un aperçu est donné en annexe 8, afin de recueillir leurs impressions des premières rencontres avec le dispositif d'action sociale et avec ses acteurs.

L'objectif de cette démarche est d'apprendre à écouter, de faire prendre conscience aux étudiants du ressenti des usagers vis-à-vis de leur situation, de la perception et de la représentation que ceux-ci ont des interventions

d'action sociale. Cette démarche doit introduire la formation et précéder les stages classiques.

En effet, on constate, dans le domaine de la protection de l'enfance, qu'une fois installés dans le cadre défini par les missions officielles, y compris en tant que stagiaire d'école dans des services ou établissements, les travailleurs sociaux ont une écoute calibrée par le filtre des obligations qui s'imposent à eux et éprouvent le plus grand mal à coopérer, collaborer avec les parents faute d'une attention suffisante portée à la manière dont les familles analysent leurs problèmes, leurs faiblesses et leurs ressources.

Dans le même sens, une démarche innovante de rencontre des familles du quart-monde a été initiée à Lille (voir annexe 9) pour des étudiants assistants sociaux, infirmiers et professeurs des écoles, organisée en commun par trois écoles.

v La seconde proposition consiste à introduire dans les formations, à la suite de cours sur les modèles de communication entre professionnels et usagers, des ateliers de simulation, par le biais de jeux de rôle.

L'expérience conduite notamment par l'association " JCLT ", avec des travailleurs sociaux et des magistrats, de l'utilisation en formation continue de telles méthodes, expérimentées avec succès dans les travaux comparatifs européens, permet d'insister sur l'impact des mises en situation, par le biais de simulation, pour développer la sensibilité et la compréhension des professionnels, aux ressentis de leurs usagers sur leurs propres pratiques (manière d'être, de s'exprimer,...).

Etudier le concept de parentalité, énoncer des principes pour mieux communiquer, étudier l'approche écosystémique et ses traductions en terme d'appropriation et d'autodétermination des usagers n'ont de sens que si, en complément, les étudiants apprennent, par la simulation et l'expérience personnelle qui en découlent, puis ensuite sur leurs terrains de stage, à traduire concrètement ces enseignements.

Il paraît donc d'autant plus nécessaire de développer de telles pratiques pédagogiques dans les formations initiales afin d'accroître, au moment où les étudiants construisent les bases de leur approche professionnelle, leur capacité à établir le contact et créer un véritable dialogue avec leurs futurs usagers.

III – LES INTERVENANTS EN FORMATION

Un travail de sensibilisation est à conduire auprès des formateurs et des intervenants extérieurs par les responsables des centres de formation afin de s'assurer de leur adhésion à cette démarche. Les parents ou des associations de quartier pourraient également être invités à témoigner de leur expérience de rencontre avec les travailleurs sociaux, auprès des étudiants.

IV – LA FORMATION EN ALTERNANCE

La moitié du temps de formation se fait lors de stages. Or les pratiques professionnelles des terrains d'accueil peuvent au cours du temps s'être éloignées de cette reconnaissance du rôle des familles. La qualité des relations avec les services employeurs est donc primordiale pour faire à nouveau prendre en compte cette dimension du travail social.

Des préconisations devront être formulées par les DRASS pour diversifier les stages auprès de lieux de pratiques innovants, et élargir la nature des fonctions que les stagiaires peuvent exercer notamment en facilitant la mise en situation concrète auprès des familles.

son organisation :

- associer les employeurs aux conseils pédagogiques des écoles,
- rendre les plans de formation des écoles plus transparents et lisibles par les terrains et vérifier que les objectifs affichés sont partagés par les employeurs,
- améliorer les modalités de travail avec les terrains de stage pour qu'y soit réalisé un réel encadrement de la pratique des étudiants, en articulation avec les enseignements théoriques.

sa pédagogie :

- élaboration par les terrains de projets d'accueil des stagiaires, explication des effets attendus en termes de savoir être et savoir-faire,
- formation des moniteurs de stage, définition des fonctions à assurer, prévoir leur participation à la validation des acquis des stagiaires, élaborer un livret " formateur de stage ",
- stages auprès de lieux ou pratiques innovants et analyse des enseignements à en tirer pour les pratiques traditionnelles.
- élargir la nature des fonctions que les stagiaires peuvent exercer, le type d'observations qu'ils peuvent être

conduits à faire, diversifier la nature des écrits qu'ils peuvent rendre.

V – LE DIPLOME

Le choix des sujets (mémoire, épreuves), la composition du jury doivent intégrer cette ouverture à de nouvelles pratiques de nature mobilisatrices des compétences et des ressources des familles.

Les centres de formation devraient être sollicités par les DRASS, organisatrices des jurys, pour proposer des listes de professionnels susceptibles d'être sollicités pour y participer.

De manière générale les jurys doivent être renouvelés et intégrer des professionnels aux parcours diversifiés.

