# prévenir l'exclusion dès l'enfance

**Rapport**
**du groupe de travail**
**2001 - 2002**

Actes du colloque
de Valence
du 23 janvier 2003

**sous la direction de**
Patrice SAUVAGE
Luce DUPRAZ
Vital BOURLIER

# SOMMAIRE


**INTRODUCTION**

Avant-propos, Robert FIEHRER 5
Problématique d'ensemble, Patrice SAUVAGE 7
Présentation du rapport 11

**I. APPROCHE THEMATIQUE** 13

**1 Autour de la naissance** 15

Note problématique 15
Fiche d'expérience :
Autour de l'événement naissance, privilégier la qualité du lien mère-enfant au CALME 18
Compte-rendu de l'atelier, Monique GALLAY-BIGNON 21

**2 Accueil de la petite enfance** 26

Note problématique 26
Fiche d'expérience :
La Balancelle à Moirans (Isère), accueillir la diversité et préserver l'équilibre parents-professionnels 29
Compte-rendu de l'atelier, Michelle CLAUSIER et Colette RAUZY 34

**3 Ecole** 37

Note problématique 37
Fiches d'expériences :
- Exemple d'un partenariat entre deux écoles primaires et une association 42
- L'APFEE 44
Compte-rendu de l'atelier, Marie-Paule BALICCO 46

**4 Eveil culturel et artistique du jeune enfant** 50

Note problématique 50
Fiche d'expérience :
Arts et développement : créer un espace de liberté propice à la création de l'enfant 54
Compte-rendu de l'atelier, Isabelle MASSART-LALUC et Françoise MOZZO 59

**5 Placements d'enfants** 64

Note problématique 64
Fiches d'expériences :
- Pour une alternative au placement dans la Loire 68
- Le projet SAFAJE 73
Compte-rendu de l'atelier, Barbara WALTER 79

**II. APPROCHE TRANSVERSALE** 81

**1 Paroles de parents et d'enfants** 82
« Paroles de mères », Philippe CROZIER 82
Paroles d'enfants, Vital BOURLIER 85

**2 Parcours de vie** 92
Parcours de Didier, Vital BOURLIER 94
Aides et entraves, Vital BOURLIER 102
Extraits de parcours, Vital BOURLIER 110

**3 Note de synthèse** 117
Prévenir l'exclusion dès l'enfance, Luce DUPRAZ 117

**4 Points de vue sur la réciprocité entre familles et institutions** 136
Croire dans les familles, Maryvonne CAILLAUX 136
« Le juge, c'est le tiers qui doute », Bénédicte CAZANAVE 141
Pour une culture commune entre parents et institutions, Pierre BENOIT 145

**III. ADRESSE** 149

aux décideurs, aux acteurs, aux parents, Patrice SAUVAGE 149

**ANNEXES** 151

Liste du groupe de travail 152
Liste des personnes auditionnées 153
Programme et invitation de la journée de travail du 23 janvier 2003 154
Bibliographie enfance/exclusion 157
Bibliographie pour enfants 165
Liste des publications de la MRIE 167
Charte de la MRIE 168

# AVANT PROPOS

« Prévenir l'exclusion dès l'enfance » : qui ne souscrirait à un tel mot d'ordre, qui doit conduire à traiter des difficultés des personnes en amont plutôt que de développer, en aval, une approche trop souvent palliative ? Dans notre société de compétition, les traumatismes vécus pendant l'enfance peuvent avoir des conséquences graves sur l'intégration sociale.

En engageant ce chantier à la suite notamment des travaux du Conseil Economique et Social régional, la MRIE en avait saisi tout l'enjeu. Notre réflexion s'est affinée en croisant des thématiques souvent cloisonnées : par exemple, l'accueil de la petite enfance et l'école; la politique de protection de l'enfance et les actions d'éveil culturel. Manifestement, il manque une politique d'ensemble qui considère la vie de l'enfant dans sa globalité et en relation avec … sa famille.

En effet, la place de la famille, des parents, reste cruciale, d'où le fil conducteur qui a animé les participants du groupe de travail de la MRIE et les 200 personnes présentes à Valence le 23 janvier 2003 :~~Quelle~~ quelle réciprocité pourrait-elle être mise en œuvre entre les familles et les institutions ? En définitive, c'est « l'agir avec » que nous avons encore une fois décliné au cours de ces travaux.

Décidément, la lutte contre l'exclusion est inséparable de la promotion des personnes et du développement de la citoyenneté : merci à tous les acteurs qui se sont mobilisés au sein de la MRIE, et notamment de son groupe de travail sur l'enfance, pour faire avancer cette prise de conscience.

Robert FIEHRER, Président de la MRIE

# PROBLEMATIQUE D'ENSEMBLE

Patrice SAUVAGE,
Directeur de la MRIE

## I - PREVENIR L'EXCLUSION DÈS L'ENFANCE : UN IMPERATIF

Alors que depuis longtemps les politiques de lutte contre l'exclusion privilégient les jeunes en difficulté d'insertion professionnelle, les chômeurs de longue durée et les bénéficiaires de minima sociaux, les limites de ces dispositifs – pourtant de plus en plus sophistiqués – apparaissent de plus en plus criantes : toutes ces mesures interviennent trop tard en agissant sur des symptômes dont les causes se situent souvent bien en amont, au niveau du vécu de l'enfant dans sa famille, à l'école, dans son quartier.

Il y a certes des facteurs exogènes comme le fonctionnement des marchés du travail et du logement – de plus en plus sélectifs -, comme les processus de discrimination ethnique ou sexuelle, dont le rôle est essentiel dans l'exclusion d'une partie de la population. Cependant, avec l'amélioration de l'emploi enregistrée au cours des dernières années, avec la mise en place de dispositifs diversifiés de lutte contre l'exclusion, l'impact de ces facteurs socioéconomiques semble relativement moins fort que par le passé, laissant une place accrue à une exclusion d'ordre **identitaire et culturel** – qui touche la personne à la fois dans son intériorité et dans sa relation à la communauté sociale.

Celle-ci se manifeste d'abord chez un certain nombre de jeunes en extrême difficulté, où elle peut aller du décrochage scolaire à l'errance, voire à la délinquance : vis-à-vis de ces jeunes en souffrance psychique, déstructurés, en quête de sens et d'identité, les dispositifs d'insertion sont manifestement inadaptés[1]. Cette exclusion d'ordre psychologique apparaît également chez des adultes chômeurs de longue durée ou bénéficiaires du RMI qui n'ont pas les ressources suffisantes au plan du « savoir-être » pour engager une démarche d'insertion professionnelle – même au sein d'entreprises d'insertion -. Que dire bien sûr des personnes sans domicile fixe, toujours plus nombreuses et plus jeunes ?
**Un ressort est manifestement cassé** chez toutes ces personnes, certes minoritaires parmi les populations en difficulté d'insertion, mais dont le nombre semble croître face à la crise de sens de notre société qui les affecte plus que d'autres. Les études réalisées sur ces populations mettent en évidence des traumatismes plus ou moins importants vécus pendant l'enfance (violences parentales, placements)[2] ou au moins des difficultés à l'école, dans la famille, dans le quartier qui ont fragilisé ces personnes de manière durable. Ne pourrait-on donc pas intervenir beaucoup plus tôt, **dès la petite enfance**, afin de prévenir cette exclusion dont les racines sont beaucoup plus difficiles à extirper ?

[1] Cf le dossier annuel de la MRIE 2001 sur les jeunes « hors dispositifs ».
[2] Cf l'enquête de l'Observatoire sociologique du changement présentée page 93

## II -TROIS RACINES DE L'EXCLUSION DÈS L'ENFANCE

Trois crises se conjuguent pour mettre à mal la sécurité psychologique et culturelle des enfants, qui va conditionner leur accès à l'autonomie et à l'intégration sociale.

Le première est celle de la **famille**. Quatre évolutions récentes ont fragilisé le développement de l'enfant dans sa famille :

- la précarisation du lien conjugal, qui provoque des parcours de vie hachés de ruptures ;
- les difficultés de l'exercice de la paternité, qui déséquilibrent la construction de l'enfant au profit d'un pôle exclusivement féminin ;
- la contestation – voire le désaveu – de l'autorité, qui conduit nombre d'adultes à déserter leurs responsabilités éducatives, brouillant les places respectives des parents et des enfants ;
- la crise générale de la transmission, qui conduit au rejet, ou au moins à la relativisation, des valeurs sur lesquelles est fondée la société.

Ces difficultés sont communes à toutes les familles, quelle que soit leur classe sociale. Beaucoup d'entre elles parviennent heureusement à écarter les menaces qu'elles font peser sur l'avenir de leurs enfants, grâce à leur patrimoine culturel et économique et à leur intégration sociale. D'autres ne disposent pas de ces atouts et voient leur rôle éducatif sérieusement compromis du fait de deux autres crises :

- la **crise du lien social**, qui se traduit par des phénomènes de pauvreté et de précarité. L'amélioration de l'emploi enregistrée ces dernières années n'a malheureusement guère réduit le taux de pauvreté de la population française, en raison de l'émergence de la « pauvreté laborieuse ». On considère que la pauvreté monétaire touche au moins cinq millions d'individus, dont un million d'enfants.
  Certes les enfants de familles très pauvres ne sont pas condamnés à l'exclusion : ils ont des capacités de « résilience » qui peuvent leur permettre de s'en sortir. Néanmoins, les mauvaises conditions de vie dont souffrent certaines familles risquent de nuire à l'exercice de leur parentalité et au développement de leurs enfants. Le rapport Naves-Cathala[3] a souligné combien ce facteur socio-économique était fondamental dans les placements d'enfants – même s'il n'en constitue jamais la raison officielle - : comment, par exemple, ne pas déboucher sur des « carences éducatives » quand une famille est logée dans 10 m² ?

- la **crise de l'intégration culturelle**, qui se manifeste en particulier dans les phénomènes de ségrégation scolaire et spatiale, mais aussi, dès la naissance, par la prise en compte encore insuffisante des cultures familiales. Les parents non reconnus dans leur culture sont sommés de s'intégrer à un pays qui a perdu sa fierté et le sens des valeurs qui fondent sa culture et son vivre ensemble. D'où une crise d'identité qui aggrave la perte d'autorité des parents – en particulier du père – et les difficultés de transmission des valeurs, face à une société vouée au culte de l'objet et de l'image.

[3] Accueils provisoires et placements d'enfants, la Documentation Française, décembre 1999

## III - TROIS PILIERS D'UNE POLITIQUE DE PREVENTION DE L'EXCLUSION DÈS L'ENFANCE

**3.1** Le premier pilier consiste d'abord en une **volonté politique d'action globale et continue** en ce domaine :

- une action **globale**. On ne peut pas « couper en tranches » les différents domaines de la vie de l'enfant et de sa famille. Ainsi ne peut-on sanctionner des parents en les séparant de leur enfants sans les aider à résoudre leurs problèmes économiques ; ainsi les actions culturelles d'éveil à la lecture sont-elles indissociables du rôle de l'école dans une perspective d'intégration ; ainsi la reconnaissance sociale des parents en tant que citoyens devrait-elle faciliter leur rôle éducatif auprès des enfants.

- une action **continue**. Si une esquisse de politique existe en ce domaine, elle se manifeste trop souvent par du saupoudrage ou du soutien ponctuel à l'expérimentation, qui ne change rien au fonctionnement des gros appareils. C'est une politique régulière qui serait nécessaire, avec des crédits permanents (et non dispersés comme actuellement entre différentes institutions), avec des objectifs à cinq ou dix ans et une procédure d'évaluation.

### 3.2 Un autre regard sur les familles en difficulté

Alors qu'au plan de la lutte contre les exclusions, suite à la loi de juillet 1998, on cherche à promouvoir un partenariat avec les personnes en situation de pauvreté et de précarité, c'est une approche tutélaire des parents qui tend encore à prévaloir au niveau de la protection de l'enfance et du système scolaire. On ne peut plus fonctionner ainsi dans une perspective **d'accès au droit commun** pour tous (réaffirmée par la loi contre les exclusions), mais aussi dans la mesure où on ne doit pas dissocier les droits de l'enfant du rôle de sa famille pour en prendre soin et l'éduquer.

C'est donc une relation de **confiance et de partenariat** qui doit d'abord être développée avec les familles en difficulté, même si pour certaines d'entre elles il sera nécessaire de passer par la sanction et la substitution. La priorité, c'est de les conforter dans leur rôle de parents, rôle qui est difficile à assumer dans le contexte actuel, d'où la nécessité pour beaucoup d'un accompagnement parental, d'actions culturelles adaptées, de lieux intermédiaires entre la famille et la société, entre la famille et l'école, qui vont à la fois sécuriser les parents et les enfants dans leur identité propre et faciliter leur intégration socioculturelle.

De même qu'en matière de lutte contre l'exclusion, la responsabilisation des familles dans leur rôle éducatif suppose d'abord qu'elles soient écoutées, respectées et promues sur le plan économique, social, culturel et de la citoyenneté, pour qu'elles puissent pleinement jouer leur rôle de parents et s'inscrire dans une perspective de devoirs et non plus seulement d'accès aux droits.

### 3.3 Une réforme des dispositifs et des pratiques

Pour exprimer la volonté politique d'avancer dans une politique de l'enfance visant à prévenir l'exclusion, **un nouveau volet de la loi-cadre de 1998** devrait être adopté par le Parlement. Dans ce volet figureraient un certain nombre de principes forts, comme le partenariat avec les familles, mais aussi des réformes institutionnelles telles que :

- la création d'un véritable ministère de la famille et de l'enfance ;
- la dynamisation d'approches globales, telles que les schémas départementaux de protection de l'enfance ou les contrats éducatifs globaux ;
- un soutien plus pérenne à des innovations, telles que les espaces enfants-parents, les lieux-passerelles, des formes alternatives de placements …

Cependant, la question des **pratiques** des personnels en contact avec les familles, qu'ils dépendent des collectivités locales, des caisses d'allocations familiales, du système scolaire ou judiciaire, apparaît tout aussi essentielle – sinon plus – que les réformes de structures.
En dernière analyse, l'efficacité des dispositifs (école, lieux d'accueil, justice, groupes de parole, etc.) dépend en effet du positionnement du professionnel de terrain et de la place qu'il s'attribue dans la relation qu'il entretient avec les parents, l'enfant ou le groupe familial. Ce positionnement dépend de sa **personnalité**, de ses interrogations sur le sens de son travail et de sa confrontation aux résultats effectifs, afin de ne pas se limiter aux seuls critères de la (bonne) intention. Cela interroge la **qualité des formations** qu'il reçoit (sur la relativité des savoirs en particulier, surtout lorsqu'il veut les appliquer à des personnes ou à des relations concrètes), la clarté et la pertinence des missions qui lui sont confiées, enfin la manière dont il est **soutenu** et évalué par l'institution à laquelle il appartient. D'où l'importance de la formation des politiques et des responsables administratifs qui, très souvent, ont un rôle hiérarchique qui pourrait être reconsidéré.

Ainsi devrait émerger un nouveau « professionnalisme, plus subtil et inventif » qui mette l'accent, non plus tant sur un contenu technique à faire passer, mais sur « la construction d'un cadre solide où se nouera la relation parents/professionnels et d'où pourra émerger une démarche éducative des parents » (Luce Dupraz).

⋆

En définitive, il s'agit de promouvoir une dynamique de réciprocité entre familles et institutions au service du développement des enfants et de leur insertion sociale :

- une **dynamique**, c'est-à-dire un véritable élan politique, institutionnel et citoyen ;
- de **réciprocité entre familles et institutions**, les familles ayant besoin d'être davantage soutenues et accompagnées dans leur rôle éducatif, les institutions ne pouvant qu'agir avec les parents dans un esprit de partenariat.

# PRESENTATION DU RAPPORT

Ce rapport retrace la réflexion menée pendant deux ans par un groupe de travail de la MRIE, réflexion qui s'est conclue par un colloque organisé à Valence le 23 janvier 2003. Plutôt que de réaliser les actes de ce colloque, nous avons opté pour une formule mixte :

- une première partie thématique retrace les débats qui ont lieu dans cinq ateliers (« autour de la naissance », « accueil de la petite enfance », « école », « éveil culturel et artistique du jeune enfant », « placements d'enfants ») à partir de notes problématiques et de fiches d'expériences préparées par les membres du groupe de travail ;

- la seconde partie présente une approche transversale à partir de paroles de parents et d'enfants et de parcours de vie recueillis par Vital Bourlier et l'association « Moderniser Sans Exclure » et d'une note de synthèse rédigée par Luce Dupraz ; le thème plus spécifique de la réciprocité entre familles et institutions – en définitive peu débattu au cours du colloque – est traité sous forme de trois points de vue de personnalités présentes à Valence.

Enfin une « adresse », ou conclusion interpellative, en direction des institutions et acteurs de ce nouvel axe de la politique de lutte contre les exclusions, achève ce rapport.

⋆⋆⋆

# I - APPROCHE THEMATIQUE

# 1. AUTOUR DE LA NAISSANCE

## Note problématique

La fonction maternelle chez les humains n'a rien de naturel ; elle est toujours et partout une construction sociale, définie et organisée par des normes, selon les besoins d'une population donnée à un moment donné de son histoire. Ainsi dans notre société, la maternité, vécue avant tout comme une aventure personnelle, une affaire privée, est également un fait social qui concerne à la fois le genre humain, le politique et l'économique. Sa construction sociale (comme celle de la paternité) doit pouvoir être l'œuvre des parents eux-mêmes, en tant que parents mais également en tant que citoyens, membres à part entière de la collectivité.

Il faut préciser en préambule que la place du père, dans ce temps si fortement féminin de la naissance, place qui semble difficile à tenir de ce fait, ne sera pas ici questionnée de manière précise. Soulignons cependant que l'évolution de la famille et la fragilisation contemporaine de la paternité ont brouillé les repères des rôles parentaux classiques. Dans les cas où les parents ne sont pas ou plus mariés, il est clair que la carence paternelle, qui touche spécifiquement les plus démunis, produit des conséquences très graves pour les enfants. Il faut rappeler également que la fonction paternelle est introduite le plus souvent par la mère, qui désignera à l'enfant son père en le nommant comme tel. En effet, une femme qui aura fait l'expérience d'une présence masculine sécurisante et qui *«porte du père en elle»* de ce fait, sentira d'emblée que son enfant peut tirer profit de cette même expérience avec ce père, qui n'a pas à être une seconde mère ni son auxiliaire.

Ainsi, dans sa gestion de la maternité, notre société, dans le cadre des réformes du droit du travail visant à promouvoir l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes, **a profondément bouleversé la politique familiale française et l'image véhiculée à propos de la maternité**, souvent perçue comme un risque d'enfermement dans la prison domestique. A la suite de la redécouverte des situations d'inégalités et d'exclusion, la politique familiale est devenue de plus en plus redistributive (allocations pour frais de garde, de mère au foyer, de parent isolé). Cette logique sociale a mis sur le devant de la scène les situations de maternité les plus fragiles. Les *« mères isolées, seules, sans conjoint »*, font l'objet d'une attention particulièrement soutenue, non dénuée de désapprobation collective. De manière plus récente, la politique familiale est devenue le levier d'une politique d'emploi (allocations parentale d'éducation, de garde d'enfant à domicile, aide pour l'emploi d'une assistance maternelle agréée, etc.). Certaines de ces allocations d'ailleurs sont clairement parvenues à sortir provisoirement du statut d'actives un nombre considérable de femmes, généralement les plus mal positionnées sur le marché du travail. Cependant, la condition maternelle, dont l'expérience vécue est une spécificité irréductible, est réduite dans le discours public actuel à l'alternative d'une possibilité de choix de convenance ou d'un avantage auquel on a droit. Rien n'est dit de la relation morale à l'autre (l'enfant, le père …) conçue soit comme un engagement, un sacrifice, et/ou une jouissance.

Précisons également que le temps de la naissance, la maternité, est difficile à extirper de la problématique englobante du féminin et de son rapport au masculin. En outre, cette part essentielle de la vie des femmes, censée n'appartenir qu'au monde privé, a part liée avec la sexualité et le désir d'enfant ou avec celui de s'accomplir par la grossesse et par l'accouchement, qui relèvent de zones encore très mal explorées dans notre société comme la contrainte intime du biologique (« naturelle »), ou comme la pression sociale due au fait que la valeur de l'existence féminine se mesure à la maternité, vécue de préférence en couple. D'autant plus que la maternité reste un élément clef de la construction identitaire de la femme.

Car si la maternité est d'abord une affaire privée, c'est bien parce qu'elle met en question l'identité d'une personne : image du corps, conscience de soi, relation aux autres, emploi du temps. Est-elle encore un *« individu »,* celle qui se divise ? Est-elle encore un sujet quand elle devient, si volontiers, objet pour l'enfant ? Est-elle encore une personne aux yeux d'autrui ? Ou est-elle plus ou moins dépersonnalisée par la banalité de son nouveau statut ? Pourra-t-elle (et quand ?) rentrer dans son ancienne vie comme si rien ne s'était passé ? Le voudra-t-elle ? Ce bouleversement propre au vécu de la féminité a toujours constitué la principale différence entre les sexes.

Il est donc clair que c**ette période de la vie féminine rend toute femme très vulnérable**. Aussi, lorsqu'elle vit des situations de grande difficulté *(séparation précoce d'avec l'enfant, détention, origines culturelles différentes, demande d'asile sans papier, pathologies diverses, grande pauvreté, et conditions liées à l'origine de la grossesse : séparation précoce d'avec le père, violences sexuelles, etc.)*, cette période la fragilise-t-elle davantage face au bouleversement que représentent l'arrivée et l'accueil d'un enfant et les effets sur sa propre vie. De plus, actuellement, la médicalisation extrême, ainsi que les discours et pratiques de la bio-médecine lors de cette période, qui correspondent au désir d'anéantir tous risques sanitaires pendant la grossesse et l'accouchement, alourdissent socialement le prix intime à payer pour les femmes et leurs familles. Car l'intrusion de la société peut être vécue comme une violence supplémentaire qui vient s'agréger aux problématiques engendrées par l'exclusion. Le vécu intime dans lequel s'ancre le désir d'enfant pour toute femme est donc à prendre en compte d'une manière générale, mais plus encore pour les femmes vivant des situations d'exclusion, obligeant en cela les professionnels intervenant lors de cette période à mettre, momentanément, en retrait le fait de l'exclusion elle-même, de manière à éviter de renforcer la stigmatisation en véhiculant un modèle parental auquel les femmes en situation de grande difficulté ne savent ou ne peuvent pas répondre à ce moment-là.

Enfin, il semble que très peu de dispositions particulières soient actuellement mises en place pour accompagner ces mères, hormis dans le cadre de prises en charge psychiatriques ou socio-éducatives, et parfois ces dispositifs lourds viennent renforcer la stigmatisation qu'elles vivent par ailleurs en les repérant socialement comme *« mauvaises mères ».* C'est pourquoi les interventions des professionnels sanitaires et sociaux peuvent alors être mal interprétées et donc très mal supportées. De plus, lorsque ces femmes sont d'une autre origine culturelle, le risque d'incompréhension de la part des professionnels est majeur, tant dans les techniques de maternage que dans la place accordée à l'enfant au sein de sa filiation.

En effet, attachement, séparation et socialisation sont les trois temps forts d'un processus psychique inhérent au développement de l'enfant qui porte en lui cette potentialité de relations cherchant très tôt à s'exercer. Et la socialisation de l'enfant est à la jonction de l'individuel et du collectif comme du politique ; la responsabilité des conditions de son déroulement est collective.

Dans cet atelier, nous serons donc amenés à nous poser quatre types de questionnements :

1. **Comment lire**, pour les professionnels sanitaires et sociaux, **le lien précoce mère/enfant** ? quels en sont les critères repérables ? quels sont les modèles et les représentations véhiculés dans les différents discours ? Ceux-ci ne sont-ils pas des écrans empêchant les professionnels d'entrer en relation avec le vécu spécifique des femmes dans ce moment-là ? Faut-il faire tomber ces écrans et comment ?

2. **Comment prendre en compte la vulnérabilité et la fragilité des femmes**, encore plus lorsqu'elles vivent des situations d'exclusion, au moment de la naissance, et comment les articuler avec les éléments propres aux problématiques de l'exclusion ?
   En effet, ce vécu spécifique est à considérer comme une donnée de base, élément d'une réalité avec laquelle il faut *« se coltiner »* pour accompagner, malgré les difficultés présentes, la construction bénéfique du lien précoce mère/enfant.

3. Comment la mère et l'enfant, mais aussi le père, et les autres personnes qui composent l'environnement social, vont-ils s'organiser ensemble pour **que l'enfant puisse franchir au mieux la première étape**, autour du temps de la naissance, de son inscription dans sa filiation et dans la société ?

4. Comment créer les conditions nécessaires pour **renforcer l'accompagnement de ces femmes lors de leur maternité** ? Où en sont les politiques publiques face à ces questionnements ?

★★★

# Autour de la naissance

**Fiche d'expérience**

## Autour de l'événement naissance, privilégier la qualité du lien mère-enfant au CALME

Derrière la clinique de l'Union, dans le vieux village de Vaulx en Velin, à côté du foyer Sonacotra, un appartement est réservé au CALME. En entrant, l'impression qui domine est celle d'être attendu ; il y a un espace prévu pour chacun et pour tous les besoins : un coin jeu pour les enfants, mais aussi de petites toilettes adaptées et joliment décorées, un coin « échanges » autour d'une table ronde, un coin « détente » avec un canapé, une pièce repos avec un lit, une pièce « formation » avec télévision et cassettes vidéo enregistrées au gré d'émissions télévisées sur l'enfance, une pièce réservée aux entretiens d'accompagnement avec la professionnelle, sans oublier la cuisine pour la convivialité de l'accueil autour d'un café et de petits biscuits.

Le Centre Accueil Logement pour Mère et Enfant est une jeune association née en 1999, dont la vocation est d'accueillir et accompagner les mères ou futures mères autour de l'événement « naissance », et ensuite si elles le souhaitent. Jean-Louis David, le fondateur, explique que le grand adolescent au moment de choix de vie importants comme son orientation sexuelle, le choix d'un(e) partenaire, la pérennisation de son couple, le maintien de la cohésion familiale, … fait appel à sa mémoire profonde, qui elle, s'est construite autour de sa naissance. **Travailler le plus en amont possible la relation mère-enfant**, en cherchant à privilégier la qualité du lien, est donc **un travail de prévention à long terme pour l'enfant et à court terme pour les jeunes parents** qui sollicitent l'accompagnement de l'association.

Si le CALME est une toute jeune association au niveau de son action auprès des jeunes ou futures mamans (janvier 2002), son projet mûrit depuis quelques années déjà. Aujourd'hui, six bénévoles (par ailleurs professionnels de l'action sanitaire et sociale) et une salariée, éducatrice spécialisée, à mi-temps, constituent l'association.
L'objectif est de pouvoir **rejoindre les femmes les plus en difficulté**, et notamment celles qui refusent tout contact avec les travailleurs sociaux. Pour cela, l'association fournit un gros travail (diffusion d'information, rencontres,…) pour constituer un réseau et avoir des relais de terrain qui puissent orienter les femmes qui pourraient avoir besoin de CALME.
**Son positionnement est intermédiaire et son action complémentaire** de celles de l'assistante sociale, des éducateurs de prévention, du CMP (Centre médico-psychologique), de la PMI (Protection Maternelle et Infantile), du gynécologue, des sages-femmes, etc. Le travail en réseau est nécessaire, car « *nous n'avons pas LA réponse et notre conception n'est pas la seule* », notamment lorsque les femmes sont de cultures différentes. Cette complémentarité n'est pas toujours perçue par certains de ces partenaires, qu'ils

soient sociaux ou médicaux. « *Notre attention se porte sur la maman, pour son bien mais aussi et surtout, pour celui de l'enfant* » affirme Jean-Louis David, ce qui complète l'approche médicale de la naissance, essentiellement technique, et le suivi, centré surtout sur l'enfant : « *quand le bébé est né, la maman n'existe plus* » souligne-t-il. Il est essentiel de redonner toute sa place à la maman, notamment dans certaines cultures où l'identité même de la femme est en jeu dans ce rôle de mère.

Lorsque la jeune ou future maman arrive au CALME la première fois, elle est accueillie par un bénévole qui fait le point avec elle, essaie de percevoir ce qui est en jeu pour proposer une orientation ou un accompagnement. Ce dernier, au CALME, est un **travail d'ordre psycho-éducatif**.

Il faut préciser d'une part que toute femme enceinte est systématiquement accueillie, qu'elle souhaite poursuivre ou non sa grossesse. En cas d'IVG antérieure, le CALME aidera la femme à prendre conscience de ce que l'enfant attendu ne peut être une réparation à l'éventuelle culpabilité ressentie du fait de cet événement précédemment vécu. De plus, en cas de fausse couche spontanée antérieure, il s'agira d'aider la mère à ce que cet enfant à venir acquière son identité propre, pour éviter qu'il ne vienne s'inscrire dans un vécu répétitif de grossesse non aboutie ou ne pouvant aboutir.

Les responsables de CALME ont remarqué, d'autre part, que les femmes qui leur sont adressées sont le plus souvent des mères seules (compagnon très peu présent, voire même tenu à l'écart, parfois inconsciemment) et qu'elles risquent de rentrer, d'autant plus si l'enfant à naître est une fille, dans un cycle intergénérationnel uniquement féminin, ce qui ne pourrait qu'être nuisible au bon développement de cet enfant et mettrait également à mal la place maternelle. Pour éviter cela, CALME est très soucieux d'aider à réintégrer le père de l'enfant, à la fois dans l'esprit de la mère et dans la réalité de l'enfant, qu'il soit garçon ou fille, pour permettre à ce père d'y avoir sa place, même si elle n'est que symbolique. C'est la raison pour laquelle, l'association a fait le choix de la mixité à la fois dans l'accueil et le suivi, mais également au sein de son Conseil d'Administration, pour que la femme accueillie ainsi que son enfant vivent dans un univers mixte, fait de femmes et d'hommes.

Enfin, l'accompagnement du CALME peut également préparer la femme reçue à l'idée d'une rencontre avec un psy (psychologue, psychiatre) si cela s'avérait nécessaire.

Quelles que soient les problématiques, **les femmes sont accueillies de manière inconditionnelle et ce sont elles qui restent maîtresses de la relation avec le CALME** ; elles ont également la liberté d'être accompagnées sur le terme qu'elles souhaitent. « *On peut être amenés à faire des accompagnements très longs*, note Jean-Louis David, *mais il faut toujours se questionner sur le sens de cet accompagnement* ». L'important pour l'association est de fixer un cadre et des limites claires qui permettent de mener un vrai travail avec ces femmes dans le respect d'elles-mêmes et de l'enfant à naître.
L'accompagnement peut aller jusque dans le logement, si une femme souhaite que la professionnelle vienne chez elle. Il se peut aussi que le CALME soit amené à aider les professionnels à trouver un logement en faisant jouer son réseau, ce qui reste difficile (surtout actuellement).

Les structures conçues pour accueillir ces jeunes mamans ou futures mamans ont parfois du mal à comprendre les réticences de ces jeunes femmes à y loger. Or, il est difficile pour elles d'être en collectivité. Après la naissance, il y a un temps de fusion mère-enfant, légitime et nécessaire pour la construction du lien mère-enfant. Il est important de le préserver sans vouloir travailler trop vite sur la séparation, elle aussi nécessaire. Il s'agit plutôt d'accompagner l'articulation entre ces deux temps fusion/séparation. Dans ce but et grâce à des partenaires logeurs, le CALME va bénéficier d'un appartement avec trois chambres qui pourra loger deux femmes avec enfant(s). Leur séjour aurait lieu sur une durée déterminée de trois à six mois renouvelables afin de fortifier le lien mère-enfant, d'accentuer sa capacité d'autonomie et d'avoir le temps de trouver un logement qui pourrait éventuellement bénéficier d'un bail glissant.. Si cela s'avérait nécessaire, une assistante maternelle pourrait loger sur place avec les deux mamans et leur(s) enfant(s), pour favoriser le calme et la sérénité nécessaires aux mères et à leurs nourrissons.

Pour pouvoir faire un travail de qualité, dans le plus grand respect des personnes accueillies, tout en adaptant les pratiques aux situations nouvelles et aux différentes évolutions de l'environnement, **l'association s'est dotée de moyens de supervision**. Deux types de séances mensuelles de travail, analyse des pratiques et supervision (chacune avec un psychanalyste différent) sont organisées pour l'ensemble des intervenants, bénévoles et salariés. Ces séances de travail permettent de concilier, d'harmoniser et d'articuler le travail des bénévoles avec celui des salariés de l'association, en prenant en compte les différents niveaux d'intervention auprès des femmes reçues (accueil, accompagnement psycho-éducatif, orientation, suivi, etc.,). Enfin, des réunions d'équipe ont lieu tous les quinze jours.

Actuellement, deux à cinq personnes par semaine sont reçues dans le cadre d'un accompagnement par l'éducatrice ; il en faudrait environ quatorze par semaine pour justifier un temps plein professionnel. Le reste du temps est consacré au travail de constitution du réseau, un travail énorme auquel participent certains bénévoles, mais essentiel pour que le CALME soit et reste un lieu intermédiaire et complémentaire aux autres, et pour qu'il soit en capacité d'atteindre les femmes en grande difficulté.

Rédaction : **Laurence Potié** - MRIE - Novembre 2002
Contact : **Jean-Louis David** – Association CALME –
48 rue Lamartine 69120 Vaulx-en-Velin village
Tél : 04 37 45 06 19

# Autour de la naissance

## Compte-rendu de l'atelier

Monique GALLAY-BIGNON, anthropologue, consultante

### Commentaires sur la note d'introduction

La lecture de la note d'introduction au début de l'atelier a rendu nécessaire de préciser la notion de **vulnérabilité** des femmes pendant ce temps de la naissance. Il est convenu que cette vulnérabilité, si elle rend la femme plus fragile, est également une période très riche d'expériences, d'ouverture, de construction et d'espoir. Ensuite, il a été remarqué que cette vulnérabilité serait d'autant plus accentuée du fait de la privatisation du temps de la naissance. La place du père serait alors d'ouvrir sur le monde, dans une sorte de médiation entre la vie privée, de l'ordre de l'intime, et la vie publique, de l'ordre du social.

## Commentaires sur l'expérience CALME

La présentation de l'expérience de l'Association CALME, par son vice-président Jean-Louis David (cf. fiche d'expérience), a été suivie par une série de questionnements sur l'organisation de l'équipe, les financements et l'hébergement possible des femmes et de leur enfant venant de naître. Les réponses apportées ont souligné l'importante **précarité financière** de l'association et interrogé la pérennité du travail qu'elle propose, alors qu'elle est suspendue aux subventions qui leur sont accordées ou non. Pour l'année 2003, il semblerait que l'association ne connaisse pas vraiment son devenir. En ce qui concerne la possibilité de proposer un hébergement, il est en train de se mettre en place. Il est souligné alors que l'intérêt de cet hébergement, pour les femmes qui en ont besoin, serait d'être proposé le plus tôt possible pendant la grossesse, et cela à la différence des structures classiques d'accueil qui n'offrent cette possibilité qu'à partir du septième mois de grossesse.

Ensuite, des représentants de la commune de Chambéry ont évoqué le souvenir d'un travail expérimental mené pendant trois ans sur ce territoire et qui n'a pas été reconduit. Il était mené par une petite équipe de professionnels et de bénévoles où le partage de responsabilités entre les différents intervenants pendant la grossesse et au moment de la naissance permettait de mettre en place un accompagnement de qualité pour les mères repérées comme les plus fragiles. Un exemple est cité, celui du **lien opéré avec les services de psychiatrie**, qui *« disparaissent »* généralement à ce moment–là, et qui avait pu ainsi être maintenu pendant cette période si singulière.

Il a été souligné que les dispositifs spécifiques de prise en charge et/ou d'accueil des femmes enceintes en difficulté s'adressent le plus souvent **à la mère seule**, sans reconnaissance du père, d'autant plus si lui-même vit des situations d'exclusion. De ce fait, le père se retrouve véritablement écarté des dispositifs de soutien ou d'accueil apportés à la mère et à l'enfant à naître.

Enfin, des situations d'accueil familial, et non pas en foyer maternel, pour de très jeunes mères, voire parfois également du père, dès la grossesse et/ou après la naissance, ont été évoquées comme pouvant être une **alternative intéressante** à la condition que la famille accueillante se positionne bien dans une place de type *«grands-parents»* et ne substitue pas aux parents eux-mêmes, et cela même s'ils sont mineurs.

## Débat autour des questions posées

C'est à partir de la question de **la lisibilité, par les professionnels, du lien précoce mère-enfant** que se sont engagés les échanges. Il en ressort que ce lien, du point de vue des professionnels, peut être parfois très fort avec un risque de fusion, voire trop fort, ce qui conduirait en fait à une absence de lien.

### Masques et écrans des professionnels

Il est souligné que des «*masques sont imposés*» aux professionnels, du fait de leur culture professionnelle, ce qui les conduit souvent «*à gommer la dimension humaine*» en se maintenant dans une distance trop grande, par peur d'être trop proches. La prise de conscience de l'existence de ces *masques* permettrait alors, dans une «*sorte d'engagement»* tout à fait singulier, de construire, dans un souci d'empathie et de compassion, une relation particulière avec ces mères dans ce moment de la naissance.
Cependant, il est souligné qu'à l'interne des différentes institutions, il est le plus souvent très difficile d'évoquer ces écrans, leurs causes et leurs effets. Il est apparu alors important de suggérer la mise en place de **formations inter et intra institutionnelles** de manière à aider à la prise de conscience de ces *masques.* Il apparaît également intéressant que puissent se mettre en place des espaces-temps pluridisciplinaires et inter-institutionnels ainsi qu'avec le monde associatif, pour favoriser la reconnaissance de la place de chacun dans le travail auprès de ces mères. La reconnaissance par les institutions et/ou structures de cette nécessité d'articulation à travers de tels espaces-temps demeure une question fondamentale, actuellement restée sans réponse.

### Nécessité du travail en réseau

Il est souligné l'importance d'articuler l'accompagnement auprès de ces mères et/ou familles à travers un réseau vivant de professionnels (institutionnels, associatifs, etc.), et cela dans la proximité. Il a été affirmé que ce travail d'accompagnement est impossible sans le soutien de ce réseau, car il permet alors à chacun d'accepter de perdre un peu de sa toute-puissance sur la mère et son enfant.

Mais il faut remarquer que ce travail en réseau, pour qu'il soit efficient, nécessite une **organisation dans la durée,** à travers des rencontres régulières de tous les intervenants auprès des mères et/ou des familles, et de prendre le temps de ces rencontres régulières en y associant, si besoin, le monde associatif concerné (salariés et/ou bénévoles). Dans ces conditions, il devient alors possible *« d'accepter de parler ensemble* » et cela parfois malgré des points de vue différents. Cependant, la difficulté majeure relevée réside dans les conditions à créer pour que les institutions **puissent se saisir** de ce travail de réseau mené sur le terrain et ainsi en permettre la reconnaissance et la valorisation.

**Vulnérabilité des femmes**

Cette vulnérabilité, spécifique de cette période de la vie des femmes, doit être reconnue et prise en compte dans les pratiques des professionnels, tout en *« accompagnant les forces* » parfois en sommeil dans chaque femme. C'est ainsi que cette période d'ouverture pourra devenir propice au changement. En s'appuyant alors sur leurs compétences à devenir mères, il s'agit d'accompagner ces femmes vers la fonction maternelle. Il convient en conséquence pour tout professionnel de *« viser la qualité de la relation »,* et cela parfois malgré les dispositifs très morcelants. L'enveloppe que constitue alors cette relation de qualité servira à préserver, le temps nécessaire, le *« cocon mère/enfant ».* De cette façon, la construction du lien mère/enfant pourra être protégée, sans qu'elle soit nécessairement *« matérialisée »* : les professionnels en sont le témoin et **peuvent aider à sa mise en mots et à sa lisibilité par la mère** dès le début de la grossesse et tout au long de son déroulement. Il est souligné que les conditions de prise en compte de cette vulnérabilité et d'accompagnement à la fonction maternelle nécessitent un travail s'inscrivant dans la durée pour établir une relation de confiance : *« la confiance des gens, cela se mérite* ».

**Présence de tiers autour de la dyade mère/enfant**

Tous les professionnels présents sont unanimes sur la nécessité de la présence de tiers dans l'environnement de la dyade mère/enfant. La notion de tiers est alors à penser comme pouvant être tous les *«intermédiaires possibles* », père, famille, amis, professionnels, lieux d'accueil parents/enfants.
En outre, cette position de tiers, dans le cas des lieux d'accueil (associations, familles d'accueil, etc.) se doit d'être ancrée dans une autre génération, celle des **grands-parents**, pour ainsi permettre à cette mère sa ré-inscription dans sa propre suite générationnelle. Il est important, dans ces cas-là, que les professionnels acceptent de tenir momentanément ce rôle parental, principalement grand-maternel. Il est également souligné que dans ce type de structures d'accueil, certaines femmes, qui ont pu elles-mêmes être très proches, voire trop, de personnes qu'elles ont fuies dans un second temps, expriment, à travers ce qu'elle disent ou donnent à voir, le besoin de s'appuyer sur une personne référente, professionnelle ou non, un peu comme un substitut de leur propre mère.
Cependant, il est important de préciser que ces mères ne pourront prendre conscience de l'intérêt de cette présence de tiers que dans la mesure où elles ne seront pas seulement considérées comme mères, **mais également comme femmes**, dans la globalité de leur être.

**Des dispositifs morcelants et paradoxaux**

Il est relevé de manière forte qu'une *« logique terrible »,* propre au cadre administratif de prise en charge dans lequel ces mères sont prises, les entraîne parfois à ne pas pouvoir s'appuyer réellement sur leur compagnon du fait des dispositifs qui mettent souvent à mal ce père potentiel, en l'écartant de fait. Le découpage des différentes allocations et prises en charge, selon les périodes de la vie, l'évolution dans le temps des situations familiales, l'âge des enfants nés ou/et à naître, soulève des questions sur la nécessité d'un **aménagement de ces prises en charge** pour permettre, dans une situation familiale donnée et à un moment donné de la vie des deux parents, une reconnaissance globale et simultanée des fonctions maternelle et paternelle.

**Renforcement du soutien institutionnel auprès des professionnels**

Les professionnels expriment le besoin que la spécificité de leur travail soit soutenue par leurs institutions, d'autant plus que les dispositifs mis en place en matière de protection maternelle et infantile peuvent se révéler très paradoxaux. En effet, certains d'entre eux *« mettent à mal la place du père »,* car ils ne sont destinés qu'aux femmes seules. **Une volonté politique plus clairement affichée** permettrait sans doute de préciser les priorités entre une prévention, à reconnaître et à doter de moyens, et des actions de protection qui parfois arrivent trop tard, tant la dégradation de la situation familiale est avancée du fait, très souvent, du très grand isolement de la mère.
Enfin, une reconnaissance et un soutien institutionnel à la *« prise de risque »* des professionnels est relevée comme indispensable, face parfois à l'absence de cohérence entre les dispositifs. Des professionnels confrontés, dans la réalité de leur pratique, à cette incohérence administrative précisent qu'alors ils adoptent une position citoyenne et agissent en tant que tels.
Ainsi, pour soutenir l'engagement nécessaire des professionnels dans ce type d'approche, il conviendrait que soient mises en place des **formations** qui leur permettraient d'acquérir des connaissances plus approfondies dans les relations avec les populations démunies pour favoriser une approche globale (de type communautaire) de ce temps de la naissance.

## Une dégradation du cadre général d'accueil

Il faut rappeler que le Haut Comité de la Santé Publique, dans un rapport[4] de 1994, avait déjà le souci d'intégrer dans la politique en faveur des plus démunis la prise en charge de la grossesse et de la naissance.
Ses membres avaient-ils alors le pressentiment que la nouvelle organisation des maternités, en niveaux I, II et III, irait à l'encontre d'une prise en charge d'une population pour qui l'accessibilité n'est pas que gratuité mais aussi proximité, accompagnement, durée de la prise en charge, articulation de la maternité et de professionnels de proximité ?