VI – FORMATION CONTINUE ET FORMATIONS SUPERIEURES

La formation initiale a pour finalité de développer des connaissances et des savoirs faire qui permettent certes de travailler immédiatement après la formation , mais qui demandent à être mûris, approfondis, sans cesse réactualisés... D'où la nécessité de la mise en place d'une formation tout au long de la vie. Loin de dévaloriser les diplômes d'État, cette formation continuée devrait au contraire les situer comme des points d'ancrage et de repères dans une offre de formation démultipliée.

Les offres de formation post-diplôme des travailleurs sociaux sont abondantes. L'objectif ici, est d'apprécier comment et à quelles conditions elles peuvent préparer les professionnels à faire face à l'exercice parental et à lui donner toute sa place.

I. Formations continues :

En France, la formation continue est non seulement admise mais soutenue par une politique publique. Le travail social est un des secteurs qui y a toujours recouru. En effet, il y a nécessité d'un travail constant sur les pratiques en fonction de l'évolution des représentations de la société et des savoirs des sciences sociales et humaines.

Concernant le champ familial, la formation continue porte notamment sur les nombreuses transformations de la famille et la manière dont se construit au plan des représentations et des pratiques le champ des responsabilités parentales. Il s'agit maintenant d'intégrer la politique globale de soutien à la famille et de procéder à une traduction dans la pratique d'une coopération entre professionnels et parents.

a) Remise à niveau, adaptation et réajustement, voire acquisition de nouvelles pratiques

Il y a plusieurs niveaux de formation continue :

- sessions courtes, séminaires pluridisciplinaires à thème, destinés à actualiser les connaissances ,
- sessions ou cycles plus longs de remise à niveau, permettant une modification des pratiques ; dans ce cas, il s'agit moins d'une accumulation de savoirs que du souci d'appropriation des connaissances et d'analyse des pratiques.

Deux objectifs essentiels peuvent y être poursuivis : le travail sur les représentations et l'apprentissage de la coopération parent/professionnel.

Le travail sur les représentations consiste en une remise en cause des modèles et certitudes, en un décryptage des stéréotypes, en une autre approche que celle de déficience, voire de défaillance ; l'objectif est de passer d'un message négatif dans la conception de la parentalité à un message positif. Un travail est également à entreprendre sur la difficulté des praticiens à énoncer "une pratique positive" à partir de leur expérience alors même que la plupart d'entre eux apportent un accompagnement et un soutien qui se fondent sur le respect et la reconnaissance mutuels et que beaucoup cherchent à redonner une place d'acteur aux parents.

Aujourd'hui le rôle parental se partage de plus en plus avec les instances de socialisation. S'ajoute le rôle de nombreux tiers, professionnels... Ainsi l'éducation d'un enfant est dès les premiers mois de la vie partagée entre les parents, la crèche, une assistante maternelle... En outre, dès que le groupe familial est confronté à des difficultés diverses, des professionnels sont amenés à intervenir. Dès lors, l'apprentissage d'une coopération entre professionnels et parents est à faire par une meilleure communication entre eux et la restauration de leur place aux parents. Cependant il ne faut pas nier les difficultés car cette coopération se construit différemment selon la proximité et généralement crée une tension avec des familles particulièrement en difficulté, en détresse. Pour le comprendre, reportons nous à un texte de Paul Durning¹⁷ :

Les différentes situations de coéducation

Inscription de l'instance éducative professionnelle	Apports attendus de l'instance éducative	Difficultés manifestées par l'enfant ou le milieu parental
Contribution complémentaire à l'action parentale	Garde jeune enfant (scolarisation), Loisir extra-familial Soutien scolaire collectif	Enfant ordinaire ou en difficulté

	etc	
--	-----	--

Aide aux parents en milieu ordinaire	Visite à domicile en PMI SESSAD AEMO Protection de l'enfance Aide aux parents	Enfant ordinaire ou "à risque" Enfant handicapé Trouble du comportement ou difficultés parentales
Suppléance familiale	Placement familial Internat Hospitalisation	Défaillance parentale, Pathologie de l'enfant

Ce tableau spécifie les situations de coopération selon le degré de proximité entre l'action exercée par le professionnel et l'action habituellement considérée comme relevant de la parentalité. Nous distinguerons trois situations :

a) l'action éducative professionnelle est spécifique et complémentaire de l'action parentale (la scolarisation mais aussi l'accueil d'un jeune enfant en crèche ou dans un centre de loisir),

b) le professionnel est chargé d'apporter une aide, un support, un soutien, une guidance aux parents, par exemple par des conseils, une formation parentale voire un "faire avec" le parent mais le parent reste chargé de l'éducation familiale de ses enfants,

c) enfin la situation de suppléance dans laquelle une partie des activités habituellement mises en œuvre par les parents est assurée par des professionnels en situation de suppléance (placement en famille d'accueil, en internat, etc.).