Les participants à l'atelier ont relevé, tout en les dénonçant, les conséquences déjà visibles de cette organisation :

[4] Rapport du Haut comité de la Santé Publique « *La sécurité et la qualité de la grossesse et de la naissance. Pour un nouveau plan périnatalité* », Collection Avis et Rapports, janvier 1994, p71, p100 à p101

- un accès aux soins réduit : par exemple dans le Rhône, les maternités de niveau I sont essentiellement représentées par le secteur privé qui pratique des dépassements d'honoraires ;
- une accessibilité réduite : disparition des maternités de proximité soit par fermeture soit par classification en niveau II ou III ;
- une durée de séjour raccourcie (3 jours en moyenne) ne permettant pas l'organisation de relais (trouver un domicile, organiser l'accueil de l'enfant et le soutien de la famille) ;
- un suivi par les équipes obstétricales difficile à mettre en œuvre par saturation de l'offre publique (dans le Rhône, certaines femmes n'arrivent pas à avoir un rendez-vous avant le 9ème mois de grossesse).

L'évaluation de cette nouvelle organisation **devra intégrer des critères sur la qualité de la prise en charge des populations les plus démunies**. A cet égard, l'analyse réalisée par les services de PMI des départements de la région Rhône-Alpes met en évidence la particulière fragilité des populations primo-arrivantes en demande d'asile ou en situation irrégulière.

En l'absence de solution rapide, notre région risque d'être confrontée à une augmentation de la mortalité périnatale ; des décisions de placement d'enfant en très bas âge risquent d'être prises du fait des mauvaises conditions du retour à domicile. Enfin les risques de maltraitance augmenteront ou du moins les conditions d'une prévention précoce n'existeront plus du fait de la difficulté à travailler en réseau et de favoriser le lien parent enfant.

## Propositions

1. Revenir à des formations inter-institutionnelles et inter-disciplinaires afin de bâtir une **culture commune** autour du thème de la maternité (y associer également les associations, les femmes-relais des quartiers, les travailleuses familiales, etc.)
2. Développer, dans la reconnaissance des différentes institutions concernées, le **travail en réseau de proximité** en lui donnant les moyens de fonctionner. En effet, s'il revient aux politiques publiques de préciser le type d'accompagnement attendu, il convient d'une part que la maternité dans sa globalité soit reconnue, et d'autre part que soient précisées les priorités entre les actions de prévention et les interventions de protection.
3. Mettre en place des lieux, **espaces de paroles**, en pré et post-natal, médiatisés par des professionnels (institutionnels, associatifs, ou autres). Cela permettrait de reconnaître l'importance d'un tiers sans qu'il soit enfermé dans un certain type de fonctionnement ou d'approche.
4. Mettre en place des formations pour les professionnels leur permettant de travailler **en réciprocité** avec les publics concernés.
5. **Lutter contre le morcellement** des prises en charge qui rendent inefficaces le travail des professionnels, pour limiter les effets pervers induits par ce morcellement.
6. Mettre en place des **groupes d'appui** pluri-institutionnels et pluridisciplinaires pour permettre aux professionnels la prise de risque, tout en la contenant et en la bordant.

# 2. ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

## Note problématique

Mieux accueillir et mieux accompagner les enfants et leurs parents représente un enjeu majeur d'une politique de prévention des exclusions. En effet, la présence des enfants constitue souvent le dernier rempart contre la marginalisation, car elle oblige les parents à regarder l'avenir et à se projeter dans le futur.

« *L'identité parentale constitue pour elles [de nombreuses familles exclues] une valeur morale d'autant plus importante que le statut social ne permet pas de se valoriser par une réussite matérielle et/ ou professionnelle* [5] ».
Le point d'accroche, c'est l'enfant qui donne toujours envie à ses parents de faire quelque chose pour que ça change.

### I – Or, que constatons-nous ?

#### 1. Du côté des modes d'accueil

- 1-1. La politique « petite enfance » reste encore assimilée à une politique de garde conditionnée par le **besoin des mères** qui travaillent à l'extérieur. Les structures privilégient encore l'accueil des enfants dont les mères travaillent à temps plein, malgré le décret du 1er août 2000.
- 1-2. On présuppose que les parents **connaissent** les missions et le fonctionnement de chaque structure et service (crèche, halte garderie, centre de loisirs, accueil chez les assistantes maternelles, etc..), ainsi que leur mode d'utilisation complexe et qui exige une capacité d'anticipation pour l'inscription. Or on sait que plus on réglemente, plus on exclut. Les places peu nombreuses en halte-garderie sont ainsi d'abord utilisées par les parents qui en connaissent les codes d'accès.
- 1-3. Les équipements et les services sont encore très marqués par la **déresponsabilisation des parents,** qui sont tenus à l'écart par des professionnels formés et compétents. Le mouvement favorisant l'implication des parents, premiers éducateurs de leur enfant, est encore trop récent pour avoir pu modifier en profondeur la pratique de l'ensemble des structures.
- 1-4. **Les représentations** que les professionnels ont des parents sont, dans ces conditions, forgées par des jugements à l'emporte pièce ou par l'amalgame entre situation de précarité et incapacité parentale, entre monoparentalité et difficulté à éduquer, et donc souvent négatives.

Il ne faut donc pas s'étonner si les familles en difficulté sont peu utilisatrices des équipements de droit commun. Elles sont aussi réticentes à fréquenter les structures qui, dans un souci de s'ouvrir aux « exclus » affichent des objectifs marqués en leur direction. La stigmatisation les fait fuir.

[5] Serge PAUGAM, *La disqualification sociale, essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 1991

**2. Du côté des familles, notamment pauvres**

- 2-1. **Les formes de travail se sont multipliées** : parcours professionnels complexifiés (itinéraires alternant emploi, stage, chômage, travail aidé), horaires décalés avant 7h et après 18h, petits boulots du week-end, travail saisonnier, missions intérimaires, temps partiel, multiformes, temps de transport rallongés... Les parents ont le plus grand mal à trouver une réponse à leur besoin de garde d'enfant, souvent à satisfaire dans l'urgence. De plus, l'accueil des familles passe nécessairement par une **relation personnalisée**. La garde collective a certainement des rigidités de fonctionnement. L'accueil par une assistante maternelle - apparemment plus souple - est souvent impossible (les assistantes maternelles préférant les parents aux revenus stables et aux horaires réguliers) et revient plus cher. Il reste donc les **solutions bricolées**, de fortune, avec les voisins, la parenté, hasardeuses et instables. La difficulté de rapport avec tout ce qui est institué, sans être incarné par une personne de confiance, ajoute à la difficulté de trouver une solution...

- 2-2. **Les situations d'isolement social et de fragilité personnelle** ont augmenté dans une société dure où les unions conjugales se dissolvent ou se précarisent, où les solidarités se diluent, s'émiettent, fluctuent**.** Nous sommes dans une société hétérogène et fragmentée, parcourue par des lignes de fracture spatiales, ethniques, culturelles, générationnelles, une société médiatique marquée par le dérèglement des valeurs. C'est pourquoi, pour un certain nombre de parents, s'ajoutent aux difficultés socio-économiques des problèmes de santé physique et mentale.

## II - Quelques orientations d'action

**1. Reconnaître le lien familial** créé par l'enfant comme premier maillon positif de la vie sociale, maillon fragile qu'il importe de renforcer en l'ouvrant sur des pratiques sociales plus larges; l'accueil individualisé d'un enfant et de ses parents doit s'inscrire dans un cadre collectif de structure ou de relais d'assistantes maternelles ou encore de réseau de quartier.

**2. Accompagner, voire dans certains cas, soutenir les parents** pour étayer le lien parent-enfant. Les familles ont en elles des ressources, de l'imagination, des envies de dévouement, des souhaits d'initiatives et des idées de solidarité, pour peu que les professionnels aient l'envie et la capacité de les découvrir, de les faire fructifier et de faire naître ces occurrences.

**3. Poser le principe de l'égalité d'accès de tous les enfants** à un milieu structurant, stable et stimulant, riche en relations interpersonnelles et en propositions d'éveil, lieu intermédiaire entre la famille et l'école maternelle. Ce lieu, non unique (modes d'accueil, ludothèque, etc…), doit permettre à l'enfant de développer ses potentialités et de rencontrer des enfants d'autres milieux sociaux : un lieu où adultes et enfants se côtoient sans s'inquiéter, ni s'ignorer.

## III - Quelques propositions

**Dans cet atelier, nous serons amenés à nous poser quatre questions :**

**1.** Comment rendre le système d'accueil plus **accessible** et plus **cohérent** ?

**2.** Comment envisager des **réponses souples et diversifiées** pour répondre aux besoins et demandes des parents, en particulier dans les familles les plus précarisées ?

**3.** Comment permettre aux professionnels **d'accompagner** ces changements, dans le double souci du respect de chaque famille et de son inscription dans la société ?

**4.** Comment les politiques pourraient-elles s'emparer des transformations sociales actuelles pour aboutir à une évolution des modes d'intervention afin qu'ils soient **moins excluants** ?

★★★

## Accueil de la petite enfance

**Fiche d'expérience**

# La Balancelle à Moirans (Isère) : accueillir la diversité et préserver l'équilibre parents-professionnels

« *Dans notre structure multi-accueil parentale, quelles que soient les envies et les disponibilités de chacun, il y a une place pour chaque parent. La Balancelle est faite de ce que vous, parents, lui apportez* » souligne un parent du bureau lors de l'Assemblée générale de la Balancelle... Quant à la présidente, elle remercie l'ensemble des salariés : « *C'est par votre pratique que vous témoignez de la reconnaissance que vous apportez aux enfants, en tant que sujets à part entière dans la cité, et de celle que vous accordez aux parents comme premiers éducateurs de leur enfant* ». Le ton est donné !

### Diversifier les modes d'accueil pour accueillir la diversité

Il a fallu dix ans pour que le projet d'un accueil à participation parentale voie le jour, en 1988, à Moirans. Douze places sont alors ouvertes à mi-temps et un professionnel et deux parents (à tour de rôle) assurent l'accueil et l'animation. En 1991, une Association Intercommunale Petite Enfance (AIPE), co-gérée par des parents et des professionnels, est constituée, ce qui permet de mettre en commun, avec les structures des communes voisines créées sur le principe de la Balancelle, un certain nombre de moyens comme la Commission Animation Formation de la Balancelle.

La fréquentation ne cesse d'augmenter et la Balancelle est désormais ouverte tous les jours. Lors de la construction de nouveaux locaux, parents et professionnels travaillent sur les plans et l'aménagement de l'espace. Le déménagement a lieu en octobre 1993 et, en mars 1994, six places de crèches sont ouvertes (5 à 8 demi-journées par semaine) en plus des quatorze places en halte-garderie (1 à 4 demi-journées par semaine). Suite à une enquête sur les besoins d'accueil demandée à des étudiants en BTS, l'AIPE crée en 1994 le premier relais intercommunal d'assistantes maternelles de la CAF de Grenoble dans les anciens locaux de la Balancelle, puis des lieux d'accueil enfants-parents sont ouverts en 1999 à Rives et Moirans. Ces lieux permettent essentiellement aux mamans de rompre leur isolement tout en ayant une activité avec leur enfant (0 à 4 ans).

L'objectif de l'AIPE est de diversifier le plus possible les modes d'accueil pour s'adapter au mieux aux évolutions des besoins des parents en termes de garde d'enfants. Ainsi, en janvier 2002, la naissance d'une crèche familiale, avec trois auxiliaires parentales, crée neuf places pouvant accueillir des enfants dont les parents ont des horaires de travail spécifiques, des bébés ou des enfants

porteurs de handicap. Elle est également conçue pour permettre un accueil d'urgence (en cas d'hospitalisation ou autre).
Enfin, comme pour chacune des créations de l'AIPE, un groupe de travail associant parents et professionnels est en cours depuis un an pour ouvrir un jardin d'enfants éducatif à Moirans en septembre 2003.

Accueillir la diversité suppose également de pratiquer une discrimination positive ou de savoir **assouplir la règle** dans un premier temps pour ceux qui ont du mal à la respecter. Ainsi par exemple, chaque jour une place est gardée pour un enfant dont les parents ont du mal à anticiper leur besoin de garde ou à réserver à l'avance.

### Une participation minimale des parents obligatoire pour garantir la place de chacun

La Balancelle est une association dont le bureau est constitué exclusivement de parents. La place donnée à l'ensemble des parents est le fondement du projet et l'objectif est que chacun, quel que soit sa situation ou son statut socio-professionnel, puisse sentir qu'il a une place et qu'il la prenne. Pour cette raison, une participation minimale d'une demi-journée de permanence par mois ou toutes les trois semaines, selon que l'enfant est en crèche ou en halte, est exigée. Elle permet aux parents d'avoir un regard sur ce qui se passe dans la structure, sur son enfant et de prendre part au fonctionnement. L'interpellation des services PMI sur le frein que pouvait constituer cette exigence pour les familles en difficulté a donné lieu à une véritable réflexion au sein de l'association. Pour elle, s'il n'y avait plus cette obligation, le véritable frein serait la peur de certains de se montrer en tant que parents devant des professionnels, surtout si d'autres professionnels leur ont fait comprendre qu'ils tenaient mal leur rôle. Devant l'obligation, ils n'ont pas de questions à se poser. Si de vraies réticences existent, la règle peut être discutée et aménagée avec la directrice. Mais l'expérience de la Balancelle montre qu'une fois franchi le premier pas, il n'y a plus de problème et les parents sont ravis.

### Passer de parent « utilisateur » à parent « impliqué »

Quel que soit le moment de la journée, le travail se fait en équipe de deux parents et deux professionnels. Si les rôles sont bien définis (professionnels : soins et relation individuelle, parents : tâches matérielles) il n'y a cependant pas de frontières rigides. Chaque place a son importance et il n'y a pas de hiérarchie ni de barrière entre professionnels et parents. Ceux qui ont l'habitude servent de facilitateurs de liens avec les autres parents et les initient aux us et coutumes de la structure. « *Une fois, me voyant ouvrir un placard et prendre un paquet de biscuits, une maman surprise me dit « mais on a le droit ? » Bien sûr, ici tout le monde a le droit d'accéder à tout!* » raconte cette maman du bureau. Ainsi, l'ambiance générale de la Balancelle et la convivialité du lieu font dire à la dame qui vient faire le ménage : « *Ici, ça fait vie de famille* ».

Les parents, au départ, viennent pour leur enfant, mais sont très vite associés à faire fonctionner la structure pour tous les enfants. Progressivement, chaque parent va faire le pas de parent « utilisateur » à parent « impliqué », dans une démarche citoyenne. « *Plus on s'investit, plus on a envie de s'investir* » remarque cette maman. Le souci de l'équipe salariée et du bureau est que

chacun sente qu'il peut dire ce qu'il a à dire, être entendu et avoir une réponse. Tout est fait pour impliquer au maximum les parents en fonction de leurs envies et de leurs possibilités.

### Proposer différentes manières de s'impliquer

Tous les deux mois, une **soirée à thème** avec les professionnels est proposée à l'ensemble des parents. Elle est animée par un intervenant extérieur, spécialiste du thème proposé, et a pour but d'informer les parents sur des sujets qui les préoccupent (la propreté, l'agressivité, le sommeil, les limites, etc.) et de susciter des échanges. Elle permet également de diffuser des informations générales sur la vie de la structure.

En plus des permanences, les parents peuvent s'impliquer, s'ils le souhaitent, dans des **commissions**. Souvent créées à l'initiative de parents, elles partent de l'idée de travailler concrètement à l'amélioration de la vie des enfants et de la structure et sont coordonnées par un parent du bureau et un professionnel référents. Ainsi sont nées, entre autres, les commissions sorties, jumelage, cuisine, jardin, fêtes, couture, bricolage, internet, gazouillis (la gazette de la Balancelle), etc. Chaque commission a un rythme propre au niveau des rencontres ; certaines s'arrêtent, d'autres naissent au gré des besoins, des projets. Leur intérêt, outre celui affiché, est de donner un autre moyen aux parents de créer du lien et les conditions du vivre ensemble que dans les permanences. « *Des choses sortent en commission, de manière informelle, qui ne se diront pas en réunion, par des gens qui ne viendront pas en réunion* » souligne la directrice.

Des **ateliers « création »** ont été mis en place en 1999 pour répondre au besoin ressenti par les parents de se rencontrer et de prendre confiance en eux pour animer les activités avec les enfants lors des permanences à la Balancelle (ateliers cailloux, décors de Noël, terre, chocolat, pot pourri avec des papas pour la fête des mères, bois, cuisine, etc.). Ils sont souvent animés par des parents volontaires possédant une compétence dans un domaine particulier et coordonnés par la directrice. Le but est de « faire ensemble », les résultats sont toujours valorisants pour chacun et l'ambiance est conviviale. « *Le plus gros travail*, souligne la directrice, *est de solliciter de nouveaux parents qui ont des difficultés et des craintes à s'investir* ».

### S'ouvrir sur l'extérieur

La Balancelle est toujours en contact avec les autres associations, les fédérations de parents d 'élèves et les écoles de la commune pour faire savoir ce qui se passe à la Balancelle et être en lien. Depuis plusieurs années, la Balancelle propose des adaptations dans les différentes écoles de Moirans. Plusieurs rencontres ont lieu dans chaque école et, à chaque fois, les enfants de la Balancelle, accompagnés par un professionnel et plusieurs parents, participent à la vie de la classe des « petits » pendant une matinée complète (en avril ou mai).
Elle est par ailleurs présente au Conseil Communal de Prévention de la Délinquance et participe activement à la vie de la commune, notamment lors des différentes fêtes ou du forum des associations.

## Maintenir un équilibre entre parents et professionnels

L'équilibre à tenir entre le bureau, les professionnels et les parents est une attention quotidienne, presque de chaque instant, pour la directrice, qui est le pivot de toute l'organisation. Elle est également toujours vigilante et incite les professionnels à l'être, afin que ne se créent pas de clans parmi les parents, et qu'un groupe n'envahisse pas l'espace.
En 1994, la Balancelle a vécu les turbulences d'une « crise de croissance » à un moment où elle avait beaucoup grossi et salariait six à sept professionnels. La question cruciale était celle justement de l 'équilibre entre professionnels et parents. Un travail bureau-professionnels accompagné par un parent consultant a permis de dépasser la crise et de continuer à construire sur des bases solides. « *A ce moment là, un parent du bureau nous a dit* « *si je suis seul parent face à trois ou quatre professionnels pour les permanences, je ne viendrai plus, je n'oserai plus* » se souvient la directrice de l'époque. La place de chacun est une question continuellement travaillée.

Lors des permanences, le rôle des professionnels est celui de **facilitateur de lien**, voire de médiateur, entre les parents de permanence et ceux qui viennent chercher leur enfant, car tout peut être sujet à conflit. C'est aux professionnels de gérer, de réguler et d'être très attentifs afin de repérer les difficultés que peut avoir un parent à venir. « *Selon le comportement de notre enfant, on est plus ou moins à l'aise* » souligne une maman. Or, un incident - par exemple un enfant qui mord - va être atténué par les professionnels, alors qu'il aura tendance à être souligné par un parent de permanence. Quand les divergences sont trop grandes, il faut prendre le temps d'en parler. Les problèmes, quels qu'ils soient, ne sont jamais réglés en relation duelle mais toujours collectivement, avec la médiation de la directrice. La règle d'or est qu'un conflit ne se règle pas seul et ne se résout pas dans l'urgence.
Les professionnels sont donc incités à se former aux questions d'écoute et d'attention. La Balancelle s'est dotée d'une supervision de l'équipe de professionnels par une psychologue, à raison de deux heures par mois. Une réunion d'équipe une heure par semaine permet également d'harmoniser au mieux le fonctionnement de la structure.

Si les salariés sont extrêmement motivés par le projet, il ne leur est pas demandé de bénévolat, tous les temps de réunions sont inclus dans le temps de travail, qu'il s'agisse de celles du Conseil d'administration, des commissions ou des réunions entre professionnels.

En fin d'année, les professionnels et le bureau, chacun de leur côté, font un bilan. A la rentrée, le premier jour, les professionnels se retrouvent entre eux le matin et avec le bureau l'après midi afin d'envisager des solutions. « *Les professionnels se remettent toujours en question, et font attention pour prendre en compte ce qu'on leur dit, c'est ça qui est bien* », souligne un membre du bureau. En général un point particulier est travaillé, ce qui permet de se retrouver sur un projet commun.

## Petit à petit se crée l'envie de construire pour le collectif

Pour les parents du bureau, l'expérience est très riche et ils acquièrent une attention particulière aux autres. « *Ça m'a toujours impressionnée de voir comment les gens avancent et comment la tolérance, la compréhension d'autrui s'installe* » souligne la directrice, qui rencontre régulièrement le bureau pour discuter de situations particulières. « *Ici, on est confronté à l'idéal des autres, et il faut essayer de comprendre pourquoi lui fait ça comme ça et moi autrement* » dit une maman. « *On demande de ne pas juger, mais on ne cautionne pas forcément non plus, et l'on ne demande à personne de laisser tomber ses valeurs éducatives. Il s'agit de regarder les pratiques de l'autre de façon différente* » reprend la directrice.

Grâce à tout ce travail de fourmi, au quotidien, on trouve à la Balancelle une véritable **mixité sociale** à tous les niveaux : ethnique, économique, social, culturel. « *Il y a des gens, si je ne les avais pas croisés à la Balancelle, je ne leur aurais jamais dit bonjour* » remarque une maman. « *Si aujourd'hui la commune est agréable à vivre, les quinze ans de la Balancelle n'y sont pas pour rien, il y a une expérience du vivre ensemble que l'on ne peut pas balayer* » affirme l'ancienne directrice, « *Les gens tiennent à la Balancelle, quelle que soit leur couleur politique. Elle fait partie de ces instances qui créent le lien et l'envie de construire pour le collectif. Ce n'est pas par hasard que de nombreux parents ou anciens de la Balancelle sont investis dans des associations* . »
Et elle conclut : « *Pendant la petite enfance, les parents ont une sensibilité humaine, une ouverture, une réceptivité que l'on ne retrouve pas forcément après. Les gens sont capables de donner énormément, plus qu'on ne l'imagine, et on peut les solliciter, dans le bon sens du terme, c'est ça qui est passionnant* ! »

Rédaction : **Laurence Potié** – MRIE – Janvier 2003
Contacts : **Anne Favier,** Directrice, **Nathalie Pierron**, Présidente de la Balancelle
Tél : 04 76 35 47 52 – Email : labalancelle@wordonline.fr

# Accueil de la petite enfance

## Compte-rendu de l'atelier

Michelle CLAUSIER, Collectif Enfants Parents Professionnels Rhône-Alpes
Colette RAUZY, Atelier Petite Enfance du Rhône

## L'accessibilité : aller vers les familles

L'accessibilité des lieux d'accueil petite enfance n'est pas toujours facile. Par manque de place, par manque de connaissance réciproque :

- les parents connaissent mal le fonctionnement des lieux d'accueil, les conditions d'accès, ils ont souvent des représentations sur ces lieux qui ne leur permettent pas de faire la démarche d'aller vers eux ;
- les professionnels connaissent mal les familles et plus particulièrement les familles les plus éloignées culturellement, ils ont, eux aussi, des représentations sur ces familles qui ne leur permettent pas d'aller à leur rencontre.

Cependant l'accès aux structures petite enfance reste une **question de droit pour tous**. Il est donc nécessaire pour les lieux d'accueil de faire la démarche d'aller vers les familles par un fonctionnement souple des horaires et de l'accueil qui permette d'entendre des demandes qui sont de moins en moins exceptionnelles (horaires atypiques, demande de garde de dernière minute), par l'ouverture sur le quartier et l'environnement, par un travail en réseau

## L'implication des parents

La plupart des structures petite enfance parentales ont adapté leur fonctionnement et la participation demandée en fonction de leur projet spécifique et de leur contexte. Cependant, les **représentations** fausses ou négatives des parents sur ces structures sont parfois un frein à l'accessibilité. C'est ainsi que certains arrivent à la crèche parentale sans que ce soit un réel choix, mais plutôt par défaut (par manque de place dans d'autres structures). Ce qui pourrait être un frein devient parfois une opportunité pour certains parents, qui découvrent alors avec intérêt les différents aspects de l'association et du mode d'accueil.
Lorsque le parent a fait la démarche d'aller vers la structure, la qualité de l'accueil qu'il recevra sera déterminante pour son implication future.

# L'accueil : une étape importante

Permettre un accueil de qualité nécessite une disponibilité des professionnels dans l'attitude d'accueillir le parent en pensant toujours que pour lui c'est la première fois qu'il vient, mais aussi de pouvoir disposer du **temps** nécessaire pour établir une relation dans un climat de confiance réciproque indispensable à tout engagement. Il demande également des compétences spécifiques de leur part pour **décoder la demande**. Organiser une disponibilité professionnelle pour recevoir le parent nécessite un projet pensé et un travail d'équipe solide.

# Le fonctionnement parental présente un intérêt pour l'enfant et pour les parents.

## L'intérêt pour les enfants

La socialisation peut s'effectuer dans un cadre sécurisant pour tous (parent, enfant et professionnels). En effet, la présence du parent permet de travailler la distance optimale entre lui et son enfant en respectant le rythme de l'un et de l'autre. D'autre part, l'enfant est en contact avec différents modèles éducatifs, il fait ainsi l'apprentissage de la différence ce qui est source d'enrichissement pour lui, lorsque l'équipe est garante d'une cohérence éducative et lorsqu'il peut **construire ses repères** à travers la présence des professionnels, par l'environnement et les rituels instaurés.

## L'intérêt pour les parents

Un espace de valorisation des compétences

Le parent, s'il le souhaite, participe à la vie associative en fonction de son désir, de ses disponibilités et de ses compétences. Tous les parents ont des compétences que les professionnels s'efforcent d'identifier. Ils sollicitent les parents, leur permettant ainsi de valoriser des compétences qu'ils ont alors développées ou d'en acquérir de nouvelles. Les professionnels s'appuient sur les compétences des parents et non sur leurs manques.

La confiance

La place des parents se travaille tout d'abord dans un cadre individuel, elle passe par la confiance réciproque qui doit être construite entre le lieu et le parent. C'est ce climat de confiance qui permet de passer à un niveau collectif. C'est parce que le parent se sent reconnu et respecté dans ce qu'il est qu'il peut s'engager sans crainte dans une relation collective. Cette confiance passe également par la capacité que peut avoir le lieu d'accueil d'entendre et de gérer des demandes particulières sans pour autant stigmatiser le parent qui la formule.

Cette implication collective passe par le **faire ensemble**. A la Balancelle, des ateliers de parents permettent de pratiquer ensemble, avec l'aide de professionnels, des activités manuelles.

**La diversité** des familles accueillies permet une ouverture à la tolérance. Si des chocs culturels existent entre parents et professionnels, ils doivent être parlés pour être travaillés.

Passer de l'individuel au collectif

Espace de rencontres, d'actions collectives, les lieux petite enfance renforcent ainsi le lien social.
Ils sont des lieux intermédiaires entre famille et société
Pour être accessibles les lieux petite enfance doivent cependant travailler sur la **communication** :

- en interne, importance de la place des échanges et de la circulation de la parole dans tous les sens parents, professionnels, enfants ; ceci permet l'expression et la régulation ;
- à l'extérieur, se faire connaître, pour ajuster les représentations, aller vers les familles : présence aux consultations de PMI, dans les différentes rencontres entre les associations, institutions, structures petite enfance du quartier.

L'accessibilité pour tous, l'implication des parents sont avant tout une question de **projet commun** porté par chacun dans sa structure : un projet qui doit être reconnu, accompagné et financé.

## Des limites repérées

Des difficultés subsistent dans la **mise en œuvre** entre les intentions et les applications : les situations d'urgence nécessitent une adaptation des structures qui n'est pas toujours possible ; ainsi, dans certains départements, la mensualisation présentée comme étant obligatoire peut rejeter les familles les plus en difficulté.
L'allocation différentielle des Relais d'Assistance Maternelle (RAM) permettait aux familles à faible revenu de payer un coût modique. Cette allocation ne figurant plus dans les Contrats Petite Enfance et les communes ne pouvant pas la prendre à leur charge, les parents paieront davantage.
**L'aspect économique** reste dans certains contextes un élément déterminant. Si toutes les familles « pauvres » ne sont pas en difficulté, très souvent les familles en grande difficulté le sont également sur le plan économique.
Dans le secteur **rural**, l'éloignement des structures, le manque d'assistantes maternelles, les rivalités entre les communes sont autant de freins à l'accessibilité.
Le sentiment a été exprimé d'une prégnance des réponses administratives : les travailleurs sociaux se sentent « lâchés » par les institutions tutélaires (CAF, PMI).
Un représentant d'une caisse d'allocations familiales a fait remarquer que, même q'il y a une vraie volonté d'aider les familles, les systèmes restent très complexes et inadaptés pour traiter les problèmes locaux. On doit pouvoir **trouver localement des organisations adaptées** tout en restant dans le droit commun.

# Propositions

- Créer des espaces de rencontre pour les familles, les professionnels et les institutions.
- Utiliser au maximum le décret du 1er août 2000 pour innover et faciliter l'accessibilité pour tous.
- Utiliser les « marges » d'adaptation au niveau local. Interpeller les députés sur cette absence de marge de manœuvre, en proposant d'utiliser les excédents de la branche famille.

# 3. ECOLE

## Note problématique

Savoir lire, savoir écrire et savoir compter avec un minimum d'aisance sont aujourd'hui des outils fondamentaux pour toute vie professionnelle. On sait qu'après un échec au cours préparatoire, les difficultés scolaires sont beaucoup plus fréquentes et que celles-ci rendent plus difficile l'insertion professionnelle : par exemple, les chômeurs sont deux fois plus nombreux chez les non-diplômés que chez les diplômés.

### 1. QUELQUES CONSTATS

**L'école n'est pas la cause de l'exclusion ou de la violence** : elle en est le révélateur ou le lieu d'expression, ce qui ne l'exonère pas de ses propres responsabilités.

**La répartition des enfants dans les différentes écoles est souvent inégalitaire** : suivant l'habitat, la carte scolaire, le système de dérogation qui défavorise les plus démunis, l'existence d'une école privée qui échappe aux contraintes de l'école publique, … Certaines écoles cumulent les difficultés : trop d'enfants ayant des difficultés scolaires et comportementales, et des parents en difficulté pour aider leurs enfants. Il arrive souvent que la compétence et le dévouement des enseignants ne suffisent pas à combler cette ségrégation : les mécanismes de l'exclusion sociale sont à l'œuvre.
La taille des collèges a aussi son importance : peut-on prendre en compte l'ensemble des enfants en difficulté dans des établissements de grande taille ?

**A l'intérieur d'une même classe,** on trouve :

- les enfants qui sont **exclus** par leurs pairs ou qui s'excluent d'eux-mêmes, et ceci quel que soit le milieu socio-professionnel de leurs parents : ceux qui n'arrivent à se faire des amis, les boucs émissaires, ceux qui deviennent agressifs pour compenser un sentiment d'exclusion ou d'infériorité, ceux qui ont honte de leurs origines ou du quartier dans lequel ils vivent…
- les enfants qui, sur le plan des connaissances, ont trop de lacunes, qui savent ne pas pouvoir réussir et qui attendent. Il leur faudrait des explications adaptées, ce qui, en classe, n'est pas toujours possible.

**En toile de fond,**

- **certains parents sont désemparés** parce que, du fait de leur faible niveau scolaire, ils sont incapables de suivre la progression de leurs enfants et, encore moins, de les aider : leur autorité peut en souffrir. D'autres sont désemparés parce qu'ils n'arrivent pas à établir le dialogue, parfois, tout simplement, parce que la télévision est branchée en permanence. D'aucuns manquent de points de repère dans leur fonction éducative parce qu'ils ont été élevés eux-mêmes sans points de repère

(au niveau des limites en particulier) ou parce que l'environnement socio-culturel incite à considérer ces limites comme dépassées. Les plus démunis n'osent pas s'adresser à l'enseignant ou ne comprennent pas ce que ce dernier essaie de leur expliquer ;

- **du côté des enseignants**, il y a ceux qui ont peur du « trop de parents dans l'école », ceux qui voudraient les voir plus participer mais qui n'y arrivent pas et ceux qui continuent à chercher en quoi cette participation peut être utile aux enfants et qui obtiennent quelques succès. Les enseignants peuvent avoir des points de vue radicalement différents sur la « démission des parents », sur les missions ou les réformes de l'école, sur la société…selon le type d'enfants dont ils ont la charge : enfants aidés par leurs parents et sans problèmes majeurs ou enfants cumulant les difficultés. Peut-il y avoir une manière unique d'être et de faire avec des enfants et des parents si différents ?

- enfin, il faut noter **le fort déficit de connaissance réciproque** entre parents et enfants d'un côté et enseignants de l'autre, surtout lorsque le décalage socio-culturel est important. Cette méconnaissance est à la fois cause et conséquence des étiquetages qui bloquent le dialogue (« avec des parents comme ça, avec un enseignant pareil, avec la télévision, ou dans la société de consommation dans laquelle on vit »).

  Cette méconnaissance entraîne l'exclusion (non seulement par le discours, mais aussi à un niveau très inconscient : expressions non verbales, discours ou absence de discours…). La mythique école de Jules Ferry a si bien réussi car elle était conforme aux idéaux, aux représentations et aux exigences de son époque, mais aussi parce qu'elle mettait en présence des maîtres et des élèves issus des mêmes milieux populaires. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas, au moins en ce qui concerne les milieux défavorisés ;

- rappelons, par ailleurs, la place de plus en plus grande que jouent les familles dans la réussite scolaire de leurs enfants.

## 2. Des orientations possibles

**Réciprocité, partenariat … ou simplement relations entre parents et enseignants ?** Selon le concept choisi, les pratiques ne seront peut-être pas les mêmes.
Le terme « relation » n'impose pratiquement pas de contraintes : la relation peut être équilibrée, confiante, conflictuelle, à sens unique, se limiter à l'inscription de l'enfant ou rompue.
Le terme « réciprocité » implique que la relation soit partagée et symétrique et qu'il y ait un échange de services, d'informations… mais l'échange peut-il être équilibré entre un enseignant dont la légitimité s'appuie sur ce pilier de la société qu'est l'école et dont le savoir est reconnu, en particulier par les plus démunis, et des parents facilement qualifiés de démissionnaires dès que l'enfant se trouve en difficulté ? Les modes de représentation collective des parents ne changent guère la situation habituelle qui se donne à voir comme un déséquilibre essentiel. Les contrats entre familles et école pourraient représenter un bon exemple de

réciprocité, mais le risque que le formel l'emporte sur un véritable échange est réel. L'implication des familles dans l'école favorise-t-elle la réciprocité ? Ce n'est pas sûr.
Si la réciprocité est théoriquement une bonne chose, il convient de mieux en définir le contenu et de s'interroger sur ses effets : profitera-t-elle à toutes les familles ou les milieux favorisés vont-ils encore être ceux qui en retireront le maximum d'avantages ? L'égalité des chances entre les enfants en ressortira-t-elle renforcée ou affaiblie ?

**Préciser les notions d'intégration et d'exclusion, de réussite scolaire et d'échec,** ce qui pourrait introduire de la souplesse dans les objectifs, dans les méthodes et dans les évaluations.
La réussite scolaire doit-elle se définir uniquement en termes de notes ou de diplômes (80% de réussites au bac, par exemple : c'est un objectif de la loi d'orientation ; mais celle-ci vise aussi la réussite à 100% pour le niveau 5. C'est sur ce dernier point, le plus fondamental, de la formation minimale que nous sommes le plus en retard) ou, de façon plus large, plus centrée sur la dynamique interne (avoir du plaisir à lire et à écrire **et** avoir acquis les connaissances suffisantes pour apprendre le métier de son choix) ?
La lutte pour l'intégration de tous à l'école passe-t-elle obligatoirement par **le sentiment d'être reconnu** compris par l'enseignant et encouragé, quels que soient le niveau scolaire de l'enfant ou ses difficultés relationnelles ?

Expliciter les relations entre le projet de société dans laquelle on veut vivre et les missions de l'école.
Veut-on une société **démocratique et fraternelle**, où chacun soit considéré, y compris dans sa liberté, même le plus agressif, le plus démuni, le plus en échec ? L'école aura la double mission de former des personnes autonomes et citoyennes et de transmettre des connaissances.
Veut-on une société **technocratique** ? Elle pourra se contenter de transmettre les connaissances à ceux qui seront capables de les recevoir. Elle n'aura pas le souci des laissés pour compte, ni celui de la formation à la citoyenneté et à la prise en compte de ceux qui pensent différemment.
Veut-on un autre type de société, les missions seront différentes.
Actuellement, les enseignants influent directement sur les élèves et sur leurs choix de société : ils participent donc directement à la construction de la société de demain, même quand ils estiment que leur rôle se limite strictement à la transmission des connaissances.

## 3. Des propositions

- **Appliquer la loi d'orientation de 1989.**
  Cette loi nous rappelle que l'égalité n'est pas un objectif, mais qu'elle est un principe de la République : l'égalité doit donc s'appliquer dans tous les lieux.

- **Développer la relation enseignants-parents**.
  Renforcer le pôle « parents », en développant les Réseaux d'Aide et d'Accompagnement des Parents, et **quitter le champ de l'implicite** pour instaurer avec eux un dialogue confiant qui leur permette de comprendre

l'importance de l'activité scolaire en général et **de bien connaître et apprécier la scolarité de leurs enfants** en particulier.
**Prendre le temps de faire connaissance** pour lutter contre les préjugés et les sentiments de peur réciproque ou de honte et de mépris qui interdisent un dialogue constructif : donc, informer et s'informer au cours de réunions ou d'entretiens particuliers, mais aussi former parents, enseignants et enfants à la relation et à la découverte de l'autre. Pour mettre en œuvre ce changement des points de vue des uns et des autres, des uns sur les autres, les modalités d'accueil, de partenariat dans les différents cycles sont nombreux. Il faut dégager du temps, savoir « en perdre » pour finalement en gagner en devenant plus pertinent, plus efficace.

- **En direction des enfants.**
  **Tenir davantage compte de la diversité des enfants**. L'hétérogénéité des niveaux dans une même classe n'est peut-être pas le problème essentiel ; ce serait au contraire l'homogénéité, dans la mesure où certaines classes cumulent un grand nombre d'enfants en difficultés de toutes sortes.
  **Dégager du temps** pour que les enseignants puissent aider les enfants les plus en difficulté, non pas pour définir en général ce qu'est un enfant en difficulté, mais pour repérer la difficulté précise dans laquelle il est empêtré : difficulté transitoire qu'il doit surmonter seul ou difficulté qu'il n'a pas la capacité de résoudre par lui-même et qui nécessite l'intervention d'un adulte. Ce temps est nécessaire dans une école qui se veut être l'école de tous : temps pour prendre du recul, temps de réflexion, de débats, de travail en équipe pour trouver les paroles, les comportements, ou les interventions adaptés aux besoins de l'enfant, et non seulement pour faire un diagnostic, ce qui serait dérisoire.
  **Généraliser les dispositifs péri-scolaires** dans toutes les écoles, en particulier les associations d'**accompagnement scolaire** qui se développent de plus en plus. Il n'est pas sûr qu'elles puissent répondre à l'ensemble des besoins, en particulier des familles qui ne peuvent pas aider suffisamment leurs enfants. Faut-il les financer et les professionnaliser encore plus ?
  **La scolarisation des deux-trois ans** est l'objet depuis plusieurs décennies de débats passionnels, ravivés par la priorité donnée dans la loi d'orientation de 1989 à l'accueil des très jeunes enfants dans les écoles maternelles de ZEP et de zones rurales fragiles. Ceux qui défendent une scolarisation précoce s'appuient sur l'offre d'un milieu stable et stimulant permettant des échanges langagiers en français avec d'autres enfants et des adultes. C'est donc un atout pour une réussite scolaire ultérieure. Ceux qui sont contre arguent de la séparation brutale de l'enfant de son milieu familial, surtout s'il est non francophone, et du trop grand nombre d'enfants par classe, alors qu'à un âge aussi tendre l'enfant a besoin de relation individualisée. Or, la première entrée à l'école maternelle est importante tant pour les enfants (une expérience positive augure bien de la suite de la scolarité) que pour les parents qui peuvent faire là leur première expérience de parents d'élèves et de découverte du système scolaire.
  **Les lieux passerelles** permettent de sortir de cette opposition. Destinés aux enfants qui n'ont pas connu de mode de socialisation collective, ils sont animés par une équipe mixte (Education Nationale –personnel

« petite enfance », trois personnes en général pour quinze enfants). L'équipe travaille étroitement avec les parents et l'équipe enseignante qui accueillera l'enfant à la sortie de ce lieu. La séparation se fait en douceur.

- **Développer le travail en équipe.**

- **Dans les formations**, rééquilibrer le temps consacré aux connaissances et le temps imparti à la résolution des nombreux problèmes relationnels que les enseignants auront à résoudre, la relation étant le véhicule de la transmission des connaissances. Il faudrait, ainsi, développer le temps alloué :
  - à la relation avec des enfants et des parents qui n'ont pas les mêmes points de repère que les enseignants. Il ne s'agit pas de connaître les cultures d'origine, mais de découvrir les différences (dans les représentations, les codes, les repères) et ce qui peut rapprocher les deux milieux.
  - à l'attention inconditionnelle portée à l'autre : considération, respect, souci de chaque individu sont les principes qui doivent guider l'action des enseignants. Affirmer l'égalité des droits, c'est mieux que de parler de l'égalité des chances.
  - à la connaissance des besoins psycho-affectifs des enfants et à la manière d'y répondre lorsqu'on est enseignant. Face à des enfants exclus dans la classe ou dans la cour de récréation, repenser les rôles et les responsabilités des parents, de l'enseignant, du conseiller pédagogique… Une relation saine, à la fois cadrante et nourrissante, paraît nécessaire à la transmission des connaissances.
  - à la multitude de problèmes que peuvent rencontrer les parents, quel que soit leur niveau socio-professionnel, et qui ne sont jamais tout à fait les mêmes d'une famille à l'autre.
    **C'est la seule façon de réaffirmer le lien social, et, par là même de redonner du sens à l'école.**

- **Ouvrir au partenariat** la formation des enseignants tant en début de carrière que tout au long de leur vie professionnelle, avec les personnels des autres services de l'Etat et des collectivités territoriales ainsi qu'avec les associations.

C'est dans la perspective d'une meilleure connaissance augurant *d'une meilleure prise en compte des publics les plus démunis à l'école* que le ministère à demandé à chaque recteur et à chaque directeur d' IUFM de désigner chacun ***un correspondant « grande pauvreté et réussite scolaire »,*** dont le rôle et les missions sont de recenser les données permettant de mieux cerner les phénomènes de pauvreté et de promouvoir et d'accompagner les actions et la formation sur cette thématique.

# Ecole

**Fiche d'expérience**

Exemple d'un partenariat entre deux écoles primaires et une association

## L'historique

Le quartier du Plan situé à l'Est de Valence, classé ZUS, se caractérise par une population d'environ 5000 habitants ; isolé du reste de la ville par des voies de circulation, il souffre depuis longtemps d'une image négative. Les entreprises et commerces implantés sur sa périphérie n'ont pratiquement aucun impact en termes d'emplois sur sa population. On assiste depuis des années à une paupérisation qui tend à s'accélérer sur les sept dernières années.
En 1983, il est classé ZEP. En 1985, les écoles bénéficient de moyens supplémentaires en personnel pour « donner plus à ceux qui ont moins ».
C'est le début de la collaboration entre les écoles Brossolette et Vallès et le groupe local de l'Association Française pour la Lecture, devenu depuis 2 ans, l'Association Drômoise pour la Lecture (ADL).
Ainsi est né le Projet P.A.R.I.S.[6] qui offre aux enfants des deux écoles, tous les soirs de la semaine, des ateliers d'entraînement à la lecture sur micro-ordinateur.

**Quelques constats sociologiques** (source : rapport de synthèse DDE 26, 1994-2001) :

- baisse de population (ce sont les familles les moins mal-aisées qui quittent le quartier) ;
- baisse du nombre de demandeurs d'emplois (zone franche), mais hausse du nombre des demandeurs d'emplois longue durée ;
- forte hausse de la délinquance de voie publique, avec un taux de mineurs interpellés le plus haut comparé aux autres sites ZUS de la Drôme ;
- baisse du taux de rotation de logements : il n'y a plus de parcours résidentiel, la population est captive du quartier.

La mixité sociale n'existe plus pour les écoles et collège du quartier. Les indicateurs de précarité familiale et sociale sont à des niveaux alarmants.

## Un concept : le quartier-lecture

C'est un concept initié par l'ADL sur le quartier du Plan à Valence, qui se fonde à la fois sur les présupposés théoriques de l'Association Française pour la Lecture, notamment l'importance de la lecture sur le quotidien et le pouvoir qui en résulte, et des exemples d'actions menées par elle dans d'autres villes.
Construit autour d'un ensemble d'actions (P.A.R.I.S., venue d'auteurs, ateliers d'écriture, expo-vente de livres, salon du livre, formations d'adultes…) issues des différents lieux de rencontres avec l'écrit, le quartier-lecture en assure la cohérence. Il doit permettre d'instaurer ou de réinstaurer un lien entre des lectures et des lecteurs afin de rendre possible l'affirmation du rôle de chacun

[6] Projet d'Aide à la Réussite et à l'Intégration Scolaire et Sociale.

dans la cité, de sa place de citoyen. Élaboré en coopération avec les écoles Brossolette et Vallès, la bibliothèque du quartier, l'Amicale Laïque du Plan, il s'ouvre sur les autres associations et structures publiques du quartier.

## Des actions en partenariat

Elles naissent au sein d'un collectif enseignant et associatif et ont en commun l'idée de déscolarisation de la lecture et/ou sa socialisation. Elles permettent et sollicitent l'implication des familles. Elles se réalisent en partenariat avec les structures associatives et publiques du quartier et les structures culturelles de la ville. Elles sont des outils communs permettant la construction collective d'une appropriation d'un pouvoir sur le quotidien et une émancipation par l'enrichissement culturel et le développement de la citoyenneté.

## Des évaluations

Les plus remarquables sont relatives aux comportements :

- participation des familles aux différents projets de quartier (dynamique associative) ;
- reconnaissance des qualités des enfants quand les écoles sont visités par des personnes étrangères.

Les plus attendues sont les évaluations nationales. Isolément, elles ne sont pas bonnes. Mais, par rapport aux statistiques nationales, elles mettent en évidence le même écart qu'il y a 15 ans, malgré la forte précarité qui touche de plus en plus les familles et le phénomène de ghettoïsation qui touche les établissements scolaires (87% des collégiens sont issus de la catégorie socio-professionnelle la plus basse).

## Pour conclure

L'exclusion scolaire commence dès la recherche de logement. Sans parler de l'absence totale d'une politique du logement, le principe même de carte scolaire censée garantir l'égalité est discriminant pour nos quartiers. Ne peuvent y déroger que ceux qui ont les moyens et les informations.

Contacts : **Anne Puyraveau,** Directrice
Ecole Brossolette
12 rue Albert Einstein
26000 VALENCE
Tél : 04 75 55 15 89 – Email : annie.puyraveau@hotmail.com

# Ecole

Fiche d'expérience

## L'APFEE[7]

L'APFEE a été créée en 1984 à l'initiative d'enseignants de la région lyonnaise, soucieux d'égalité et refusant le fatalisme de l'échec scolaire : d'où l'usage de l'adjectif « efficace » qui ne renvoie évidemment pas à une quelconque efficacité économique. Cette association a choisi de repérer, analyser et diffuser des actions pédagogiques innovantes ayant pour objectif de permettre à chaque enfant de construire un parcours de réussite scolaire.

En 1993, lors du colloque organisé par l'APFEE sur l'apprentissage de la lecture en CP, Gérard Chauveau présente un outil issu de ses recherches : le club « Coup de Pouce ». Il s'agit d'une aide périscolaire apportée aux enfants « fragiles » en lecture et à leurs familles : quatre enfants sur cinq échappent ainsi à l'échec précoce en lecture. L'APFEE engage alors un travail de « modélisation » afin de rendre transférable cette forme efficace d'accompagnement scolaire.

L'association baptise ce dispositif "Club Coup de Pouce CLE" (Club Lecture Ecriture) et assure activement sa mise en place : informations, aide aux municipalités, formation des intervenants, évaluation annuelle. L'APFEE, qui n'intervient pas à la place des structures locales mais en soutien et à titre gracieux, apporte actuellement son soutien à une quarantaine de villes dont Paris, Marseille, Lyon, Vaulx en Velin, Angers ou Mulhouse. Indépendante dans son action, l'APFEE reçoit le soutien du Ministère de l'Education nationale qui a validé l'efficacité constante de cet outil.

## Les clubs coup de pouce CLE[8]

**Pour qui ?**
Les clubs sont destinés aux élèves de cours préparatoire "fragiles" en lecture-écriture : fragiles de par leur environnement socioculturel et fragiles quant à la progression dans leur apprentissage de la lecture. On peut estimer à environ un quart de l'effectif d'une classe de CP les élèves pour lesquels l'entrée dans l'écrit constitue une difficulté importante.

**Quels principes ?**
**1.** donner aux enfants fragiles ce que des enfants plus favorisés reçoivent « naturellement » chez eux le soir après l'école dans le domaine du lire-écrire, durant l'année du CP ;
**2.** donner aux parents de ces enfants des aides et des informations afin de leur permettre d'assurer le suivi scolaire de leur enfant ;

[7] Association Pour Favoriser une Ecole Efficace
[8] CLE : Club Lecture Ecriture

**3.** faire agir en étroite collaboration tous les partenaires liés par un contrat signé officiellement à la mairie : maîtres de CP, parents, enfants, animateurs et le maire de la commune.

**Un club ?**
Ces clubs sont organisés dans les locaux scolaires (un des objectifs est de rapprocher les parents de l'école), chaque soir, 4 fois par semaine, de novembre à juin. Les élèves qui sont inscrits dans les clubs bénéficient ainsi au total d'une centaine de séances. Un club comprend 5 enfants, généralement de la même classe.

**Les animateurs**
Les animateurs des Coups de pouce CLE sont d'origines diverses, certains sont des enseignants ou des aides éducateurs des écoles fréquentées par les élèves, d'autres sont des étudiants ou encore des animateurs municipaux. Ce sont les municipalités qui recrutent et rémunèrent les animateurs, souvent avec des aides (CEL[9], CLAS[10], CTL[11], Politique de la Ville).

**Une séance :**
Chaque séance dure de 16H30 à 18H et comprend différentes séquences précisément codifiées :
**1.** un accueil détente, avec un goûter de 30 minutes et du temps consacré à écouter chaque enfant ;
**2.** l'aide au travail donné par le maître de la classe durant au maximum 15 minutes ;
**3.** les activités ludiques autour de l'écrit : les animateurs présentent la lecture surprise à travers la découverte d'un texte court ; ils proposent des jeux de lecture (30 minutes) avec des séquences en tandem ;
**4.** chaque séance se termine avec la lecture d'une Belle Histoire par l'animateur (15 minutes).

**Le travail avec les parents**
Les Clubs Coup de Pouce CLE mettent également en oeuvre un travail avec les parents. Ceux-ci s'engagent tout d'abord à venir inscrire leur enfant et à participer à une réunion avant le démarrage des clubs, à leur donner un goûter à chaque séance. En ce qui concerne le suivi scolaire de leur enfant, l'inscription au Coup de Pouce les engage à parler avec l'enfant chaque soir durant quelques minutes de ce qu'il a fait au club et en classe, à regarder son livre, son cahier, à l'encourager dans ses apprentissages. D'autre part, les animateurs font participer chaque parent à plusieurs séances du club. De plus, les clubs développent des outils favorisant le lien avec la famille : abonnement à une revue enfantine, cahier à histoires, livres ou albums de littérature de jeunesses prêtés par le club.

Contact : **APFEE** 18, rue Joseph Serlin 69001 Lyon
Tél. 04 72 00 31 60 - Fax 04 72 07 70 81
Site (en construction) www.apfee.asso.fr - email : *apfee@wanadoo.fr*

[9] Contrat Educatif Local
[10] Comité Local d'Action Sociale
[11] Contrat Temps Libre

# Ecole

## Compte-rendu de l'atelier

Marie-Paule BALICCO, maître de Conférences, correspondante « grande pauvreté et réussite scolaire », IUFM de Grenoble

Cet atelier, qui a réuni 39 personnes, s'était donné deux objectifs : échanger et faire des propositions. Pour démarrer et alimenter ses échanges, nous avions choisi trois expériences, qui ne se voulaient pas des modèles mais avaient vocation à nous permettre de mieux comprendre les relations qu'entretiennent l'école et ses personnels avec leurs partenaires naturels : familles, institutions, associations…..

Pour les résumer très rapidement, on pourra dire ici que dans un premier temps nous avons visionné un film où un collectif de femmes, mères de famille habitant un quartier de Pierre Bénite, nous offraient leurs réflexions et leurs échanges autour de leur vision de l'école comme parents d'élèves plus ou moins en difficulté, mais aussi comme anciennes élèves elles-mêmes. Ce film a été réalisé par l'association « Moderniser sans exclure ».
La deuxième expérience autour du « quartier-lecture », présentée par deux enseignants du premier degré exerçant dans une Zone d'Education Prioritaire de Valence, concernait tout un ensemble de démarches et projets autour de la lecture dans l'école et le quartier, associant systématiquement les parents, les bibliothécaires afin qu'ils aient un réinvestissement sur le quartier. Des auteurs de littérature de jeunesse viennent également tenir salon dans l'école.
La troisième expérience traitait aussi de lecture avec le projet « Coup de Pouce CLE » qui dans le temps périscolaire installe un dispositif d'accompagnement scolaire et de mise en contact des familles et de tous les partenaires.

Ce compte rendu n'a pas l'ambition de retracer précisément toutes les phases des échanges, nombreux, dynamiques, parfois vifs mais toujours de qualité, entre les participants. La plupart d'entre eux ont d'ailleurs pris la parole, marquant ainsi l'implication de chacun dans la discussion de ce thème.
Les débats ont porté sur les changements autour et dans l 'école, les personnels des différents services au contact des familles en situation d'exclusion et leur attitude, les partenariats pouvant être construits autour de la réussite des enfants à l'école et hors l'école.

**Des partenariats nécessaires et variés**

L'évolution actuelle fait apparaître une dégradation de la situation. L'unanimité se fait autour de la description d'une situation de plus en plus difficile dans l'école, sous l'influence entre autres des politiques d'attribution des logements sociaux, qui conduisent à regrouper les familles les plus en difficulté dans les mêmes quartiers et rendent la mixité sociale de plus en plus incertaine. Cette mixité sociale est mise également en péril à l'intérieur même de l'école par les processus d'évitement et de stigmatisation des ZEP.
Par voie de conséquence, le travail des enseignants apparaît lui aussi de plus en plus difficile. L'échec scolaire reste important, d'où la nécessité d'actions de soutien scolaire qui essaient d'apporter aux enfants, en dehors de l'école, l'aide nécessaire pas toujours disponible dans leur famille. Ces partenariats de toutes formes, qui vise à augmenter la réussite scolaire et à intégrer la problématique scolaire dans une réflexion plus globale autour de la grande difficulté dans laquelle se trouvent les familles, se développent sous des formes très diverses en fonction des besoins locaux, des structures et des forces existantes. Les participants à cet atelier nous ont donné à voir un éventail d'expériences plus ou moins récentes qui attestent de l'intérêt de ces démarches mais, parfois aussi, en montrent les limites.

**Quelle ouverture de l'école et sous quelles conditions ?**

Le thème des modalités de soutien quand les difficultés sont avérées reste un point de débat : ces soutiens doivent–ils rester **internes** à l'école qui identifie les difficultés, possède des personnels qualifiés ou doivent-ils, peuvent-ils **sortir de l'école**, s'appuyer sur des partenaires ? La mise en œuvre des différents dispositifs d'aide renvoie aussi aux **valeurs** des uns et des autres : peut-on, quand on est enseignant, « choisir » parmi ses propres élèves ceux qui bénéficieront d'une aide particulière ? Doit-on cependant le faire si l'on sait que l'efficacité de l'aide permettra à l'élève de surmonter les difficultés actuelles ?
Le risque d'entrer dans le champ de la concurrence est aussi évoqué..

**Quelle place pour les familles ?**

Le rapport des enfants et de leur famille à l'école et aux savoirs scolaires est complexe. Il doit être travaillé, accompagné. L'espoir que les familles les plus défavorisées mettent dans l'école est très fort. La place des familles est reconnue dans l'école, les textes organisent leur participation aux instances délibératives. Au quotidien, la situation est cependant plus contrastée.
Les expériences qui nous ont été présentées montrent à quel point il est pourtant nécessaire, pour faciliter la réussite des enfants, **d'associer les familles** aux actions, aux projets, dans et hors l'école.
Les relations restent encore cependant difficiles à établir, puis à maintenir. Les familles, dans un premier temps, ont des difficultés à entrer dans l'école, les parents se réfèrent à leur propre expérience d'élève qui n'a pas toujours été positive. Cependant, quand les actions proposées par l 'école sont des actions de socialisation, ont une lisibilité sur le quartier par exemple, **sont valorisées**, elles deviennent le point de départ de collaborations. Dans les deux expériences présentées, les parents sont aussi informés, parfois même formés , sur le travail effectué avec leurs enfants dans l'école ou dans le dispositif de soutien. Ce dialogue, cette information doit aussi circuler entre l'école et les associations qui,

à l'extérieur, organisent le soutien scolaire. Dans les deux actions qui nous ont été présentées, la forme différente d'intervention auprès des enfants se construit sur la même conviction que la lecture est un acte émancipateur et qu'il faut, sur ce chemin, entraîner les parents avec leurs enfants.
Ce que les uns ou les autres parmi les professionnels attendent de l'école peut prendre des formes diverses : le minimum, pourtant si important pour tous : le lire-écrire-compter ? L'aide à la construction d'une personne qui puisse devenir ce qu'elle souhaite ? Un citoyen autonome ? Tout cela n'est évidemment pas contradictoire mais les priorités ne sont pas toujours explicites ; un tension demeure entre la priorité de l'**instruction** et celle de l'**éducation**, tension qui s'est particulièrement manifestée dans nos échanges.

Le rôle de l'école n'est pas contesté, les difficultés qu'elle rencontre à l'assumer sont reconnues mais les demandes en direction de ses personnels apparaissent nombreuses : porter un regard positif sur les enfants, reconnaître des formes de réussite différentes, accepter et tenir compte du rythme de chacun, informer et collaborer avec les familles, les autres professionnels et développer des partenariats. En face de toutes ces demandes, reconnues comme légitimes, l'école et ses personnels ont parfois la sensation d'être mis en concurrence, de **devoir justifier** l'efficacité de toutes leurs actions, alors que tout le travail fondamental leur est dévolu et que les moyens humains et matériels ne sont pas toujours suffisants. **La présence des enseignants dans la cité** est un élément important dans la mise en œuvre de ces collaborations. Des interrogations et des demandes subsistent concernant les personnels d'éducation qui culturellement ont **peu de contacts** avec les plus en difficulté et peuvent avoir du mal à entrer en relation avec les familles victimes d'exclusion, à leur faire passer les enjeux de leurs enseignements et leurs attentes. La **formation des enseignants** se doit aujourd'hui de prendre en compte l'évolution du tissu social pour les sensibiliser aux situations d'exclusion, au dialogue parents-enseignant… Des formations des personnels de différents services au contact avec les familles en difficulté pourraient contribuer à un meilleur travail en commun, tant il est vrai que, si les professionnels hors éducation sont eux-mêmes souvent déconcertés devant la complexité du système scolaire, la réciproque est tout aussi vraie, rendant difficile le travail partenarial.

**De nouveaux besoins, de nouveaux accompagnements, de nouveaux personnels ?**

L'atelier s'est largement interrogé sur les changements à mettre en œuvre dans la relation des professionnels aux familles et aux enfants les plus en difficulté à partir des expériences professionnelles des uns ou des autres, enseignants, assistants sociaux, membres d'associations effectuant du soutien scolaire. Tous attendent beaucoup des familles, mais **s'interrogent sur l'aide appropriée à leur apporter**. L'importance d'un dialogue autour de l'enfant est soulignée, parfois difficile dans les premiers temps mais qui, en s'installant dans la durée, devient de plus en plus positif. Il faut trouver, d'abord, un moyen pour faire venir les familles et les « accrocher » à un projet. Ce travail avec les familles revenant de façon très forte, on a pu s'interroger aussi sur la **cohérence** qu'il serait souhaitable d'installer dans les relations avec les parents de la part de leurs interlocuteurs dans d'autres contextes que le contexte scolaire. C'est dans différents champs que les parents doivent retrouver la confiance en eux . Il est alors important de travailler entre professionnel sur l'**accompagnement**, un

accompagnement qui ne vise pas à se substituer aux parents, mais à les soutenir en les assurant que leur démarche ira à son terme, que ce soit dans le domaine social, dans la recherche d'un logement, la réussite scolaire des enfants. Parfois, devant trop de difficultés, un sentiment d'impuissance peut s'installer qui réduit les efforts pourtant engagés à zéro.

Les professionnels ont alors **hésité entre deux pôles** : plus de personnes aptes à accompagner mais aussi qui, par leur nombre, leur rattachement à des services différents peuvent ne pas gagner en efficacité : « **trop de gens ! ! ! mais personne ! !** » L'autre pôle s'organise autour d'un **référent unique** mais sur lequel bien des interrogations pèsent aussi. Ne serait-il pas lui-aussi dangereux ? Il pourrait conduire à sous-estimer la capacité des familles à faire et à se prendre en charge, à s'organiser entre elles. Une nouvelle étape de la discussion a permis de définir quelques compétences à celui que nous continuerons ici à appeler « référent » :

- qu'il ne se substitue pas à la famille,
- qu'il ne soit pas l'interlocuteur unique pour garantir le point précédent,
- qu'il soit plutôt un « créateur d'alliance », un facilitateur,
- qu'il garantisse qu'on ne devienne pas impuissant dans l'avancée de sa propre vie et celle de ses enfants, qu'il ouvre des possibles,
- enfin qu'il soit choisi par la famille.

**Comment conclure** ? Si ce n'est en écrivant que toutes les expériences relatées, leurs succès mais aussi parfois les difficultés auxquelles les uns ou les autres se trouvent affrontés, montrent tout à la fois à quel point aujourd'hui **l'enjeu de la réussite scolaire** est crucial, tout particulièrement pour les familles les plus en difficulté, dans une société qui a choisi de promouvoir une école de l'égalité mais qui ne doit pas sous-estimer pas les obstacles pour atteindre ses objectifs. Il n'existe à l'évidence pas une bonne réponse aux nombreuses questions que nous avons soulevées et l'évolution du tissu social nous contraindra à en inventer d'encore nouvelles, mais la voie des **partenariats les plus ouverts possibles** dans le respect des spécificités de chacun, de **présences professionnelles adaptées** aux demandes des familles, les laissant toujours responsables de l'éducation de leurs enfants, semble faire l'unanimité entre nous et fonder nos actions.

# 4. EVEIL CULTUREL ET ARTISTIQUE DU JEUNE ENFANT

## Note problématique

« *Les actions culturelles et artistiques représentent un chemin de traverse, un détour possible, d'une autre nature et obéissant à une autre logique que les actions menées dans le cadre d'une politique familiale ou sociale, pour atteindre un même but : permettre à chacun de prendre la parole pour exprimer son identité, ses désirs, ses projets, pour révéler ses compétences et pour exercer ses responsabilités.*
*L'éveil culturel, à partir des cultures familiales, permet aux enfants, aux parents, notamment à ceux qui sont touchés par l'inacceptable de l'exclusion, de retrouver l'accès à une culture vivante, proche d'eux, qui ravive le désir d'être, de renouer avec ses origines pour mieux s'arrimer au monde qui semble se faire sans eux. Elle permet aux enfants de grandir, enracinés dans leur histoire et leur culture et d'y puiser* ***« l'estime de soi »*** *indispensable pour avoir envie d'apprendre* » (Christine Attali-Marot, Enfance et musique).

Afin d'éviter les confusions et pour établir une base commune à la réflexion et au débat, nous vous proposons les définitions suivantes :
✯ **culture**, au sens anthropologique du terme : « *la culture est l'ensemble des comportements, savoirs, savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain ou d'une société donnée, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage, et transmises à l'ensemble de ses membres* ». (François Laplantine).

Les définitions suivantes sont données par Hannah Arendt (in « *Crise de la culture* ») :

✯ **culture** : « *ce qui est construit et porte témoignage des œuvres de l'esprit* ». Etymologiquement, du latin « colère » - cultiver, prendre soin, entretenir, préserver. Il indique une attitude de tendre souci qui sait prendre soin, préserver, et « admirer » les objets culturels ;

✯ **un objet est culturel**, selon la durée de sa permanence. Le seul critère authentique pour juger ces choses spécifiquement culturelles est leur permanence relative, et même leur éventuelle immortalité. Seul ce qui dure à travers les siècles peut finalement revendiquer d'être un objet culturel. Chaque civilisation laisse derrière elle comme la quintessence et le témoignage durable de l'esprit qui l'anime ;

✯ **l'art** : « *c'est seulement là où nous sommes confrontés à des choses qui existent indépendamment de toute référence utilitaire et fonctionnelle que nous parlons d'œuvres d'art* » ;

✯ **les pratiques culturelles et artistiques** permettent « *à chacun de se ressourcer dans le passé et de participer à la création du futur* ». (Yehudi Menuhin).

# Constats

✯ **Les cultures familiales**

Dans un certain nombre de familles, on remarque des failles dans la fonction parentale de transmission et ce, pour une certain nombre de raisons. Soit ces familles sont entièrement absorbées par les préoccupations de la vie, voire de la survie, soit elles mobilisent toute leur énergie à s'adapter à un nouveau contexte social et culturel (immigrés, réfugiés), soit elles rejettent la tradition uniquement perçue comme oppressive, soit elles ont honte de leur propre culture et refusent de la transmettre car - croient-elles à tort – elle handicape leurs enfants en les empêchant de s'intégrer.

Ainsi nombre d'enfants n'ont pas reçu la transmission mythique de l'histoire familiale qui participe à la « **nidation culturelle** » (Tony Lainé). Cette enveloppe d'échanges, de signes, de paroles, tissée par la microculture familiale et communautaire est nécessaire pour que l'enfant puisse s'ouvrir à la culture de notre société. Des études ont montré par ailleurs qu'on pouvait établir une corrélation entre l'absence de repères dans la généalogie familiale et certaines formes d'échec scolaire.

✯ **La culture et l'art**

**1. Plusieurs obstacles à leur accès**
Lire ou écouter une histoire, admirer un tableau, participer à une chorale, etc … suppose, pour les adultes qui s'y adonnent, de mettre à distance les soucis et les urgences de la vie, de se placer dans une attitude de joie désintéressée, donc d'expérimenter une certaine liberté. On mesure toute la difficulté pour les personnes qui vivent des situations de pauvreté à accéder à cette possibilité de loisir mental et matériel.
Le risque est grand alors, quand on intervient avec les pauvres, d'abdiquer des exigences esthétiques pour se contenter de formes simplifiées, appauvries, prétendument accessibles, ou de se satisfaire d'une assignation culturelle (le rap, le graph, c'est bon pour les banlieues). Démagogiquement, faire mine de croire que tout est culture, que toutes les formes se valent pour mieux capter l'héritage culturel au seul profit d'une minorité privilégiée, alors que la **culture est un bien commun** au partage duquel chacun est convié.

**2.** Quand les difficultés d'accès ont été surmontées, l'action culturelle présente **nombre d'atouts**.
En abordant les familles par le biais de l'action culturelle, on les touche dans leur capacité de désir, de rêve, d'émotion, d'imagination, de création que tout être humain possède, quelles que soient ses origines sociales. Toute personne est un être de culture et d'histoire. On n'aborde pas ces familles par leurs faiblesses, leurs manques, leurs histoires cassées, mais dans le plaisir d'une relation partagée.
Ainsi, quand la confiance est instaurée, peuvent s'établir avec les intervenants des rapports égalitaires, sans assujettissement réciproque.
La proposition culturelle a ses propres fins et ne peut être utilisée à des fins pédagogiques, sociales ou thérapeutiques. Elle s'adresse à la liberté du sujet, libre de l'accepter ou de la refuser. Elle est gratuite, a des effets non calculés et ne porte que nos espérances.

**La proposition culturelle est respectueuse de la personne** :

« *L'art est capable d'intégrer sans violenter. Il appelle à entrer dans le cercle de l'humain, en une contagion qui ne supporte aucune exclusion. Il fait signe, avec entrain et pudeur tout à la fois. Il donne confiance. Il permet de prendre le risque de la parole et de la rencontre. Il aide à sortir de sa coquille, à se déployer en sécurité dans l'espace commun* ».
Il vous parle de vous sans vous désigner du doigt, il vous permet de voir venir, sur la pointe des pieds, celui ou celle qui vous tend sa main sans vouloir arracher la vôtre. L'art a cette vertu immense d'aider à sortir de la solitude sans, pour autant, forcer quiconque à se livrer. Il a cette vertu d'accompagner dans l'universel en venant chercher en chacun ce qu'il a de plus intime. Le media artistique (poème, tableau, chant …) « *vient relier les hommes entre eux en une démarche qui respecte leur intimité* » (Philippe Meirieu).

Les pratiques culturelles et artistiques offrent à l'enfant une palette de langages dans laquelle il va puiser pour exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il souhaite communiquer. **Il construit grâce à elles son intériorité**. Elles peuvent donner aux parents l'occasion de découvrir que leur enfant est riche de potentialités qu'eux-mêmes peuvent contribuer à faire éclore, de se découvrir des compétences et ainsi de se voir consolidés dans leur rôle. Elles contribuent à donner aux plus démunis un sentiment « d'estime de soi ». Elles favorisent l'ouverture à d'autres milieux sociaux.
L'action culturelle en direction des exclus est essentielle pour ne pas se dessécher sur les seules questions d'accès aux droits (travail, logement, santé, ressources financières …) qui sont nécessaires mais pas suffisantes, car elles ne donnent pas de valeurs – hormis celle de la justice – sur lesquelles s'appuyer.

**Orientations**

1. **Valider la culture familiale** pour que l'enfant qui grandit adossé à la culture de ses parents puisse s'ouvrir sur la culture de notre société.
2. **Favoriser la transmission** de l'histoire dans laquelle on s'inscrit : à la famille revient de transmettre son histoire et celle de sa communauté, aux professionnels de transmettre l'histoire du pays où l'on vit, en particulier celle des combats qui ont conduit aux droits acquis d'aujourd'hui.
3. **Tisser des liens entre travailleurs sociaux et intervenants culturels et artistiques**. L'action culturelle ne peut se réduire à une animation ponctuelle. C'est un travail en profondeur qui se construit dans la durée avec des personnes identifiées. Il faut éviter deux écueils majeurs :

- l'éveil culturel n'est pas une technique de plus du travail social ou de l'action thérapeutique ;
- ce n'est pas une activité supplémentaire pour les enfants dans une visée d'apprentissages précoces.

4. **Cultiver le goût de l'art** sans leurrer les personnes sur la qualité artistique d'une œuvre qu'elles ont pu réaliser et sans tomber dans le zapping ou la consommation culturelle.

## Questions

1. Quelles sont les **conditions** nécessaires pour garantir la qualité d'une action culturelle et artistique ?
2. Comment **multiplier les situations d'éveil culturel** sans instrumentaliser la culture ?
3. Dans une situation d'éveil culturel où ils sont ensemble, comment laisser aux parents et aux enfants **leur juste place** ?
4. Comment dégeler la **fonction parentale de transmission** ?
5. Comment assurer la **sécurité culturelle** de nos enfants dans un monde chaotique axé sur l'instantané, la vitesse et la consommation ?

L'idéal à viser, c'est « *la personne cultivée, définie comme quelqu'un qui sait choisir ses compagnons parmi les hommes, les choses, les pensées, dans le présent comme dans le passé* » (Hannah Arendt).

✯✯✯

# Eveil culturel et artistique du jeune enfant

**Fiche d'expérience**

## Arts et développement : Créer un espace de liberté propice à la création de l'enfant

*« Karim est debout devant sa feuille blanche, son assiette en carton remplie des couleurs qu'il vient de choisir. Le pinceau à la main, plein d'ardeur, il s'apprête à peindre ; une hésitation pourtant le retient, et il se tourne vers Séverine, une animatrice :*

- *J'ai pris du noir, du jaune et du bleu ; à ton avis qu'est-ce que ça va faire ?*
- *Mets sur ta feuille, tu vas voir !*

*Plein de curiosité, Karim manie son pinceau chargé de couleurs. Il passe et repasse sur sa feuille blanche et la trace, tour à tour bleue, noire, jaune, se transforme au rythme de son mouvement, laissant apparaître d'autres nuances, inattendues, merveilleuses… Rempli de bonheur, il s'exclame :*

- *C'est trop magique, ça change de couleurs tout le temps ! »*

### Implanter des ateliers de peinture de rue : un défi !

Tout à commencé à Marseille, il y a plus de 10 ans, quand le responsable régional d'ATD Quart Monde s'est assis dans un quartier, au pied d'une HLM, pour peindre. Ce qu'il a vu dans le regard des enfants, intrigués par cette scène insolite, l'a poussé à revenir avec feuilles, pinceaux et couleurs pour leur proposer à leur tour de manier le pinceau. Ainsi est né le premier atelier de peinture de rue, sur le modèle des bibliothèques de rue d'ATD. Plus tard, il crée l'association « Arts et développement » pour se consacrer à l'éveil artistique des enfants des quartiers dits en difficulté.

En 1995, Arts et développement est créé à Bron, où s'expérimente la démarche du « programme global »[12], qui cherche à rejoindre les personnes les plus en difficulté. Pendant deux ans, Isabelle Massart-Laluc, fondatrice lyonnaise, cherche à faire connaître et accepter le projet de l'association par les structures locales et fait les démarches nécessaires pour obtenir des financements. Mais rien ne fut simple au départ, car l'association et son projet attiraient la méfiance davantage que la confiance. C'est le soutien d'une association, « Réussir l'insertion à Bron », gestionnaire du PLIE[13], qui a permis à l'aventure de commencer, en 1995. Ce n'est que deux ans plus tard, en 1997, que démarre le premier atelier à Bron Parilly. **S'appuyer sur les associations locales**, comme le centre social, était décisif. C'est en concertation avec elles qu'ont été choisis les lieux où installer des ateliers de rue.

[12] dispositif expérimenté en région Rhône-Alpes dans le cadre du contrat de plan Etat-Région 1994-1999.
[13] Plan local d'insertion et d'emploi.

Après l'ouverture du premier atelier, c'est le sérieux et l'implication des membres de l'association, leur présence régulière, leur implication dans la vie locale et la qualité de la première exposition réalisée à la médiathèque en 1999, avec le soutien de la directrice, qui ont petit à petit gagné la confiance des différents acteurs culturels et sociaux de Bron. Un deuxième atelier peut alors s'ouvrir, puis un troisième en juin 2001, avec le soutien de l'agent de développement local, dans un quartier réputé difficile et quelque peu déserté par les différentes structures.

## Donner aux enfants la liberté de créer

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer en voyant des enfants peindre dans la rue, les ateliers de rue d'Arts et développement sont conçus de manière rigoureuse et donnent aux enfants un cadre clair dans lequel peut s'exprimer leur liberté créatrice. Ils se déroulent toujours aux pieds des immeubles, dans l'espace public, à ciel ouvert, et sont gratuits et ouverts à tous. « *Les horaires des ateliers, en général le mercredi, sont choisis pour s'adresser à des enfants qui ne vont ni au sport à l'école, ni au centre social, et qui ont du mal à rentrer dans un cadre* » souligne Isabelle. Certains enfants viennent régulièrement, d'autres de manière ponctuelle. Pour peindre, l'enfant enfile une blouse, donne son nom et son âge. Un animateur lui accroche alors une grande feuille blanche, sur le mur, à la hauteur souhaitée par l'enfant. Il choisit ensuite ses couleurs, données par un animateur, et l'aventure commence… Face à sa feuille, l'enfant est totalement libre, rien ne lui est imposé, sauf, parfois, une couleur pour lui permettre d'aller plus loin dans sa créativité, ou encore une absence de couleur, par exemple pas de noir ni de blanc. « *En peinture, on fait ce qu'on veut, hein madame ?* » souligne un enfant « *eh ben moi, je réfléchis même pas, je suis mon pinceau* », et un autre renchérit : « *en peinture, on peut mettre toutes les couleurs, même si ça ne représente rien* ».

La créativité des enfants est contagieuse, elle déborde parfois sur les murs de l'immeuble ! Et les animateurs, s'ils doivent éponger (au propre et au figuré) ces débordements, sont aussi stimulés par la force qui émane de leur appétit de création et de leurs capacités à exprimer ce qu'ils ressentent. Il n'est pas question ici de juger, de classer les peintures selon des critères esthétiques, il s'agit beaucoup plus profondément d'accueillir et de recueillir ce qui se dit sur les feuilles et dans les ateliers, et d'en être en quelque sorte les gardiens. Des gardiens au service des enfants, ou plutôt des **accompagnateurs**, des **témoins** de ce qui se vit sur l'atelier, très attentifs au bien-être de l'enfant comme le dit Isabelle: « *On veut que l'enfant soit bien à l'atelier pour qu'il donne le meilleur de lui-même, qu'il découvre ce qu'il est capable de faire* ». « *On est dans une situation de dialogue attentif, même s'il est essentiellement muet de notre part, même si nous ne faisons qu'écouter et regarder, mais de façon attentive et aiguë* » renchérit Jacques Galland, peintre. L'objectif est d'accompagner l'enfant où il désire aller, de lui donner confiance, de le guider, de l'aider à aller chercher ce qu'il désire.

## Encadrer les enfants et les accompagner dans leur activité créatrice

Pour chaque animateur, un atelier signifie un temps de préparation du matériel, un temps d'atelier de peinture à proprement parler et un long temps de bilan où chacun exprime ce qui s'est passé, ce qu'il a vécu avec tel ou tel enfant, les difficultés qu'il a rencontrées, les questions qu'il se pose, où un temps est pris pour regarder chaque peinture et ce qu'a pu en dire l'enfant. L'objectif est de mieux connaître les enfants et de mieux les accompagner dans leur activité créatrice.
En général, un artiste peintre fait partie de chaque équipe d'animation. A Bron, deux artistes interviennent sur les ateliers et sont payés à la vacation par Arts et développement. Pour l'association, ne pas hésiter à donner de bons cachets à de **véritables artistes** pour accompagner les enfants fait partie du respect que l'on doit à ces derniers et de l'exigence de qualité nécessaire dans toute activité d'éveil artistique, surtout lorsqu'il s'agit de familles en difficulté. Ainsi, le matériel et la peinture proposés aux enfants sont également de bonne qualité.

Dans l'atelier, l'artiste peintre n'est pas explicitement désigné, mais il prend une place particulière liée également à sa personnalité. « *D'emblée, nous constatons que notre manière de nous comporter sur l'atelier et d'accompagner l'enfant est différente et complémentaire, de par notre expérience, notre histoire, même si nous recherchons le même objectif* » souligne Colette qui, à Chambéry, intervient toujours en binôme avec un animateur (toujours le même) d'une structure partenaire (centre social ou maison des enfants). Confrontée elle-même régulièrement aux questionnements qu'elle rencontre face à son propre travail de peinture, l'artiste peintre va intervenir au moment où elle en ressent la nécessité par rapport au moyen d'expression que représente la peinture (découragement, difficulté technique qui empêche d'avancer, mais aussi enthousiasme, surprise…). Sa sensibilité rentre alors **en résonance** avec celle de l'enfant. En mettant naturellement en valeur la dimension poétique des travaux des enfants, l'intervention de la peintre permet de privilégier ainsi un mode de relation spécifique entre l'enfant et l'équipe des intervenants. L'animateur va plutôt accompagner un enfant par rapport à la demande qu'il pressent chez lui, grâce à la connaissance qu'il a de cet enfant, de son histoire, de sa personnalité. La peinture de l'enfant constitue alors le support de l'échange. L'animateur possède également une vision plus globale de l'atelier et de sa périphérie. La réussite d'un atelier dépend beaucoup de cette capacité de l'animateur à **penser « groupe »** et pas seulement « individu », à veiller à la fluidité de l'organisation sur l'atelier, de manière à ce que chaque enfant s'y sente à l'aise et en sécurité.

A Bron, les intervenants sur les ateliers viennent d'horizons divers : salariés, bénévoles, hommes, femmes, artistes, jeunes et moins jeunes, mais tous vivent une aventure personnelle de création qui leur donne une proximité naturelle avec les enfants dans leur travail de peinture. Récemment, l'association a pu agrandir ses locaux et propose un atelier peinture un soir par semaine à tous les intervenants de l'association. « *Il s'agit d'expérimenter soi-même avant de proposer aux enfants, et de se rendre compte par exemple qu'être interrompu est pénible. On fait ensuite attention à ça avec les enfants* » explique Sandrine, salariée à Bron.

## Exposer les œuvres des enfants : leur ouvrir un espace

A la fin de chaque atelier, les peintures sont le plus souvent laissées « à la garde » de l'atelier. Que deviennent donc tous ces travaux ? « *Après plusieurs années de présence dans le quartier, il y en a des milliers, un vrai trésor !* » s'exclame Isabelle. Une autre phase de l'aventure créative peut alors commencer : celle des expositions. Il s'agit de trouver les lieux, centres sociaux, associations, bibliothèques, galeries, espaces publics (la Poste, …) où l'on peut « donner à voir ». Car c'est bien de cela qu'il s'agit quand on expose. Si les peintures des enfants n'ont pas à être considérées à proprement parler comme des œuvres d'art, elles entrent quand même de plain-pied dans le patrimoine culturel de notre temps, car elles peuvent toucher, émouvoir, interroger ceux qui les voient, modifiant ainsi leur regard sur le monde, celui de l'enfance et le nôtre. Regard des parents, regard des voisins, regard des professionnels, regard des élus, c'est aussi **dans le jeu de ces regards** que se bâtit l'avenir de ces enfants, et qu'un nouvel espace peut leur être ouvert.

Pour toute exposition, les peintures sont mises en valeur dans des cadres. Le choix des peintures et leur agencement les unes par rapport aux autres sont l'œuvre des artistes peintres, et là peut-être réside l'œuvre d'art. « *On se rend compte que les peintures ne sont pas mises n'importe comment* », remarquait une maman lors de sa visite d'une exposition.
En décembre 2002, une exposition a eu lieu dans une galerie du centre de Lyon. De belles invitations, très « pro », ont été faites et distribuées aux parents dont les enfants avaient une œuvre exposée, à la sortie de l'école ou à domicile. De telles démarches font aussi partie du projet Arts et développement dont l'un des objectifs est de valoriser les familles.

## Arriver à toucher également les parents, les familles

A Bron, le souhait est également de toucher les parents. Ainsi à l'automne 2001, un atelier peinture a été proposé aux parents à 14 heures devant l'école. Mais ce qui semblait les intéresser était plus la dimension « lieu d'échange » que la démarche artistique. Cherchant à conserver sa vocation première, Arts et développement a donc fait appel à des partenaires susceptibles de s'engager à ses côtés dans cette action. Désormais, une éducatrice de jeunes enfants du centre social qui travaille à l'école une fois par semaine, la coordinatrice du programme global, une personne du lieu ressource « illettrisme » et Arts et développement co-animent à la sortie de l'école un atelier tissu pour les parents et un atelier peinture pour les enfants. Cette co-animation, avec le soutien actif de la directrice de l'école, permet d'être à l'écoute de manière différente et complémentaire.
Le projet de l'association, aujourd'hui, est de proposer aux mamans fréquentant cet atelier de continuer cette activité mais dans un local, ce qui leur permettrait d'aller plus loin dans la technique et de dépasser des difficultés peu solubles à l'extérieur. Elle proposerait également aux enfants de venir à l'atelier de rue du quartier, ce qui permettrait d'ouvrir ces ateliers tissu et peinture aux parents et enfants à la sortie d'une autre école, dans un quartier où l'association a plus de mal aujourd'hui à rencontrer les parents malgré la présence d'un atelier de rue.

Un autre projet est de monter une artothèque qui consisterait à proposer aux familles d'exposer une des peintures de leur enfant, sous cadre, chez elles, et de pouvoir changer régulièrement. Ceci permettrait à la fois de **valoriser l'enfant et de rencontrer les familles.**
Les salariées de l'association aimeraient aussi systématiser ce qu'elles ont pratiqué une fois : proposer aux enfants qui viennent régulièrement à l'atelier de revoir les peintures de leur dossier, pour **faire ensemble mémoire** du chemin parcouru. Pour Colette qui l'a pratiqué à plusieurs reprises à Chambéry, « *c'est très émouvant pour l'animateur ou l'artiste d'être témoin de l'évolution de l'enfant sur une période donnée, à travers ses peintures* ». Mais des questions se posent quant à la systématisation de cette démarche : par exemple, que faire lorsque les peintures de l'enfant sont peu valorisantes ou que l'évolution paraît peu significative ?
A Bron, parmi les idées qui fusent, l'association est tentée par celle de proposer un atelier de peinture aux professionnels socioculturels du quartier, car certains en ont exprimé le désir.

Les idées, les projets ne manquent pas, comme celui de monter un atelier de rue en partenariat avec un centre social dans un quartier de Lyon… Mais à Bron, l'association compte trois salariés (1,5 équivalent temps plein), huit bénévoles et deux artistes peintres qui font des vacations de trois heures par semaine chacun. Il y a donc des ressources, mais elles sont limitées.
Après cinq années de fonctionnement, la responsable aimerait pouvoir consacrer davantage de temps à une **prise de recul** pour évaluer les changements que les ateliers de rue, les expositions, ont pu produire sur les enfants, les parents, les quartiers, les partenaires et au niveau de la commune. Le travail de l'association est aujourd'hui reconnu, même si ses objectifs ne sont pas toujours correctement perçus. « *C'est bien ce que vous faites, vous luttez contre l'insécurité* » a pu dire un des partenaires. Mais cela n'entame pas l'enthousiasme de l'équipe qui puise son énergie dans la joie des enfants à l'atelier : *« voir les enfants peindre, c'est magique ! Le fait d'être sur l'atelier donne la pêche pour surmonter les difficultés, je me régale !* » conclut Isabelle.

**Rédaction :** Laurence Potié **– MRIE – Janvier 2003**
**Contact** : Isabelle Massart-Laluc
**Arts et développement – Tél : 04 72 81 94 03**

# Eveil culturel et artistique du jeune enfant

**Compte-rendu de l'atelier**
Isabelle MASSART-LALUC, Arts et développement
Françoise MOZZO, anthropologue

En introduction, chacun des participants est invité à donner spontanément un mot qui, pour lui, qualifie le mot « culture » ; les voici :
expression, travail, rencontre, hermétique, joie, beauté, plaisir, partage, vie, épanouissement, présences, échange, couleurs, histoire, différence, transmission, héritage, émotion, prise de conscience, création.

Cette représentation de la culture sera remise en cause au cours des échanges qui vont suivre : ne vivons-nous pas plutôt aujourd'hui dans un espace-temps de l'instantané (le « tout-tout de suite »), de la consommation, de la concurrence, de la rentabilité, qui **laisserait au bord du chemin les plus petits ?**

**Commentaires sur le document vidéo de Arts et Développement**

Les participants relèvent les éléments-phares suivants :
- l'élaboration et la mise en œuvre d'un cadre ;
- la position de témoin de ceux qui accompagnent ; c'est une rencontre qui permet de découvrir des trésors d'intelligence ; le fait de n'être là que pour écouter et regarder rappelle d'autres pratiques comme la psychanalyse ;
- l'investissement du lieu : c'est un lieu ordinaire, que tout le mode connaît dans le quartier sans y prêter attention, et qui se métamorphose le temps d'un atelier, comme un cirque qui arrive avec ses baluchons ;
- le quartier est valorisé ; il se passe, avec les habitants, quelque chose d'inédit qui peut inquiéter au départ, puis ouvrir sur un nouvel horizon.

**1 - Quelles sont les conditions nécessaires pour garantir la qualité d'une action culturelle et artistique ?**

Les participants ont mis l'accent sur :
- l'importance de la construction d'un **cadre**, de son respect au moment de l'animation et dans le temps ; un ancrage dans la durée est une condition incontournable ;
- la **qualité du positionnement entre enfants, parents et professionnels.** Réfléchir à ne pas déposséder les enfants de leurs parents ; être attentif *à l'attente implicite des parents et construire ensemble un chemin .*

**Une expérience menée à St Priest est présentée**. Un accompagnateur de parents et d'enfants s'est tenu aux pieds des immeubles avec un carton et des crayons de couleurs. Ce sont d'abord les enfants qui sont venus seuls (3 ou 4 ans). Puis les parents se sont approchés pour regarder et participer à l'action proposée. Au bout de trois à quatre mois, les parents ont commencé à parler et à faire des demandes, notamment autour de l'éveil des enfants, comme la musique par exemple. Les parents ont eu du plaisir à retrouver quelque chose de l'enfance, du plaisir à créer.