Les spécificités de la situation de suppléance :

Toute décision d'une autorité sociale de retirer l'enfant de son milieu familial est douloureusement vécue par la famille. La suppléance familiale implique une intrusion dans l'espace familial privé, une atteinte à l'unité de la famille, déséquilibrant un système déjà souvent fragile, une blessure narcissique pour les parents qui, se voyant retirer l'enfant, se sentent atteints dans leur image de soi, déniés dans leur fonction parentale, remis en cause dans leurs capacités. La réalité propre à chacun des groupes impliqués - les parents souffrant de la séparation de l'enfant et la déception d'avoir échoué dans leur fonction parentale - et les professionnels, fortement attachés aux enfants et attribuant les problématiques des enfants aux caractéristiques des parents -

engendre une rivalité, une concurrence ou un conflit dans le désir d'appropriation de l'enfant entre ceux-ci.

source : P Durning. Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels. CNFE Vaucluse. 2000.

Les formations continues ont aujourd'hui à proposer de nouvelles approches de la famille entraînant d'autres modalités d'intervention et surtout une autre mise en œuvre des pratiques, dans lesquelles les travailleurs sociaux veillent à ne pas se substituer aux parents mais à créer les conditions qui leur permettent de garder leur rôle de parents, ceci même dans le cas de travail de soutien et/ou de suppléance.

Citons pêle-mêle quelques objectifs visés :

- changement de positions des acteurs, changement du mode de relation aux parents aidés qui amène à travailler sur les points forts et non à se limiter à faire prendre conscience des difficultés. Dans tous les cas, rassurer, valoriser, travailler les points positifs, utiliser les motivations des personnes,
- travail sur le fait habituel de considérer globalement la famille en oubliant la place des parents. Travail sur la difficulté des travailleurs sociaux à identifier le rôle de l'homme présent au sein de la famille, (physiquement ou non) par rapport à la femme et aux enfants. Il s'agit de ré-instituer et soutenir la parenté dans les deux rôles, même si la socialisation précoce de l'enfant a contribué à polariser le débat sur la relation mère/enfant,
- offre de lieux et de moments d'écoute et respect de la position de décideur des parents ; non seulement soutenir les parents sur leur capacité à agir mais les soutenir dans leur capacité à penser et à s'exprimer,
- apprentissage du travail avec le réseau de soutien de la famille, du travail de soutien des aidants naturels ; utiliser les réseaux familiaux ou concourir à les constituer,
- dans l'action éducative en milieu ouvert demandée par la justice au nom de la "défaillance" des parents et de l'intérêt de l'enfant, il s'agit de lever le danger. Cependant il faut savoir repérer et donner des limites à l'action professionnelle et ne pas agir "à la place de" sans concertation et accord préalable ; apprendre à laisser ou donner toute leur place aux parents,

- dans le travail auprès des jeunes, aider les parents à devenir parents, c'est permettre aux enfants de rester à leur place d'enfants et éviter que la confusion ne s'installe.

On pourrait encore donner bien d'autres pistes de travail pour les formations continues portant sur la famille, l'important étant moins de les citer que d'en souligner le sens qui va toujours dans celui d'une approche valorisante.

b) Formation à une méthodologie d'intervention fondée sur les compétences

Des formations continues de travail social peuvent être longues, étalées sur plusieurs années en alternance ; elles ont dans ce cas un but d'apprentissage et de maîtrise d'une méthodologie d'intervention. Les professionnels qui les suivent peuvent pratiquer ces méthodologies, les introduire dans les institutions, être des référents et soutien pour leurs collègues.

Parmi les formations continues longues, citons particulièrement le travail social avec les groupes qui est à la fois une méthode, un processus et une éthique, car il induit un autre rapport social et une solidarité mutuelle.

Les procédures d'intervention avec les groupes se réfèrent aux théories systémiques parmi lesquelles quelques concepts développés dans les pays anglo-saxons peuvent être particulièrement mis en œuvre dans le domaine des interventions auprès des parents :

- L'appropriation (empowerment)

Toute approche axée sur l'empowerment est fondée sur la croyance que les personnes, tant individuellement que collectivement, ont ou peuvent acquérir les capacités pour effectuer les transformations nécessaires pour assurer leur accès à ces ressources, voire même les contrôler. La pratique qui en découle comprend cinq éléments essentiels : une collaboration partenariale avec les personnes et avec les mandants ; une intervention misant sur leurs capacités, leurs forces et leurs ressources ; un objectif de travail double, c'est-à-dire à la fois sur l'individu et sur son environnement ; un postulat opérationnel qui conçoit les personnes comme sujets actifs plutôt que des bénéficiaires ; une orientation consciente des énergies professionnelles vers des individus et des groupes historiquement ou individuellement opprimés ; l'approche d'empowerment entrevoit le rapport entre tous les individus, y compris celui entre intervenants et usagers, comme étant fondé sur la réciprocité et le plus égalitaire possible.