Ainsi une **alliance** est nécessaire avec les parents ; plus l'enfant est petit, plus il est près de ses parents, comme en symbiose ; c'est toute la famille qui est concernée, d'où la priorité de rendre les parents participants. Il faut construire un chemin ensemble, à partir de l'histoire des parents.

Des questions sont restées en suspens :
- comment les enfants et les parents considèrent-ils la création quand les supports restent légers et modestes ?
- comment croire au **sérieux** de l'action lorsqu'elle se passe dans la rue ?

En fait la question de la qualité se pose dans un **processus**, pas dans un jugement de valeur. Le support et le lieu, c'est une fenêtre qui est offerte, c'est une possibilité de choisir.

Une remarque est faite à propos de la culture et du sérieux : la culture ne rime pas avec sérieux, mais avec **exigence**. Il est intéressant que des enfant ne soient pas satisfaits de ce qu'ils font. Ils ont un idéal de ce qu'ils souhaitent faire, ils sont exigeants pour eux-mêmes. Arts & Développement **devra se confronter à la culture reconnue** en amenant des œuvres d'artistes par exemple, en faisant des visites familiales d'expositions.
L'art dans la rue et le musée ne s'opposent pas ; l'un peut mener à l'autre.

La culture, c'est ce qui relie les hommes entre eux ; mais elle ne vient jamais vers les pauvres ; et quand ils ont l'occasion de dévoiler ce qu'ils ressentent, c'est un enrichissement pour tous.
Lorsque le ressort est cassé, la pratique d'un art peut le réparer, à la condition qu'une rencontre ait lieu, qu'une porte s'ouvre.
Les gens aspirent à vivre dans le beau. Mais comment y accéder ? Les fonctionnements habituels d'une artothèque ne permettent pas aux plus démunis de s'en saisir .
La création d'une artothèque, à l'initiative d'ATD à Caen, permet d'affirmer **que toute personne souhaite découvrir la beauté** en elle-même et autour d'elle ; au contact des peintures, il s'opère une transformation du regard des gens. Au début, ils choisissent des animaux puis, plus tard, certains s'intéressent aux peintures abstraites.
On a à inventer des itinéraires neufs. Tout être humain est prêt à s'ouvrir. Quand la beauté se partage, le plaisir est immense.

## 2 - Comment multiplier les situations d'éveil sans instrumentaliser la culture ?

Ce travail d'accompagnement appelle des exigences de qualité, de durée, d'investissement telles qu'il paraît difficile de multiplier ces actions sans risquer de leur faire perdre leur dynamique.
La pratique culturelle se construit à partir d'outils pensés pour elle . Ce travail n'est possible qu'avec un **petit nombre** de personnes.
Chaque immeuble est en soi un quartier ; que peut-on faire dans l'accompagnement des gens ? Cette question est posée à une élue présente dans l'assistance. Des moyens humains et matériels énormes sont à mettre en œuvre pour développer ces actions de proximité.
Par rapport à il y a dix ou vingt ans, des élus ont fait ce travail de découverte mais ils ont à **convaincre** leur conseil municipal.

## 3 - Dans une situation d'éveil culturel où ils sont ensemble, comment laisser aux parents et aux enfants leur juste place ?

- Que le parent soit **écouté** pour que l'enfant trouve sa place ; qu'il y ait un espace-temps pour que les parents puissent se rencontrer entre eux.
  L'exemple est donné de deux dames qui revenaient de vacances passées dans leur belle famille, l'une en France, l'autre en Turquie. Il y a eu un moment fort où elles se sont retrouvées et ont pu parler de quelque chose en commun.
- Que les parents **puissent parler de leur histoire familiale** : dans les universités populaires d'ATD Quart-Monde, des parents expriment leur travail sur un thème, qui part de la vie des gens. C'est un chemin de prise de conscience et de citoyenneté.
  L'un des groupes travaille sur l'histoire familiale des participants : de quoi se rappelle-t-on ? Si on ne renvoie aux familles que leur souffrance, les parents ont honte d'eux-mêmes et de leur histoire. On touche au profond de chacun. Mais « *à travers ma souffrance, j'ai une histoire d'honneur à transmettre à mes enfants* ».
- Que l'animateur garde une **attitude modeste et simple** : par exemple, une lectrice en salle de PMI lit de manière simple, ni théâtralisée, ni sophistiquée, pour que la mère puisse s'en ressaisir. Son objectif est de passer le relais à la mère, de lui donner envie de lire à son tour un livre à son enfant.
  A travers les livres, l'histoire introduit à la langue du récit et peut aider des parents à introduire la leur.
- C'est le parent qui va former la conscience de son enfant : **il doit être accompagné pour rester le premier**. Son mal-être est parfois si profond que seul le vecteur artistique peut atteindre ce lieu. Le professionnel va alors s'ancrer dans la confiance, l'écoute, la durée.

## 4 - Comment dégeler la fonction parentale de transmission ?

Quand la transmission familiale est en panne, **les enfants perdent leurs racines** et ne peuvent plus investir le présent et l'avenir. Dire à une mère que c'est important de chanter, est-ce une question folle ? Pourquoi la transmission a-t-elle disparu ? C'est une question politique.
Comment se fait-il que la question de l'exclusion soit si aiguë dans un pays comme la France, l'un des pays les plus riches du monde ? Il y a un problème qui ne se résout pas. C'est une vraie question de Société.

L'art interroge sur la vie et la mort. **Quelle est la place pour l'art et la culture dans notre société ?**
Le projet du monde occidental, à l'heure de « Star Academy », ne semble pas s'orienter vers cette ouverture. Nous sommes dans une société marchande qui ne veut pas faire de ses membres des individus créateurs et artistes.
Les problématiques sont collectives. Ceux qui ont accès à la culture sont mieux armés pour affronter individuellement le risque de vivre.
L'enfant a besoin de s'inscrire dans une histoire, l'histoire de sa famille, celle de son quartier, celle de son pays. Chacun a besoin de se réapproprier son histoire mais, pour certains, c'est douloureux, ils ont une image négative d'eux-mêmes, ils ont honte.

C'est dans une **relecture de vie** proposée à ces personnes que l'on peut faire resurgir des éléments du passé. Mais quel temps a-t-on à consacrer à ce travail ?
Cet accompagnement est tellement délicat que **le détour artistique est un bon média (**cf. « *Appel sans violenter* » de Philippe Méirieu). Il est important de resituer la pratique artistique dans une histoire large, sinon on est dans le zapping, la consommation.

Si l'alliance est nécessaire avec les parents, il est aussi indispensable de veiller à ce que l'enfant puisse s'exprimer librement, qu'il soit **dégagé** de l'attente et du désir des parents qui, par exemple, ont parfois des difficultés à accepter les peintures abstraites, ou comparent avec ce que fait le voisin.

Un tout petit ne peut pas soutenir un décalage entre la culture de ses parents et celle du monde : que les parents soient enfin reconnus comme les premiers éducateurs de leurs enfants.
Il est essentiel de ne pas être là « entre » mais « avec » les enfants et les parents, en permettant aux parents de s'épanouir, de créer eux-aussi. **La culture, c'est du sens partagé**.

L'éveil culturel et artistique du jeune enfant et de ses parents permet l'ouverture d'un nouvel espace, celui de la **gratuité et de l'invention**. Il autorise à casser l'évidence de l'incitation à la consommation, à l'instantané, comme langage de la valeur. La gratuité, c'est le retour au réel ; l'argent et la vitesse sont de simples commodités, mais l'échange va bien au delà et se situe de façon autre.
Ce nouvel espace, c'est l'écoute, l'invention, la genèse de l'inouï ; c'est la sève qui cherche un passage vers un nouveau chemin, pour chacun, pour l'autre, pour les autres ; c'est un **horizon de sens** à entrevoir entre ombre et lumière.

La création est une prospective de l'ignoré ; c'est l'homme qui nomme ; ce pouvoir de nommer, c'est le pouvoir de poétiser le monde.

Devenir enfant, être uni en soi-même, trouver ses racines, se concentrer, accepter l'incertitude, c'est créer, c'est entrer dans un rythme par un acte libre, c'est entrer dans le mouvement de la vie.

Le travail de l'atelier a repéré le paradoxe qui existe entre la société marchande dans laquelle nous vivons et la **culture de réciprocité** à travers l'art que nous souhaitons construire. Ces deux orientations, peut-on les rendre compatibles ? Si oui, quels chemins sont-ils à inventer d'un bord à l'autre, pour permettre à chacun de trouver sa juste place sous le soleil ?

# 5. PLACEMENTS D'ENFANTS

## Note problématique

### Un peu d'histoire

Avec la mort du roi, la Révolution française a favorisé une distanciation de la puissance monarchique et, de ce fait, paternelle également. Les enfants n'étaient plus considérés comme les enfants de leurs pères, mais de la République. Ceci a induit un **changement de relations entre la famille et l'Etat.** La représentation du placement de l'enfant s'est construite sur l'idée qu'il fallait arracher l'enfant à sa famille lorsque celle-ci n'était pas suffisamment « bonne » ou compétente dans son rôle parental. La loi de 1889 sur la protection de l'enfance a fortement contribué à asseoir cette représentation, par le fait qu'elle donnait une légitimité à l'Etat pour s'immiscer dans les relations familiales et pour porter un jugement sur la manière dont les parents assumaient l'éducation de leurs enfants. Le soupçon jeté sur les parents considérés comme « mauvais » faisait qu'alors la séparation de l'enfant d'avec sa famille était souvent pensée comme définitive.

Cependant, on constate que cette représentation du parent « mauvais » ou « indigne » a évolué ces dernières décennies dans le sens où l'on a tenté de comprendre l'incompétence parentale **au regard de la pauvreté**. L'absence de moyens, les conditions déplorables de l'environnement familial semblaient accentuer les difficultés de l'exercice de la parentalité et obligeaient en quelque sorte à retirer l'enfant de ce milieu pour lui apporter des conditions plus favorables. L'état de pauvreté conduit à devoir porter, ou à ne pouvoir empêcher que soit portée sa situation sur la scène sociale : ce sont autant les moyens financiers que les ressources relationnelles et culturelles qui sont insuffisants pour faire face. On est alors passé de la représentation du placement de l'enfant au motif de l'indignité des parents à celui de pauvreté.

### Des constats

Il est clair que des conditions matérielles et environnementales difficiles accentuent les difficultés éducatives et favorisent la transmission générationnelle de ces difficultés. Ceci n'autorise cependant pas à généraliser l'idée que l'enfant serait retiré de sa famille principalement pour des motifs de pauvreté. D'autant que ceci laisserait penser que dans les familles aisées, il n'y a pas de difficultés éducatives ou autres nécessitant la séparation de l'enfant d'avec ses parents. En revanche, dans ces milieux, les moyens de régler les problèmes sont autres. Et il est vrai que le regard inquisiteur se tourne essentiellement du côté des plus démunis **envers lesquels l'exigence éducative est plus forte**.

Il est important de rappeler que le placement des enfants en danger dans leur milieu familial vise à les soustraire à la violence ou à la négligence dont ils sont victimes et dont ils souffrent. **La séparation s'avère parfois nécessaire** pour que puisse s'initier un travail de restauration aussi bien des enfants que des parents. Dans d'autres cas, ce sont les parents qui demandent le placement parce qu'ils n'y arrivent plus, parce qu'ils se sentent totalement dépassés par le comportement de l'enfant ou encore parce qu'ils ont conscience de mettre leur enfant en danger.

Plusieurs types de situations légales et réglementaires conduisent à privilégier telle ou telle entrée dans le dispositif de protection de l'enfance :

- **judiciaire** : le juge décide que seul le placement peut garantir une protection suffisante à l'enfant ;
- **médico-sociale** : la commission départementale d'éducation spéciale oriente l'enfant en institution spécialisée au vu de ses difficultés comportementales ou cognitives ;
- **administrative** : la famille, momentanément empêchée d'assumer la prise en charge quotidienne de l'enfant, demande une suppléance à l'autorité administrative.

Le placement sera donc perçu, de manière prépondérante, soit comme une contrainte, soit comme un besoin, soit comme une aide.

Cependant, autant le placement pouvait jusqu'alors signifier une séparation forte, sinon définitive de l'enfant d'avec ses parents, autant aujourd'hui les tendances se sont inversées pour aller dans le sens d'une valorisation des compétences parentales et d'une **volonté de maintenir la relation de l'enfant avec ses parents.** Cette volonté est définie par le législateur dans la loi 2002-2 rénovant l'action sociale. Cette loi, appuyée par les schémas départementaux de la protection de l'enfance et de l'adolescence, rend impérative une véritable participation de l'usager – l'usager étant celui qui fait directement l'objet d'une prise en charge, mais aussi les parents de cette personne – et convoque une diversification des possibilités de prise en charge.

L'action sociale évolue ainsi vers une considération plus individualisée de la problématique familiale et oblige ainsi à apporter des réponses mieux adaptées à cette problématique. C'est ainsi qu'on ne peut plus, aujourd'hui, assimiler la protection de l'enfance uniquement au placement. **De nombreuses réponses intermédiaires ou alternatives** permettent justement d'éviter la séparation définitive telle qu'elle était exercée il y a quelques décennies encore. Des exemples d'accueil montrent actuellement des pratiques inventives et diversifiées. Cependant, il serait nécessaire que les structures existantes s'adaptent mieux aux évolutions de la demande sociale.

**Des difficultés**

- Le service qui prend en charge l'enfant ne voit pas toujours l'utilité d'intégrer ou de faire participer les parents au projet éducatif de leur enfant. En effet, il est plus simple de mettre les parents à l'écart, contrairement à ce que préconise la loi 2002-2. Le personnel a encore trop souvent une **représentation stigmatisante** de ces parents qu'il ne considère pas comme de « bons » parents.

- Certains parents ne sont pas en mesure de répondre aux sollicitations du service parce qu'ils sont pris dans des **souffrances psychiques**. Il est donc difficile de les solliciter dans le cadre du droit des usagers ou de les conforter dans leur autorité parentale.

- **L'évaluation** n'est pas suffisamment intégrée dans les pratiques sociales et pourtant, c'est bien cette procédure qui permettrait de mesurer l'opportunité d'un placement, son impact sur la population visée et le bien-fondé des procédures éducatives.

- **Il n'existe pas ou peu d'alternatives** entre l'aide éducative en milieu ouvert qui ne peut mettre en place un accompagnement au quotidien ou du moins de proximité et l'internat ou la famille d'accueil, qui est de l'ordre de la rupture.

**Des orientations**

La famille n'est pas toujours partie prenante d'une prise en charge dans le cadre d'un placement, qu'il soit de l'ordre du judiciaire ou de l'administratif et se trouve parfois contrainte d'accepter la procédure contre sa volonté. Cependant, seule la justice est fondée à venir limiter le droit des usagers : cette attention plus ou moins coercitive portée sur les conditions d'exercice de l'autorité parentale réduit de fait les droits des usagers. La décision de justice doit veiller à ce que puisse intervenir un accord avec l'usager de la justice, un travail en commun. Mais, *in fine*, c'est dans son pouvoir de s'imposer qu'elle tire sa légitimité. **Tout n'est donc pas négociable**.

Il en est de même quant aux fonctionnements administratifs et institutionnels. Les nécessités organisationnelles, les incompatibilités avec la mission, les problèmes de moyens, l'incapacité éventuelle des usagers, autant d'arguments fréquemment avancés par les institutions pour expliquer, voire justifier, la limitation des droits des usagers. Ces derniers semblent limités par le seul fait de la mise en œuvre du dispositif de protection de l'enfance.

**Informer les usagers et leurs familles sur leurs droits**, le sens de ces droits et les voies de recours associées doit dorénavant faire partie des missions des administrations et des institutions concourant à la protection de l'enfance.

La mise en place d'une instance de **médiation** serait une garantie supplémentaire pour une application de ces droits articulée aux réalités des missions exercées.

Quoi qu'il en soit, le respect du droit des usagers, dans la pratique, c'est aussi **ne pas éluder** les questions plus ou moins explicitement posées par les familles : pourquoi êtes-vous là ? ne pouvons-nous pas éduquer nos enfants comme nous voulons ? sur quoi fondez-vous la validité de vos analyses et préconisations ?

**Quelques propositions**

- Travailler sur le lien familial **dès la grossesse** de la femme quand la violence est identifiée dans le couple, afin de créer pour l'enfant un accueil à la vie accompagné par le groupe social.
- Favoriser les **lieux de parole** où les personnes peuvent parler de leurs difficultés à être parents.
- **Evaluer** la mise en œuvre du droit des usagers dans les services ou établissements et aider également à mettre en place des critères d'évaluation à l'intérieur des services ou établissements. Promouvoir l'intérêt des conseils de la vie sociale.
- Adapter la **présence des travailleurs sociaux** dans les quartiers aux moments où les jeunes s'y trouvent (le soir, le week-end…).
- Développer l'**accueil séquentiel** permettant de prendre en charge un usager à certaines périodes, à certains moments ou à certaines heures pour soutenir l'action des parents, leur permettre de souffler… Des initiatives alternatives existent mais ne sont pas connues. Il faudrait donc également mieux **faire connaître** les expériences afin qu'elles servent de point d'appui pour de nouveaux projets.
- Privilégier autant que faire se peut le **placement dans la famille**. C'est à dire que l'enfant demeure chez ses parents, avec un accompagnement quasi au quotidien d'un travailleur social.
- **Eviter la multiplicité d'interlocuteurs** qui se réclament d'institutions différentes et qui risquent de morceler la prise en charge, voire d'en annuler les effets. En effet, les parents ont souvent du mal à repérer la fonction de chacun, ainsi que les attentes qu'ils peuvent formuler vis à vis de ces multiples personnes. Il conviendrait d'envisager une **personne référente** ou ressource pour chaque situation. Cette personne aurait en charge l'accompagnement et le lien entre les différents acteurs de la prise en charge.
- **Prolonger le placement par un accompagnement ou un suivi** qui contribue à rendre le retour de l'enfant dans sa famille plus harmonieux. Penser également à une procédure de retour progressif.
- Proposer des **formations continues aux travailleurs sociaux** qui tiennent compte des difficultés rencontrées sur le terrain, par exemple :
  - la prise en compte des usagers parents dans le cadre du placement de leur enfant,
  - comment parler aux familles sans leur imposer un modèle dominant d'éducation familiale,
  - la prise en charge des enfants et adolescents particulièrement violents et de toute personne en grande souffrance psychique.

En conclusion, il convient de rappeler que le placement ne peut être pensé comme une parenthèse ou comme un temps hors du temps. Il doit au contraire être envisagé comme **un moment qui s'inscrit dans un processus ou dans un itinéraire** et qui, de ce fait, prend tout son sens parce qu'il est pensé au regard du présupposé de l'éducabilité et de la capacité de chacun à s'en sortir.

# Placements d'enfants

**Fiche d'expérience**

## Pour une alternative au placement dans la Loire

« *Quand de l'extérieur on vous dit « votre pratique exclut », on se pose des questions ; surtout que nous étions déjà en questionnement à propos des placements* » commence Roland Badiou, chef de service éducatif à la Sauvegarde de l'enfance. En effet, depuis de nombreuses années, des associations comme ATD Quart Monde ne cessent de tirer la sonnette d'alarme **sur les effets néfastes** que peut avoir le placement des enfants sur l'ensemble de la famille, où le remède peut parfois s'avérer pire que le mal. « *Nous devons miser sur la capacité des parents à se remobiliser, entendre leur désir, leur volonté, travailler avec eux plutôt que contre eux* », souligne-t-il. Ceci fait écho à ce que peuvent dire des familles confrontées au placement de leurs enfants : *« Du fait de conditions de vie très difficiles, nous nous rendons bien compte que cela peut être intenable pour les enfants. Nous nous serrons les coudes tant que nous pouvons dans la famille, mais parfois les bagarres éclatent ou d'autres problèmes. Et puis l'alcool n'est jamais très loin et les ruptures et l'isolement peuvent arriver.*
*Quand les conditions deviennent trop difficiles, nous demandons de l'aide. Ou bien il y a un signalement qui est fait par l'école, ou par les services de santé, ou encore par les voisins. Et les solutions qui sont proposées ne sont pas toujours celles que nous espérons.»*[14]
Pour Laurent Dols, inspecteur enfance au Conseil général de la Loire, « *notre dispositif de protection de l'enfance dispose de deux formes d'intervention souvent trop éloignées l'une de l'autre, alors qu'il faudrait disposer de paliers entre l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) et l'hébergement (placement)* ».

Ce sont les raisons pour lesquelles le Conseil général, les juges des enfants et la Sauvegarde de l'enfance ont élaboré en 1997 le dispositif « pour une alternative au placement ». Désormais, le juge des enfants ou l'inspecteur enfance peut, s'il estime pertinent de maintenir l'enfant dans son milieu familial, saisir une commission qui établit un projet d'intervention pluridisciplinaire, permettant d'éviter le placement grâce à un suivi renforcé des familles dans la gestion de leurs difficultés quotidiennes.

## Tout faire pour éviter le placement

Ce dispositif s'inscrit dans une volonté de développer des projets novateurs visant à maintenir l'enfant dans son milieu naturel. Il est actionné lorsque les dispositifs classiques de maintien à domicile semblent épuisés, mais que le placement semble encore pouvoir être évité en mobilisant la famille à l'aide d'actions précises. Il peut également être utilisé dans le cadre d'un placement existant, afin de favoriser le retour des enfants.

---

[14] Extrait d'un document « *Etre parents. Réflexions à propos du placement des enfants* », réalisé en 2000 par un groupe de mères et pères de famille animé par ATD Quart Monde à Noisy le grand. Tous ont eu leurs enfants placés ou en AEMO, certains ayant été eux-mêmes placés dans leur enfance.

Les éducateurs d'AEMO n'hésitent pas à s'en saisir lorsqu'ils s'interrogent sur le bien fondé de poursuivre l'action éducative parce que le danger pour l'enfant s'est aggravé et que la situation glisse progressivement vers une décision de placement. « *Nous interpellons le juge qui avise de l'opportunité ou non de mettre en place une mesure d'alternative au placement, et auquel cas, saisit la commission* » décrit Roland Badiou. Composée d'un inspecteur enfance du Conseil général, d'un cadre du service social départemental, d'un chef de service AEMO, d'un médecin de PMI, d'un responsable éducatif de l'ASE et du travailleur social en charge du dossier, la commission se réunit alors pour établir sur proposition de ce dernier un projet qui associe un soutien éducatif, psychologique et médico-social, et l'octroi d'aides matérielles et d'aides dans les démarches d'insertion. « *L'esprit de la commission est le suivant : comment donner des outils aux juges et aux travailleurs sociaux d'AEMO pour faciliter le travail, les échanges avec la famille, décoincer les situations de crise ?* » souligne Laurent Dols.

Les familles concernées souffrent et l'objectif visé par le dispositif est de véritablement **venir en soutien , en appui, en aide aux familles**, de leur apporter, dans la mesure du possible, ce qui leur manque pour que l'enfant puisse y trouver des conditions favorables à son développement. « *Nous actionnons tous les dispositifs existants afin de mailler l'ensemble des problématiques de l'enfant et de sa famille. L'intervention d'une travailleuse familiale pour aider la maman dans ses relations quotidiennes avec ses enfants, d'une aide ménagère, la prise en charge de frais de scolarité, de transport, de loisirs, l'organisation de séjours vacances dans une famille d'accueil sont autant de mesures qui peuvent être édictées dans le projet* » décrit Laurent Dols. Le projet est ensuite validé par le juge qui, de plus en plus, le détaille dans son ordonnance.

## Une action réellement concertée entre partenaires institutionnels et associatifs

Outre l'aide proposée aux parents, l'« alternative au placement » permet aussi de **redonner du sens** aux différentes interventions des acteurs de l'aide sociale à l'enfance. Le travailleur social, dans le cadre d'une mesure AEMO, se retrouve bien souvent dans une position singulière : il est le seul à pouvoir évaluer le danger et à porter un regard sur la famille. « *Or, notre intervention repose sur des échanges avec la famille à raison de deux ou trois entretiens par mois. Comment, autrement, porter à bout de bras une situation qui peut s'avérer explosive et qui risque à tout moment de s'orienter vers un placement ?* » avoue Marie-Noëlle Quioc, éducatrice spécialisée à la Sauvegarde. Un constat que dresse également Roland Badiou qui ne cache pas, par ailleurs, les difficultés pour les éducateurs d'AEMO d'actionner d'autres dispositifs autour de la famille. « *Les éducateurs sont exclusivement centrés sur leur intervention dans la famille. Ils interviennent en général individuellement et isolément. Certains opposent même une certaine résistance à se saisir des moyens mis en œuvre dans le cadre de la protection de l'enfance* ». Présenter un projet à la commission, échanger avec le juge, c'est accepter d'être interrogé sur son travail, pouvoir justifier ses propositions et rendre des comptes précis. A partir de leur évaluation et de leurs propositions, la commission va optimiser l'ensemble des ressources offertes par le droit commun pour offrir à chaque famille une solution sur mesure.

Résultat : on aboutit à une **action plus globale et plus concertée** qui gomme les traditionnelles tensions qui existent entre le duo Sauvegarde-juges et le département, et rétablit un véritable partenariat entre ces trois types d'acteurs. Tout en veillant à ne pas empiéter sur les prérogatives des uns et des autres, ils s'engagent en effet dans une nouvelle forme de concertation et de négociation. Un objectif soutenu par les magistrats pour enfants, fortement désireux de pouvoir prononcer des alternatives au placement et de disposer, lors des audiences, d'outils leur permettant de fixer des objectifs extrêmement concrets. Le juge n'est plus contraint, en l'absence d'éléments suffisamment détaillés, de se contenter de généralités qui pourraient être à peu de choses près applicables à toutes les situations familiales. La rédaction de son jugement contiendra des éléments beaucoup plus précis et détaillés.

## La volonté de donner une place centrale aux familles

« *Nous avons trop souvent l'impression que nos enfants sont placés pour nous punir. Rien ne nous est expliqué, ou nous ne comprenons pas les raisons du placement* » disent des familles. Quand on commence à parler de placement à une famille, on lui demande de se désengager, elle est déjà en position d'être dépossédée. « *Avec l'alternative au placement, on n'est plus du tout dans les mêmes perspectives* » souligne Roland Badiou, « *on met les parents en position de se responsabiliser, de se mobiliser pour éviter un placement* ». Les rapports avec la famille sont alors différents, et il est possible pour le travailleur social d'échanger avec elle pour envisager le meilleur soutien possible et de présenter ensuite un projet à la commission qui le retravaille et le transmet au juge. Le message du magistrat aux familles est alors direct : « *La renonciation au placement est subordonnée à l'acceptation d'une alternative qui pose des mesures très concrètes. A vous de vous en emparer !* ». La situation est ensuite réexaminée régulièrement par la commission (entre trois mois et un an), qui rediscute des modalités du dispositif en fonction de l'évolution de la situation et transmet ses conclusions au juge. L'objectif est que ce dernier fasse une nouvelle ordonnance, s'il y a des changements, afin que ces modalités soient posées, écrites, et qu'il convoque ensuite la famille.

Lorsque les parents acceptent de se saisir du dispositif, la rencontre avec le juge est une occasion privilégiée de **réintroduire des échanges**. Car, pour beaucoup de familles, la « discussion » avec la justice ne va pas de soi : *« Et quand on va au tribunal, c'est des crises d'angoisse : qu'est-ce qu'on va leur dire ? Qu'est-ce qu'il vont penser de nous ? Ce n'est pas nous qui décidons, en vérité, c'est la justice. ».* L'objectif est que les parties discutent très concrètement du dispositif à mettre en place, au lieu de se perdre dans des discours abstraits qui tournent souvent à l'empoignade, et que la famille redevienne un interlocuteur de premier plan.

## L'adhésion des familles au projet ne va pas toujours de soi

Le dispositif « pour une alternative au placement » est à la fois une nouvelle et une dernière chance pour les familles : comment, dès lors, à partir d'une situation familiale complexe, redonner aux parents l'envie de la saisir ? D'une manière générale, les familles ne sont pas toujours bien disposées vis à vis de l'aide à l'enfance : *« l'éducateur ou l'éducatrice nous questionne pour savoir ce qui se passe dans la famille et nous n'aimons pas ça. Nous avons le droit d'avoir nos petits secrets avec nos enfants et nous en sommes empêchés. Parfois l'intrusion dans notre vie est insupportable, alors certains s'énervent et insultent le juge ou l'éducateur. Mais ça se retourne toujours contre eux, nous le savons tous*. »(1). La participation, voire la simple adhésion des familles au projet ne va pas toujours de soi, surtout lorsqu'elle s'inscrit dans une décision judiciaire. Pour Marie-Noëlle Quioc, *« il faut se donner du temps pour peu à peu renverser le processus et activer les potentialités de la famille. L'intervention d'une travailleuse familiale, par exemple, peut être essentielle dans certaines situations. En intervenant quotidiennement, elle peut repérer et encourager des capacités que nous ne sommes pas en mesure d'évaluer dans nos entretiens* ». Comme le souligne Roland Badiou, même si les travailleurs sociaux de la Sauvegarde ont à cœur de faire un véritable travail de relation avec les parents en essayant d'enlever la notion de contrôle, « *cette dimension de contrôle et d'évaluation de leur capacité à se responsabiliser est permanente* ».

Malgré la complexité et les paradoxes inhérents à ce travail, l'alternative au placement a le mérite de « ***réinstaurer les parents comme partenaires centraux*** *dans les difficultés qu'ils rencontrent avec leurs enfants. Elle encourage le développement de pratiques différentes, les parents et l'enfant étant mis au centre du projet* » ajoute Laurent Dols. Et pour chacun des intervenants, un objectif reste constant : celui de rétablir des liens entre parents et enfants avec l'école, le quartier et les équipements sociaux.

Parfois, le dispositif d'alternative au placement ne suffit pas et il s'avère nécessaire de placer l'enfant. Mais, pour Jean-François Meunier, directeur de la Protection de l'Enfance au Conseil général, « *le placement ne doit pas s'identifier à un échec de la mesure. En révélant les capacités réelles des familles, le dispositif permet de mieux évaluer les situations et parfois de conclure inévitablement à un placement. Mais il sera mieux préparé et donc mieux vécu par les familles* ».

## Des questions demeurent

Maintenant que les rouages sont bien huilés entre les partenaires, apparaissent des questions sur le fond. Ce dispositif a la particularité d'utiliser des ressources diverses du droit commun, ce qui en fait la richesse, mais, « *au moment où les familles acceptent mal les interventions extérieures, ne met-on pas des professionnels non spécialisés dans des situations difficiles lorsque par exemple on fait intervenir une travailleuse familiale trentre heures par semaine dans une famille ? Et, dans cet exemple, l'intervention dans la famille n'est-elle pas trop intrusive ?* » questionne Laurent Dols.

**Il n'existe pas encore de solution idéale**. La Loire a créé ce dispositif à partir de la question « comment renforcer le milieu ouvert ? » D'autres départements comme le Gard ont développé d'autres réponses à partir de la question « comment assouplir le cadre du placement ? ». L'intérêt aujourd'hui, c'est que des questions se posent, des réponses se cherchent, s'expérimentent, en recherchant toujours l'intérêt des enfants et de leur famille.

Il n'empêche que « *même quand il est compris et accepté, la période du placement crée de grandes souffrances pour les enfants et pour les parents. En fait les mots nous manquent pour dire cette douleur. Personne ne pourra jamais compter toutes les larmes que provoque le placement des enfants* ». Comment atténuer la violence faite aux familles quand elles sentent qu'elles n'ont plus prise sur leur vie, à tel point qu'elles risquent de se voir retirer la garde de leurs enfants ? Et, dans le cadre de la protection de l'enfance, comment concilier exigence démocratique et relation dissymétrique ?


| | |
|---|---|
| Fiche réalisée par : | **Laurence Potié** – MRIE - Décembre 2002 |
| Contact : | **Laurent Dols**<br>Conseil général de la Loire - Tél :04 77 81 84 42<br>**Roland Badiou**<br>Sauvegarde de l'enfance - Tél : 04 77 25 30 34 |


Cette fiche a été réalisée en reprenant et modifiant un article paru dans Le Journal de l'Action Sociale en Mai 2001, rubrique Expériences, et suite à des entretiens avec Roland Badiou et Laurent Dols.

# Placements d'enfants

**Fiche d'expérience**

## Le projet SAFAJE[15]

La place que prend un enfant dans la configuration familiale est liée :

- à la position parentale, elle-même dépendante de l'histoire de chacun des deux parents et de leur problématique personnelle,
- et à la façon dont il s'est « modelé » en fonction de la qualité de son accueil autour de sa venue au monde, du mode relationnel qui l'a entouré, de ses propres ressources ou difficultés
- à faire avec.

Le SAFAJE s'adresse à des parents présentant les signes d'un déficit de la fonction parentale ne mettant pas l'enfant en danger permanent mais nécessitant d'avoir à les soulager, à les aider **en partageant leur fonction parentale sans se substituer à eux**. Ces familles ont des signes de dysfonctionnement (confusion des places, des besoins, des souffrances entre parents et enfant,...) qui compromettent l'équilibre et le développement de l'enfant, l'accès à son autonomie, son autonomie de sujet. Le SAFAJE s'adresse aux parents qui ont un désir pour leur enfant, même si ce désir est distordu, et qui, s'ils ne peuvent faire eux-mêmes de demande d'aide directe, pourront tout au moins dire ou entendre leurs difficultés, désirer ou accepter un changement.

## Accueillir les enfants en s'appuyant sur les parents

La spécificité du SAFAJE est d'être une structure qui, en accueillant régulièrement l'enfant et en ayant des contacts quotidiens avec ses parents, s'appuie sur la structure familiale et axe son travail sur le suivi par conséquent très proche de la problématique familiale. En étant confronté au quotidien à celle-ci, comme l'est l'enfant lui-même face à ses parents ou le sont les parents face à leur enfant, le SAFAJE, dans son travail auprès de l'un et auprès des seconds, se centre sur ce qui s'y joue, s'y noue et s'y dénoue en profondeur. **Parents et enfants y sont poussés à être acteurs**.
Les enfants accueillis ont moins de six ans, ils peuvent présenter des signes d'un mal-être encore réversibles, réactionnels à la situation familiale, des troubles sur le plan de leur développement moteur et psychologique, ou encore des difficultés relationnelles. Ce service n'est pas un hôpital de jour et ne peut donc pas accueillir d'enfant présentant une pathologie psychiatrique grave avérée.

[15] SAFAJE : Service d'Aide aux Familles et Accueil du Jeune Enfant, Maison des enfants, 30 rue des loisirs 26500 Bourg les Valence

Ce qui est visé est d'aider ces parents, non en se substituant à eux mais en s'appuyant sur eux, dans le partage de leurs rôles parentaux et de leur tâche éducative. Le but est de **favoriser l'évolution de leur fonction parentale** en les aidant à s'intéresser à l'évolution de leur enfant et à repenser leurs modes relationnels. Que veut dire compter sur ces parents ? Il s'agit, en sortant de la notion de « bons » ou de « mauvais parents », de mettre en évidence la relation qui existe entre ces parents et cet enfant, d'y repérer les places de chacun, de comprendre ce qui s'y joue. Il s'agira ensuite d'amener peu à peu les parents à cette compréhension en les aidant à repérer leurs propres réactions face à leur enfant, à mieux voir, mieux lire ses comportements, à se sentir concernés par son évolution.

Parallèlement, et en lien très étroit avec ce qui précède, car c'est ce que nous disent les parents et ce qu'ils nous amènent à comprendre de leur enfant qui le permet, il s'agit de **repérer le positionnement de l'enfant lui-même**. C'est-à-dire d'écouter la façon dont il s'est "modelé", structuré en fonction du tissu relationnel familial, de repérer son propre désir, ses ressources, ses refus. C'est tout ce qui apparaît, à la maison ou dans le Service à travers ses comportements, ses fixations, son mode de relation à l'autre, ses symptômes éventuels... que le SAFAJE a donc pour tâche d'écouter et de mettre au travail avec l'enfant et ses parents.

C'est une décision administrative de l'adjoint thématique Enfance-Famille (s'intégrant ou non à une Intervention Educative Contractualisée ou à une mesure d'AEMO judiciaire) ou une décision du juge des enfants (obligation judiciaire faite aux parents de confier leur enfant au SAFAJE) qui amène le SAFAJE à prendre en charge un enfant pour des durées de trois mois à un an renouvelables.

## Etablir un projet individualisé pour chaque famille

Le projet individualisé est l'outil avec lequel démarre le travail avec les parents. Il est construit à partir des attendus de l'obligation SAFAJE décidés par le juge ou des objectifs du contrat administratif signé avec l'adjoint thématique Enfance-Famille et à partir de ce que peuvent verbaliser les parents de leurs difficultés avec leur enfant. Ce projet individualisé marque l'engagement entre la famille et le SAFAJE d'un travail commun: il est signifié aux parents que leur collaboration puis leur participation sont attendues et seront soutenues tout au long du travail; le Service s'appuie sur la structure familiale pour travailler sur les difficultés parents/enfant. Ce projet est également l'outil qui permet la réévaluation régulière de l'indication SAFAJE. En effet, outre la réévaluation issue de l'approfondissement de la problématique familiale après quelque temps d'observation, l'équipe évalue régulièrement comment les parents se mobilisent et deviennent acteurs du travail sur les difficultés de/ou avec leur enfant. Si cette participation des parents s'avérait inexistante, la situation ne relèverait plus du SAFAJE. De même, du côté de l'enfant, l'équipe analyse ses avancées, déterminantes quant à la poursuite de l'accueil au SAFAJE.

Ce mode de travail fixe notre cadre de référence et de fonctionnement. Si l'analyse d'une situation doit mener à réinterroger l'indication SAFAJE, le Service se doit d'en informer le juge ou l'adjoint thématique Enfance-Famille. Ainsi, par

exemple, la fin de la prise en charge se prépare avec les travailleurs sociaux, les parents, les enfants et est soumise à la décision du juge pour enfants ou de l'adjoint thématique Enfance-Famille.

Lorsque le SAFAJE prend en charge un enfant, un **éducateur référent** est nommé. Il est l'interlocuteur privilégié dans l'accompagnement de l'enfant et de ses parents, garant du projet individualisé, élaboré en équipe pour cette famille et mis en œuvre et travaillé par tous. L'enfant est intégré de manière progressive au SAFAJE et sur une durée modulable selon ses réactions et celles de sa famille. La structure accueille douze enfants.
Ce sont en général les éducateurs qui vont chercher les enfants à leur domicile, le matin. Cependant, selon les cas et selon l'évolution de la situation, les parents peuvent eux-mêmes accompagner leur enfant au Service ou à l'école. Les enfants scolarisables le sont en général à temps partiel et à l'école du quartier du SAFAJE. Selon le cas et l'évolution de la situation, un enfant peut être scolarisé dans son école.

## Le travail du SAFAJE avec la famille se fait au quotidien selon trois axes :

### En direction des parents

**Les contacts sont quotidiens avec les parents**. Ils permettent l'engagement d'une relation, la création d'un lien avec eux leur permettant d'exprimer leur souffrance, leurs attentes. Ils sont à chaque fois l'occasion de travailler ce qu'est leur lien profond avec leur enfant et sur les distorsions que ce lien comporte. La mise en parole des difficultés du quotidien avec leur enfant met progressivement en évidence l'image que les parents ont de leur enfant, les représentations qu'ils ont de lui, la place qu'il a pour eux. Elle a pour but de conduire progressivement les parents à modifier leur compréhension de ces difficultés et à être acteurs.
L'écoute de ces éléments respecte la façon dont ces parents exercent leur parentalité et met au travail les représentations que les professionnels eux-mêmes ont de l'enfant. Le travail porte alors sur ces **représentations** différentes et autorise leur élaboration, en dehors du champ de la rivalité mauvais parents/bons éducateurs.

Des entretiens concourent à ce travail quotidien et visent à un certain changement dans la situation familiale :

- rencontres avec le chef de service en début et fin de mesure ou de contrat, ou en cas de besoin ;
- rencontres régulières, reliées au projet et individualisées, avec les éducateurs pour faire le point, reprendre des éléments abordés lors des contacts quotidiens ;
- rencontres avec la psychologue visant à la verbalisation, à la prise de conscience, à l'élaboration des difficultés et à la préparation à une démarche vers un psychologue extérieur lorsque les parents sont prêts.

**En direction des parents et de l'enfant**

L'équipe a pour objectif de se rendre disponible aux parents. Ce travail en direct avec les parents et l'enfant commence dès le matin au domicile. Aller, pour les éducateurs, au domicile le matin, permet l'écoute très proche et directe de la problématique familiale par la mise en mots autour :

- de ce qui a pu faire conflit la soirée, la nuit précédentes ou dans l'instant présent,
- de la répétition de comportements difficiles de l'enfant ou des parents,
- de la traversée des épisodes journaliers où se joue la problématique familiale (les retrouvailles, les repas, le sommeil...).

Ce travail se poursuit tout au long de la journée, lors des temps informels ou formalisés avec ou sans le support d'une activité. Ce sont, proposés par l'éducatrice référente, **des temps de présence aux parents** dans leur rôle de père et de mère sans se substituer à eux, par exemple dans le lien à l'école lorsqu'ils peuvent se sentir en difficulté. En écoutant et en les aidant à repérer ce qui peut tenir à leur propres difficultés personnelles envers la scolarité, ils leur est offert de mieux entendre celles de leur enfant.

**Un espace temps parents/enfant** est en cours d'élaboration dans le but de proposer aux parents leur participation à un temps parents/enfant, au SAFAJE, le lieu d'accueil de leur enfant étant aussi le leur.
D'autres temps sont proposés aux parents avec le support d'une activité. L'objectif est :

- d'aider le père, la mère à être présents à leur enfants,
- de les aider à entendre leur enfant, à décoder ses comportements, ses besoins,
- de les aider à prendre conscience de ce qui se joue dans leur relation à l'enfant, notamment au détour de tel conflit ou de telle difficulté répétitive.

Par exemple, des sorties au parc sont proposées aux parents et à leur enfant par l'éducatrice référente. Ces temps de relation privilégiée ont pour but de soutenir la relation parents/enfant tout en affinant le lien famille/éducatrice. Ainsi les parents, qui souvent ne réalisent pas les besoins de leur enfant, ont-ils pu être, avec l'aide de l'éducatrice, présents à leur enfant et constater l'intérêt pour lui de sorties en famille. Ils ont aussi pu constater que leur enfant pouvait jouer non loin d'eux sans être dans le « collage » ou le conflit habituel. Certains ont pu reprendre à leur compte ces propositions et les poursuivre indépendamment du SAFAJE.

L'après-midi, les parents sont accueillis au SAFAJE. La disponibilité de l'équipe permet ainsi l'écoute et le travail selon les objectifs de fond et ceux du projet individuel de chaque enfant et de ses parents. La façon dont se passe la venue des parents, qui retrouvent leur enfant, permet d'alimenter l'analyse de leur engagement dans le travail sur la relation avec leur enfant et l'analyse de cette relation.

**En direction de l'enfant**

En général, les enfants sont accueillis tous les jours au Service. Mais selon les cas et selon l'évolution de la situation, ils peuvent ne l'être qu'à temps partiel, la régularité restant nécessaire.
A chaque moment de rencontre avec l'enfant, que ce soit lors de temps individuels ou collectifs, le professionnel, dans sa réflexion, son observation, son analyse, se réfère aux parents.
Sans interprétation trop rapide, la connaissance de la problématique familiale nous permet d'accompagner l'enfant dans son vécu, dans la compréhension des attentes de ses parents et de la place qu'il prend.

L'objectif de travail auprès de l'enfant s'organise selon trois axes :

- la mise en rapport de ce que l'enfant exprime, de ce qu'il manifeste avec ce qui s'analyse peu à peu du fonctionnement familial,
- **la référence à la parole**, car elle est constituante pour un sujet et n'énonce pas que de simples règles éducatives. Par la parole, l'enfant et son désir sont pris en compte,
- un cadre contenant et des stimulations concourant à son développement.