- L'autodétermination (enabling = rendre capable).

L'approche de l'enabling est bien de "rendre capable", c'est à dire de pouvoir développer trois capacités - choisir, décider et passer à l'action - qui permettent l'exercice du pouvoir. Cette approche menée par les professionnels crée les conditions pour permettre aux parents de penser, décider, opérer des choix, préciser besoins et objectifs d'intervention, déterminer leurs rôles... ceci, en portant l'attention sur l'environnement des parents, leur réseau social de soutien, en développant des stratégies "d'aide aux aidants", en refusant de se limiter à la seule interaction entre parents et professionnels.

- *Coéducation et partage des pouvoirs et des savoirs.*

P. Durning cite les travaux de Jean-Marie Bouchard (1989) qui insiste sur la différenciation entre pouvoir acquis et pouvoir autorisé. Ce chercheur explique en partie les difficultés de collaboration entre parents et professionnels sur la base d'une confrontation entre pouvoir autorisé (les professionnels) et pouvoir acquis (les parents), mais n'oublie pas de préciser que les conflits naissent aussi des profondes différences de valeurs, d'attitudes, de croyances et de façons de faire.

Dans les pays anglo-saxons, ces analyses deviennent de plus en plus utilisées dans le travail social qu'il s'agisse d'une position éthique ou de méthodes et stratégies. En France, l'intervention sociale d'aide à la personne (cf. rapport CSTS) et le travail collectif intègrent le travail sur le positionnement professionnel, les dimensions de valorisation de la personne, les liens des personnes avec l'environnement et la société (citoyenneté). Il s'agit donc moins d'apprendre ces attitudes qui sont le fondement du travail social que de les redécouvrir et de les mettre en pratique.

Exemple de Travail social de groupe avec les parents

Un travail avec un groupe de parents a été effectué de mai 1998 à juin 1999 par une polyvalente de secteur de la caisse d'allocations familiales de la Sarthe. Le choix de ce mode de travail social avec les groupes a été motivé par le souhait d'apporter un soutien aux familles en mobilisant les forces du groupe, les rendant actrices de leur situation et faisant émerger un processus d'aide mutuelle.

Il est parti du constat que le travail individuel auprès des familles se fait dans le cadre des missions institutionnelles pour permettre une amélioration de leurs conditions de vie mais laissait peu de temps pour favoriser l'exercice du rôle parental.

Or un travail social avec un petit groupe de parents favoriserait la réflexion en commun sur la scolarité des enfants et leur permettrait de mieux assumer leur rôle parental.

7 familles - cinq monoparentales et 2 couples - ont donné leur accord pour participer au groupe. Leurs motivations, bien qu'exprimées différemment, présentent une constante : besoin de soutien et de reconnaissance dans leur fonction de parent. 8 réunions ont été retenues (jusqu'à la fin de l'année scolaire, soit de novembre 1998 à juin 1999).

Déroulement de l'action

Les deux premières réunions ont permis une connaissance mutuelle, sans engagement sur sa vie personnelle. L'expression des difficultés scolaires des enfants a été la préoccupation majeure.

La 3^e réunion a permis la mise au travail du groupe avec une prise de rôles et un partage des

tâches pour demander l'intervention de la Directrice de l'école primaire. A la 4e réunion, la directrice d'école était présente, invitée par les parents.

Pour ceux-ci, ce changement de position était valorisant. Cette rencontre s'appuyait sur des questions qu'ils avaient formulées, montrant leur intérêt pour la scolarité de leurs enfants.

Exemple de questions : Comment aider les enfants à faire leurs devoirs, que faire s'ils refusent, comment faire lorsque les parents ne comprennent pas la méthode ? La directrice a montré, à partir d'exemples concrets, que la détention et la transmission du savoir étaient inopérantes sans la participation des parents qui étaient les seuls à connaître leur enfant. Elle a valorisé leur rôle parental. Elle a informé de l'existence, au sein de l'école, d'aide aux devoirs encadrée par des aides-éducateurs dont l'objectif est d'aider les enfants à acquérir des méthodes pour apprendre à gérer seul leurs devoirs. A cette réunion, la notion d'appartenance à un groupe est ressentie par les parents qui utilisent le " nous " pour s'exprimer.