Tous les moments de la journée sont des temps que l'enfant traverse avec son mode relationnel, ses éventuelles difficultés ou symptômes, son désir.
Les moments d'écoute sont pour le professionnel autant de moments d'écoute du mode d'attachement de cet enfant à ses parents et d'aide à son dégagement psychique vis à vis de certains effets de sa dépendance.
L'équipe doit se situer de **façon discrète** et soutenir le questionnement pour l'enfant. Ceci la conduit à respecter le désir de ses parents le concernant (ce qui lui est vital), tout en gardant pour lui un espace pour son désir propre qui n'est pas le nôtre.

✯✯✯

Pour mener à bien son travail, l'équipe du SAFAJE s'est dotée d'**outils**. Les notes quotidiennes et hebdomadaires permettent de transmettre les informations, mais aussi de consigner des observations ou des éléments de la vie de l'enfant et de la famille, ainsi que les réflexions et les analyses. Ces notes reflètent les avancées de la situation et le réajustement des objectifs. Les outils sont les cahiers de liaison, de réunion d'équipe, les classeurs individuels.

**La réunion d'équipe**, hebdomadaire, permet d'assurer la cohésion de l'équipe, un travail autour du projet de chaque situation, une réflexion concernant le travail éducatif. Elle réunit l'équipe pluridisciplinaire composée d'auxiliaire(s) de puériculture, d'éducateur(s) spécialisé(s),de moniteur(s) éducateur(s), d'éducatrice(s) de jeunes enfants, du chef de service, de la psychologue. L'intervention du psychomotricien peut être sollicitée dans le cadre du projet individualisé. L'analyse de la pratique avec un pédopsychiatre, bimensuelle, permet à l'équipe, autour de l'analyse d'une situation ou d'un autre thème choisi par l'équipe, de réinterroger sa pratique éducative.

Par ailleurs, le SAFAJE, tout au long de son intervention, travaille avec les différents travailleurs sociaux intervenant dans la famille (assistants sociaux éducatifs, PMI, AEMO, Tutelle, Placement Familial). Avant l'arrivée de l'enfant, le travailleur social référent vient présenter la situation, ce qui permet le recueil d'informations sur la situation familiale et l'évaluation de l'indication. Ce même travailleur social sera présent à l'occasion de la signature du contrat administratif. Quelle que soit la nature de l'accueil, judiciaire ou administrative, il devra assurer l'accompagnement de l'enfant et de sa famille à l'occasion de la première visite au SAFAJE.

Tout au long du travail avec les parents, la **collaboration entre le SAFAJE et les travailleurs sociaux référents**, se poursuit. Après avoir déterminé le rôle de chacun, des échanges ont lieu de façon régulière : appels téléphoniques, rencontres intermédiaires autour de la situation, entretiens communs avec la famille, synthèses en cours de séjour et systématiquement avant les audiences chez le juge ou avant la fin du contrat, pour des événements particuliers.

✯✯✯

# Placements d'enfants

## Compte-rendu de l'atelier

Barbara WALTER, Société Lyonnaise pour l'Enfance et l'Adolescence (SLEA), secrétaire générale du COFRADE[16]

Les expériences évoquant des alternatives au placement posent en filigrane la question de la **représentation** que l'on a du placement. En effet, les expériences présentées semblent vouloir mettre l'usager devant l'injonction de « réussir » l'alternative qu'on lui propose pour échapper au placement. Le placement sanctionnerait en quelque sorte l'échec de la personne dans l'action alternative.

En outre, ces expériences alternatives au placement, du fait d'une intervention éducative jusqu'au domicile posent la question d'une certaine intrusion dans les familles et dans leur intimité. Une remarque a également soulevé la question de la **multiplicité** des intervenants autour d'une situation, ce qui peut encore augmenter le sentiment d'intrusion dans la famille.

Par ailleurs, le travail social se fait essentiellement la semaine et plutôt en journée, alors que certains publics auraient besoin de la présence d'adultes professionnels en soirée et le week-end. Même les institutions qui répondent au placement des enfants ont tendance à **fermer les week-ends et les vacances**, ce qui suggère une certaine sélection des enfants accueillis dans l'institution et met en évidence le paradoxe suivant : l'enfant est retiré de sa famille du fait d'une défaillance parentale, mais lui est restitué pour des week-ends et des vacances, comme si la défaillance était mise entre parenthèse en fonction des « besoins du service ».

### La population

- L'évaluation des compétences parentales ne peut se faire qu'avec des **indicateurs précis**.
- Des lieux sont nécessaires **pour que les parents puissent se rencontrer** et parler de leur rôle éducatif sans avoir l'impression d'anormalité. Cela nécessite donc de créer des lieux qui ne soient pas spécifiques aux parents en difficulté, mais qui mélangeraient les publics.
- Il faut aider les parents à **construire des choses ensemble**.
- Les adolescents et jeunes majeurs auraient besoin de lieux ou de temps pour **apprendre à devenir parents**.
- Les périodes de crise inhérentes à toute vie familiale sont vécues aujourd'hui comme des symptômes d'une certaine marginalité nécessitant l'intervention sociale. Peut-être faut-il faire preuve de plus de **modestie** vis à vis des exigences familiales et parentales ?
- La mauvaise presse faite à certains publics (en particulier les jeunes) génère **de la peur** du côté des adultes qui travaillent avec ces populations. Il faut donc veiller à ne pas laisser penser comme majoritaire la marginalité ou la violence de quelques groupes d'individus minoritaires.

[16] Conseil français des associations pour les droits de l'enfant

## Les pratiques professionnelles

- **On attend beaucoup des familles** et en particulier qu'elles se mobilisent pour travailler avec les services liés au travail social. Mais n'est-ce pas au travailleur social ou au service de proposer sa mobilisation pour travailler avec les familles ?
- **Certains métiers auraient besoin d'être valorisés**, par exemple celui des travailleuses familiales ou des assistantes maternelles. En outre, dans les institutions de placement, les veilleurs de nuit sont souvent embauchés sans aucune formation, alors que l'enfant ou l'usager aurait besoin d'un adulte professionnel aussi la nuit.
- **La formation** aux métiers du social devrait intégrer la gestion de la crise, la gestion du temps, la prise de risque.
- L'application des 35 heures pose le problème de la **disponibilité des personnels**. Or, il faut absolument éviter que les acteurs sociaux ne se sentent isolés dans la confrontation à des tâches éducatives souvent difficiles.
- **L'évaluation** reste encore trop souvent lettre morte. On parle d'un enfant qui va bien ou qui va mal avec des critères de représentation différents selon les sensibilités et selon ce sur quoi on porte le regard.
- Suite à la décision d'un retour de l'enfant dans sa famille, il conviendrait de privilégier **un accompagnement au retour progressif**.
- La mise en œuvre concrète de la loi 2002-2 rénovant l'action sociale permettrait une prise en compte plus respectueuse des usagers. La **participation des usagers** à leur prise en charge contribue à lutter contre leur sentiment d'exclusion.

## L'organisation

- Pour coller au plus près des besoins, il faut multiplier les prestations ou prises en charge « **à la carte** ».
- Il est impératif d'intervenir aussi sur des **territoires** parfois « abandonnés ».
- En mélangeant certains publics (adolescents violents et adolescents victimes), on risque des effets pervers. Il ne s'agit donc pas de privilégier la volonté de « **faire le plein** » dans une institution mais de mieux cerner le profil et de veiller à ce que l'intérêt de l'usager soit véritablement pris en compte.
- Il faudrait instaurer une **meilleure collaboration** entre les financeurs, la justice et les services d'action éducative.

★★★

II – APPROCHE

# TRANSVERSALE

# 1. PAROLES DE PARENTS ET D'ENFANTS

## « Paroles de mères »
## un film de Moderniser sans exclure Rhône-Alpes

Philippe CROZIER, Moderniser Sans Exclure

**S'écouter, s'entendre, construire des connaissances partagées pour changer**

L'objectif de la démarche de Moderniser Sans Exclure est la médiatisation directe des citoyens, en particulier des plus démunis, pour impulser des améliorations concrètes et significatives de leurs conditions de vie.

La démarche d'automédiatisation permet l'expression directe, avec l'outil vidéo, de groupes de personnes volontaires. Les séquences enregistrées sur une problématique donnée sont commentées, validées par le groupe. Progressivement un montage s'élabore, diffusé de manière interactive aux différents acteurs impliqués, afin de pouvoir ouvrir des espaces de débat et de confrontation permettant d'agir concrètement en partageant les connaissances.

Le travail demandé par la Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion à MSERA était de **recueillir le point de vue des parents sur l'éducation de leurs enfants, leur socialisation et leur aptitude à devenir des adultes**.

La parole recueillie devant favoriser une prise de conscience collective, il fallait d'abord trouver un groupe constitué engagé dans une dynamique ou prêt à s'engager pour réaliser ce travail. Car nous ne sommes pas des journalistes : il ne s'agit pas pour nous de réaliser un reportage, ni de réaliser des interviews de type « micro-trottoir ».

Le travail effectué est beaucoup plus exigeant, il favorise au fur et à mesure des rencontres le retour sur la parole et sur l'image, l'approfondissement de la réflexion, la prise en charge collective du montage réalisé. Cela demande du temps qu'acceptent de donner les groupes volontaires conscients de l'importance de leur point de vue.

Dans le film « Paroles de mères », des mères de familles s'expriment sur la parentalité et l'éducation. Après divers contacts avec des structures régionales à Grenoble, Lyon, Valence et Saint Etienne, deux groupes de femmes d'une douzaine de personnes ont accepté de travailler avec nous : un groupe de la Maison de quartier du **Crêt de Roch à St Etienne**, un autre du collectif de femmes **« Ciel mon mardi » de Pierre Bénite**.

Concernant la Maison de quartier du Crêt de Roch, la structure nous paraissait intéressante, car le projet social de cette dernière consiste à favoriser par tous les moyens la mixité sociale, que ce soit par des activités culturelles, sportives, d'éducation populaire ou plus classiquement par des actions d'insertion sociale. C'est ainsi que l'on retrouve, dans des sorties de ski ou des activités voile, des jeunes du quartier avec des familles pratiquant des activités plus classiques comme le violon ou le piano. Il en est de même pour les soirées ou les fêtes de quartier. Ce projet nous intéressait car nous ne voulions pas nous focaliser sur une population ou un groupe pouvant paraître marqué. Les problèmes liés à l'évolution de l'enfant ne sont pas l'apanage des groupes en difficultés sociales.

Malheureusement, malgré plusieurs tentatives, **nous n'avons pu créer un groupe reflétant cette mixité**. C'est un fait, les classes sociales plus favorisées n'ont pas répondu à nos invitations. Nous avons donc fait appel à des groupes de femmes en alphabétisation pour effectuer ce travail.
Nous ne pouvions effectuer ce travail que si le groupe était volontaire et que l'encadrement comprenne la démarche. Pour l'animatrice, si effectivement le travail de MSE lui semblait important dans le cadre de la journée de la MRIE, elle y voyait un autre intérêt, celui pour les femmes de se revoir et de s'entendre parler, autrement dit d'utiliser ses séquences de travail pour travailler l'expression et l'attitude (autoscopie). Dans toute automédiatisation, il y a une part d'autoscopie : se revoir pour analyser son comportement, son élocution, etc… Le travail sur le développement de la personne est en effet un des aspects complémentaires de la démarche MSE.

Pour les femmes de Pierre-Bénite, le problème était différent : nous travaillions depuis plusieurs mois déjà avec le groupe « Parole de femmes » sur l'amélioration du lien social dans le quartier et sur la responsabilisation de chacun face à cette question cruciale. Le groupe avait abordé successivement plusieurs thèmes comme la famille, l'école, la rue, les jeunes.. Nous avons simplement extrait la partie sur l'école du film déjà réalisé à Pierre Bénité pour l'ajouter au film du groupe de femmes de la Maison du Crêt de Roch de Saint Etienne. Bien sûr le groupe a été informé et invité au colloque de Valence.

On peut considérer cette production comme une vision différente de celle des professionnels ; on ne parle plus simplement de la parentalité ou de l'éducation avec un discours de chercheurs, d'universitaires ou de travailleurs sociaux, mais d'une certaine façon on écoute la réalité de ce que **vivent au quotidien** des personnes confrontées au problème.

Bien sûr, cette vidéo peut paraître quelque peu restrictive et donner à croire qu'il ne s'agit que de paroles de personnes issues de l'immigration, mais au-delà de ces clichés, ces paroles de mères semblent refléter les difficultés qu'ont beaucoup de familles à éduquer leurs enfants. Avec la Maison de Quartier du Crêt de Roch, nous avons continué ce travail en demandant à tous les professionnels et bénévoles de s'exprimer sur le film. Certes avec des mots différents, tous se sont retrouvés dans les interrogations de ces femmes.

Un regret malgré tout, c'est de n'avoir pas pu échanger avec des pères pour réaliser ce travail et que les personnes auteurs des films n'aient pas été intégrées au débat lors de la présentation de la vidéo.

**Quelques phrases tirées du film**

« *Nos familles n'ont pas servi de modèle à nos jeunes, ce qui fait qu'ils sont un peu désorientés*. »

« *Moi, je trouve que c'est les parents qui sont fautifs. Ils ne sont pas assez sévères*. »

« *J'ai eu des difficultés car je me suis trouvé seule avec mes enfants, mon mari était incarcéré.(…) C'est vrai que je ne m'en suis pas trop occupée car j'étais malade et je n'ai pas toujours eu le courage de les surveiller. Ils font croire qu'ils vont à l'école, ils cachent le cartable et ils rentrent à 17 heures. Je ne vois rien jusqu'à ce que je trouve un courrier de l'école*. »

« *Moi, je suis seule avec mon enfant, eh bien je ne pèse pas lourd par rapport à la TV et à ce qu'elle peut véhiculer ou par rapport aux copains*. »

« *J'allais me confier à ma mère, maintenant, ils vont plus vers les copains. J'ai l'impression que les enfants croient plus l'extérieur que les parents*. »

« *Il n'empêche que si ma grande fille essaye d'avoir des avis extérieurs, il y a toujours dans ce que l'on dit quelque chose qui reste, comme une trace de vérité*. »

« *Avoir une famille soudée, c'est important pour l'équilibre des enfants. Un père et une mère doivent dire la même chose et aller dans le même sens.* »

« *Mon fils a treize ans, j'ai du mal à parler avec lui. Alors à dix huit…* »

« *Nos enfants, c'est notre fierté, on doit les aider. C'est l'honneur de notre vieillesse. On doit toujours avoir un mot à leur dire mais le problème, c'est la façon de le dire*. »

« *Lorsque ma mère me mettait une « rouste », il n'y avait personne pour dire que l'on n'avait pas le droit. Aujourd'hui, mon gamin, si j'ai le malheur de le gronder dans la rue, il me dit « Tu n'as pas le droit de me gronder et puis d'abord, tu ne cries pas dans la rue, c'est pas bien.* »

« *Avant, il n'y avait pas de nounou, mais il y avait les voisins et tu regardais à deux fois avant de faire une bêtise, même si au final tu la faisais…* »

« *Parfois les voisins pouvaient t'aider à résoudre un conflit avec les enfants, nous parlions le même langage. Maintenant, les valeurs de base ne sont plus les mêmes, elles varient d'un groupe à l'autre* ».

Dialogue entre deux mères :
« *Nos parents étaient assez libres de l'éducation qu'ils donnaient à leurs enfants* ».
« *Mais nous aussi, on est libre, si j'ai envie de taper mon gosse, je le tape* ».
« *Ah bon eh bien pas moi !* ».

**La cassette « Paroles de mères » est disponible au prix de 10 € auprès de la MRIE et de Moderniser Sans Exclure[17].**

[17] Moderniser sans Exclure, 5 square Laurent Bonnevay 69500 Bron
Tél/Fax 04 78 26 66 86

# Paroles d'enfants

Vital BOURLIER, pédiatre, MRIE

J'ai recueilli ces témoignages principalement au cours de quatre forums organisés avec des enfants du primaire et quelques enfants de sixième et de cinquième.

Le premier était organisé et animé à Lyon par Barbara Walter de la SLEA. et dont le sujet était « L'exclusion. »

Deux forums se sont tenus au Centre Social de Morestel. Le sujet en était « Moi et les autres ». Les enfants étaient donc invités à parler d'eux-mêmes.

Le quatrième sur « la liberté » a été organisé à Moirans par le personnel de l'association Mosaïque dont l'activité principale est l'accompagnement scolaire.

Ces thèmes ont en commun de traiter de **la relation entre les personnes** et des enjeux de la relation, de ce que chacun risque de gagner ou de perdre en termes de liberté, de pouvoir, de renoncement à une partie de soi-même ou d'accomplissement personnel.

Beaucoup d'idées, d'histoires se sont retrouvées être les mêmes d'un forum à l'autre, avec des tonalités différentes. J'ai donc choisi ce qui me paraissait le plus en rapport avec le sujet qui nous intéresse aujourd'hui. Il ne saurait donc être question d'objectivité.

## 1. Ce qu'ils pensent de l'exclusion, dans leur tête

L'**idée** qu'ils se font de l'exclusion ressemble beaucoup à celle des adultes. « *L'exclusion est parfois justifiée**,** quand, adulte ou enfant, on a fait des bêtises. Mais on peut être exclu même quand on n'a rien fait, à cause d'un handicap, à cause de la religion, parce qu'on est étranger ou parce qu'on est trop pauvre, mais il y a aussi les trop riches qui peuvent être exclus par les gens normaux comme nous». « Il y a le chouchou de la maîtresse »,* ou encore *« celle qui porte des lunettes, on croit que c'est une intello, alors on l'exclut ».* Ils sont conscients **qu'il ne faut pas généraliser.**
Ou bien, « *c'est la perte des droits : droits de vivre, de manger à sa faim, de voter, de s'informer, de s'exprimer, de penser par soi-même. C'est le non respect de soi-même et des autres*. » Quoi qu'il en soit**, les conséquences pour l'exclu sont toujours les mêmes** : on le montre du doigt, on se moque de lui, on arrête de lui parler (Cf la monographie sur Didier).

Mais **leur réflexion** va au-delà de la simple description. Quelques phrases :

*« On exclut parce qu'on est raciste, et, si on est raciste, c'est* ***parce que l'autre fait peur,*** *parce qu'on croit qu'il est méchant ;* ***parce qu'on est jaloux,*** *parce qu'****on pense qu'on vaut mieux que les autres,*** *ou parce* ***qu'on se sent plus fort.****»*

« *On voit une différence alors qu'il n'y a pas de vraie différence. L'exclu est condamné à l'exclusion, car même s'il change, ce ne sera jamais comme il faut*.»

« *On peut se sentir exclu, sans l'être dans la réalité. Quand on a un problème, quand les parents sont divorcés par exemple, on a l'impression que les autres ne nous aiment pas*.»

**Les solutions proposées par les enfants**

« Alors, chacun peut donner un peu d'argent aux pauvres. Oui, mais il y en a qui disent : « Moi, je travaille, ce n'est pas pour te donner de l'argent. » et puis si on donne trop, le pauvre va continuer à faire le pauvre, malgré les millions qu'il a par derrière. » *«* On peut appeler les gens qui peuvent aider. On peut prêter, partager, s'entraider. On peut respecter les autres, être plus gentils, être d'accord avec tout le monde» *.*

**On devrait décider ensemble :** « *On peut jouer ensemble et il faut parler pour se connaître* ***et devenir tolérant, mais on ne veut pas toujours parler. »***

**Et, pour chacun, il y a le droit d'être respecté par tous***.* La liberté, ça commence par le respect de soi-même. Le respect, ça change l'école, ça change la vie.

Le dialogue est important : on a le devoir d'écouter les gens et on a le droit de parler sans être interrompu et de se faire une opinion. On a le droit de s'informer, de penser et s'exprimer.

Du côté des solutions, « *il faut être gentil avec tout le monde*», « *il faut parler pour se connaître, mais on n'a pas toujours envie de parle*r », ou encore « *il faut mettre les pauvres dans des centres*». C'est peut-être là qu'on rencontre les convictions les plus ancrées.

Deux questions posées par les enfants sont restées sans réponse :
Qu'est-ce que les pauvres ont fait pour devenir pauvres ?
**Pourquoi la personne se laisse-t-elle exclure ?**

**Le sentiment d'être une personne exclue** semble avoir été éprouvé par la plupart des enfants qui ont pris la parole. La personne exclue se sent à part, seule, oubliée*.*
**Elle est triste***,* elle a envie de pleurer parce qu'elle n'a plus de travail pour nourrir sa famille. Parfois elle est vexée, car elle est ressentie par les autres comme différente, alors qu'il n'y a pas de différence.
Elle se sent coupable et **elle a honte** : elle voudrait revenir en arrière ou elle a envie de fuguer. Elle peut avoir envie de changer.

**Elle a peur** de revenir vers les autres, car elle a peur de s'entendre dire : « *On ne t'aime plus* ». « *Une fois, j'ai bien ressenti que mes copains ne seraient plus mes copains* ». S'il s'agit d'un enfant exclu de l'école, il a peur d'être frappé par ses parents.
Elle peut aussi avoir des **désirs de vengeance,** de violence et vouloir du mal aux autres. Elle a envie d'être agressive, de taper et d'insulter. Comme elle se sent non aimée, elle en arrive à la haine.

Il faut noter que les enfants n'ignorent pas non plus les sentiments de celui qui exclut, même s'ils ont été décrits beaucoup plus rapidement : il peut être content en se disant qu'il a bien fait, car il faut que l'autre change. Mais il peut se moquer et se dire : « *Il m'a cherché, il m'a trouvé*. ». Il se peut aussi qu'il ait peur.

C'est *en partie* sur des idées, des convictions, mais aussi des **clichés** de ce type qu'ils vont fonder leurs positionnements et leurs comportements d'adultes et de citoyens. D'où l'importance de les aider à s'informer, à confronter leurs idées et à affiner leur pensée.

**2. Ce qu'ils vivent et ce qu'ils ressentent,** à travers quelques histoires, recueillies essentiellement à Morestel.

★ **Antonin et Louis** (primaire)

Antonin : « *Louis, c'est mon copain, c'est d'ailleurs le copain de tout le monde, mais il veut toujours tout commander, décider des jeux et de qui va jouer tel ou tel rôle. Il me traite en petit et je me sens tout petit, je n'aime pas cela. Il m'injurie et il me traite de patate pourrie, et ça m'énerve. Mais je suis obligé d'obéir, parce que je ne veux pas rester seul. Je voudrais qu'un jour, ce soit moi le chef de tous et de Louis en particulier. Ce serait bien et il verrait ce que c'est*.»
« *Ce serait bien et il verrait ce que c'est* » : au terme de la discussion, il convient que ce ne serait pas mieux, ce serait la même chose. « *On devrait décider ensemble »* dit-il. Mais la mimique qui accompagne ses paroles dit clairement que cela ne représente à ses yeux qu'une idée hors de sa portée. Antonin ne manque pas de confiance en soi pour s'exprimer si clairement et avec autant d'assurance. Il tient une bonne place dans le groupe, en l'absence de Louis.

Il expérimente dans son être que la négociation n'est pas toujours possible. Le schéma du rapport de forces lui paraît possible, celui de démocratie, non.
Ne rien dire, c'est l'approuver. Ne pas chercher avec lui…

★ **Claudine** (primaire) : « *On joue ensemble. Et puis, il y en a qui me rejettent et qui m'insultent ; et elles m'obligent à m'excuser*. *Comme je ne veux pas rester seule, je m'excuse*. *Ça ne va pas, mais je ne peux pas faire autrement. C'est vrai que c'est un mensonge, mais c'est injuste, ce sont les autres qui devraient s'excuser*. ». Elle reste dans le groupe, mais en renonçant à quelque chose d'elle-même.

★ **Marie**, 10 ans : « *je n'ai eu qu'une amie dans ma vie, et elle a déménagé depuis longtemps. Maintenant, je suis seule, et je n'arrive pas à avoir des amies. Quand les autres jouent ensemble, je vais dans le bac à sable et je les regarde ; parfois je fais des châteaux, souvent je pleure. C'est parce que je suis la*

*chouchoute de la maîtresse, j'ai toujours de très bonnes notes et les autres ne veulent pas de moi. J'ai essayé d'avoir de mauvaises notes, mais je n'y suis pas arrivée*». C'est l'exclusion pure et simple. Certains ont cité la convention internationale des droits de l'enfant : l'enfant a droit, en toutes circonstances, à recevoir protection et secours. Est-ce le moment de l'appliquer ?

★ **Jacques** (primaire). Jusqu'alors, Jacques était très agité et il semblait étranger aux débats. Il se lève pour parler avec fougue et sérieux, ce qui prouve que, malgré sa dissipation apparente, il n'avait rien perdu de la discussion.
« *Moi, j'ai un copain qui s'appelle Saïd et ça va très bien. On joue tranquilles. Quand on fait la course, il y en a toujours un qui perd, mais, après, c'est comme avant, il n'y en pas un qui domine l'autre, on reste égaux. On a perdu la course, mais on n'a pas perdu l'ami."*
« *L'inconvénient, c'est que lorsque je donne la main à quelqu'un d'autre il n'aime pas, il est jaloux* ». Même l'amitié la plus heureuse ne va pas sans renoncement.

Ces enfants ont donc exprimé leurs problèmes avec authenticité, c'est à dire en exprimant l'urgence de leurs besoins d'amitié et de reconnaissance et en manifestant leurs sentiments : honte, colère, peur de la solitude, peur du mépris, tristesse, sentiment d'impuissance, renoncement, détresse parfois, mais aussi la combativité d'Antonin et le plaisir de Jacques. Ils ont dit leurs limites.

**Conclusion**

Ils se sont exprimés avec authenticité et clarté. Ils ont parlé d'eux. Ils expriment très bien leurs problèmes relationnels tels qu'ils les vivent tous les jours. Ils expriment aussi très bien leurs besoins d'amitié et de reconnaissance, leurs désirs de revanche, et surtout leur **peur de l'exclusion,** du mépris, de la solitude…

Comme le dit Luce Dupraz, c'est l'expérience humaine, dans sa profondeur et dans sa banalité, mais de toute façon inévitable.

Chacun de ces enfants a trouvé un comportement plus ou moins bien adapté, selon ce qu'il est à ce moment-là : solutions de compromis entre le besoin d'être en relation, celui de garder son intégrité et la peur de l'exclusion, et parfois au prix d'un **renoncement** à une partie plus ou moins importante d'eux-mêmes.

C'est sur ce type d'expériences, bonnes ou moins bonnes, qu'ils vont fonder leurs croyances les plus profondes, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde, leur confiance en eux, leurs positionnements dans la vie, et donc leur capacité à tenir compte d'eux-mêmes et des autres dans leur vie relationnelle. Ces solutions, qui consistent à refuser intérieurement l'état d'exclusion tout en l'acceptant dans la réalité, sont des solutions du moindre mal. Au prix d'un renoncement à une partie de soi-même, ils gardent une certaine liberté intérieure.

Certes, personne ne peut avoir des expériences uniquement positives, mais il n'est pas anodin que, dans l'enfance, **chacun ait l'occasion de vivre des relations heureuses avec les autres**. Ils ont pu entendre qu'ils n'étaient pas les seuls à en avoir, ce qui a peut-être été rassurant pour certains.

3. Ce qu'ils souhaitent, demandent ou exigent de la part des adultes

**Il proposent des orientations fortes :**
***« La liberté, ça commence par le respect de soi-même,*** *et, pour chacun, le droit d'être respecté par tous. Le respect, ça change l'école, ça change la vie*. »
***« Il faut parler pour se connaître ».***

En pratique, certains souhaitent :

★ **de la cohérence** : « *Ma copine rapporte à la maîtresse en lui disant des mensonges sur les autres, et sur moi en particulier. Comme elle est la chouchoute, la maîtresse la croit et celle-ci nous dispute. je ne me sens pas bien, parce que c'est injuste. Surtout que la maîtresse a dit, au début de l'année, que, puisqu'on allait vivre ensemble pendant toute une année, il fallait qu'on soit tous copains et copines* » ;

★ **de la fermeté** : « *Quand les enfants ne respectent pas les règles, c'est à l'adulte de les faire respecter : en cas de bagarre, dans ma classe, on prévient le maître, il sépare, il punit et après, on discute*. » ;

★ **des explications : « *Les professeurs ont le devoir d'expliquer aux enfants ce qu'ils pensent d'eux,*** *ainsi que les difficultés qu'ils ont; on a le droit de comprendre son caractère et de connaître ses difficultés, sinon on ne peut pas s'améliorer*. » En réécoutant cette phrase prononcée par une enfant en très grande difficulté sociale, familiale, comportementale et scolaire, on peut discerner :

- la grande conscience qu'elle a de ses difficultés,
- le désir qu'elle a de s'améliorer ;
- l'intelligence qu'elle a de ses limites. « Si je ne me comprends pas, je ne peux pas m'améliorer. » : ainsi parlait Socrate ;
- un appel au secours urgent et impérieux : « *Faites votre devoir : c'est à vous de me dire ce qui ne va pas »,* un défi bien difficile à relever. Mais ce qu'elle veut, c'est sûrement plus qu'une appréciation du genre : « *Doit améliorer son comportement*… ».

Au quotidien, Malika est infernale ; avec son agitation et son agressivité, elle casse souvent l'ambiance du groupe de soutien scolaire et, en dix minutes, elle est capable de mettre hors de lui l'adulte le plus calme. Rien n'a de prise sur elle, ni la fermeté, ni la gentillesse, ni la morale. Et, surtout, elle ne demande aux adultes qu'une réponse immédiate aux exercices qu'elle a à faire pour le lendemain.
Ce qui me frappe, c'est qu'il aura fallu ce forum pour qu'elle exprime une demande qui corresponde à un vrai besoin. Je lui reconnais maintenant une énergie farouche et une intelligence profonde des choses : ce qu'elle veut, c'est une **clé pour entrer dans sa maison et prendre possession d'elle-même**.

La demande des enfants, celle de Malika et celle plus implicite des autres, est claire : « *Quand on n'arrive pas à s'en sortir seuls, vous les adultes, faites votre devoir et aidez-nous à nous comprendre, ou aidez-nous tout simplement* ».

**4. Comment répondre à cette demande ?**

**Chaque adulte a pu se rendre compte qu'il n'était pas toujours évident de trouver sa juste place dans la résolution de ces problèmes d'enfants.**

Faut-il sourire gentiment en se disant que ce ne sont que des histoires d'enfants ? Surtout ne pas intervenir, car ils doivent impérativement devenir autonomes ? Faut-il à tout prix intervenir, sinon ils seront traumatisés ? Faut-il faire la morale? Faut-il se contenter de les écouter ? Les aider à réfléchir ? Donner son avis, imposer, punir, récompenser ? Il est probable qu'ils ont besoin de tout cela dans leur vie d'enfant, en fonction des moments.

Certains disent, et je les crois,

- qu'il faut laisser à l'enfant le temps de résoudre les difficultés par lui-même : il aura ainsi gagné un degré d'autonomie supplémentaire ;
- mais qu'il faut éviter que les situations de grande souffrance durent trop longtemps et qu'elles se répètent trop souvent (en famille, en crèche, en récré, en classe, ou ailleurs ) car elles deviennent alors destructrices ;
- il faut donc veiller et parfois aider. Oui, mais à partir de quand intervenir, sur quoi exactement intervenir et comment intervenir ?

Pour remplir ces deux fonctions de **veille** et **d'aide** éventuelle, je ne vois qu'une recette, c'est de prendre des **temps** réservés à cet effet, beaucoup de temps :

- ***avec les enfants***

  - du temps pour discuter avec eux des problèmes de société, raisonner, s'informer, se confronter, affiner sa pensée … c'est le temps du rationnel ;

  - et du temps pour parler du vécu et des relations. On rencontre alors beaucoup d'irrationnel, des besoins affectifs inconscients et des sentiments qui, parfois envahissent tout le champ de la conscience et des contraintes extérieures souvent confuses. Tout cela peut être formalisé et donner prise à un certain pouvoir sur la situation. Donc, il faut d'abord être à l'écoute pour mettre à plat les situations ; puis, être avec eux pour qu'ils inventent des comportements plus satisfaisants, leur permettant de se respecter tout en respectant les autres ; et enfin, les accompagner dans l'action.

C'est un travail que beaucoup font au quotidien, mais qui gagne à être conjugué avec des **temps collectifs**, forts et réguliers. Côté organisation, je note que certains forums étaient obligatoires pour tous les enfants et d'autres non. Je note aussi qu'à Morestel et à Moirans, il y avait beaucoup d'agitation, cela était lié, en partie, au manque de maîtrise des animateurs. Mais peut-être aussi le brouhaha a-t-il permis à certains de poser leurs questions comme on lance une bouteille à la mer, au même titre que les dessins ou les écrits qui ont été demandés à l'issue de certains forums.

- ***entre adultes***

  dans des lieux où ils puissent parler en confiance et sans crainte du jugement des autres. Ils ont les mêmes besoins de clarifier des situations difficiles et leur métier n'est pas plus facile que le métier d'enfant. La régularité est importante car
  - elle permet de vérifier l'efficacité de ce que l'on a entrepris ;
  - de rendre présents à notre esprit certains enfants isolés et qu'on a tendance à oublier, c'est leur permettre d'exister pour quelqu'un ;
  - et enfin, la régularité permet à chacun de cheminer à son rythme.

L'enfance, c'est le temps des apprentissages, y compris l'apprentissage à la relation aux autres et à soi-même. Les relations forment la trame de la société….

⋆

**Le temps, c'est d'abord un choix politique**. Certes, trouver le temps, c'est peut-être d'abord un problème de conscience, non seulement chez les personnes qui sont sur le terrain (beaucoup vont dans ce sens ), mais aussi chez les politiques et les administratifs, ceux qui ont le pouvoir.

Fondamentalement, il s'agit d'appréhender le **temps du « vécu »** où les besoins fondamentaux de la personne ( sécurité affective, autonomie, identité, reconnaissance…) et les sentiments tiennent une place prépondérante. Le vécu est difficile à gérer, car il est fait de beaucoup d'irrationnel. Du fait de leur intensité, les sentiments envahissent parfois tout le champ de la conscience et aboutissent à des comportements stéréotypés qui empêchent de sortir des cercles vicieux relationnels. Mettre en parole le vécu de tous les jours, c'est reconnaître leur validité et leur signification, c'est les mettre à distance, c'est mettre au jour les besoins fondamentaux, souvent cachés derrière des demandes dérisoires, introduire de l'intelligence, de la créativité, inventer des comportements plus satisfaisants leur permettant de se respecter eux-mêmes tout en respectant les autres…
Après tout, ce vécu, c'est le matériau avec lequel ils construisent les hommes et les femmes qu'ils seront demain. Il faut donc prendre le temps d'écouter les problèmes tels qu'ils se les posent et chercher avec eux.

⋆⋆⋆

# 2. PARCOURS DE VIE

Dans notre souci d'ancrer nos analyses et nos propositions sur l'expérience vécue par les personnes, nous avons souhaité, dès le début de notre groupe de travail, disposer d'un certain nombre de monographies retraçant des parcours de vie pendant l'enfance. Selon l'étude publiée par l'Observatoire sociologique du changement en 2002, les souffrances vécues dès l'enfance jouent un rôle primordial dans la trajectoire des personnes en grande difficulté (voir encadré page suivante).

Grâce à Vital Bourlier qui a interrogé patiemment plusieurs personnes ayant vécu de telles difficultés, le groupe de travail a pu disposer de cinq monographies qui ont alimenté sa réflexion.

Ce n'est qu'après avoir entendu les raisons de notre demande, à savoir aider à la réflexion d'un groupe de travail sur les mécanismes de l'exclusion dès l'enfance afin d'aider professionnels et décideurs à ajuster leurs décisions et leurs actions, en tenant le plus possible de l'analyse qu'elles font de leurs situations et de leurs besoins, que les personnes concernées ont accepté de témoigner. D'autres personnes ont refusé sans donner les raisons de leurs refus.
Après chaque entretien, l'interviewer mettait par écrit le contenu tel qu'il l'avait compris. La rédaction était soumise à la personne qui la corrigeait ou la complétait jusqu'à ce qu'elle se retrouve complètement dans le texte proposé.
Trois personnes ont souhaité garder leurs prénoms, deux ont souhaité le changer, mais en choisissant un prénom qu'elles aiment.

Nous ne pouvions cependant, dans le cadre de ce rapport, vous présenter ces cinq parcours dans leur intégralité. Aussi avons-nous choisi de retenir principalement celui de **Didier**, homme encore jeune (30 ans) dont le cheminement à travers les difficultés familiales et les foyers d'accueil reste encore malheureusement représentatif de ce qu'ont vécu dans leur enfance beaucoup de « grands exclus ». Puis, en second lieu, nous avons retenu quelques extraits d'autres monographies qui illustrent d'autres dimensions spécifiques d'un tel vécu :

- **Anne-Marie** (mère de Didier) nous raconte ainsi que, jusqu'à l'âge de six ans, elle n'a pas connu l'amour ;
- **Martine** nous dit combien le jeu, le plaisir sont importants à vivre au cours de ces premières années ;
- Congolaise, **Sophie** a été au contraire victime d'une surprotection de ses parents ;
- Algérienne, **Sarah** s'est par contre trouvée confrontée à un père violent et attaché à une certaine tradition.

## Les difficultés vécues dans la jeunesse, en pourcentage

| | |
|---|---|
| **Précarité des conditions de vie** | |
| Problèmes de santé parents | 33,3 |
| Problèmes de logement | 13,0 |
| Problème d'argent | 33,2 |
| Chômage prolongé parents | 23,0 |
| **Intervention éducative et judiciaire** | |
| Suivi par un juge pour enfants | 20,2 |
| Problèmes avec la police | 29,9 |
| Prison | 5,5 |
| **Environnement familial perturbé** | |
| Décès parents | 20,2 |
| Graves disputes parents | 38,0 |
| Divorce parents | 32,6 |
| Alcoolisme parents | 28,9 |
| Prison parents | 9 |
| Tentatives suicide parents | 9,8 |
| Mauvais traitements | 28,1 |
| Abus sexuels | 11,2 |
| **Problèmes personnels** | |
| Problèmes de santé | 25,0 |
| Fugues | 30,6 |
| Tentatives de suicide | 16,1 |
| **Autres** | 6,9 |

Source : enquête de l'Observatoire sociologique du changement auprès de 1160 personnes en grande difficulté, hébergés dans des centres d'accueil en région parisienne (Le Monde, 12 mars 2002)

# Didier

Pour faciliter la lecture des chapitres concernant l'enfance de Didier, voici quelques indications chronologiques que l'on peut retrouver dans la monographie de sa mère Anne-Marie. Didier est né en 1976. Son père est d'une famille « clanique » très pauvre, vivant de bûcheronnage. Il est très brutal et à l'âge d'un an, Didier est hospitalisé pour maltraitance pendant deux mois. Par la suite, il sera placé successivement dans deux pouponnières et deux familles d'accueil, mais sa mère garde toujours le contact avec lui. A l'âge de 4 ans ½, estimant mauvais le dernier placement, sa mère l'enlève et s'enfuit avec lui. Ils vivent d'expédients, quelques jours chez des amis, dans des taudis, dans des centres d'hébergement. Nouvel internat à 5 ans et demi. De 7 à 9 ans environ, il vit avec sa mère dans un appartement trop cher, période qui se termine par une expulsion. Pendant deux ans, ils vivent d'expédients, la plupart du temps dans ce que Didier appelle « les foyers ». Enfin, vers l'âge de 10 ans, il est placé à l'internat du Pré.

**Ce que je sais de ma petite enfance.**

« *Je n'ai évidemment aucun souvenir de mes premières années et, ce que j'en sais, c'est ce que ma mère m'en a raconté, mais aussi ce que j'ai vu dans la famille de mon père.*

*Je sais que mon père me battait, qu'il me rejetait, qu'il avait fait une connerie et qu'il n' en a pas assumé la responsabilité. Je suis déçu d'avoir appris ça de lui. Ma mère m'a placé très tôt parce qu'elle avait besoin de travailler. Depuis, je n'ai jamais revu mon père. Je n'ai pas envie de le voir, du moins pour l'instant, car si je le voyais maintenant, j'y mettrais toute ma colère et tout ce que j'ai vécu à cause de lui. Je suis méchant avec lui, en disant ça, parce que maintenant, j'en récolte le mal, mais peut-être aussi du bien.*

*Il y a quelques années, j'ai voulu rencontrer la famille italienne de mon père et faire la connaissance d'un de mes demi-frères. J'ai vu tout un film dans les yeux de ma grand-mère, où il y avait beaucoup de tristesse mais aussi, peut-être, de la joie.*

*Maintenant, je me suis fait une idée assez précise de mon père et je suis sûr de ne pas me tromper. C'est un homme qui sait ce qu'il veut et ce qu'il ne veut pas. Il est caractériel et il a de l'orgueil, mais il est sensible et quand il fait du mal ou une bêtise, il se met des œillères et il tourne la tête; il est sans remords. Il est jaloux et possessif sur les choses qu'il aime, et, quand il est mal dans sa peau, il en fait souffrir les autres en profitant de leurs faiblesses.*

*Par contre, il est tendre, même si c'est éphémère, et il est gentil quand tout va bien. Il aime les choses simples, mais il complique tout. Enfin, il aime les choses qui sont bien faites, nettes et précises.*

*Ce que j'ai reçu de mon père : probablement quelque chose de sa gentillesse, son amour des choses bien faites et sans doute aussi la violence que je sens parfois en moi, mais, en général, j'essaie de faire le contraire de mon père. Je pense qu'il a eu une enfance pas facile. »*

**Les premiers souvenirs de Didier remontent à l'époque où il était en maternelle.**

En maternelle, un enfant le frappait, il le disait aux institutrices, mais celles-ci ne le croyaient pas, et ça lui a fait mal. Ce qui comptait le plus, c'était qu'il voulait qu'on le croie**,** plus que d'être défendu.

Il vivait chez une assistante maternelle qui le faisait dormir avec un drap trop étroit et il avait froid toute la nuit. « *Je ne comprenais pas, puisque ça ne servait à rien, mais je n'osais pas le dire. On se servait de moi comme d'une chose. Par contre, elle m'a appris quelque chose de très important pour moi ».* Un jour de grande chaleur, il est sorti dans la rue et il s'est amusé à faire des boules avec du goudron, sans avoir la conscience bien tranquille. Il est donc allé se laver les mains à la fontaine, mais le goudron ne partait pas. L'assistante maternelle lui a mis du beurre sur les mains, et le goudron est parti. « *J'avais compris que j'étais capable d'apprendre des choses. Auparavant, je ne me croyais pas capable d'apprendre quoi que ce soit, et effectivement je n'apprenais rien à l'école. Depuis, je me dis qu'il y a toujours une solution. C'est à partir de cette bêtise que j'ai commencé à vivre**,** à respirer ».*

**A l'infirmerie de l'internat, Didier apprend deux choses importantes.**

Des adultes le voyaient, le regardaient et s'occupaient de lui, des gens qui faisaient attention à lui. « *Ça me faisait des sensations bizarres, la chair de poule. J'aimais bien qu'on s'occupe de moi. C'était bon pour moi ».*

Il découvre aussi qu'on peut soigner, alors qu'avant, il pensait qu'on ne pouvait que supporter.

A l'école, il adorait dessiner la maison des Schtroumpfs, et il la voulait parfaite; il vivait alors à C. dans un internat. Or, autour de la maison des Schtroumpfs, il n'y avait pas de grillage et *« si, un jour, j'en avais envie, j'étais sûr de pouvoir m'en aller ».* Cette maison était bien différente du bâtiment de l'internat de C. qui, lui, était muni d'un grand portail et d'un grand grillage et dont il ne supportait pas la vue ; « ma *maison de Schtroumpfs ressemblait plus à un autre internat, l'internat du Pré où j'irai plus tard : c'était un internat sans grillage, ça veut dire qu'ils faisaient confiance et qu'ils avaient compris que la vie n'est pas une prison ».* La maison des Schtroumpfs avait aussi la particularité d'avoir des angles arrondis; ainsi il pouvait voir au-delà, repérer des dangers éventuels et savoir où il allait ; par contre, lorsque les arêtes sont aiguës, on ne peut voir au-delà, et on peut tomber sur n'importe quoi.

Il ne pouvait pas regarder la maîtresse en face, il préférait regarder tout autour. Aujourd'hui encore, il préfère ne pas regarder les gens, il regarde autour, car en les regardant en face, il a peur de les déstabiliser.

Il y a eu un grand tournant dans sa vie. Il allait à l'école des Buttes et il vivait alors avec sa mère dans un appartement de la Villeneuve. Ils en ont été expulsés de façon extrêmement brutale. *« A l'époque, je n'ai rien compris de ce qui se passait. Je n'ai tout simplement pas aimé que ma mère vienne me chercher en classe. Et j'étais en colère, car je ne comprenais pas et je n'arrivais pas à savoir. Et aussi parce que je voulais finir mon travail et que j'aime bien finir ce que j'ai commencé. Et j'ai bien senti qu'à partir de ce moment-là, j'allais avoir des problèmes graves dans la vie et que rien ne serait plus jamais comme avant ».* Effectivement, c'est à partir de ce moment-là que Didier et sa mère allaient vivre en de nombreux endroits et, en particulier, dans plusieurs foyers.

**Entre les foyers qui détruisent et l'internat du Pré qui m'a rendu ma dignité**

Didier fait une distinction majeure entre deux types d'établissements, les foyers où il s'est retrouvé avec sa mère et l'internat du Pré, internat n'accueillant que les enfants.

**✦ Les foyers**

Dans l'interview, le moment était venu de parler des années qu'il a vécues en foyers, avec sa mère. Mais Didier refuse : « *Je ne veux pas en parler. C'est trop dur, je ne peux pas* ». Il se lève et part en disant que ça ne l'intéresse plus.

C'est au hasard d'une rencontre que, trois mois plus tard, l'intervieweur lui redemande s'il veut continuer. Il hésite, car sur les foyers, il n'a rien à dire, et il méprise ces établissements. *« Quand j'en parle, il y a des émotions qui remontent et qui peuvent faire du ma :, c'est pourquoi, d'habitude, je n'en parle jamais et que je préfère ne pas y penser ».* Peut-être voudra-t-il parler de la suite de sa vie, car ce n'est qu'après être sorti des foyers qu'il a pu se considérer comme une personne normale. Il voudrait que les gens ouvrent les yeux spontanément, sans qu'on ait besoin de leur dire. Mais, si ça peut aider, pourquoi ne pas continuer?

Que les gens ouvrent les yeux, c'est ce qu'il désire le plus, c'est la raison pour laquelle Didier a accepté de reprendre les entretiens.

De ce qu'il vivait et ressentait à l'époque des foyers, il ne lui reste que du dégoût, le sentiment de n'avoir pas existé aux yeux des accueillants, et la certitude d'avoir perdu plusieurs années de sa vie.

Tout d'abord, un sentiment d'incompréhension : *« Est-ce normal qu'on soit là ? Je n'arrivais pas à comprendre pourquoi on était là. J'étais très sensible à la situation de ma mère: qu'a-t-elle fait pour être traitée de cette manière, à être logée dans une maison toute grise, dans une chambre tout aussi grise, avec un matelas taché étalé par terre et un petit lavabo dans un coin? Ils semblaient considérer comme allant de soi qu'elle se retrouve avec son fils dans des endroits comme ça, qu'il ne pouvait pas y avoir d'autre chemin pour elle, que c'était normal; Ils n'imaginaient pas qu'elle pouvait avoir un problème. Mais je savais bien que ce n'était pas normal, car je voyais bien que ma mère faisait le maximum d'efforts pour sortir de cette vie. »*

*« J'éprouvais aussi un grand sentiment d'injustice et, à l'école en particulier, j'étais jaloux des autres familles qui étaient considérées comme normales. C'est ce sentiment d'injustice qui faisait que j'avais très envie de faire la guerre à certains directeurs, en faisant des conneries, mais je me retenais, car j'aurais pu faire du mal. Tant que cette vie dans les foyers a duré, je n'ai jamais pu me considérer comme tout à fait normal, sans savoir pourquoi, car je me sentais comme les autres, avec des problèmes en plus, simplement. Au total, je me sentais mal, je trouvais que les foyers, c'était pas bien, c'était dur, et je m'y sentais rabaissé, de même que ma mère. »*

*« Aujourd'hui encore, ça me dégoûte d'en parler. De temps en temps, je passe devant un de ces établissements et j'ai envie d'entrer pour leur dire ce que je pense, qu'ils ne font pas ça pour aider les gens, mais simplement par habitude, qu'ils font comme les trois singes, l'un qui se bouche les oreilles pour ne pas entendre, l'autre qui se met les mains devant les yeux pour ne pas voir, et le troisième qui les met devant la bouche pour ne pas parler. Quand on disait quelque chose, ils n'entendaient pas. Pour leur dire aussi qu'ils ne voient pas les personnes, qu'ils ne voient que le handicap, mais qu'ils y sont tellement habitués qu'ils considèrent que, pour des gens comme nous, c'est normal : il ne nous reste plus rien. »*

*« J'ai aussi envie de leur dire : tu ne m'as pas eu ; malgré tout ce que vous m'avez fait, vous ne m'avez pas détruit. Maintenant, je peux dire que j'en suis sorti renforcé. Quand on demande à entrer dans un foyer, on devrait être reçu autour d'un café et écouté : ils devraient faire l'effort de comprendre les problèmes des gens et chercher comment collaborer avec eux pour les aider à s'en sortir, au lieu de rester uniquement dans leur projet. »*

*« Mais je n'entre pas, je ne le dis pas parce que ce serait faux, car c'est le système qui est en cause, c'est la société. Il ne faut pas créer d'autres foyers comme ça, il faudrait les détruire : c'est à cause d'eux que j'ai perdu des années de ma vie, ils auraient pu me laisser à l'école des Buttes où j'étudiais bien et où je progressais sans problème. »*

**✦ L'internat du Pré**

*« C'est un établissement qui mérite d'être homologué, car on y était reconnu comme des personnes. J'y étais bien, on m'y a beaucoup aidé, il fait partie de ce que j'ai aimé. »*

## C'était une grande famille

*« Les gens étaient sympathiques, et ils s'occupaient bien de nous. A la différence des foyers, ils faisaient bien leur boulot, car ils aimaient leur travail d'éducateurs et c'est avec toute leur personne qu'ils s'impliquaient avec nous. Par exemple, les premiers temps, je ne voulais pas être séparé de ma mère et je faisais des fugues : Claire et Arlette le repéraient très vite, elles téléphonaient à ma mère, prenaient leur voiture personnelle et partaient à ma recherche. Parfois, elles me retrouvaient en cours de route.*

*Et, surtout, elles ne m'en voulaient pas, car elles comprenaient, elles savaient que c'était normal. »*
*« J'avais des amis, les autres jeunes qui avaient vécu des choses comme moi, on était la croûte de la société. »*
*« Enfin, on mangeait à une table propre, il y avait un salon avec la télévision (on ne la regardait pas souvent et c'était réglementé, trop à notre goût, mais c'était bien.) »*
*« Il y avait aussi la blanchisseuse, Myriam, qui comptait : elle était belle et sympa...elle était claire et nette. »*

*« Les éducatrices m'ont donné une dignité, Claire et Arlette en particulier, et je les ai aimées.*
*Tout simplement en m'apprenant comment un enfant devait réagir : « Remonte un peu les épaules; ne pleure pas pour cette bêtise... », j'étais révolutionnaire, et elles m'ont appris à faire la part des choses. Elles savaient me prendre comme j'étais, tout en m'apprenant les choses de la vie. »*

*« J'avais toute confiance en elles, car elles écoutaient sans juger. Par exemple, je n'étais pas toujours d'accord avec ma mère ( un jouet qu'elle m'achetait et qui n'était pas tout à fait ce que je voulais, des choses qu'elle ne me laissait pas dire, des décisions qu'elle prenait alors que je pensais que c'était à moi de les prendre), mais je n'osais pas le lui dire et je lui signifiais que tout ce qu'elle faisait était bien. Alors, je pouvais en parler à l'une ou à l'autre, et c'était très important.*
*Elles nous faisaient rire, il y avait de la gaieté dans la maison, c'est aussi important.*
*On a voyagé, on est allé dans les Landes, je commençais à voir la vie ».*

*« Je ne voyais ma mère que le week-end. Au début, j'en ai beaucoup souffert. Mais, après, je me suis rendu compte que, si elle m'avait mis là, c'était pour mon bien et que de son côté, elle commençait à trouver une vie meilleure, j'ai donc moins souffert de la séparation. A un autre moment, je voyais qu'elle voulait m'acheter des choses, mais qu'elle ne le pouvait pas, et je préférais ne pas la voir parce que je la sentais humiliée devant moi, et ça me faisait mal de voir comment la société peut détruire une personne.*
*En somme, passé le premier mois, j'étais à l'aise, je me sentais en situation stable et je remontais bien sur le plan scolaire ».*

*« Aujourd'hui encore, presque dix ans après, il m'arrive de rencontrer Arlette dans la rue : ça nous fait plaisir à tous les deux, simplement de nous revoir. Mais, elle, elle est contente de voir ce que je suis devenu : je suis la preuve que leur travail n'a pas été inutile.*
*Par contre, je sais que d'autres ont mal tourné, et ça me fait mal. J'ai envie de leur dire : « Prends ta chance, quand elle est là ». Mais ils ne la prennent pas. Je pense que la vie, c'est comme une boîte de chocolats enrobés dans de jolis papiers : on ne sait pas ce qu'on va trouver, mais quand on tombe sur un bon, il faut le prendre, surtout quand il est à la liqueur ».*

### À l'internat de C.

Après avoir passé deux années dans une école d'apprentissage, Didier abandonne car on veut lui apprendre la cuisine alors qu'il veut faire de la mécanique.

### Un juge qui respecte la place de l'autre

« *J'ai eu affaire à un juge vraiment super. Tout en étant très ferme, il écoute tout ce qu'on a à lui dire, il comprend, et il synthétise en quelques phrases. Il dit ce qu'il en pense et comment on va faire ensemble pour faire face à la nouvelle situation et prendre le tournant. Il reste à sa place et respecte la tienne : « C'est toi le maître et c'est toi qui décides. C'est ta dernière chance, décarcasse-toi pour réussir. »*

### *Une première année difficile mais positive*

C'est dans un état d'esprit extrêmement positif et résolu que Didier entame ses études à l'internat de C. Il est décidé à réussir : « *Je ne suis pas là pour ne rien faire, je suis responsable de moi et de mes acquisitions, c'est une étape à franchir, une porte de sortie et il faut que je la prenne. »*
Mais il a vite fait de se rendre compte que le milieu dans lequel il vit n'est pas facile, à cause du directeur qui est un homme violent, mais aussi parce que ses camarades ne partagent pas le même projet de vie que lui; ils sont tous en situation difficile, ce sont ceux qui n'ont pas pu tenir dans une école normale, et quelques uns sont de vrais délinquants. *« Je n'avais aucune envie de foutre le bordel ni de faire la fête tous les soirs. Moi, je voulais apprendre et réussir, je travaillais et ma chambre était toujours impeccable, ce qui faisait partie du contrat. J'étais à part, très isolé, très renfermé, mais j'étais prêt à défendre ma peau et à affronter toutes les situations, même les plus rudes. J'ai fini par faire mon trou mais, au fond de moi, j'étais très anxieux, j'avais très peur et j'avais toujours le cœur qui battait. Les situations délicates ne manquaient pas : j'étais le seul à aller voir les grands pour profiter de leur expérience et je réfléchissais ; aussi, je comprenais mieux que les autres et je parlais mieux qu'eux. Ils me mettaient en position de leader et me demandaient conseil lorsqu'ils voulaient faire une connerie ou faire une plaisanterie à quelqu'un ».* Mais les adultes aussi le mettaient en position de leader : en cas de bagarre, il n'était jamais interpellé devant les autres, ce qui le mettait très mal à l'aise. C'est ainsi qu'un jour, il se dénonce comme étant l'auteur d'une dégradation opérée par un autre. Mais l'éducateur n'est pas dupe: « *Tu joues avec le feu mais intelligemment* ». Et Didier prend position : *« Je veux qu'on arrête de me prendre pour celui qui dépasse les autres : on est tous dans le même bain. Vous voulez ma mort ? Ils vont tous se retourner contre moi ».*En éducation physique, le professeur frappait fort et souvent. Didier n'hésitait pas à se positionner, mais pas comme ses camarades : *" Lorsque les autres gueulaient, ils étaient dans leur tort, mais quand c'était moi qui gueulais, c'était toujours avec une raison valable. »*

Durant l'année, Didier s'est senti soutenu par un des deux éducateurs, le plus sévère, mais en réalité le plus vrai et le plus gentil : « *Il disait la vérité en face, tout en me mettant à l'aise : tu ne sais rien faire et la vie est difficile, alors, ne fais*

*pas uniquement ce que tu as envie de faire* ». L'autre éducateur était apparemment gentil, mais c'était un hypocrite et il ne l'aimait pas.

En fin d'année, Didier avait fait son trou parmi les autres; il avait une bonne moyenne sur le plan scolaire et il était bien noté sur le plan comportement. Mais il note que, si pour lui, cette année a représenté une véritable épreuve, pour les autres elle a été un calvaire.

### Deuxième année

La deuxième année avait bien commencé :
*« J'aimais bien, j'avais fait mon trou, j'avais des copains, je commençais à apprendre le métier et j'avais de bons professeurs. »*
Il y avait un surveillant handicapé qui était génial : *« il souriait et racontait des blagues. Mais il savait engueuler : « si tu te laisses aller dès qu'il y a une difficulté, tu es un con  tu dois réussir : tu es un homme, alors, arrête de ne regarder que ta petite beauté ». Néanmoins, on se sentait compris, car il savait écouter ».*

Didier avait choisi la spécialité motos-cycles et son professeur était extra : « *je faisais mon travail impeccable, jusqu'au bout, et il me prenait pour la valeur que j'avais. Mais il n'hésitait pas à se mettre en colère contre les petits futés pour les remettre au travail : « tu respectes le professeur, et je te respecte ; arrête tes conneries, tu mets ton avenir en l'air ». C'était un échange ».* Il enseignait très bien et Didier a terminé son année troisième sur douze. Sur l'ensemble des matières, il avait largement la moyenne et de quoi réussir son CAP.

Mais, en juin, le malaise, auquel il s'était habitué mais qui ne l'avait jamais quitté, se précise.

Les prises de conscience se font par étapes et les événements se précipitent.
*L'événement déclencheur : « L'examen blanc, en juin, m'a permis de réaliser que j'avais la faiblesse de me laisser influencer ».* Des anciens lui avaient dit que 30/40 représentait la note minimum pour passer le CAP. Il n'a pas vérifié auprès des professeurs. « *Aussi à l'examen, j'ai passé mon temps à être obsédé par ce 30, au lieu de réfléchir aux questions posées. Et c'est à partir de ce moment-là que j'ai disjoncté. La peur m'avait rattrapé, et je n'avais plus confiance en moi, ni en ce que je faisais. »*

Au cours des trois semaines précédant l'examen officiel, Didier n'arrivait pas à se concentrer sur son travail, ce qui lui a permis de réfléchir aux raisons de sa peur et de son manque de confiance : *« Tous les jeunes avaient une peur immense du directeur, et moi comme les autres. J'étais paralysé par cette peur et j'ai réalisé que je ne me sentais pas de vivre une troisième année dans ces conditions. Il buvait et il tapait sans raison. Un jeune s'était retrouvé à l'hôpital. Il y avait des plaintes, mais la gendarmerie n'avait jamais donné suite. J'avais peur, mais j'avais aussi envie de le faire descendre de son trône. Et puis, il n'était pas clair : il envoyait les jeunes travailler à l'extérieur, soi-disant pour améliorer les loisirs, mais personne n'a jamais vu arriver la moindre amélioration. J'ai travaillé à Alpexpo, et ma paie s'élevait à 2500 F, mais le directeur ne m'en a donné que 400. J'avais peur et je me sentais sale de ne pas le dénoncer, j'en faisais des cauchemars ».*

## La révolte

Pour la fin de l'année, un voyage à Séville avait été organisé. Le directeur, qui craignait sans doute quelque chose de Didier, lui avait dit : « *Je t'envoie là-bas, mais à la condition que tu ne dises pas comment cela se passe ici* ». Quelques jours plus tard, il vient dans sa chambre, à minuit, pour le réveiller et le convoquer dans son bureau. Didier qui sait ce qui l'attend réagit avec vigueur : *« Vous me tapez ici ou dehors ? Vous voulez que je ne dise pas que vous frappez, que vous vous tapez la secrétaire ... ».* Il hurle de plus en plus fort et réveille l'ensemble des pensionnaires qui sortent de leurs chambres. Bagarre dans le couloir. Boubakeur, un de ses copains, qui est venu lui prêter main forte, se retrouve avec un bras cassé. Mais, le lendemain, personne n'ose bouger et le problème n'est pas réglé pour autant.

## La décision

Au retour de Séville, sa décision est prise : il ne retournera pas à l'internat de C. Mais, comment l'annoncer à sa mère qui ne se doute de rien et qui sait que Didier réussit bien? Le week-end passe, et le lundi matin, Didier quitte la maison comme pour prendre le car. Après avoir erré dans les rues, il revient : *» Grâce à l'ouverture d'esprit de ma mère, j'ai pu tout lui dire, ma peur, le dégoût que m'inspirait le directeur et mon sentiment de saleté de ne pas le dénoncer; elle a compris, et nous avons eu un vrai dialogue. Nous avons parlé d'une requête auprès du juge ».*

Dans les jours qui ont suivi, des émissaires du pensionnat sont venus à la maison : « *Ils m'ont proposé d'intervenir pour que j'aie mon CAP sans avoir à passer l'examen officiel, à la condition que je revienne ».* Mais son choix était fait : il n'y retournerait pas et il dénoncerait tout au juge. Bien conscient que le récit d'un seul risquait de ne pas être crédible, il prend le temps de contacter un autre jeune qui lui donne une lettre rapportant les faits, et il fait sa requête auprès du juge.

Celle-ci étant faite, il se sent propre, mais démuni par rapport à son avenir.
*« En conclusion, je sais que des gens comme ce directeur-mensonge (tout sourire quand les parents sont là, et méchant aussitôt après), ça me met dans tous mes états, je ne peux pas rester indifférent à ça. Je savais que les conséquences de ma décision seraient graves pour moi. Je ne la regrette pas, au moins, je me sens propre. Mais, à travers cette histoire, j'ai découvert qu'il me manquait la connaissance de moi-même. On est son propre pilier, mais il y a toujours une fissure. Je n'ai pas eu le temps ni le sang froid de la consolider. Cette fissure, c'est le manque de confiance en moi. On se connaît au moment où on pique du nez. J'étais en pension pour obtenir mon CAP, puis mon BEP en faisant une troisième année, et j'aurais pu les avoir facilement c'est le dégoût qui a provoqué un blanc, un blocage, et je sais que ce blocage peut durer longtemps. Même si cela paraît contradictoire, je ne regrette pas ma décision, mais je pense aussi que j'aurais dû rester, et que ça a été une faiblesse de quitter. »*

# Aides et entraves

## Commentaires sur la monographie de Didier

Vital BOURLIER

Les extraits de monographies que l'on trouve dans ce chapitre correspondent à l'enfance de cinq personnes ayant vécu longtemps ou depuis toujours dans l'exclusion. A la différence de ce que nous avons rapporté des forums d'enfants, ces personnes sont maintenant adultes, elles racontent donc leur enfance de leur point de vue d'adulte, à travers leurs souvenirs.
Dans la monographie de Didier, les relations parents-enfants ne sont pas abordées. L'essentiel porte donc sur les relations de Didier-enfant avec des éducateurs. Dans les « foyers » qu'il globalise dans le même dégoût, « *Didier se sentait encore plus rabaissé* », alors qu'à l'internat du Pré*, « les éducatrices lui ont rendu sa dignité* ». Pourquoi ? Il nous livre les raisons de cette différence, telles qu'il les a perçues et nous les comparerons à la grille de lecture suivante.

### Présentation d'une grille de lecture : les besoins affectifs

Il s'agit d'une grille parmi beaucoup d'autres; elle a été choisie parce qu'elle est concrète et compréhensible par tout le monde, parents, professionnels, administratifs et politiques, le vocabulaire technique étant réduit au minimum.

L'enfant a besoin d'une **base de sécurité** représentée par un adulte solide

- qui réponde à ses besoins de **sécurité affective** (tendresse, considération, attachement, prise en compte de l'intégrité de la personne, de ses capacités **et** de ses limites ou de ses difficultés, protection, écoute, compréhension, mais aussi distance : l'adulte, c'est l'adulte, et l'enfant, c'est l'enfant), …

- qui sache **poser des limites,** rares mais clairement signifiées, et qui sache les faire respecter, en aidant l'enfant à les intégrer.

- et qui respecte le degré d'**autonomie** de l'enfant correspondant à son âge, en le laissant faire seul ce qu'il peut faire seul et en le laissant faire des erreurs, penser par lui-même, avoir des désirs à lui, choisir, avoir des sentiments et des besoins propres qui peuvent varier selon les circonstances et pouvoir les exprimer. Il doit sentir qu'il a le droit de s'éloigner pour faire des expériences et de revenir, lorsqu'il en éprouve le besoin. Le respect de l'autonomie implique la confiance de l'adulte et les limites indiquent à l'enfant qu'il ne s'agit pas d'une confiance aveugle.

En somme, un adulte en qui l'enfant puisse avoir confiance, car **il répond à tous ces besoins**, même si c'est imparfaitement. L'essentiel c'est que l'ensemble des besoins soient pris en compte, ce qui peut être fait en quelques mots : un *« Non, pas comme ça… »* traduit à la fois l'attention que l'adulte porte à l'enfant et à son travail ou à son jeu, la prise en compte de ses capacités et de ses limites, le respect de son autonomie (« *tu peux faire autrement »),…*à la condition qu'il y ait cohérence entre la mimique, le ton de la voix…et les paroles.

Quand l'enfant ne dispose pas d'un adulte sûr, stable et **surtout prévisible** dans ses réactions, même si cet adulte est très imparfait et même si les conditions matérielles sont insuffisantes, il cherche à survivre, à se défendre, à protéger ses parents, à rétablir un minimum de cohérence autour de lui…au lieu de vivre les expériences de son âge et il se retrouve souvent en échec relationnel et scolaire.

Autrement dit, pour l'enfant, ce qui est fondamental et prioritaire, c'est la prise en compte de ses **besoins affectifs** et non les conditions matérielles dans lesquelles il vit. Si lui se sent inexistant au yeux des autres, les meilleures conditions matérielles ne l'intéressent pas et il n'avance pas(Spitz).

**Les conditions matérielles**

A travers le récit de sa mère, on peut constater que Didier a souvent vécu dans des conditions matérielles extrêmes. Or, il est frappant de voir qu'il n'en parle pratiquement pas, sinon pour imager et donner sens à ce qu'il a vécu.

Chez l'assistante maternelle, il a froid toute la nuit à cause d'un drap trop étroit : c'est le symbole de la manière dont il se sentait considéré : « *On se servait de moi comme d'une chose ».*

L'internat de C. était muni d'un grand portail et d'un grand grillage dont il ne supportait pas la vue; par contre, *« à l'internat du Pré, il n'y avait pas grillage ; ça veut dire qu'ils faisaient confiance* (considération positive) *et qu'ils avaient compris que la vie n'est pas une prison »* (autonomie).

Anne-Marie, sa mère, raconte qu'à la Villeneuve, ils ne mangeaient pas toujours à leur faim : Didier n'en parle pas. Ce qu'il retient de cette période où il vivait avec sa mère, c'est qu'à l'école il étudiait bien et qu'il progressait sans problème. De la période où il a vécu dans des taudis, à la rue ou, à droite et à gauche, chez des amis de sa mère, il n'en parle pas. On peut penser que, vivant avec sa mère, il était en sécurité affective.
C'est en moins de deux lignes qu'il décrit les conditions matérielles dans lesquelles ils ont été reçus, lui et sa mère dans les foyers (un matelas tâché étalé par terre et un petit lavabo dans un coin, dont il fait le symbole de la non considération), mais il lui faut plus d'une page pour dire ce qu'il a vécu à l'intérieur de lui-même.

**Les conditions affectives**

L'essentiel du texte de Didier est une description de ce qu'il a ressenti en lui-même en réponse aux comportements des adultes qui l'ont accueilli dans la vie; il dit aussi les conséquences matérielles ou sociales que ces interactions ont entraîné pour lui.

***A. «* Un internat où ils s'occupaient bien de nous, où ils faisaient bien leur boulot *», où les éducateurs lui ont permis de s'épanouir. Des comportements qui favorisent le développement de l'enfant.***

**Ils répondent à ses besoins de sécurité affective** en le prenant en considération, c'est à dire :

- **en l'acceptant avec ses capacités, ses qualités, mais aussi avec ses limites et ses difficultés : *« elles me prenaient pour ce que j'étais »* ;**
- en reconnaissant ses désirs (de voir sa mère) et son besoin d'être compris, c'est à dire son besoin d'être pris en compte, sans que forcément le désir soit satisfait (les fugues ne sont pas tolérées) ;
- à travers des gestes personnalisés et leur engagement personnel. « C'*est avec toute leur personne qu'elles s'impliquaient avec nous »*, *« Je faisais des fugues, elles prenaient leur voiture personnelle et partaient à ma recherche » ;*
- en s'abstenant de mettre des étiquettes du genre « c'est un fugueur » : « *Elles ne m'en voulaient pas,* car *elles comprenaient » ;*
- et à travers des choses qui paraissent banales, mais qui le touchent, telles qu'une table propre.

**Tout en fixant des limites**

- « *ton désir de fuguer pour retrouver ta mère, oui ; passer à l'acte, non* » , ce qui est sécurisant ;
- « *il y avait la télévision, mais c'était réglementé, trop à notre goût, mais c'était bien ».*

**La gaieté et le rire** : « *c'était important »,* peut-être parce que la gaieté et le rire traduisent un peu tout à la fois : la maîtrise que les adultes ont de la situation et de leur métier (adultes fiables), une distance par rapport à la réalité (limites)…

**Une relation saine entre les professionnels et la mère,** fondamentale pour la sécurité affective de l'enfant : *« elles téléphonaient à ma mère ».* On retrouve la qualité de cette relation dans la place qu'elles laissaient à sa mère dans la tête de l'enfant qu'il était. Il pouvait se confier et parler des problèmes qu'il avait avec elle : *« c'était très important* »; dans cette écoute des éducatrices, il n'y avait sûrement aucun jugement, sinon il n'aurait pas pu se confier.

***Ils répondent aussi à son besoin d'autonomie :***

- **en lui apprenant** les choses de la vie : *« remonte un peu les épaules; ne pleure pas pour cette bêtise » ;*
- en mettant des limites **à son autonomie : *« j'étais révolutionnaire, et elles m'ont appris à faire la part des choses » ;***
- et, **au delà des compétences pédagogiques, il y a une qualité de présence**, une façon d'être très sécurisante: « *Il y avait aussi la blanchisseuse, Myriam, qui comptait : elle était belle et sympa...elle était claire et nette* ». Cela rappelle l'importance qu'ont souvent les personnels de service auprès de certains enfants, dans les halte-garderies ou dans les crèches collectives. Quelque chose qui se situe au-delà de la pédagogie et de ses techniques.
  *« Elles étaient sympa ».* Mais, comme il le dira plus loin, ce n'est pas l'essentiel.

**Le pourquoi de ces comportements, d'après Didier.**
Elles aimaient leur travail d'éducatrices et elles savaient l'importance des relations de personne à personne, et pas seulement de professionnel à enfant *: "c'est avec toute leur personne qu'elles s'impliquaient avec nous."*

**Les résultats pour** Didier : « *je me sentais en situation stable et je réussissais* ». un sentiment de bien-être : « j*'étais à l'aise »*, donc disponible**.**
*« **J'avais toute confiance** en elles ».* Les éducatrices étaient des bases sûres; il n'était donc pas sur la défensive comme l'était sa mère au même âge, son énergie était disponible …, **et il réussissait** sur le plan humain (il avait des amis) et sur le plan scolaire.

Il en reste un ancrage affectif, un attachement qui n'est sûrement pas neutre dans la manière dont il voit la vie aujourd'hui. *« Aujourd'hui encore, presque dix ans après, il m'arrive de rencontrer Arlette dans la rue :* ***ça nous fait plaisir à tous les deux, simplement de nous revoir. »***

Il est bien connu « *qu'on ne peut bien se séparer que lorsqu'on s'est bien trouvé* ».

**On retrouve les mêmes ingrédients relationnels chez les éducateurs (au sens large du terme) qui l'ont, plus tard, aidé à grandir.**

Une phrase de Didier semble résumer tous les aspects d'une vraie présence à l'autre dans une relation d'aide : « *J'ai eu affaire à un juge vraiment super. Tout en étant très ferme, il écoute tout ce qu'on a à lui dire, il comprend et il synthétise en quelques phrases. Il dit ce qu'il en pense et comment on va faire ensemble pour faire face à la nouvelle situation et prendre le tournant. Il reste à sa place et respecte la tienne : « c'est toi le maître et c'est toi qui décides. C'est ta dernière chance, décarcasse-toi pour réussir. »* Notons que le juge ne se situe que par rapport au problème du moment : prendre le tournant.

***B. Les foyers ou les éducateurs qui ont entravé son épanouissement, sans toutefois le détruire.***

***Des comportements limitant le développement de l'enfant.***
Les émotions négatives sont si fortes qu'il pense qu'elles peuvent faire du mal; il ne peut pas en parler, du moins dans un premier temps. C'est pourquoi, semble-t-il, les exemples concrets sont rares et qu'il a de la peine à dépasser l'analyse un peu détaillée de ses propres sentiments.

***Ils répondent à côté de ses besoins de sécurité affective.*** **En témoigne** leur aveuglement ou la non-considération telle qu'il l'a ressentie :

- « *une maison toute grise, dans une chambre tout aussi grise, avec un matelas taché étalé par terre et un petit lavabo dans un coin, pour eux**, c'était normal*** » ;
- la non prise en compte des capacités de sa mère : ***« Ils ne voient que le handicap*** et *il ne pouvait pas y avoir d'autre chemin pour elle. Or, je voyais bien que ma mère faisait le maximum d'efforts pour sortir de cette vie" ;*
- et la non prise en compte des difficultés de sa mère : « *Ils n'imaginaient pas qu'elle pouvait avoir un problème », or « j'étais très sensible à la situation de ma mère »* ;
- *« Quand on disait quelque chose,* ***ils n'entendaient pas*** » (le premier signe décrit par Didier) ;
- « ***Ils ne voient pas*** les personnes*, ils ne voient que le handicap, mais ils y sont tellement habitués qu'ils considèrent que, pour des gens comme nous, c'est normal* » (le deuxième signe).

**Les limites** de cette protection. Bien qu'hébergé et jouissant donc d'une certaine protection matérielle, il ne jouissait d'aucune protection affective (hormis celle de sa mère) ; dans ces conditions, la notion même de limites perd son sens.

**Le *"gris"* remplace la gaieté et le rire, à cause d'une relation insécurisante entre les professionnels et sa mère** : *« Je m'y sentais rabaissé, de même que ma mère. »*

***Son besoin d'autonomie est ignoré.***
Personne ne lui donne les clés de sa situation « *je n'arrivais pas à comprendre pourquoi on était là. » « Tant que cette vie dans les foyers a duré, je n'ai jamais pu me considérer comme tout à fait normal, sans* **savoir pourquoi***. »* Le troisième signe : personne ne songe à lui donner des informations ou à lui expliquer pourquoi ils se trouvaient relégués ainsi, explications qui lui auraient permis de comprendre et d'avoir une prise sur son destin.
« *Ils restent uniquement dans leur projet (Ils semblaient considérer qu'il ne pouvait pas y avoir d'autre chemin pour lui.).* ***Il ne nous reste plus rien. »***

***Et, au delà des compétences pédagogiques, c'est une présence qu'il vit comme lointaine et maléfique :***
Il ne lui reste que le sentiment de n'avoir pas existé aux yeux des accueillants.
*« Malgré tout ce que vous m'avez fait, vous ne m'avez pas* ***détruit****. »*

***Le pourquoi de ces comportements, d'après Didier :***
« ils ne font pas ça pour aider les gens, mais simplement par habitude. »

***Les résultats pour Didier***
Il ne lui reste que du dégoût, le sentiment de n'avoir pas existé aux yeux des accueillants et la certitude d'avoir perdu plusieurs années de sa vie.
« *Quand il ne nous reste plus rien »,* il reste encore « *la colère : j'aurais pu faire du mal. »* Mais aussi de la fierté : *« j'en suis sorti renforcé. »*

## C. Conclusions

***« Quand on demande à entrer dans un foyer,*** *on devrait être reçu autour d'un café* ***et*** *écouté****: ils devraient faire l'effort*** *de comprendre les problèmes* ***des gens et chercher comment*** *collaborer avec eux* ***pour*** *les aider à s'en sortir****, au lieu de rester uniquement dans leur projet*****."(Didier)**

**L'échange, c'est écouter, parler, chercher ensemble et agir.**
**Ecouter. Mais écouter quoi pour comprendre quoi et pourquoi faire ?**

« C*omprendre les problèmes des gens »,* et non comprendre les gens, chercher à analyser leurs mécanismes psychologiques, la manière dont ils se sont constitués, dans le but conscient ou inconscient de les guérir, de les rendre autonomes et qu'enfin ils puissent prendre leur destin en main. Quand l'éducateur lui dit « *d'arrêter de regarder sa petite beauté; tu es un homme, tu dois réussir »,* il était sûrement au courant, au moins de façon globale, des difficultés et du passé de la plupart des enfants dont il avait la charge. Il ne fait que lui dire : quels que soient ton passé et tes difficultés, et je comprends que ta vie n'a pas été facile, tu es là pour réussir ta vie d'homme. Je vais t'aider.

*« Chercher comment collaborer avec eux, »* en restant à sa place, en laissant à l'autre la possibilité d'exercer ses capacités, la part d'autonomie qui est la sienne. Sauf exception, le problème n'est pas de faire participer les parents à la vie d'une institution, il est de faire participer l'institution au projet des parents et à ceux de l'enfant, tout en leur permettant d'assumer leur place et leurs responsabilités.

*« Pour les aider à s'en sortir »* : le but, c'est de les aider à sortir de la galère dans la quelle ils sont aujourd'hui, avec ce qu'ils sont aujourd'hui, leurs possibilités et leurs limites. Sur le plan éducatif, il est plus important d'aider un enfant à sortir d'une difficulté qu'à analyser les causes de ses difficultés, (l'un n'interdisant pas l'autre, pourvu que ce soit dans le but de franchir une étape).

## Dire

*« Tu respectes le professeur, et je te respecte ; arrête tes conneries, tu mets ton avenir en l'air. C'était un échange. » « Elles m'apprenaient les choses de la vie ».* En informant, en expliquant, en posant les règles de la vie sociale, les éducateurs donnent un sens à sa vie dans l'établissement.

*« Il disait la vérité en face ».* Pour l'enfant, **la cohérence éducative** est importante et rassurante, elle fait partie de la sécurité affective : cohérence entre

le fait d'être éducateur, avec le pouvoir que cela donne sur un enfant qui dépend de soi sur le plan matériel et sur le plan affectif, et la faculté de perception de l'ensemble des besoins fondamentaux très concrets de l'enfant.

***« Que les gens ouvrent les yeux »,* ou le problème de l'évaluation qualitative.**

*« Que les gens ouvrent les yeux, »* c'est ce qu'il désire le plus, et c'est la raison pour laquelle Didier a accepté de reprendre les entretiens, pour témoigner.
Il existe, entre les établissements, une grande différence dans la qualité des soins, c'est ce qui ressort de l'ensemble des monographies, mais aussi dans l'expérience au quotidien, que celle-ci soit vécue par les parents, les éducateurs ou les enfants. Ces différences tiennent à de multiples facteurs, dont un certain nombre sont analysés par ailleurs dans ce dossier.

Si on considère l'évaluation comme un moyen d'ouvrir plus grand les yeux sur des fonctionnements personnels ou institutionnels, parfois cachés, en vue d'améliorer la qualité du service rendus aux enfants, on peut souligner quelques points de repère à partir des signes indirects de l'épanouissement de l'enfant :

- ses relations sociales : il a ou il n'a pas d'amis, le type de relations qu'il noue avec eux (agréables, constructives ou agression, soumission, domination…) ;
- ses comportements face aux apprentissages à l'école ou dans les jeux ;
- sa progression à l'école, plutôt que ses notes ;
- sans oublier que tout enfant passe par des périodes où il est mal dans sa peau et mal avec les autres, sans que, pour autant les éducateurs ou les parents en soient forcément la cause.

D'après le récit de Didier, et si on se place du côté de l'enfant, deux questions majeures sont à prendre en compte :

- **la place laissée ou rendue aux parents**, très variable selon les institutions et selon les établissements.

- **l'analyse des relations que l'éducateur entretient avec les enfants.**
  Ces relations dépendent de la personnalité de l'éducateur, mais aussi de celle de l'enfant et du système relationnel dans l'ensemble de l'institution. Dans une institution, l'éducation s'organise autour de quatre pôles principaux : l'enfant, les parents, les éducateurs et l'administration. Tous les partenaires ont des missions, des pouvoirs, des limites à leurs pouvoirs et doivent disposer d'un certain degré d'autonomie, en se rappelant que l'autonomie ne s'impose pas mais qu'elle s'exerce, et que la hiérarchie et l'administration doivent rester à leur place et constituer des bases de sécurité solides et fermes, dont le rôle essentiel est de soutenir et d'épauler.

Parfois, certaines personnes, éducateurs, directeurs d'établissements, responsables administratifs (voir le témoignage d'Anne-Marie, la mère de Didier[18]) **prennent tout le pouvoir**, celui de penser entre autres, ce qui le plus souvent est dommageable pour l'épanouissement des enfants et des professionnels. C'est pourquoi un cadre qui dit les missions de l'institution, les missions et le pouvoir donnés à chacun des partenaires (y compris parents et enfants, supérieurs hiérarchiques, qu'ils soient professionnels ou administratifs) est utile comme référence dans les évaluations, notamment dans les périodes de crise qui peuvent survenir dans tous les établissements, même les meilleurs.

[18] Dans une pouponnière où Didier était placé, « *elle était considérée comme une personne à part entière par le personnel. Avec la directrice, les décisions étaient prises en commun,* ***elles étaient partenaires***. » *« On s'estimait, on se faisait confiance* ». *« Malgré les traumatismes passés, Didier s'épanouissait et se développait normalement ».* C'est alors qu'une décision administrative « sans raison » et, en tout cas, « sans explication », impose le placement de Didier dans un autre établissement**.** Une rupture idiote, qui ne tenait compte ni de l'intérêt de Didier, ni des désirs de la mère, ni de l'avis de la directrice. Quelque chose s'est cassé à ce moment-là, et le couple mère-enfant mettra longtemps à se retrouver. Dans la nouvelle pouponnière, Anne-Marie n'a rien retrouvé de cette confiance*; « l'accueil a été extrêmement froid, il n'était plus question de partenariat, tout se décidait sans elle. »*

# Extraits de parcours

## Anne-Marie

### L'ENFANCE D'ANNE-MARIE

**Jusqu'à l'âge de 6 ans, Anne-Marie vit sans amour**

Anne-Marie accorde beaucoup d'importance aux événements qui ont entouré sa naissance.

A l'époque de sa naissance, les parents d'Anne-Marie habitaient à une soixantaine de kilomètres de Grenoble. Son père était représentant ; il avait des moyens, mais il dépensait beaucoup d'argent pour lui-même (il buvait beaucoup), et n'en donnait qu'au compte-gouttes à sa femme. Il était toujours à droite ou à gauche et s'absentait souvent pour de longues périodes : parfois il revenait au village pour dire bonjour à sa mère qui tenait un café-restaurant, sans passer chez lui pour voir sa propre famille.

La mère d'Anne-Marie vivait dans une chambre avec l'un de ses fils (l'autre garçon était gardé par sa belle-mère ). Malgré la proximité de sa belle-famille, qui n'entretenait que très peu de relations avec elle et qui ne s'en souciait pas, elle vivait pauvrement et elle était très seule.

C'est dans ce contexte qu'Anne-Marie est venue au monde. Or, non seulement elle n'était pas désirée : *"J'étais une erreur »,* dit-elle , mais aucun de ses deux parents ne voulaient de filles. Après les trois garçons, Anne-Marie était donc le premier enfant à décevoir doublement ses parents. Elle naît au sixième mois, mais elle est malade et elle passe **les trois premiers mois de sa vie en couveuse.** Au même moment, son père est hospitalisé pour une méningite. Sa mère est débordée : elle a un fils à la maison, et son mari et sa fille sont à l'hôpital à Grenoble. Étant donné la faiblesse de ses moyens, elle ne peut se déplacer, aussi décide-t-elle de venir habiter à Grenoble où elle s'installe dans un petit logement insalubre.

*« Ce sont les circonstances qui ont fait que ma mère n'a pas pu s'attacher à moi. Ça, je le comprends; mais ce que j'ai de la peine à comprendre et à lui pardonner, c'est que ça a duré toute mon enfance et que ça dure d'ailleurs encore. Je lui accorde des circonstances atténuantes pour le début, mais non sur la longueur. J'ai souvent essayé de lui tendre des perches, de lui tendre mon cœur, elle n'a jamais saisi l'occasion. Je n'ai jamais senti ma mère m'aimer, ni mon père d'ailleurs. »*

A sa sortie de l'hôpital, Anne-Marie est placée à Nice, dans une maison pour enfants où les soins médicaux sont possibles. Sa mère se déplace très peu. Vers l'âge de deux ans, elle est de retour dans la région, mais pour être placée chez sa grand-mère paternelle, dans le village où celle-ci tenait un café-restaurant.

Cette grand-mère, qui avait déjà gardé un de ses frères et auquel elle s'était attachée, n'éprouve pas le même attachement pour Anne-Marie : bien au contraire, elle la trouve trop pénible, et elle pleure beaucoup. Le seul souvenir qu'elle garde de cette période, c'est un **souvenir de solitude** : assise par terre, au milieu de la pièce, en train de jouer avec une boîte à boutons. *« C'était un essai, ça n'a pas marché »,* dit-elle avec amertume. Ce passage n'aura cependant pas été inutile, car une voisine, celle qu'Anne-Marie appelle sa mère nourricière, s'attache beaucoup à elle. Elle lui permettra de vivre les quatre années lumineuses de son enfance.

Après ce nouveau rejet, elle est placée en pouponnière à la T. puis à M.. Ce qui lui en reste, c'est le **sentiment d'être perdue**. Cependant, sa mère nourricière venait la voir et demandait à la DDASS et aux parents de la récupérer chez elle.

Vers l'âge de 5 ans, Anne-Marie passe quelques mois chez ses parents**.** Ce fut une période difficile, au cours de laquelle **elle ne s'est jamais sentie acceptée**. Un souvenir particulièrement douloureux semble résumer l'attention à laquelle elle avait droit : comme, la nuit elle se mouillait, ses parents refusaient de changer les draps et la laissaient dans son lit mouillé.

Suit une période durant laquelle elle est confiée à sa marraine**.** Là encore, aucun souvenir heureux n'émerge. Il ne lui revient que les drames liés aux repas : Anne-Marie, qui était anorexique depuis longtemps, refusait de manger ; mais sa marraine la forçait en lui interdisant de bouger. *« Je vivais dans la terreur.* »

Elle est ensuite placée pendant six mois ou un an dans une famille à V.. Le même scénario se répète : on l'attachait dans son lit, car il était souvent mouillé, et on l'enfermait très souvent dans la cave, où elle avait très peur du noir et des araignées en particulier. Là encore, **c'est la peur qui marque sa vie***.*
Durant ses six premières années, Anne-Marie et ses parents n'ont pratiquement pas eu l'occasion de se connaître, hormis cette courte période durant laquelle elle s'est sentie rejetée.

Elle aura vécu dans huit familles ou établissements différents.