A la 5e réunion, le processus d'aide mutuelle est en place : l'intimité est plus grande. Chaque parent expose sa situation propre, l'action mise en place pour apporter des modifications dans sa pratique éducative et les changements obtenus, avec le soutien du groupe pour dépasser les obstacles. Le groupe a voulu approfondir la notion d'autorité, a listé des questions et choisi de faire venir un intervenant, la psychologue de PMI. Lors de la 6e réunion, les membres du groupe se sont répartis les tâches pour la rédaction d'un courrier destiné à la psychologue avec demande d'envoi de sa réponse au domicile d'un membre du groupe sous l'appellation " coordinatrice du groupe de parents " proposée par 2 personnes. La 7e réunion a été consacrée à l'intervention de la psychologue. Chacun est parti d'exemples concrets. Pour la première fois, les enfants ont été positionnés comme sujets, nommés par leur prénom, leur âge, leur classe et leurs centres d'intérêts. Alors que la liste des questions portait sur les interdits, la prise en compte des besoins spécifiques de chaque enfant a été la préoccupation pendant toute la réunion. A la dernière réunion, chaque parent a utilisé le groupe comme ressource pour dépasser ses difficultés et a repris l'intervention de la psychologue pour en approfondir les apports.

Évaluation

La participation a été de 6 personnes en moyenne sur 9. Le groupe a eu rapidement plaisir à se retrouver : par exemple, dès la 3e réunion, chaque personne absente en avait préalablement informé une autre pour le transmettre au groupe. A partir de la 4e réunion, les familles se sont organisées pour accompagner en voiture celles qui n'avaient pas de moyen de locomotion. La convivialité s'est instaurée : échange de recettes de cuisine à faire avec des enfants, fabrication et dégustation d'un gâteau ensemble. Les premières réunions programmées le samedi matin en dehors des heures d'ouverture du Centre Social a permis aux parents d'avoir un lieu qui leur est spécialement réservé et a développé le sentiment qu'une institution s'intéresse à eux. Le lien social qui s'est créé a permis de développer l'aide mutuelle : Exemple : lorsqu'une personne a informé le groupe de sa séparation de couple, plusieurs femmes ont proposé leur soutien pour garder les 3 enfants si elle en avait besoin.

Les relations avec l'école ont été plus fréquentes et plusieurs enfants ont participé aux activités d'aide aux devoirs (prises en charge par les aide-éducateurs de l'Éducation Nationale). Pour une famille dont 3 enfants sont scolarisés en Institut Médico-Educatif, les parents ont pu dépasser la notion d'échec scolaire et leur sentiment de honte. Ils sont maintenant représentants des parents d'élèves dans les deux établissements respectifs.

2 personnes ont repris une activité professionnelle. Une 3e, qui est seule avec 4 enfants âgés de 7 à 11 ans, a commencé une formation.

Cette personne dit avoir trouvé, avec le groupe, " les moyens de développer ses capacités de mère de famille sans perdre son identité propre ".

Ces 3 familles ont trouvé une organisation pour concilier vie familiale et vie professionnelle, ce qui leur semblait impossible au départ du groupe.

Une mère de famille, dont l'enfant n'a pas vu père depuis 2 ans a demandé à l'éducateur de prévention de l'aider pour renouer ce lien.

Jusqu'alors, elle le refusait catégoriquement.

6 mois après la fin du groupe, une mère de famille participe régulièrement à un groupe dans le cadre des réseaux d'écoute et d'accompagnement des parents. Les autres membres du groupe la repèrent comme étant une personne ressource alors que l'assistante sociale avait des relations difficiles avec cette famille.

Ce travail a changé la perception des familles de l'assistante sociale pour qui elles ne sont plus des personnes avec des problèmes mais aussi des parents capables de se prendre en charge pour engager des actions. Pour les familles, ce passage de la relation individuelle au groupe a également transformé l'image qu'elles avaient du travailleur social. Leur comportement s'est modifié dans la mesure où elles ont pris conscience de leurs capacités.

Ainsi, le groupe a permis de développer des énergies individuelles et l'action a largement dépassé le cadre de la scolarité.

Il s'agit de faire prendre appui sur le groupe, dont le fonctionnement dégage des potentialités d'entraide.

Au moment où on observe la multiplication de groupes d'entraide, de groupes de parole dans les perspectives éducatives d'échanger mutuellement les compétences et les ressources nécessaires à la vie quotidienne (parents, femmes isolées) ou de groupes constitués à partir d'objectifs précis (groupes de parents organisant une garderie, créant une ludothèque, etc.), ces formations continues longues en alternance semblent pertinentes dans la prise en compte à la fois des personnes et de la société, dans leur articulation entre individuel et collectif. Elles devraient pouvoir être développées.

De même, la formation à l'intervention de réseaux peut être très utile aux travailleurs sociaux pour prendre en compte le réseau familial composé de liens de parenté, de voisinage, de travail : il s'agit de mettre en commun, à travers une participation active des différents groupes acteurs, des définitions diverses, voire contradictoire des questions posées, redonner un nouveau sens aux questions qu'ils se posent, une entraide en utilisant leurs ressources pour résoudre ensemble les difficultés. Là aussi, une philosophie égalitaire, de démythification du rôle des professionnels, de partage des pouvoirs, d'entraide, de prise en compte du milieu, inspirée de tous les courants où l'on vise une prise de conscience psychologique, sociologique et politique à partir du vécu personnel des participants et de l'implication des intervenants. L'intervention de réseaux permet d'actualiser la tendance naturelle des groupes à vivre en tant que collectif d'une manière autonome.