# Martine

**Elle est placée en internat depuis l'âge de deux mois jusqu'à onze ans : pas de jeux, pas de plaisir, mais du travail.**

*« Je n'ai jamais eu de poupée et je ne me souviens pas d'avoir joué dans la première maison où j'ai été placée. Je me rappelle que j'étais petite, car je n'allais pas encore à l'école, et que pourtant je débarrassais la table alors que je n'étais pas plus haute qu'elle, et je faisais mon lit; le matin, on aidait à faire le ménage et les pluches; l'après-midi, une petite sieste et rebelote, il fallait trier les légumes, mettre la table et après le repas, la débarrasser, et les jours de lessive, aider les buandières à étendre le linge et le ramasser. Beaucoup de travail pour un petit enfant. Il ne fallait pas parler à table, il ne fallait jamais faire de bruit et, à la récréation, il était interdit de courir. Je ne me souviens plus exactement de cette maison et je ne sais pas si elle existe encore, mais je ne souhaite à aucun enfant d'y aller. »*

*« Je sais que dans la maison suivante, le matin, j'allais à l'école et qu'après la sieste, nous avions étude. L'ambiance n'était pas meilleure : je faisais encore pipi au lit, et on me faisait laver mes draps à la main et, si je pleurais, on me faisait laver les draps d'un autre enfant qui était dans le même cas que moi. »*

*« La troisième maison où je suis allée, j'allais à l'école toute la journée. Mais le mercredi, il n'était pas question de s'amuser, il fallait faire le grand ménage, faire notre chambre à fond, ranger les placards, changer le lit, faire les poussières, balayer, laver et, l'après-midi, les monitrices nous nettoyaient les cheveux, à cause des poux, et pour celles qui avaient les cheveux trop longs, elles les coupaient sans demander l'avis des parents. Et après la douche, étude.* »

Peut-être a-t-elle fait d'autres maisons du même style, elle ne s'en souvient plus. Quoi qu'il en soit, aucun adulte ne l'a marquée, elle n'a pas le souvenir d'un attachement quelconque.

De cette période, elle ne garde qu'un seul bon souvenir, celui d'une colonie. *« J'étais partie sans enthousiasme, mais sans regret car je n'avais rien à perdre : c'était comme le foyer, m'avait-on dit, sauf qu'il n'y avait pas d'école. Mais c'est là que j'ai découvert le jeu et le rire : avec les copines, on s'amusait et on faisait des farces. »*

**De 11 à 20 ans, elle vit dans un foyer de jeunes filles,** tenu par des religieuses.

*« Les sœurs étaient très compréhensives : quand je ne voulais pas aller à l'école, j'allais voir la directrice : « bon, me disait-t-elle, tu restes ici et tu vas coudre des boutons ». Avec les autres adultes, on avait droit à la parole : on discutait bien, on faisait des ballades, on rigolait souvent. Les limites étaient souples, mais il est vrai que j'avais la confiance des adultes, car je travaillais bien et je n'allais jamais*

*au-delà d'un certain seuil; il n'en allait pas de même pour celles qui dépassaient les bornes. »*

*« Elles me couvraient quand je ne voulais pas aller chez mes parents : elles disaient que j'étais malade. En effet, le juge avait décidé que je passerais certains week-ends chez mes parents et je n'avais plus envie d'y aller : les sœurs discutaient avec moi, alors que mes parents ne m'acceptaient pas, ils se contentaient de me dire que je les dérangeais. »*

*« Néanmoins, j'éprouvais le besoin de sortir et de narguer les sœurs : je franchissais la porte, j'allais au coin de la rue pour prier devant une statue de la Madone, je faisais le tour de l'internat et je rentrais. Les sœurs me cherchaient et je recevais une torgnole, mais plus j'en recevais, plus je sortais. L'idée ne m'était jamais venue de faire une fugue, et, finalement, elles m'ont laissé faire à ma guise. »*

*« Nous étions un groupe de quatre bonnes copines : on dansait et on s'amusait. »*

*« En somme, j'y étais bien et je travaillais bien ; j'ai réussi trois CAP : cuisine, repassage-couture et gymnastique. »*

Agée de 20 ans, soit un an avant sa majorité elle demande à quitter le pensionnat : comme elle n'a pas le choix, elle va vivre dans sa famille.

# Sophie

## Avec mes parents

*« Jusqu'à l'âge de 22 ans, j'ai toujours été très dépendante de mes parents, trop, et de mon père en particulier : j'étais tout pour lui et je lui étais très attachée. Je sortais très peu, je ne faisais même pas de courses ; mes seules sorties, c'était pour aller prier avec eux. J'ai toujours été très enveloppée dès la moindre maladie. J'étais trop dépendante et on peut dire que je suis restée le bébé de mes parents jusqu'à mon départ en France. A 22 ans, quand mon père a voulu s'associer avec son ami pour la création d'un supermarché, je pense que c'était surtout pour que j'apprenne un métier et que je trouve une place à mon retour... et quand je me suis retrouvée seule, c'était trop dur : je n'ai pas su prendre mes responsabilités. »*

*« Quand je me suis retrouvée enceinte et que j'ai arrêté mes études, mes parents ont été très déçus, blessés et ils ont eu honte de leur fille. Moi aussi, j'ai eu très mal, j'étais déçue de moi et j'avais honte, peut-être plus qu'eux (en fait, je n'en sais rien). J'avais très peur et je n'essayais même pas de les appeler : ils m'aimaient beaucoup, mon père surtout, et je les avais trahis. J'étais encore enceinte quand ma mère m'a appelée et m'a fait passer 500 francs, à l'insu de mon père : courage, me disait-elle, tout le monde fait des bêtises, je me sacrifie pour toi, mais je te comprends. Ce n'est que plusieurs mois après la naissance de ma fille que mon père a repris contact, il était prêt à tout pour moi : n'aie plus peur, m'a-t-il dit, et il m'a fait passer 700 francs par un oncle de passage. Ils m'ont proposé de garder ma fille au Congo, car ils me disaient que je souffrais trop et que c'était trop dur pour elle : j'ai toujours refusé. Actuellement, ils ne veulent plus que je revienne, à cause des violences dans le pays : on se reverra plus tard, disent-ils. »*

*« Voilà mon histoire, mais je vois bien autour de moi qu'il y a des personnes qui ont des problèmes plus nombreux ou plus importants que les miens. J'ai envie de leur dire : tant qu'on vit, il faut toujours garder espoir. »*

*« Il y a un proverbe congolais qui résonne très fort en moi, aujourd'hui :* ***quand quelqu'un a faim, il vaut mieux lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson. »***

# Sarah

Sarah est née à M., au sud d'Alger ; elle y passe les deux premières années de sa vie. A l'âge de deux ans, ses parents s'installent en France, elle y vivra presque toute son enfance, jusqu'à l'âge de 19 ans.

**Les relations avec son père sont très conflictuelles** :

« *Il est très violent, il me battait souvent, alors qu'il n'avait pas cette attitude envers mes frères et sœurs. Je n'ai jamais compris pourquoi il ne m'aimait pas. A l'âge de 14 ans, la violence est telle que je suis placée en foyer, par l'intermédiaire de l'école et d'une assistante sociale qui avaient constaté des traces de coups. C'était un foyer religieux, où j'ai fait des études pour devenir aide-soignante ; j'y étais bien, mais il faut dire que je m'adapte toujours vite fait quand je ne suis pas avec ma famille. J'ai travaillé dans plusieurs hôpitaux et dans une maison de retraite, pendant deux ans.* »
« *Le moment venu, je ne demande pas la citoyenneté française, car je me sens citoyenne arabe et j'entends le rester. Il n'empêche que j'ai passé presque toute mon enfance en France, que je veux y rester et que je pense y avoir des droits. Dans ces conditions, la bonne solution pour moi, c'était la carte de séjour, que j'ai obtenue sans difficultés.* »
A l'âge de 19 ans, son père décide de la marier avec un homme qu'elle ne connaît pas, en Algérie, dans sa ville natale.
« *Devant mon refus, il m'annonce un jour qu'il a acheté une voiture à mon intention, ce qui m'a étonnée. En réalité, c'était pour ne pas payer des droits de douane et m'obliger à me marier. Il m'a emmenée à la préfecture pour remplir les papiers et les signer. Je commence à lire, mais le préposé s'impatiente et me dit que je n'ai pas besoin de tout lire, ce serait trop long, et qu'il me suffit d'écrire "Lu et approuvé" et de signer. Il s'agissait d'un document certifiant que je renonçais à ma carte de séjour.* »

Sarah se retrouve donc mariée, en Algérie. Pendant un an, elle occupe une chambre dans la maison de ses beaux-parents ; elle a de nombreux problèmes avec sa belle-mère, à propos du tchador en particulier. Durant les six années qui suivent, elle occupe une maison appartenant à sa mère, avec son mari et ses enfants.
En 1999, son mari est assassiné, alors qu'elle est enceinte de six mois ; soixante-cinq membres de sa belle-famille sont morts de la même façon. Elle est menacée, ainsi que ses enfants, et il est impossible d'obtenir un visa. Sa mère, très inquiète, contacte une assistante sociale, en cachette du père ; et ce n'est que dix mois plus tard qu'elle arrive en France, où elle obtient une carte de séjour de courte durée. « *J'ai habité chez mes parents pendant un an ; au début, c'était bien, mais peu à peu la situation s'est dégradée : je ne supportais plus d'être la femme à tout faire, la Cendrillon de la maison et mon père s'est mis à battre mes enfants pour la moindre peccadille. Ma mère qui est gentille ne pouvait rien dire. Les traces de coups étaient visibles et c'est grâce à l'école et à une assistante sociale que j'ai pu m'enfuir : après quelques jours passés chez une copine, j'ai été hébergée avec mes enfants dans un foyer d'urgence à C. ; j'y suis restée sept mois. Je ne travaillais pas, mais tout y était bien. Depuis quelques mois, je vis dans un autre foyer où je suis très soutenue par le personnel.*

# 3. NOTE DE SYNTHESE

## Prévenir l'exclusion dès l'enfance

**Luce DUPRAZ,**
membre du comité « Enfance » de la Fondation de France

Il y a juste dix ans, je faisais à Saint Etienne une intervention sur les politiques de prévention de l'exclusion dès la petite enfance : les enjeux, les orientations souhaitables, le type d'actions à conduire, d'obstacles à lever… Il est tentant, à la lumière des évolutions produites au cours de la décennie comme à celle des travaux conduits au sein de la MRIE, de faire le point. Remarquons d'entrée de jeu que la Loi contre les exclusions votée le 29 juillet 1998 met l'accent sur le l'emploi, le logement, mais ne dit rien de la prévention dès la petite enfance alors même qu'un certain nombre de travaux antérieurs – le rapport Wrésinski en 1987, l'évaluation des bénéficiaires du RMI en 1991, le rapport préparatoire au XIème Plan « Cohésion sociale et prévention de l'exclusion » en 1992 – ont montré l'importance des difficultés vécues dans l'enfance dans les processus d'exclusion et donc la nécessité de les déjouer[19].
« *Tout est cousu d'enfance* » (Vitold Gombrowicz) : à travers l'accueil de l'enfant, c'est aussi l'intégration sociale des familles qui est en jeu. La présence des enfants constitue souvent le dernier rempart contre la marginalisation et l'exclusion totale car elle oblige les parents à regarder l'avenir et à se projeter dans le futur. Avec l'enfant, c'est l'espoir d'un futur plus amène qui se lève, ce sont des désirs, des projets, des forces nouvelles qui se réveillent, bref des opportunités s'ouvrent pour peu qu'on sache les saisir.

### I – RENDRE EFFECTIF L'ACCES AUX STRUCTURES ET AUX SERVICES « PETITE ENFANCE » DE DROIT COMMUN : UN DROIT A L'ACCUEIL POUR TOUS.

C'est l'**approche globale**, à partir des besoins communs à tous les enfants, qui doit prévaloir sur les réponses aux besoins particuliers ; celles-ci, lorsqu'elles sont nécessaires, doivent être courtes, ciblées et s'y articuler. On ne reconnaîtra jamais assez le rôle essentiel de la PMI : qu'elle puisse toucher tous les enfants qui ne sont pas suivis par la médecine libérale est capital. Des modes d'accueil extra familiaux (crèche, halte-garderie…) peuvent jouer un rôle compensatoire et préventif important pour des enfants qui vivent dans des milieux instables ou/et peu stimulants sur le plan cognitif et langagier : dépistage et suivi de déficiences visuelles ou auditives ou autres, prévention de difficultés scolaires, tranquillité

[19] Les difficultés dans l'enfance paraissent d'une importance primordiale dans les difficultés ultérieures : selon l'étude du CERC pour l'évaluation du RMI en 1992, 20% des allocataires du RMI ont connu un placement contre 1% de la population dans son ensemble. Voir aussi l'étude du OSC présentée p 93.

assurée car parents et enfants peuvent avoir besoin de se reprendre, séparément, avant de se retrouver.
Encore faut-il qu'un lien de confiance s'établisse entre les professionnels et les parents, que la qualité et la stabilité de l'accueil soient garanties.

### 1) Les obstacles

- **La politique petite enfance est facultative,** laissée au bon vouloir des communes, soumise à des financements fluctuants, ce qui explique les très grandes inégalités territoriales ; le monde rural, soumis à la poussée urbaine, reste souvent sous-équipé.
- **Complexité, précarité, flexibilité** caractérisent de plus en plus les formes de travail. La suppression en 2000 de l'interdiction du travail de nuit pour les femmes (conquise en 1892), qui souffrait certes d'exceptions, entraîne une augmentation des horaires nocturnes (en mars 2000 près de 730 000 femmes, soit 7,5% des salariées, enquête Emploi INSEE). Les horaires de travail atypiques (10% des actifs) et irréguliers changeant d'un mois, d'une semaine, voire d'un jour à l'autre, se multiplient, non synchrones avec ceux des modes d'accueil. Ces derniers, certes, s'adaptent (développement du multi-accueil). Certaines crèches (Babyloup à Chanteloup-les-Vignes, Nanterre à l'initiative d'une association de chômeurs) ouvrent même de 6h à 22h, voire 24h sur 24h dans des quartiers défavorisés où des femmes font de longs déplacements pour assurer le nettoyage de bureaux. La formule « crèche au domicile des parents » (par exemple : Optimômes dans le Morbihan) voit le jour. Mais calquer la vie d'un tout petit sur une organisation de travail de plus en plus précaire et morcelée ne va pas dans le sens d'un mieux-être de l'enfant, pour ne rien dire de la fatigue accrue des parents.
  Dans la réalité, certains enfants cumulent plusieurs solutions d'accueil de fortune, bricolées parfois dans l'urgence (voisine, nounou, halte-garderie, grand-parent, sœur ou frère aîné de 11 ans, voire de 7 ans !). Le multirecours est ainsi passé en trois ans (1996-1999) de 28% à 37%.
  Ainsi, pour ces enfants, **la garantie d'un espace stable où grandir en paix n'est pas assurée**. Pour peu que la situation familiale redouble les discontinuités (disputes autour de l'exercice du droit de garde pendant le week-end et les vacances scolaires, pour des parents divorcés) la sécurité de base des enfants est très compromise.
- **L'effet 35h**. Une étude publiée par la DARES[20] en janvier 2003 montre que la RTT accentue les écarts entre les bénéficiaires (ceux du secteur protégé ou les cadres) et ceux soumis à des formes contraignantes d'organisation de travail, ceux qui ont le moins la faculté de prévoir et de maîtriser leurs horaires de travail.

[20] Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques du Ministère des affaires sociales.

## 2) Les avancées

- Le préalable est la **mise à jour des besoins** pour faire sortir de l'invisibilité les enfants non utilisateurs des modes d'accueil ou des services agréés. Plusieurs éléments récents y concourent heureusement. D'abord la commission départementale de l'accueil des jeunes enfants devient obligatoire : le décret 2002-798 du 3 mai 2002 (mise en œuvre de l'article 83 de la loi du 2 janvier 2002) définit la composition et les missions de cette nouvelle instance. L'approche globale introduit plus de cohérence et peut permettre de faire apparaître les besoins non ou mal satisfaits ainsi que leur localisation. En second lieu, les Caisses d'allocations familiales peuvent désormais conclure des contrats enfance avec des conseils généraux (circulaire CNAF du 3 octobre 2001) pour améliorer la connaissance des besoins et favoriser la coordination sur le département.
  Enfin, le décret 2000-762 du 1er août 2000 sur les modes d'accueil de la petite enfance rend obligatoire pour tout équipement l'étude des besoins. La création en juin 2002 d'un Observatoire de la petite enfance au terme de la convention CNAF / Etat permet l'évaluation de l'ensemble.
- L'**accessibilité** est facilitée d'abord par une **augmentation significative du nombre de places d'accueil**. La politique des caisses d'allocations familiales reste à cet égard très active[21]. La CNAF maintient sa priorité à la petite enfance dans la convention signée avec l'Etat pour la période 2001-2004. Elle a abondé en 2001 comme en 2000 un fonds d'investissement exceptionnel pour développer les modes d'accueil : 10 000 places supplémentaires sont prévues au terme de la convention. Le nombre de Relais assistantes maternelles (RAM) de 1000 aujourd'hui, doit être doublé.
  Lors de la conférence de la Famille du 29 avril 2003, le gouvernement a lancé un **plan « crèches »** de 200 millions d'euros, qui permettra de créer 20 000 places supplémentaires, orienté en faveur des projets les plus innovants. L'accessibilité s'améliore aussi avec **l'accueil des enfants** en équipement (donc avec prestation de service CAF) **étendu aux enfants de 3 à 4 ans**. De même, les centres de PMI voient leur prise en charge aller au delà de la 3ème année de l'enfant.
  **La prestation de service unique** (circulaire CNAF n°2002-025 du 31 janvier 2002) devrait ouvrir davantage aux familles à faibles revenus l'accès aux modes d'accueil. En effet, elle sécurise la participation des communes au tiers du prix plafond du coût (d'ailleurs relevé de 10% en 2003, et de 10% en 2004), quel que soit le montant de la participation des parents, la CAF complétant le reste. Les gestionnaires sont ainsi délivrés du choix difficile entre la vocation sociale de la structure et son équilibre budgétaire.
  Par ailleurs, la PSU (prestation de service unique), en améliorant le taux d'occupation des structures, contribue à augmenter l'offre. La modification de l'agrément des assistantes maternelles annoncées lors de la Conférence de la famille 2003 va dans le même sens. La volonté de la CNAF comme de l'Etat de **simplifier les prestations** et de les mettre en cohérence avec d'autres types d'intervention

[21] Les contrats enfance signés avec les municipalités ont permis le développement quantitatif et qualitatif des modes d'accueil.

rencontre l'intérêt des familles démunies, toujours perdues dans la complexité et le cloisonnement administratifs et donc perdantes en termes d'accès au système d'accueil.

C'est pour unifier ce dernier et améliorer sa souplesse de fonctionnement que la CNAF a mis en place la PSU applicable à tous le 1er janvier 2005, avec une unité de financement commune aux crèches et aux halte-garderies : l'heure. Cette réforme devrait bénéficier aux familles jusque là soumises au forfait[22]. L'application de la PSU pose néanmoins des difficultés aux structures ; un comité national de suivi a été mis en place pour les résoudre.

Lors de la Conférence de la Famille 2003 a été annoncée la **prestation d'accueil du jeune enfant** (PAJE). Elle remplace les cinq prestations existantes et se mettra en place pour les enfants nés à partir du 1er janvier 2004. Elle répond au souci de libre choix du mode de garde ou d'activité pour les parents. Les efforts sont ciblés en direction des familles à revenus modestes et moyens (200 000 familles bénéficiaires de plus qu'avant) mais la direction prise de la simplification pourrait augurer heureusement d'une semblable réforme concernant les revenus sociaux.

L'accessibilité resterait lettre morte si l'**information** aux familles n'était pas soignée. On peut douter de l'utilité pour les personnes démunies, d'un portail internet de services aux familles, annoncé lors de la conférence. En revanche, la mise en place de « points info familles » réunissant tous les acteurs institutionnels et associatifs concernés peut s'avérer très utile, du moins si les derniers sont animés du souci de rejoindre dans les formes adéquates les familles les plus exclues.

- **L'adaptation à la variété des situations**. Le décret 2000-762 du 1er août 2000 sur les modes d'accueil de la petite enfance vient combler un vide juridique. On l'attendait depuis une vingtaine d'années ! Il traduit l'objectif de contribuer à la lutte contre les exclusions visée par la loi de 1998, en insistant sur l'accessibilité, la diversification et la souplesse des modes d'accueil, en encourageant des formules multi-accueil. Les rigidités liées au statut de la mère (la crèche pour les mères qui travaillent à temps plein, la halte-garderie pour celles qui ne travaillent pas) disparaissent. Dans la réalité, les mères qui travaillent continuent à être admises prioritairement. La réforme de la PSU fondée sur l'heure favorise le multi-accueil, l'amplitude d'ouverture, l'accueil d'urgence. Cette souplesse bénéficie aux familles, même si la mise en œuvre au regard du bien-être de l'enfant est délicate. Le décret incite à favoriser l'intégration des enfants ayant un handicap ou atteints d'une maladie chronique. Il rend obligatoire le projet social et le projet éducatif à relier au projet éducatif local.
- **La place et la participation des parents** est prévue dans le décret du 1er août 2000 à travers le comité et le projet d'établissement. La reconnaissance du droit des usagers prévue par la loi 2002-2 du 2 janvier qui rénove l'action sociale et médico-sociale devrait inspirer à terme le fonctionnement de l'ensemble du système d'accueil.

[22] Les parents payaient une demi-journée de halte garderie, même si l'enfant n'avait bénéficié de la structure que durant une heure trente par exemple.

### 3) Les propositions

Il faudrait que la responsabilité de l'accueil de la petite enfance soit attribuée à la commune, en tant qu'obligation à sa charge, que la CNAF maintienne sa priorité petite enfance au delà de 2004, que soit enfin reconnu, comme en Suède, **le droit pour tout enfant à bénéficier d'un lieu d'accueil et d'éveil**, avant l'entrée à l'école maternelle : un accueil personnalisé qui préserve sa sécurité affective, sa dignité et sa vitalité. Cela suppose une offre suffisante quantitativement, bien répartie sur le territoire et accessible financièrement.
Notons que des associations militent en ce sens : ainsi l'ACEPP[23], au sein d'un programme européen DECET[24], poursuit sa réflexion et son travail sur les structures parentales et l'accueil de la diversité. La revue « Le Furet », intégrée à un réseau européen, milite pour un droit à l'accueil pour tous. La commission nationale petite enfance de l'UNIOPSS[25] a élaboré en mai 2002 une série de propositions allant dans le même sens.

## II – REDONNER DU POIDS A L'EDUCATION FAMILIALE

### 1) Les constats

La famille n'a pas échappé aux changements rapides qui affectent l'économie et la société. **Nombre de parents se retrouvent en décalage** par rapport aux valeurs familiales des générations précédentes qui ont tenu, grosso modo, jusque dans les années 1960. L'éducation se faisait alors comme par immersion. L'enfant se trouvait au centre d'un concert que jouaient avec ses parents, le réseau familial, les voisins, l'école, l'Eglise. De manière différente et à des places différentes, tous disaient la même chose. On savait ce qu'il fallait dire à l'enfant et comment l'imposer. La distance culturelle avec le modèle en vigueur aujourd'hui dans nombre de familles du Maghreb, de Turquie ou d'Afrique noire n'est pas très grande, comme on le voit dans le film de Moderniser Sans Exclure[26].

Aujourd'hui, **cette cohérence éducative a éclaté**. Les parents sont dans le flou, pris entre des modèles éducatifs multiples, voire contradictoires (communication, négociation, compétition …) mais tous muets sur leurs finalités. Leur autorité hier allait de soi. Aujourd'hui, elle est minée de tous côtés. Par les spécialistes d'abord (médecins, psychologues, pédagogues, éducateurs…) qui y vont chacun de leurs conseils relayés par les revues et émissions spécialisées. Par la publicité et les médias ensuite : la télévision introduit longuement l'enfant dans un monde euphorique et irréel d'images qui flattent ou stimulent ses désirs et accroissent ses frustrations. L'immersion dans un univers d'images fait une concurrence permanente et importante aux parents. Elle donne aux enfants la conscience fallacieuse d'une certaine toute puissance. Elle joue sur l'envie et accentue le poids des pairs (phénomène des marques) : l'enfant imite plus ses copains que ses parents. Enfin une interprétation dévoyée de la Déclaration des Droits de l'Enfant conduit à considérer les parents au service de leurs enfants,

[23] Association des collectifs enfants parents professionnels
[24] Diversity in Early Childhood Education and Training
[25] Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux
[26] « Paroles de mères », voir pages 82 à 84

qui ont droit de tirage sur autrui sans contrepartie. Ceci contribue à alimenter le sentiment de toute puissance chez l'enfant.
Pour peu que leur santé soit déficiente ou le logement exigu, la tâche des parents est encore plus malaisée. Nombre de parents se trouvent isolés, sans l'appui éducatif des grands-parents, d'oncles ou tantes. Si ce sont des mères seules, la difficulté est plus grande encore. Rappelons qu'un enfant sur sept vit aujourd'hui avec un seul de ses parents (un sur dix en 1990), d'après une enquête du Ministère des Affaires Sociales. On compte 1,5 million de familles monoparentales. Et, à la différence d'hier, comme le disait une femme dans le film, les voisins ne s'autorisent pas à intervenir dans l'éducation. En résumé, aujourd'hui les parents ne savent plus très bien ce qu'il faut faire et s'ils croient le savoir, ignorent comment l'imposer aux enfants. **Ils n'osent pas poser de limites**, dire non par peur de ne plus être aimés de leur enfant. On note même que le rapport d'autorité est inversé. Combien d'enfants ont pris l'habitude de voir les adultes céder à leurs envies, à leurs caprices !

### 2) Les avancées

La circulaire du 9 mars 1999, édictée par la Délégation interministérielle à la famille la DIV[27], la DGAS[28] et la DPM[29], a permis la mise en place au niveau départemental, des **Réseaux d'Ecoute, Appui et Accompagnement des Parents** (REAAP) de tous les parents, sans exclusive ni ciblage, soutenus par les DDASS, les CAF, les Conseils généraux, les associations familiales, les Centres sociaux. Leur vitalité est inégale suivant les départements. Nombres d'initiatives ont vu le jour ou se sont trouvées confortées (groupes de parole, médiations familiales, Cafés des parents, Maisons des parents comme à Stains, lieux d'accueil enfants/parents, groupes d'échanges famille/école, groupes de pères, parrainage éducatif…). En 2002, 9,5 millions d'euros de crédits étaient attribués… En 2001, on estime que 1800 actions ont été financées. Elles visent, par l'échange et le débat, le partage de jeux ou d'activités, à conforter les parents dans leur rôle éducatif, à leur redonner confiance en leurs capacités de « bons parents », à développer des synergies entre familles. On voit dans le film « Paroles de mères » l'intérêt d'un lieu d'expression, d'évocation du modèle familial reçu, d'analyse critique de celui-ci, de confrontation de différents modèles éducatifs.
Le **parrainage éducatif** paraît une voie intéressante à explorer ; il propose un appui à des mères seules, des familles en difficulté, il permet aux enfants concernés une ouverture culturelle et un soutien affectif. Un lien privilégié adulte/enfant peut s'établir et contrebalancer l'effet du groupe d'âge. Néanmoins sa mise en place exige nombre de précautions : une réflexion à son sujet est en cours au sein du REAAP du Bas-Rhin.
Le gouvernement actuel poursuit dans la voie d'un soutien à la parentalité. La CNAF maintient sa priorité dans ce domaine. Ainsi, la Conférence de la Famille 2003 a mis en place un financement pérenne pour la **médiation familiale** afin d'accompagner la réforme du droit du divorce et a créé un diplôme de médiateur familial (en 2003, 2,2 millions d'euros pour le conseil conjugal et 1,5 million pour la médiation familiale ont été déconcentrés aux niveaux des DDASS).

[27] Délégation Interministérielle à la Ville
[28] Direction Générale de l'Action Sociale
[29] Direction de la Population et des Migrations

Le dispositif des REAAP, après 18 mois de relative mise en sommeil, **est relancé** le 21 mai 2003 à travers une nouvelle circulaire interministérielle (Famille, Enseignement scolaire, Ville), la remise en route et l'élargissement du Comité national de pilotage aux associations de parents d'élèves, la consolidation de ses moyens (5,8 millions d'euros en 2003), l'évaluation par une mission de l'IGAS, la mise en place d'un secrétariat technique d'animation (plus restreint que l'ancienne cellule nationale d'appui technique dissoute en janvier 2002), le maintien des comités départementaux d'animation.
La nouvelle circulaire, parmi les six domaines d'intervention ciblés, retient « la prévention et l'appui aux familles les plus fragilisées ». La même catégorie est utilisée dans le questionnaire envoyé aux associations intervenant dans ce cadre aux fins de recensement de leurs actions. Il sera intéressant d'en connaître les résultats…

### 3) les insuffisances

**La participation des parents les plus fragiles à ce mouvement reste faible**. Il faut beaucoup de temps et de volonté pour cela. Les groupes de parole ont proliféré. Ils recrutent principalement dans les classes moyennes. S'ils accueillent des parents déshérités, le risque de déballage existe : les plus démunis en disent souvent trop et se rendent ainsi encore plus vulnérables. Or, la pudeur, l'honneur, la honte sont des valeurs fortes de la plupart des personnes. Leur objectif est la valorisation des parents dans les relations familiales et sociales. Mais l'animateur veut-il, sait-il faciliter le passage de la personne au groupe et du groupe à l'action collective ? Comment quitter la logique de la plainte qui guide la parole dans le groupe pour valoriser la parole dans la logique du don[30] ?
Enfin, un certain nombre de questions restent entières ; l'élaboration de **repères éducatifs communs** par les professionnels d'un territoire donné (structures petite enfance, école et périscolaire, centres de loisirs), la **cohérence éducative** entre parents et professionnels, la **responsabilité éducative de tout adulte** dans l'espace public et les transports en commun. Elles sont intellectuellement posées, réfléchies, mais leur application concrète reste quasiment nulle. On est encore collectivement dans l'abandon éducatif, qui pénalise les plus fragiles.

## III- ACCOMPAGNER LES MOMENTS CLÉS

Ce sont des moments critiques, aux enjeux particulièrement importants et/ou de vulnérabilité accrue.

### 1) L'arrivée d'un enfant

Si elle ne se fait pas dans un contexte trop difficile, elle est un moment particulièrement fécond de réflexion, d'ouverture et de désir.
Le vécu de la grossesse remet en mémoire les souvenirs de sa propre enfance, fait affleurer les appartenances symboliques et culturelles. Le temps de la grossesse mobilise le désir de s'affranchir des déterminismes familiaux, de tisser des liens solides avec son enfant, de s'engager pour un avenir meilleur. C'est pour cela que le temps de la naissance demande un **accompagnement humain de prévenance chaleureuse** comme souvent pouvait l'offrir la famille élargie d'hier et les sociétés traditionnelles. Mère et enfant doivent être portés par cet

[30] Cf l'analyse critique de Maria Maïlat, Informations Sociales n°83

ensemble d'échanges, de signes, d'attentions, d'évocations, de rêveries. On connaît de mieux en mieux l'importance de la vie fœtale et des relations précoces mère/enfant dans le développement du bébé. Or, force est de constater que le temps de la grossesse et de l'accouchement est trop médicalisé, réduit à la technique, le séjour en maternité trop court, la liaison entre l'équipe hospitalière et la PMI souvent inexistante, pour ne rien dire des incompréhensions culturelles (par exemple donner ou non le placenta lorsque celui-ci est demandé par la famille). Certaines femmes très désemparées **subissent la naissance de leur enfant** au lieu de pouvoir la vivre pleinement. Ces situations peuvent alors engendrer un traumatisme, voire même des troubles psychiques graves (dépression, psychose puerpérale, etc.) et de ce fait la « *nidation culturelle* » (Tony Lainé) du bébé est compromise.
Enfin, d'une part, le changement de statut, personnel, familial et social, de la femme enceinte est à considérer comme un **bouleversement bénéfique** qui est à soutenir tout au long de la grossesse par l'environnement médico-social. Et d'autre part, la restauration de la **place du père** est à penser dès les premiers mois de grossesse, en termes de reconnaissance du choix fait par la femme d'un homme précis pour être le père de son enfant.
**Les lieux d'accueil enfants/parents** apparus dans les années 1980, ouverts aux femmes enceintes et à leurs compagnons, les maisons de naissance, le centre accueil logement-mère-enfant de Vaulx en Velin (Cf. fiche d'expérience) offrent des conditions satisfaisantes, mais ils sont en trop petit nombre.

### 2) A l'école, les moments de passage

#### a. La première entrée à l'école maternelle

Elle est porteuse d'enjeux multiples. Pour l'enfant, surtout pour celui qui n'a pas connu de lieu d'accueil collectif, elle représente la séparation du milieu familial, la première expérience d'un grand groupe d'enfants avec les phénomènes de coopération et/ou de rejet, la première expérience de l'école qui donne le ton pour la suite de la scolarité (organisation, rythmes, espace, personnel…). **Une transition réussie** d'avec le milieu familial, sans rupture intempestive, est donc essentielle.
Pour les parents, cette expérience de parents d'élèves **conditionne** leurs rapports ultérieurs avec l'institution scolaire. Il importe qu'ils soient bien accueillis, écoutés, clairement informés, pris en compte dans leur inquiétude, respectés pour surmonter leur honte de ne pas avoir les mots, le ton (trop faible ou trop fort), la tenue, les codes en usage. S'ils sont sollicités à bon escient, à leur rythme, sans être instrumentalisés, ils pourront s'impliquer dans la scolarité de leur enfant et nouer une **alliance éducative** avec les enseignants.
Les **dispositifs passerelles** entre familles et école maternelle développés ces quinze dernières années ont des formes multiples (pré-écoles familiales d'ATD Quart-Monde, classes passerelles à l'intérieur de l'école, lieux-passerelles à côté d'elle, actions convergentes). Ils restent encore du domaine expérimental (moins d'une centaine de lieux et classes passerelles).

### b. Le Cours Préparatoire

Le cours préparatoire est essentiel pour la réussite scolaire ultérieure puisque 80% des enfants ayant des difficultés scolaires dans cette classe connaîtront à l'âge adulte des difficultés d'insertion.
Il faut saluer le dispositif « Coup de Pouce » mis en place en 1989/1990 (Cf fiche d'expérience), sorti du stade expérimental pour entrer dans la phase d'essaimage : en 2001, vingt-huit villes, treize départements touchés ; en 2002 il a concerné 1 000 enfants dans quarante villes ; à mettre au regard des 156 000 élèves (8% des effectifs) qui sortent chaque année du système scolaire sans qualification ni diplôme (chiffre constant depuis 1994).

### c. L'entrée en Sixième

La transition entre l'école élémentaire et le collège devrait bénéficier de la même attention comme on le voit dans le film « *Etre et avoir* [31]». on ne sait pratiquement rien des essais tentés dans ce sens.

## 3) Les situations alarmantes

Quand les fragilités sociales et familiales conjuguent leurs effets négatifs, quand des équilibres déjà fragiles sont compromis, tout peut basculer du mauvais côté.
Repérons ces moments et les solutions qui peuvent être apportées.

### a. Les urgences

En cas d'hospitalisation d'un parent, d'expulsion du logement, d'emprisonnement, de violences conjugales qui se traduisent par une mise à la rue par le conjoint ou une fuite de celui-ci, comment **maintenir toute la fratrie** dans son cadre familier ou près de ses parents pour ne pas redoubler le choc ?
Les enfants de parents hospitalisés peuvent être accueillis comme aux Lilas, ouvert en 1998 au cœur des hôpitaux de Montpellier (un mois renouvelable pour huit enfants de 2 à 10 ans). Des relais parentaux (accueil en continu pendant quelques semaines, type la Passerelle de Génnevilliers depuis 1984, Coup de Pouce à Châtenay Malabry, Septigones à Lyon dans le cadre de la SLEA). La fratrie n'est pas éclatée, la scolarité est maintenue dans le même établissement, les loisirs également. Ils offrent une **soupape de sécurité**, un répit à des parents accablés par des tâches trop lourdes. Ils s'adaptent avec souplesse aux différentes situations. Les parents ne sont pas atteints dans leur rôle. Cette solution intermédiaire (préventive du placement) qui associe étroitement les parents, les déculpabilise et leur donne un regain d'assurance.

### b. La solitude d'enfants

On peut rencontrer des enfants entre 3 ans et 14 ans, livrés à eux-mêmes, soit à leur domicile, soit errants dans la rue tard le soir, pour de multiples raisons – parents encore au travail, appartement exigu, ambiance familiale violente… – Dans les quartiers deshérités, il n'est pas rare de voir des enfants traîner dehors, être utilisés par des plus grands pour des trafics louches (faire le guet), voire sollicités pour être abusés sexuellement.

[31] film de Nicolas Philibert

La Maison Robinson, ouverte en mai 1999 à Longjumeau, de 16h à 23h, six jours sur sept (pas le lundi), offre bibliothèque de rue et ludothèque, atelier « peinture de rue », « théâtre de rue », refuge à l'intérieur. Elle touche 200 enfants. Elle s'efforce, à travers les activités éducatrices et non consommatrices, de substituer des **associations d'enfants** aux bandes, régies par des rapports de domination, voire de maltraitance qui offrent une fausse enveloppe protectrice.

### c. Les séparations conjugales conflictuelles

Outre les souffrances qu'elles infligent aux enfants, elles se traduisent par l'affaiblissement, voire la rupture du lien père/enfant : le sociologue Louis Roussel rappelle qu'au bout de 5 ans de séparation, 52% des pères ne voient plus leur enfant ou très rarement. Quand les parents séparés vivent éloignés l'un de l'autre, l'exercice du droit de visite est onéreux (frais de transport et d'hôtel), ce qui contribue à raréfier les relations de l'enfant avec le parent « occasionnel » « du dimanche », qui dispose de faibles revenus.
Les lieux pour l'exercice du droit de visite (apparus dans les années 1980) – il en existe 80 en France – offrent un **espace de médiation**, un cadre familial, avec souvent une possibilité d'hébergement le week-end où père et enfant peuvent tranquillement se retrouver, où les pères se réconfortent mutuellement.

### d. L'incarcération d'un parent

Elle se traduit souvent pour l'enfant par un mensonge (« papa est en voyage ») ou un non-dit. Dans la plupart des cas, le lien avec l'enfant est coupé temporairement. Une médiation est souhaitable pour établir les échanges : courrier, visites au parloir préparées et accompagnées, réalisation de signes d'amour de part et d'autre (dessins-jouets).
L'association « Relais enfants/parents » joue ce rôle : pour être emprisonné, un parent n'en reste pas moins parent et l'accent mis sur sa **responsabilité** peut être une clé de réinsertion.

Au terme de cet inventaire, soulignons l'importance des médiations, des régulations à travers des personnes et/ou des **lieux intermédiaires**, ces petites structures situées entre la famille et les institutions (école, hôpital, tribunal, foyer d'urgence, prison…) ou entre la famille et la rue.
Nous ne pouvons que déplorer leur nombre infime au regard des besoins, même si elles se sont développées ces dernières années, mais leur existence est signe d'espérance et porteuse de profonds changements pour les institutions comme pour leurs professionnels.

## IV – METTRE AU PREMIER PLAN L'OUVERTURE CULTURELLE ET ARTISTIQUE

La dissolution présente du symbolique accompagne l'effacement des pères. Elle brouille les places, indifférencie les générations, nivelle les individus, accentue les écarts entre les mieux armés et les plus démunis. En effet, tout se ligue aujourd'hui – le primat du profit, de la compétition et de la technique, les stimulations et les suggestions mercantiles, le bruit, la vitesse, l'image – pour nous extérioriser de nous-mêmes et nous emporter dans un monde amnésique et paradoxal, marqué par la communication instantanée et la montée des autismes, l'uniformité conformiste et les revendications identitaires. Humains toujours plus semblables–interchangeables ? – et toujours plus divisés.

Il s'agit d'un **défi majeur** à relever. Les actions d'éveil culturel et artistique conduites dans les salles d'attente de PMI, les équipements de la petite enfance, les centres de loisirs, l'école, l'hôpital, les halls d'immeuble, la rue, sur les pelouses, ouvrent, pour peu qu'elles soient conduites avec finesse et dans la continuité, des perspectives riches de sens, qui se découvrent progressivement et de plus en plus depuis une vingtaine d'années.

### *1) Pour l'enfant*

- *Le jeune enfant a besoin de **s'inscrire dans l'histoire**, de sa famille d'abord, pour éprouver le sentiment de sa continuité. Il est l'historien de sa propre histoire qu'il construit à travers les paroles, les signes, voire les silences qui lui sont adressés et tissent son enveloppe culturelle (l'intérêt de garder les dessins pour restituer à l'enfant son évolution – cf « Arts et Développement » –, l'importance du carnet de vie pour l'enfant placé, des albums de photos dans les crèches et écoles maternelles). Se situer dans la chaîne des générations et des civilisations, donner de l'ampleur à la durée permet de desserrer les contraintes du présent, d'élargir les possibles, d'offrir un peu plus de choix et de prise sur sa vie, de se projeter dans l'avenir, d'anticiper : toutes choses interdites aux exclus. C'est dire l'importance capitale des récits de vie que transmettent parents et grand-parents (ou substituts). Qui dit récit dit élaboration, mise en cohérence et donc sens, expression d'une philosophie de la vie à travers la transmission de points de vue[32]. Ainsi passe le message que la vie, malgré les épreuves, vaut la peine d'être vécue.*

- ***L'élaboration de l'intériorité**. De la capacité que l'environnement va avoir de ne pas le combler par de seules satisfactions orales (biberon, tétine), l'enfant sera plus ou moins apte à se mettre dans une position culturelle à penser le vide. Une proposition (lecture d'album, musique, chant…) à lui adressée, respectueuse de sa liberté de s'en saisir ou pas, comme de son intimité, contribue à forger chez l'enfant la capacité à être seul, à se sentir unique et entier. Du temps « perdu » car soustrait au morcellement et à l'utilitarisme, à la tyrannie de l'urgence perpétuelle, le temps de la rêverie qui permet de goûter au silence qui sourd de soi. La mémorisation (des comptines, berceuses, histoires…) assure la sauvegarde du noyau de l'individu, garantit la*

[32] Cf le récit de vie de Didier.

*stabilité du moi.*
*Dans la société actuelle, il est nécessaire d'aider à* ***construire des individualités plus solides****, capables de résister aux manipulations, aux rapports de domination ou au suivisme, les témoignages receuillis par Vital Bourlier l'attestent : la recherche du groupe, au prix de l'abaissement de soi-même pour ne pas souffrir de se sentir rejeté, est éperdue.*
*On voit beaucoup d'adolescents accrochés à leurs marques, une identité de remplacement qui les agglutine au groupe. La solitude est vécue seulement sur un mode négatif, les frustrations refusées*[33]*.*

- ***La mise en route de la pensée*** *se fait très tôt. Un bébé qui gazouille ne réclame pas le biberon, mais une parole, une présence, une attention. Le temps en suspens (attendre que la page soit tournée, que la musique reprenne…) lui permet d'échafauder des hypothèses. Ecouter des histoires lui donne accès à un langage précis, riche, varié. Le* ***silence*** *fonde l'attention et la concentration. Or, il devient de plus en plus un luxe dans notre société volatile, bruissante, excitante, raccrocheuse, vibrionnaire. Un luxe qui souligne et accentue les inégalités sociales : fond sonore de la télévision ouverte en permanence, appartement d'immeuble collectif bon marché mal insonorisé, cris des enfants jouant dans les escaliers ou au pied des immeubles, musique poussée à fond et tard dans la soirée par des adolescents désoeuvrés, autoradios hurlantes des voitures arrêtées aux carrefours ou faisant sans cesse le tour du quartier, bruits de la circulation de quartiers souvent situés en lisière d'autoroute ou près d'un aéroport. La liste des agressions sonores serait trop longue. Le problème est général. Le grand violoniste Yehudi Menuhin remarquait d'ailleurs que la musique doit être jouée de plus en plus fort. «* Le bruit excessif m'arrache mon intimité. Il me prive de moi-même. Je ne suis plus qu'un pion dans cette nuisance qui m'interdit de lire, de rêver, de vivre à mon gré *»*[34]

- ***Le sentiment d'altérité*** *: les contes, histoires développent l'imagination et donc la capacité de s'identifier à des héros, d'expérimenter sans risque leurs tribulations, d'éprouver leurs sentiments (humiliation, jalousie, peur, joie et fierté de résoudre un problème…), de s'engager dans «* le saignant petit chemin qui mène à l'autre *» (Marcel Proust). En reconnaissant des émotions qu'il a ressenties ou ressentira, l'enfant est conduit à ne pas se laisser déborder par elles.*

- **La diversité du monde** se constate à travers celle des instruments de musique et autres objets sonores, des illustrations d'albums, des productions peintes des copains. Elle se vit à travers les rencontres de milieux sociaux différents.