II. Formations supérieures (DSTS, CAFDES, DESS)

L'encadrement des travailleurs sociaux a un rôle important à jouer.

Deux formations supérieures du travail social ont pour objectif de permettre aux cadres et aux futurs cadres de travailleurs sociaux de maîtriser leur fonction.

Ces deux formations peuvent aisément être l'occasion pour ces cadres d'intégrer toutes les dimensions permettant une meilleure relation aux parents et la restauration de leur place.

DSTS

Les objectifs du nouveau décret du 12 mars 1998 relatif au diplôme supérieur en travail social sont d'acquérir des "compétences dans les domaines de la connaissance et de l'expertise des politiques sociales, de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des projets d'intervention sociale, de la direction et de la gestion de services et de l'encadrement d'équipes, de la méthodologie de recherches". Pour ce faire, la formation de 700 heures est organisée à partir de trois axes :

- développement de projets et management (300 heures), qui vise à développer les capacités à concevoir et conduire un projet de service ou d'action, à diriger une unité fonctionnelle, à animer une équipe ou un dispositif partenarial, à développer des stratégies institutionnelles et organisationnelles

- politiques sociales et action sociales (150 heures) qui doit permettre d'une part d'actualiser les connaissances indispensables à l'analyse et à la compréhension des questions sociales, d'autre part d'analyser les évolutions de la demande sociale, des politiques sociales, d'identifier le rôle des différents acteurs

- connaissance et analyse de l'intervention sociale, initiation à la recherche (250 heures) qui doit permettre d'acquérir une démarche scientifique pour l'analyse, l'objectivation et la conceptualisation et situations et des pratiques

CAFDES

le cycle de formation de 1000 h en alternance sur trois ans est développé autour de trois axes qui correspondent chacun à un domaine particulier du management d'un établissement social :

- le cadre juridiques, administratifs et socio-économiques de l'action sociale. leur prise en compte dans un projet d'établissement.
- développement personnel, développement social : élaboration et mise en œuvre d'un projet de prise en charge ou d'intervention sociale
- méthodes et pratiques de la direction d'une institution, d'un service, d'un projet ;

Les options traitent des aspects spécifiques et quatre problématiques de population = enfance ; adultes handicapés ; personnes en difficultés sociales ; personnes âgées.

Trois stages auprès d'administrations, entreprise et en établissement social représentant 120 heures.

Par exemple, concernant la prise en compte de la parentalité, des compétences parentales, ces deux formations supérieures devraient permettre de conforter la responsabilité de l'encadrement dans sa mise en œuvre se situant aux principaux niveaux suivants :

- étayage, soutien technique, pédagogique aux équipes, permettant un positionnement professionnel adéquat et insufflant une démarche valorisante des parents sans nier les problèmes,
- travail sur les tensions dues aux respects des différents droits, comme droit des enfants/droit des parents ; tension entre la suppléance et le rôle réparateur d'une part et la place des parents d'autre part...,
- instituer des temps d'analyse de la pratique permettant de réfléchir sur le sens de l'intervention sociale menée ;

veiller que des instances telles que les réunions de synthèse ne soient pas l'occasion d'infantilisation des parents à travers les choix opérés pour eux. S'interroger sur le fait que des pratiques peuvent contredire les différentes formes d'éducation parentale et à l'inverse, veiller à ce qu'elles viennent en appui et voient la famille comme milieu structurant,

- développer des encadrements de projets ou de structures qui intègrent nécessairement l'ouverture à l'environnement social et le partenariat actif des familles dans leur mode de fonctionnement,

- donner une place à la famille dans l'organisation des établissements et services, adapter les modes de fonctionnement pour une meilleure accessibilité des parents, offrir des lieux d'accueil et d'écoute pour une démocratie participative,

- travail en partenariat, non seulement par décroisement institutionnel mais aussi avec le milieu associatif avec lesquelles engager une action commune engagée, sur des intérêts communs, avec reconnaissance des différents statuts et rôles de chacun.

Une formation n'est jamais faite une fois pour toutes. La formation initiale doit pouvoir être confrontée tout au long d'un parcours professionnel par des formations continues et supérieures.

Celles ci permettent aux professionnels de terrain et à leur encadrement de compléter et parfaire leurs connaissances et de revoir leurs pratiques pour les ajuster, adapter voire rénover et modifier. Ceci est particulièrement valable pour ce qui concerne les compétences parentales, avec la prise de conscience récente de la société et la nouvelle politique familiale... On ne saurait donc jamais suffisamment inciter les professionnels à poursuivre des formations et les organisations à accepter cet investissement pour en traduire les objectifs dans les plans de formation.



30 propositions pour mieux prendre en compte dans la formation des travailleurs sociaux le travail avec les familles

Concernant le corpus des savoirs

1 - Créer un centre de ressources national sur l'éducation familiale par la mise en réseau des centres de recherche existants (pôles universitaires, centres d'études de la famille régionaux...).

2 - Organiser la diffusion des connaissances sur les processus éducatifs familiaux, et les compétences parentales, auprès des écoles de formation (du travail social, de l'éducation nationale, des professions sanitaires, de la police, de la justice...).

3 - Promouvoir la recherche et valoriser les écrits sur les compétences parentales :

- travaux de recherches,
- mémoires d'étudiants,
- thèses universitaires, DSTS...

4 - Organiser la capitalisation et la diffusion des bonnes pratiques de travail social avec les parents (diffusion d'ouvrages, rencontres de professionnels, fiches d'expériences, évaluation de pratiques innovantes...).

Concernant les programmes de formation

5 - Nommer explicitement les parents au titre des interlocuteurs des travailleurs sociaux, dans la réglementation relative aux programmes de formation.

Selon les textes, ils sont confondus dans " les usagers " " les individus et les groupes ", " les partenaires " " l'environnement " mais pas identifiés à leur place, unique en soi, de parents.

6 - Rappeler le soutien à la fonction parentale au titre des missions du travailleur social et donc des fonctions travaillées dans les unités de formation. L'émergence de nouvelles problématiques familiales appellent en effet une intervention plus préventive d'aide et de soutien auprès de parents désemparés. Il s'agit notamment d'accompagner la mise en oeuvre des nouvelles politiques publiques destinées à répondre à ces parents.

7 - Former les étudiants à identifier et valoriser les potentialités de la famille, et les compétences éducatives des parents. Développer l'approche ethnologique, anthropologique, systémique, parler des processus éducatifs intra familiaux.

8 - Introduire un module systématique " découverte des usagers de l'action sociale ", dès le début de la formation dans les écoles, par un travail d'enquête de terrain et de recueil de l'opinion des usagers (cf. le rapport II pédagogique).

9 - Organiser l'intervention de parents, ou d'associations de parents au début de la formation, témoignant de la façon dont ils ont vécu leur relation avec des travailleurs sociaux, mais aussi des difficultés quotidiennes à être parents, de l'aide attendue, des effets qu'à eu l'intervention sociale.

10 - Ouvrir l'enseignement aux autres cultures : rencontres, témoignages, échanges avec des acteurs du secteur de l'intégration (femmes-relais, médiateurs...).

11 - Rénover et positiver l'approche juridique de la famille, de l'autorité parentale, de la responsabilité.

12 - Renforcer l'apprentissage des modes de communication pour collaborer avec les parents (établir des relations confiantes, sur des modes qu'ils comprennent et peuvent accepter).

13 - Mettre l'accent sur l'intervention sociale familiale et travailler l'articulation entre intervention individuelle (protection de l'enfance, ou de la mère) et soutien à la famille, notamment dans le champ des professions centrées sur l'enfant (éducateur).

14 - Apprendre aux futurs professionnels à travailler avec les réseaux (entraide familiale, réseaux de parents).

15 - Apprendre à mobiliser les ressources de l'environnement immédiat des familles – identifier les relais, les points d'appui dans le voisinage les figures d'autorité du quartier, du groupe.

16 - Améliorer le " savoir être " professionnel, développer les exercices de mise en situation, et d'analyses de la pratique, généraliser les :

- ateliers de simulation, de jeux de rôle,
- ateliers théâtre,
- ateliers de travaux d'écriture,
- regroupements d'étudiants pendant et à l'issue des stages pour analyse de situations sociales et de problématique rencontrées par les stagiaires.

Ces exercices étant destinés à mesurer le degré d'appropriation par les étudiants des enseignements dispensés et la progression de leur manière d'être, de s'exprimer, leur prise de distance vis à vis des préjugés des représentations, des peurs.

Concernant les écoles de formation

17 - Inscrire dans le projet pédagogique des écoles l'objectif de former les étudiants au travail avec les familles particulièrement sous l'approche de leurs fonctions et rôles parentaux (ou vérifier qu'il le soit).

18 - Organiser régulièrement une information et des échanges avec l'ensemble des intervenants extérieurs des écoles de formation. Développer les supports pédagogiques, mutualiser les ressources.

19 - Mobiliser les formateurs permanents en organisant un séminaire national d'une année accueillant un formateur permanent de chaque école pour établir un diagnostic des projets des écoles et proposer les modalités concrètes de prise en compte de ces objectifs par les programmes et les conventions de stages.

20 - Associer systématiquement et largement les employeurs aux conseils pédagogiques des écoles (échanges autour des programmes, ouverture de terrains de stage, participation aux jurys d'examen, recueil des questionnements des professionnels en poste, et de leurs besoins de formation).

21 - Mettre l'accent au cours de l'un des trois stages accompli par l'étudiant, sur la question du soutien à la fonction parentale quels qu'en soient le lieu ou la spécialité. (lieu adapté, contact réel avec les familles, rapport de stage, évaluation du moniteur de stage).

22 - Ouvrir les terrains de stage vers des lieux de pratiques innovantes (quartiers, centres sociaux, lieux d'accueil parents enfants).

23 - Elaboration d'actions de formation continue intégrant la dimension de l'accompagnement parental, à destination des professionnels en poste, en session interdisciplinaires.

24 - Associer les étudiants aux instances de direction et de suivi pédagogiques des écoles. Organiser leur expression sur la manière dont la formation et les temps

de stage les préparent à l'exercice de leur métier .
Recueillir leurs propositions d'adaptation.

Concernant les employeurs et les institutions sociales

25 - Impliquer les employeurs de travailleurs sociaux dans l'adoption de nouvelles politiques de nouvelles pratiques de services en direction des familles :

- ouverture de terrains de stages, projet de service, groupes de supervision et d'analyse de la pratiques pour soutenir les professionnels,
 - élaboration des plans de formation continue intégrant la dimension de l'accompagnement parental, de méthodologie de groupe, de méthodologie de projet collectif,
- meilleure organisation et mise en place de lieux et d'instances associant pleinement les parents, et veillant à ce que leur parole soit entendue et prise en compte.

Concernant les services de l'Etat

26 - Demander aux DRASS de s'assurer que les projets pédagogiques des écoles, leurs programmes de formation, les conventions et contrats de stages, ont ou auront intégré ces objectifs.

27 - Demander aux DRASS d'élargir la composition des jurys d'examen, et de travailler avec les membres des jurys avant les examens la nature des sujets, de mémoires, d'épreuves, pour intégrer le thème des pratiques de soutien aux parents, dans le respect de la réglementation des diplômes.

28 - Proposer aux DRASS de labelliser celles des actions de formation continue organisées par les écoles de formation qui intégreront le mieux les méthodologies d'intervention fondées sur les compétences parentales et de diffuser l'information auprès des réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents (circulaire du 9/3/1999), via les DDASS, en raison des besoins de formation qui s'y expriment.

29 - intégrer dans les schémas régionaux de formation aux professions sociales en cours d'élaboration, la prise en compte des problématiques familiales.

30 – Organisation par le ministère d'actions de sensibilisation et d'une évaluation :

- actions de sensibilisation des employeurs à l'adoption de nouvelles pratiques de services (proposition 25) : intervention de la ministre, rencontres nationales, journées techniques, publications sur ce thème,
 - suivi national par la DAS de la prise en compte des préconisations faites aux écoles et aux services,
 - bilan d'évaluation à présenter à la conférence de la famille de l'année 2001.

CONCLUSION

Les préconisations contenues dans ce rapport ont vocation à être examinées et relayées par les responsables de la formation des travailleurs sociaux. Ce relais doit être établi à plusieurs niveaux :

L'articulation entre eux des travaux en cours est nécessaire (le présent travail sur le schéma national des formations, la réforme du diplôme d'Etat d'assistant de service social, le présent rapport sur les relations avec les familles, et dernièrement la mission Picard sur les métiers de la ville, la réflexion conduite par l'ODAS et les Conseils Généraux, le groupe de travail fonctionnant dans le cadre du Conseil National de lutte contre l'exclusion). Elle repose sur une diffusion mutuelle des analyses faites au sein de ces groupes et des perspectives de réformes proposées, diffusion qui devra être organisée dans les semaines à venir, afin que les résultats des uns profitent à la réflexion des autres.

Le CSTS, dans sa réunion plénière du 15 février 2000, a été invité par Dominique GILLOT, alors Secrétaire d'Etat à la Santé et à l'Action Sociale, à s'associer à la dynamique engendrée par la mise en œuvre de ces nouvelles politiques et à aborder dans ses prochains travaux et avis, le thème des relations entre les travailleurs sociaux et les familles et de leur appréhension de la parentalité.

Des évolutions réglementaires sont souhaitables, même si ce n'est pas l'angle principal et suffisant pour aborder le sujet des pratiques professionnelles. Les textes en vigueur relatifs à la formation, et ceux relatifs aux institutions sociales doivent intégrer, au fil du temps et des réponses, les enjeux de la parentalité et les évolutions qui portent sur le sens de l'intervention sociale telles que recommandées ici, souhaitées par les familles et adaptées à l'évolution de la société.

Enfin, il semble que le travail mené sur les relations entre les travailleurs sociaux et les parents concerne plus généralement celles des services publics avec leurs administrés et qu'il conviendra de lui faire l'écho le plus large dans le champ de l'interministérialité.

Changer le regard sur les familles, et les parents plus particulièrement, c'est changer les mentalités, et cela nécessite l'effort conjugué de chacun des secteurs de l'action publique sous l'impulsion de l'Etat.