- **L'accès à la beauté**. Que la laideur soit une atteinte irrémédiable à l'intégrité de l'être humain demeure largement un impensé. N'est-ce pas cette mutilation qui se révèle à travers la violence, voire la

[33] Cf la nouvelle économie psychique de Charles Uelman
[34] Jean Michel Delacomptée, Le Monde, vendredi 3 septembre 1999

barbarisation du comportement de nombreux adolescents des périphéries urbaines grandis dans la seule laideur de boîtes à habiter anonymes et uniformes, d'espaces publics souillés, de murs tagués, de zones industrielles et commerciales hideuses[35] ? L'exigence esthétique préside au choix des médias culturels pour éclairer un univers souvent morne ou pire.

- **La réintroduction de l'ordre symbolique** – et donc de la fonction paternelle dont elle est le garant – se poursuit par l'instauration de rites (qui ouvrent et ferment l'action d'éveil), par la langue commune. Une même histoire lue par des personnes différentes permet à l'enfant d'éprouver la dimension objective, sociale du langage à laquelle se soumettent les adultes et à laquelle il se soumettra lui-même. Elle le sort de la connivence du parler familial. Le symbolique dit que tout ne se vaut pas, d'où l'attention des intervenants au choix des albums, des musiques, des matériaux pour peindre etc…
  Ainsi, une culture commune se construit et se partage. Elle est au rebours d'un culturel allégé, vulgarisé, mixé, prédigéré, scénarisé, d'une seule culture de l'image pour laquelle le langage n'est qu'un sous-titre.

### 2) Pour les parents

Conviés à participer à ces actions d'éveil culturel et artistique, ils tirent fierté de l'intérêt, de la curiosité, du plaisir manifestés par leurs enfants. Ils se laissent surprendre. Ils découvrent leurs propres compétences à les susciter. Ils mettent, un temps, leurs soucis à l'arrière-plan pour se laisser porter par l'émotion, le plaisir, la gaîté, pour découvrir leur créativité et reprendre confiance en eux. Ils peuvent alors s'habiter et se redresser. En laissant remonter et s'écouler leurs souvenirs d'enfance, ils retrouvent le fil de leur continuité et peuvent ainsi renouer un lien avec l'avenir. Ils peuvent prendre le temps de remettre en route leur pensée, annihilée par les soucis et urgences du quotidien, et s'ouvrir ainsi au changement.
Cela suppose des actions conduites avec justesse par des intervenants qui les inscrivent dans le temps et ne les réduisent pas à un gadget ou à une prothèse sociale scolaire ou thérapeutique, un loisir, un événement ponctuel. Se poser, se recentrer, essayer de retrouver de l'intelligibilité au monde et de la chair aux choses, cultiver sa liberté intérieure et son lien aux autres devraient-ils être réservés à une élite ?

[35] A l'inverse on relève la satisfaction et la fierté des locataires des logements sociaux du quartier des Etats-Unis (Lyon 8ème) réhabilités : Cf le Musée Urbain Tony Garnier

## V – LA PROTECTION DE L'ENFANCE EN DANGER

Il faut souligner la prise de conscience plus aiguë et plus large de la maltraitance infligée à un certain nombre d'enfants, accompagnée de dispositifs et de mesures pour la réduire.
L'Observatoire national de l'action sociale décentralisée (ODAS) réalise une enquête annuelle à partir des données fournies par les Conseils Généraux. Le nombre d'enfants en danger se stabilise autour de 83 800 (2000). On constate une légère diminution des enfants maltraités (18 300 en 2000) et une légère augmentation des enfants en risque (65 500).

### 1) Le dispositif de protection de l'enfance souffre de graves défauts

L'organisation de la chaîne des réponses est complexe et morcelée, la mise en œuvre effectuée par une multitude d'acteurs non coordonnés relevant de la Justice (PJJ), du Conseil Général (ASE), d'associations habilitées soit dans le cadre de l'hébergement, soit du suivi en milieu ouvert. Ces professionnels sont habitués à intervenir isolément, peu enclins à rendre des comptes précis, à justifier leurs modes de travail, à considérer les parents comme partenaires indispensables et responsables plutôt que comme des êtres à observer, évaluer, contrôler. Les parents ont souvent du mal à repérer la fonction de chacun, à savoir à qui adresser leurs attentes.
La pensée et la mise en œuvre de la **contrainte** (limites posées, sanctions) comme l'une des conditions pour mener un travail éducatif auprès des mineurs d'aujourd'hui échappe à la plupart d'entre eux, malgré les sonnettes d'alarme tirées par nombre de pédopsychiatres et de psychanalistes[36], malgré les enseignements des actions conduites auprès de la petite enfance axées sur la nécessité de construire un contenant aux pulsions. L'idéologie (priorité à l'éducatif, refus du répressif) prévaut, alors qu'une réflexion sur « qu'est-ce qu'éduquer aujourd'hui ? » s'imposerait. Est-ce respecter les besoins de l'enfant que de le placer en position de consommateur (« le foyer me plaît, j'y reste le temps de mon envie, celui-ci ne me plaît pas, j'en veux pas ») ou de signataire d'un contrat bidon (il doit coller au projet d'établissement qui, sinon, le refuse)ou d'ajuster le temps du placement à la capacité du foyer de supporter l'enfant et non à son évolution propre ?
Les **parcours chaotiques** d'enfants redoublent l'instabilité familiale. On compte environ 150 000 enfants qui vivent séparés de leurs parents. Depuis de nombreuses années, ATD Quart-Monde attire l'attention sur les effets néfastes du placement pour l'ensemble de la famille ; les parents perdent prise sur leur vie. Le remède peut être pire que le mal. Sans doute n'avons-nous pas une conscience suffisamment aiguë que « l'enfant a besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangé » (Hannah Arendt) et que la **perte de l'intimité**, explosée et disséquée sous les coups de boutoir d'interventions multiples et étrangères cause des dommages peut-être, sans doute, plus graves que les conditions précaires de vie familiale. Le discernement qui doit guider la décision préalable au placement est difficile : jusqu'où les parents peuvent-ils exercer leurs responsabilités de parents ? Y a-t-il mise en danger évidente de l'enfant ? Dans ce cas, puis-je lui promettre un milieu fiable, stable, sécurisant où il pourra se

[36] Les réflexions et les écrits du professeur Philippe Jeammet, responsable du département de psychiatrie de l'adolescent à l'Institut Monsouris de Paris, d'Annick Eschapasse, directrice de l'association Arcréation-Mot de passe, de Tony Anatrella, etc…

poser longuement, de meilleure qualité que le milieu familial ? La réponse à cette dernière question n'est rien moins qu'incertaine.

Une vingtaine de groupes de travail au cours des cinq dernières années ont consacré tout ou partie de leurs réflexions et propositions à la protection de l'enfance. Une dizaine de rapports ont été produits[37] et un nombre fort important de propositions restent aujourd'hui non appliquées.
Devant cette situation, le gouvernement actuel a chargé Pierre Naves (IGAS) d'une nouvelle mission en novembre 2002 : faire la synthèse des différents travaux en vue de remédier aux dysfonctionnements qu'ils mettent en exergue. Le rapport « Pour et avec les enfants et adolescents, leurs parents et les professionnels. Contribution à l'amélioration du système français de protection de l'enfance et de l'adolescence » a été remis le 17 juin 2003. Il comporte une introduction marquant la volonté de changement du groupe de travail et il propose d'articuler un programme d'actions prioritaires et une démarche législative à travers 15 fiches actions de propositions opérationnelles à court et moyen terme, auxquelles il faut ajouter les annexes.
Il est réconfortant de lire dans l'introduction « la nécessité d'éviter les stigmatisations et donc d'utiliser au maximum des dispositifs de droit commun » ce qui se traduit par exemple, dans la fiche C3, par l'appel aux travailleurs familiales et aux conseillères en économie sociale et familiale pour accompagner les familles dans la gestion de leur budget, et par la reconnaissance au travail de la PMI. Mieux encore : « On n'a pas assez insisté sur l'importance de la **continuité** pour permettre à un mineur de se construire comme adulte. On reste trop concentré sur « l'enfant en danger » en négligeant le risque des changements proposés par des « décideurs » (éducatifs, administratifs ou judiciaires) ; avec au total des parcours de vie d'enfants et d'adolescents ballottés jusqu'à conduire à l'effet inverse à celui recherché : provoquer un trouble plus grand encore chez certains mineurs », ce qui rejoint notre analyse.

### *2) Les avancées*

Comment **renforcer le milieu ouvert** pour présenter une alternative au placement en optimisant l'ensemble des ressources offertes par le droit commun pour offrir à chaque famille une solution sur mesure (Cf. expérience de la Loire) ? Comment assouplir le cadre du placement ? Comment préparer le retour dans sa famille de l'enfant placé ? De nouvelles formules intermédiaires entre l'AEMO et le placement en internat ou en famille d'accueil s'expérimentent. Parmi elles, l'accueil séquentiel pour soulager des parents qui, pour différentes raisons (maladie psychiatrique par exemple), ne peuvent exercer leurs responsabilités en continu sans pour autant vouloir s'en décharger. C'est pour eux que l'expression « parentalité à temps partiel » a été forgée (elle se trouve dans le rapport de Bertrand Fragonard « Cohésion sociale et prévention de l'exclusion » préparatoire au XIème Plan, 1992).
Le nouveau rapport Naves propose l'inscription dans le code civil et dans le code de l'action sociale et des familles de **dispositifs mixtes** (alliant actions dans le milieu familial comme les AEMO[38] ou les AED[39] – parfois appelées AEMO

[37] Cf le rapport, publié en 2000 Pierre Naves / Bruno Cathala « *Les accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système de protection de l'enfance et de la famille* » ; Cf le rapport Claude Roméo (novembre 2001) « *L'évolution des relations parents-enfants-professionnels dans le cadre de la protection de l'enfance* ».
[38] Action éducative en milieu ouvert

administratives – et séparation), afin de sécuriser juridiquement les innovations conduites dans certains départements (fiches C1 et C2). Il souhaite le développement des capacités d'intervention des services de psychiatrie (fiche B6), ce qui permettrait de mieux border l'action sociale et éducative des acteurs de la protection de l'enfance.
Au niveau des avancées, il faut noter la volonté de **maintenir la relation de l'enfant placé avec ses parents** définie dans la loi 2002-2. Le souci de ne pas déresponsabiliter ceux-ci se lit à travers l'accès des parents au dossier de leur enfant – décret du 15 mars 2002 applicable depuis le 1er septembre 2002-, l'exercice facilité du droit de visite et d'hébergement (article 371.5 et 371.7 du Code Civil), l'application du principe du contradictoire en assistance éducative, la prise en compte de leurs capacités parentales, même si elles sont limitées.
Le nouveau rapport Naves préconise de mieux **accompagner l'accès à leur dossier** des parents et des enfants concernés par des décisions judiciaires (fiche n°B1). Il vise aussi à développer, pour les enfants confiés à l'ASE, l'utilisation de la **délégation d'autorité parentale partielle** telle que prévue par la loi du 4 févier 2003 (fiche n°C4), ce qui suppose une collaboration entre juge des enfants et juge aux affaires familiales. Il insiste sur la nécessité d'**évaluer** le système (5 fiches y sont consacrées).

## *VI – DES CHANGEMENTS NECESSAIRES DANS LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES.*

Viser la réciprocité dans la relations avec les parents suppose pour les professionnels des changements importants qui se doivent d'être accompagnés d'une réflexion collective, souvent partenariale à l'image des nouvelles formules expérimentées.
Ces changements sont souhaités comme en témoigne le rapport Claude Romeo déjà cité. Le nouveau rapport Naves se préoccupe de l'adaptation des formations (fiche n°B5). Parmi les 33 propositions du rapport Naves publié le 27 mars 2001 figure celle d'un programme exceptionnel de formation initiale et continu sur cinq ans avec les crédits correspondants. A travers les différentes formules novatrices expérimentées se dessinent les contours d'une **nouvelle professionnalité**, tout en gardant à l'esprit que le travail social est très difficile et pétri de contradictions.

1) **Elle se situe à rebours du modèle d'exercice libéral,** caractérisé par une relative autonomie professionnelle et une autorité de contrôle peu pesante. Les situations de plus en plus complexes requièrent la collaboration de professionnels différents capables de mobiliser les ressources du milieu, d'entrer dans une action collective, donc d'identifier les fonctions et les missions de chacun pour pouvoir passer les relais.
   Les réticences face à la décentralisation, c'est à dire à l'éventualité d'un rattachement à une collectivité territoriale, surtout municipale, attestent de la vivacité persistante du modèle d'exercice libéral, alors que tous les efforts devraient se conjuguer pour faire sauter les cloisonnements institutionnels et administratifs (un exemple parmi tant d'autres : l'impossibilité de confier une mesure de réparation à un éducateur chargé d'une AEMO sur un adolescent, d'où l'introduction d'un éducateur supplémentaire, ce qui segmente davantage le processus éducatif).

[39] Action éducative au domicile

Force est de constater qu'un certain nombre d'éducateurs se satisfont de cumuler les avantages liés aux deux situations : du travailleur indépendant et du salarié, avec les avantages conventionnels afférents.

2) **Elle tourne le dos au modèle psychologisant** centré sur la seule relation individuelle, la valorisation de la parole plus que l'affrontement aux situations réelles, la dimension réparatrice, la mise à distance et la neutralité, un certain style professionnel qui peut masquer la peur de l'autre. « Le statut d'écouté ne peut suffire à rendre aux personnes leur place dans l'échange social » (Elisabeth Maurel).

3) **Elle privilégie « l'agir avec »,** qui exige une posture de proximité et d'égalité. Ne pas vouloir tout savoir sur la famille, le parent, s'enorgueillir même de ne pas savoir grand-chose. Les positions extrêmes (« je ne peux agir que si je sais tout » ou « je ne veux rien savoir ») sont à écarter. Garder à l'esprit la modestie relative au peu (même si c'est trop) que les familles donnent à voir par rapport à leur histoire, à leurs secrets, pour se garder de poser des significations hâtives et définitives, respecter leur intimité, se faire connaître soi-même, être attentif à établir avec elles un échange plus équilibré, relativiser ses propres savoirs, modérer ses prétentions (« qui je suis pour m'immiscer dans la problématique familiale » et vouloir modifier fonction parentale, modes relationnels, modèle éducatif, réactions, etc…), apprendre à découvrir les capacités parentales et en avoir une vision large, notamment à travers le partage d'activités, pour restaurer leur estime d'eux-mêmes.

4) **Elle s'affronte aux réalités concrètes**, précises, quotidiennes, pour éviter la fuite dans les généralités, le bavardage ou un idéalisme creux. C'est aussi un bon moyen de lutter contre la déréalisation, l'emprise de l'image et la passivité qu'elle entraîne. Elle manie le formel et l'informel.

5) **Elle réintroduit la flèche du temps long** partout pour les parents, pour les enfants, pour sa pratique, pour son institution, afin de résister à l'immédiateté, au zapping, au discontinu et donner souffle et ampleur. Elle se méfie du témoignage : les émissions télévisées pullulent de témoignages. Le témoignage est un antirécit. Avoir vécu une expérience ne suffit pas à la comprendre. L'élaboration mentale est nécessaire pour en faire un récit qui prend sens.

6) **Elle tend à construire des espaces de vie démocratique** tant pour les professionnels que pour les parents, afin de restaurer une pensée critique qui distingue entre « avoir un sentiment » et « développer des arguments » ; des espaces d'apprentissage d'expression, d'argumentation, de confrontation, d'élaboration d'un jugement. L'exclusion est d'abord une ex-communication, une éviction des réseaux d'échanges. Le droit à la parole pour ceux qui n'ont pas les moyens de l'exercer est un leurre, comme l'appel à la participation une duperie.
Le **vivre ensemble demande un parler commun**. Il faut donc s'attacher au sens des mots, ne pas les considérer comme interchangeables ou, au contraire, introduisibles. Albert Camus disait que « mal nommer les choses augmentait la souffrance du monde ». C'est ne pas s'accomoder des langues privées propres aux communautés ; c'est refuser les jargons professionnels, la prolifération des sigles, les boursouflures des

appellations (en 1999 l'appellation « technicienne de l'intervention sociale et familiale », validée par un diplôme, a remplacé l'appellation « travailleuse familiale » !), la sécheresse des formules administratives : « les échanges avec les parents se font en dehors de tout vocabulaire professionnel » (Verena Thorn, fondatrice de la Passerelle de Gennevilliers).

Des professionnels s'attachent à construire un **cadre réglé** pour rendre possible la liberté des échanges. Les crèches parentales, les lieux d'accueil enfants/parents, les lieux passerelles avec l'école, les relais parentaux sont ces micro-espaces d'apprentissage de la vie collective. Le sens de l'intérêt collectif est à retrouver.

Pour résumer, les professionnels **ont à viser la réciprocité avec les parents**. Ils se situent sur une crête étroite : les parents ne sont pas des coupables à dénigrer et à culpabiliser, ni des victimes à plaindre et déresponsabiliser, ni des élèves à éduquer et infantiliser, ni des patients à soigner et guérir, ni des incapables à assister. Ils sont « capables de donner énormément, plus qu'on ne l'imagine, et on peut les solliciter » (la Balancelle à Moirans, fiche d'expérience). Ce sont des sujets avec leur dignité, leur histoire, leur culture, leurs pensées, leurs désirs, leurs initiatives, leurs capacités de don, leurs potentialités, leurs possibilités d'évolution alors que trop souvent ils sont objets d'analyses, observés, épiés, évalués, sommés de rendre des comptes. Le professionnel vise à établir un **pacte de confiance** avec les parents, dans une double démarche d'égalisation des conditions. S'opère ainsi un comblement progressif du fossé séparant au départ le parent du professionnel, une alliance éducative pour le bien de l'enfant qui tend au renforcement ou à la restauration de l'estime de soi[40] chez le parent.

Les nouvelles pratiques ancrées sur les collaborations multiprofessionnelles exigent des espaces de réflexion collective (supervisions). Ces changements de pratiques professionnelles questionnent les institutions. Les avantages acquis des professionnels vont-il de pair avec ou freinent-ils l'amélioration du service rendu aux enfants ?

## VII – QU'ATTENDRE DES POLITIQUES ?

1) **Qu'elles remettent les priorités d'aplomb** en privilégiant la petite enfance et la culture, qu'elles manifestent une **volonté d'action globale et continue**. Les actions collectives sont trop précaires, les réponses nouvelles insuffisamment soutenues, financées et connues. Or, elles sont pédagogiquement d'un grand intérêt pour modifier, tant le fonctionnement des institutions que la pratique des professionnels, à condition qu'elles soient analysées, évaluées et diffusées.

2) **Le chantier est énorme**. Il y a trop de dispositifs (Cf. le tiers temps péri et post scolaire), trop d'émiettement de responsabilités, trop de prés-carrés, de peurs et de résistances (la PJJ craint d'être départementalisée, mais le Garde des Sceaux a dit que la décentralisation prochaine ne pouvait la toucher). L'injonction institutionnelle de la coordination se

[40] L'estime de soi telle que la définit Paul Ricoeur : « *la personne humaine s'approuve elle-même d'exister et exprime le besoin de se savoir approuvée d'exister par les autres*. »

retrouve partout (décret du 1er Août 2000, circulaire sur les REAAP, préconisation du rapport Naves Cathala, etc…). Parfois elle reste lettre morte, parfois elle complique encore davantage les choses par superposition de coordinations partielles, mais là où elle fonctionne, les effets sont positifs.
**L'empilement des mesures** est un autre obstacle. Chaque préfet doit présider 350 commissions dans son département ! La simplification administrative bénéficie aux plus fragiles. On sait bien que, plus on réglemente, plus on exclut, plus on multiplie les guichets et les interlocuteurs, plus l'accès aux droits est difficile. Il y en a toujours qui ne rentrent pas dans les bonnes cases ou se découragent devant le parcours du combattant.
Par ailleurs, il est paradoxal de constater qu'il y a souvent concentration **d'intervenants multiples** auprès de familles dites « lourdes » - beaucoup, voire trop car elle renforce le contrôle social et mange un temps important de coordination sans toujours répondre aux questions (qui prend la conduite des actions, qui en rend compte, à qui ? …)– et absence de travailleurs socio-éducatifs sur les quartiers aux moments névralgiques (soirées, week-end). Une **remise à plat locale** des ressources professionnelles et bénévoles permettrait une mobilisation et une répartition au plus près des besoins des familles. Ceci renverserait les logiques institutionnelles et corporatistes qui conditionnent les interventions : il est permis de rêver….

3) L'orientation vers la réciprocité doit être intégrée par les institutions pour passer du niveau éthique des professionnels au **niveau déontologique**. Le droit à l'information, le principe du contradictoire en assistance éducative vont dans ce sens.

En conclusion, on ne peut nier qu'au cours de la décennie sont intervenues des évolutions politiques et administratives intéressantes, dans le sens de **l'accès au droit pour tous**. La réflexion s'est enrichie et élargie. Des expériences réussies et variées montrent les diverses voies à suivre pour adoucir les ruptures, conforter les parents, élargir leur horizon, solliciter leur responsabilité, offrir à leurs enfants des conditions d'accueil et d'éveil favorables. Néanmoins force est de constater que les **fragilités familiales se sont étendues et accusées**, que le chômage se situe toujours à un niveau élevé, que certaines conditions de travail se sont encore dégradées. Les résistances à la simplification administrative, l'inertie des institutions, les bastions des avantages acquis d'un certain nombre de professionnels dans le même temps que d'autres, notamment dans le secteur de l'accueil de la petite enfance, doivent se contenter de salaires très modestes sans perspectives d'évolution de carrière, sont restés entiers. Sinon, comment comprendre que les solutions – les solutions, elles existent comme on l'a vu – soient si peu reprises et si peu soutenues ? Un accroissement quantitatif de moyens paraît peu probable, est-il même souhaitable ?
Plus inquiétante encore est l'exclusion culturelle et éducative qui embrasse, non plus une marge, mais une **masse d'enfants**. Le fossé avec les enfants encore solides et structurés d'une élite (pas forcément économique) se creuse vertigineusement. Y-a-t-il encore un monde commun possible ?

# 4. POINTS DE VUE SUR LA RECIPROCITE

## Croire dans les familles

**Maryvonne CAILLAUX,**
volontaire permanente d'ATD Quart-Monde

Pour commencer, il est essentiel de rappeler ce qui, quoique pouvant paraître une évidence, peut très vite être oublié. D'abord, **le bonheur des gens ne se fera jamais sans eux**… Il ne sera jamais répondu correctement à leurs aspirations sans qu'ils participent pleinement aux décisions qui les regardent. C'est une illusion, que d'imaginer que l'*on sait pour l'autre*, que l'on connaît le chemin qu'il doit emprunter...
En second lieu, pour tout enfant, le **premier lieu naturel de son éducation est sa famille**. Cela est vrai pour tous les enfants, sans aucune exclusive, même pour ceux dont les familles ont le plus de difficultés.

Les familles que nous rencontrons dans le Mouvement ATD Quart-Monde sont des familles très cassées par les conditions de vie qui sont les leurs, parce qu'elles sont profondément marquées par la misère et la déconsidération, et, parce qu'elles en montrent les stigmates, leurs capacités en matière d'éducation sont souvent mises en doute. Et pourtant, nous savons d'expérience qu'on ne pourra jamais avancer dans la lutte contre la grande pauvreté sans s'appuyer d'abord sur les **forces et les valeurs de ces familles**, **sur les savoirs** (savoir-faire, savoir-être) qui les habitent, **sur leurs expériences de vie**.

« *Les malentendus surgissent et les bonnes volontés s'usent vite, quand il s'agit de faire cause commune avec une population très pauvre dont nous ignorons l'expérience de vie. Les instruits se laissent emporter par leurs propres idées, ils finissent toujours par penser à la place des autres* , soulignait Joseph Wresinski en parlant de la « *connaissance tout approximative* » dont nous nous contentons le plus habituellement lorsqu'il s'agit d'agir pour, et même avec, les plus pauvres. Nous pensons, poursuivait-il, qu'« *aucune idéologie, aucun projet de société ne* (peut) *prendre le pas sur la population* ». Nos actions, quelles qu'en soient les formes, doivent sans cesse être revues « *à la lumière de la pensée et des situations d'une population en marche* »[41].

Mais, nous le savons, la misère, la grande pauvreté conduisent à l'exclusion sociale. Les familles les plus pauvres ne participent pas ou si peu aux actions et aux soutiens que la société, à travers les associations ou les institutions, met en place.

[41]. Joseph Wresinski, *Les pauvres sont l'Eglise*, Centurion, 1992 (1983), respectivement p.103-104, 205.

Nous allons parler de **réciprocité**. Ce concept de réciprocité veut définir une façon de travailler ensemble. C'est une recherche faite dans de nombreux lieux. Dans le mouvement ATD Quart Monde nous disons **partenariat,** au Secours Catholique c'est la notion d'**association**… Ces mots essaient d'approcher une même réalité : comment être **acteurs ensemble** ? Mais il est une question préalable : puisque, pour travailler ensemble, il faut d'abord être en relation, comment atteindre les **absents** ? Comment établir cette première relation avec ceux que l'on ne voit nulle part, ceux dont la honte et la peur sont trop fortes et qui pour cette raison ne se laissent pas rejoindre ? Cette question doit nous habiter en permanence. Elle ne doit bien sûr pas nous empêcher de commencer la route avec ceux que nous connaissons déjà… Mais elle doit être comme un **aiguillon** qui nous rappelle sans cesse que les visages connus nous cachent des personnes et des familles plus faibles encore.

★

Le premier pas à faire est de **trouver les moyens pour rejoindre ces populations et établir avec elles une relation où la confiance sera première**. Cela ne peut se faire qu'en y mettant le prix : de la ***volonté* et du *temps*** (de la durée). On ne reconstruit pas en un jour des relations avec des personnes dont la honte et la culpabilité pèsent comme une expérience répétée quelquefois depuis des générations.

Quand on a l'ambition de travailler avec des personnes ou des familles qui vivent de très grandes difficultés économiques, sociales et personnelles, la première question devrait donc être : les personnes qui participent à l'action entreprise sont-elles celles qui sont prioritaires, c'est-à-dire celles qui ont le plus de mal à suivre ? Cela ne signifie pas qu'il faille s'interdire la participation de personnes plus dynamiques, bien sûr ! C'est dire que nos projets ne peuvent et ne doivent se penser qu'**à partir des plus faibles**. Les plus dynamiques s'y inséreront et pourront en devenir les moteurs, mais ce ne sont pas ceux-ci qui sont la « cible », si je puis me permettre cette expression.

Rejoindre les personnes, entrer en relation, établir la confiance : telle est l'étape *sine qua non* qui pourra conduire vers la réciprocité. Il faut bien, pour commencer, que les divers partenaires se rencontrent ! Oui, mais **pas de n'importe quelle manière**, car le commencement d'une relation détermine en grande mesure la suite de la route à parcourir.
C'est que, nous l'expérimentons tous, les relations humaines n'opèrent pas comme par magie : elles comportent des exigences et doivent respecter des étapes. Pour qu'il y ait réciprocité, chaque partenaire doit **croire en l'autre**, attendre quelque chose de lui. Chaque partenaire doit croire, vraiment croire, que l'autre connaît une part de la solution du problème sur lequel ils travaillent ensemble. Chaque partenaire doit croire que l'autre a la même volonté d'aller dans la direction qui a été définie ensemble. Et cela exige un travail intérieur, *un changement de regard*, disons-nous dans le Mouvement ATD Quart-Monde. Un travail à faire tant du côté des personnes en difficulté que du côté des professionnels. Et même devrais-je ajouter : ce travail est à faire pour tout citoyen s'il veut contribuer à l'éradication de la grande pauvreté. La réciprocité n'est, pour personne, une route sans facile ! Croire en l'autre n'est pas naturel ! *A fortiori* lorsqu'il s'agit de rencontrer et de marcher avec une personne qui ne se présente pas bien, qui a du mal à s'exprimer, dont le comportement ne

correspond pas aux normes sociales habituelles, qui semble faire le contraire de ce qu'il aurait fallu faire…

★★

Avec les personnes très pauvres, nous sommes le plus souvent face à des personnes qui sont peu allées à l'école ou qui y ont été en échec, qui sont très dévalorisées à leurs propres yeux et qui n'ont souvent pas les mots pour exprimer ce qu'elles ont à dire. Il y a donc un double travail à faire **: prendre d'abord conscience du savoir qui est le leur**, puis **trouver les moyens de rendre ce savoir communicable**.

Un tel travail d'expression ne doit surtout pas se limiter à raconter sa vie. Mettre des mots sur sa propre expérience est une étape nécessaire, mais ne peut être qu**'une étape**. Il faut aller plus loin. Raconter sa vie peut en effet être aussi enfermant que rester muré dans le silence. Les personnes qui ont souffert croient toujours qu'on les attend là : raconter leur malheur ! Et, par voie de conséquence, elles s'enferment dans ce malheur. Il peut même parfois devenir une raison ou un moyen de vivre, ou de survivre. L'expression de soi ne conduit alors à aucune libération…
Il faut travailler avec ces personnes pour **comprendre et analyser les situations dont elles parlent**. Ce n'est qu'ainsi, avec l'aide de notre questionnement, qu'elles parviendront à décrypter elles-mêmes ce qu'il y a sous leurs mots. Elles pourront ainsi faire comprendre aux autres quels sont leurs projets, les moyens pour les réaliser et aussi les obstacles à franchir.

C'est ce travail que nous faisons actuellement dans le Mouvement ATD Quart-Monde dans les **groupes de recherche-formation sur la famille**. Ce ne sont pas de simples groupes de parole, mais des groupes de travail. Ces groupes rassemblent des personnes très pauvres et d'autres qui les rejoignent. Ensemble, elles travaillent à mieux comprendre ce qu'est la réalité familiale dans le monde d'aujourd'hui : en quoi et pourquoi la vie en famille est-elle si importante dans la lutte contre la misère ? Quelles sont les conditions pour pouvoir vivre dignement en famille ?
C'est ce que nous avons entendu dans le film de Moderniser sans Exclure, ces mères de familles disaient toutes la même chose : « *Que mes enfants réussissent à l'école, cela fait ma joie !* » ou bien « *ce que je veux, c'est préserver ma famille !* »
Ces groupes sont un lieu où les personnes peuvent travailler dans la confiance et la liberté pour **se forger une pensée**. Non pas apprendre une pensée, la pensée des autres sur ce qu'elles vivent ou ce qu'elles devraient vivre ! Mais bien *se forger une pensée* à partir de leur expérience propre. C'est une condition essentielle si l'on veut parler de dialogue, de rencontre et de *réciprocité* : que chacun puisse parler à partir de sa propre expérience, et ainsi se donner la chance de pouvoir entendre celle de l'autre. Puis de pouvoir réfléchir à partir de la confrontation entre des expériences variées. Se forger une pensée pour être à même de penser avec d'autres.

★★★

Pour tendre vers de meilleures relations entre personnes en difficulté et professionnels en vue d'aller vers plus de réciprocité, il est enfin nécessaire de **comprendre les peurs** qui habitent les uns et les autres. La peur est en effet réciproque, et chacun doit prendre conscience des peurs qui l'enferment et de celles sous l'influence desquelles se trouve l'autre.

Dans le **programme Quart Monde Partenaire**[42], **nous avons nommé certaines de ces peurs** : la peur du contrôle social, d'être obligé de dévoiler son intimité, d'être contraint à entrer dans des projets qui ne sont pas les siens, de devoir sans cesse se justifier..., et surtout la peur que l'intégrité familiale ne soit remise en cause, « *peur qu'on me retire mes enfants* ». Il faut comprendre cette peur-là qui est ancrée très profondément dans une expérience « collective » des très pauvres.
Car même si le terme de *placement* n'existe pas juridiquement, comme cela a été souligné, la réalité, elle, est présente dans toutes les têtes... « *Si ce n'est pas la mienne, c'est l'expérience de mon voisin.* » C'est l'expérience de tout un milieu : chacun sait, pour l'avoir vécu, en avoir été témoin ou en avoir entendu parler, que la réponse sociale aux grandes difficultés est le placement des enfants…
Alors, **tout devient menace** : l'assistante sociale, l'école, le médecin, l'éducateur... Ceux-là même qui ont pour mission de venir en aide sont vécus comme dangereux… C'est dans cette peur du placement des enfants que se nouent un grand nombre d'obstacles empêchant les gens de faire les démarches dont ils auraient pourtant besoin, de collaborer avec les professionnels. Dans un des groupes de travail sur la famille que j'anime, une maman disait qu' « *un des ennemis de la vie familiale, c'est la justice !* »

Cela en dit long sur les représentations et les craintes qui l'habitent. Notre expérience auprès de personnes qui vivent dans la rue à Paris montre que l'immense majorité ont connu dans leur enfance des ruptures familiales définitives : ils sont « *sortis de la DDASS* » comme ils disent. Cela devrait nous faire réfléchir sur les conséquences de ces ruptures. Préserver l'unité familiale (même si bien sûr il faut tenir compte des situations limites) nous paraît très fondamental. Mais, là comme ailleurs, rien ne changera tant que les parents ne seront pas informés, associés et pris en compte dans les décisions qui concernent leurs enfants.

**Les peurs existent aussi chez les professionnels**, et elles revêtent des origines très diverses : le poids de l'institution et de la hiérarchie, la peur du risque et de ses conséquences, la notion d'« *enfant en danger* »… Pour différentes qu'elles soient de celles subies par les personnes en grande difficulté, les peurs des professionnels n'en sont pas moins de graves obstacles pour une réciprocité constructive.

[42] Le Mouvement ATD Quart Monde a animé un programme, *Quart Monde Partenaire*, où nous avons fait travailler ensemble des professionnels venus d'horizons très différents (un juge, un policier, des professionnels du logement, de l'enseignement, de la formation professionnelle, du travail social et d'autres) et des militants du Mouvement, des personnes qui ont vécu ou qui vivent encore des situations de très grande pauvreté. Ils ont travaillé ensemble pendant 18 mois à essayer de comprendre quelles sont leurs relations ; ils ont nommé quels en sont les obstacles ou au contraire ce qui en favorise l'efficacité. Un livre a été écrit pour relater cette expérimentation : *Le croisement des pratiques. Quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble,* Paris, Ed. Quart Monde, 2001, 227p.

Mais s'il est vrai que les peurs envahissent la conscience de tous, il ne faut pas manquer de remarquer que les moyens de s'en défendre sont très inégaux. Les professionnels, tout d'abord, forment un corps constitué qui constitue une forme de garde-fou ; d'autre part, ils ont des lieux pour se rencontrer, des lieux de parole et de formation, des lieux d'analyse, des référents... A l'inverse, les personnes très pauvres sont le plus souvent isolées, et lorsqu'on est seul on a peu chance d'avancer. C'est pourquoi une des issues pour sortir de cette situation consiste à tenter de **rompre l'isolement des personnes**, en leur faisant rejoindre des associations, des groupes de parole et de formation...

★★★
★

# « Le juge, c'est le tiers qui doute »

**Bénédicte CAZANAVE,**
magistrat à la Cour d'Appel de Lyon

D'abord, il est important que je précise la place qui est la mienne. J'interviens aujourd'hui en qualité de magistrat. Cette profession conduit à rencontrer des personnes ou des situations marquées par l'exclusion – potentielle ou avérée- ou au moins par la précarité, que ce soit sur le plan économique, sanitaire, social ou culturel. Ainsi par exemple, le juge aux affaires familiales est confronté aux difficultés familiales (aggravées par les problèmes de paupérisation qu'engendrent les divorces) et aux conséquences des séparations sur les enfants, le juge d'instance statue sur des demandes d'expulsion, mais aussi de protection des personnes dont les facultés mentales ou physiques sont altérées, d'autres juges – ou les mêmes, parfois - traitent le surendettement des ménages ou les licenciements, et bien entendu la délinquance (le plus souvent la « petite » délinquance, celle qui est sous-tendue par l'échec scolaire, les difficultés d'insertion professionnelle, les toxicomanies et addictions diverses : drogue et alcool, les pathologies psychiatriques etc).

A titre personnel, après avoir exercé à peu près toutes les fonctions du siège, dans des juridictions de taille différente et dans diverses régions, rurales ou urbaines, je préside, depuis un peu plus de trois ans, la chambre spéciale des mineurs à la Cour d'appel de Lyon. Cette juridiction traite les appels des décisions des juges des enfants de trois départements (Ain, Loire et Rhône), qu'il s'agisse de dossiers concernant la protection des **mineurs en danger** ou les **mineurs délinquants**, et également les procédures relatives à la tutelle aux prestations sociales et au retrait d'autorité parentale.
Je suis également « magistrat délégué à la protection de l'enfance », ce qui me donne une fonction de coordination et d'animation des juges des enfants du ressort et me conduit à intervenir auprès des différents partenaires de la justice des mineurs.
Ces fonctions – et l'expérience que j'ai acquise dans mes précédentes attributions - me permet d'avoir une vue d'ensemble de l'activité des juges des enfants, et un certain recul qui facilite, au-delà du constat sur les pratiques sur lequel je vais revenir, la réflexion sur le rôle que doit jouer l'institution judiciaire.

★

Le juge des enfants doit apprécier - et si possible conjurer - les dangers de tous ordres courus par les mineurs de son ressort, et il doit également « répondre » à la délinquance des mineurs et aux comportements violents d'une partie de la jeunesse de notre pays, notamment à l'école. Or, comment traiter de ces problèmes sans évoquer **l'exclusion** : ethnique avec les jeunes gens issus de l'immigration, géographique avec les banlieues, les cités, culturelle, avec l'échec scolaire, les traditions des pays d'origine, les relations entre filles et garçons, économique enfin avec le chômage et la déqualification, la discrimination à l'embauche, les situations de surendettement etc., sans parler des problèmes

sanitaires, et particulièrement de santé mentale qui sont extrêmement préoccupants et mal traités ? Ces facteurs sont d'ailleurs à la fois des causes et des effets de l'exclusion.

Le juge des enfants est donc particulièrement concerné par la lutte contre l'exclusion, étant observé que la justice en général tend à devenir le dernier recours, en tant que garante du droit, qui apparaît comme le remède souverain à tous les maux de la société. Comme l'écrit Antoine Garapon, « la justice est devenue le lieu vers lequel se sont reportées les attentes politiques déçues par l'Etat-providence. [Elle] est supposée pouvoir tout réparer, redresser tous les torts et consoler toutes les victimes ». Malheureusement, la justice – prise au sens d'institution judiciaire - ne peut pas tout résoudre, et le droit n'a pas de vertus magiques.

Cela étant, le juge peut d'autant moins rester étranger à ces questions d'exclusion, qui sont comme je l'ai dit au centre de son activité professionnelle, que, dans le même temps, **il produit de l'exclusion**: au sens propre du terme en expulsant un locataire, ou en emprisonnant un délinquant (ou même une personne qui n'est que soupçonnée) ou en retirant un enfant à sa famille (sans parler des problèmes spécifiques concernant les étrangers); de façon indirecte, et plus insidieuse, l'institution judiciaire, par son décorum, son langage parfois ésotérique, la complexité des procédures, devant lesquels le commun des mortels, même relativement cultivé, se sent en état d'infériorité, accentue la distance avec les justiciables les plus démunis.

★★

Il est essentiel en premier lieu que le juge **sorte de sa tour d'ivoire**, accepte d'expliquer ce qu'il fait, d'abord aux autres professionnels (à travers des actions de formation et des rencontres comme celle d'aujourd'hui), et supporte les remises en cause. En découvrant la justice des mineurs, j'ai été frappée par la **toute-puissance** qui y règne: le juge des enfants est, de tous les magistrats, celui qui rencontre sur sa route le moins de contre-pouvoirs, alors même qu'il dispose de pouvoirs aux conséquences incalculables sur la vie des gens : retirer un enfant de sa famille, le "placer", est une violence extraordinaire qui est faite aux familles, qui est faite aux enfants, sur la base de renseignements recueillis de façon souvent opaque, auxquels les familles n'avaient pas, jusqu'au décret du 15 mars 2002, accès, par une décision qui échappe quasiment à tout contrôle, souvent fort peu explicite sur les véritables raisons qui les ont motivées… Loin de moi l'idée de dire que les juges des enfants sont tous de dangereux irresponsables. Au contraire, il faut dire et répéter que dans leur immense majorité, ils font leur travail avec une grande exigence professionnelle et morale. Mais parfois, à force de trop vouloir panser toutes les plaies de la société, ils risquent d'oublier qu'ils n'ont pas tous les pouvoirs. Jean-Marie Baudouin, qui a écrit un très beau livre sur le juge des enfants, écrivait d'ailleurs que « les risques de toute-puissance du juge des enfants sont sérieux, s'il se prend pour un missionnaire; les plus grands dangers qui le guettent sont le secret et la solitude ».

**Absence de contre-pouvoir** au moment de la décision, et **quasi-absence de contrôle a posteriori,** puisque les appels contre les décisions des juges des enfants sont très peu nombreux: pas plus de deux ou trois pour cent des décisions d'assistance éducative… C'est déjà une première interrogation à mon

avis en ce qui concerne la question de **l'accès au droit,** et notamment à celui de contester des décisions qui sont extrêmement violentes pour les familles. On peut d'abord se poser la question de savoir si les familles sont bien informées de leurs droits, étant rappelé que la présence d'avocats est rare et que beaucoup de juges des enfants la craignent. A cet égard, les réactions de nombreux juges des enfants à la réforme qui permet enfin aux familles d'accéder à leurs dossiers sont absolument sidérantes.
On peut également se demander dans quelle mesure les familles n'ont pas peur qu'un appel les desserve aux yeux du juge des enfants – qui rappelons-le, n'est pas dessaisi par l'appel, cas unique dans l'organisation judiciaire… - ou des travailleurs sociaux, dont l'influence sur le juge est évidente pour qui connaît le fonctionnement des juridictions des mineurs.

Il est donc fondamental que **le cadre d'intervention** du juge ne soit pas perdu de vue : j'insiste sur le fait que l'intervention judiciaire obéit à des règles fixées par la loi. Les parents détiennent de plein droit l'autorité parentale sur leurs enfants. Le principe est que l'autorité judiciaire ne peut intervenir pour limiter ou contrôler l'exercice de la fonction parentale **que dans des cas précis, limitativement énumérés par la loi** : les parents peuvent élever leurs enfants comme ils veulent, sauf s'ils mettent en danger leur santé, leur sécurité, ou leur moralité, ou compromettent gravement leurs conditions d'éducation. Ce n'est que dans ces hypothèses que le juge des enfants est fondé à intervenir, et seulement pour remédier à ces situations de danger.

Pour en revenir plus particulièrement à la question du « placement » – terme qui n'existe pas dans le Code civil -, il faut rappeler que ce n'est pas la privation de l'autorité parentale et la « délégation » de cette autorité à un service ou une institution auxquels l'enfant est confié. C'est une mesure de protection d'un enfant, lorsqu'il n'est pas possible de le soustraire autrement au(x) danger(s) au(x)quel(s) il est exposé dans sa famille. Parmi les circonstances qui peuvent entraîner une telle mesure, les situations liées à l'exclusion sont aussi extrêmement présentes. Les statistiques de l'ODAS[43] sont d'ailleurs parlantes sur ce point, et notamment le rapport 2001, qui relève que la précarité représente 20% des motifs de signalement[44]… et concerne donc, parmi d'autres motifs, une famille sur cinq.
**Cette mesure devrait prendre fin lorsque ce danger a disparu** et, dans l'intervalle, les parents doivent conserver les prérogatives – droits et obligations – qui ne sont pas incompatibles avec la mesure de protection. Par exemple, ils peuvent continuer à décider de l'orientation scolaire de leur enfant ou des relations de ceux-ci avec d'autres membres de la famille par exemple. Le « contenu » de l'autorité parentale est parfois un peu difficile à définir, y compris pour les professionnels que nous sommes. Il nous faut donc faire l'effort de réfléchir aux atteintes qui peuvent être portées aux droits des familles, et de les **limiter au maximum**.

★★★

**La question de la réciprocité** se pose de deux façons distinctes pour le juge que je suis. Sur le plan général de la protection de l'enfance, et des

[43] Observatoire de l'Action Sociale décentralisée
[44] A cet égard, l'évolution de ce chiffre entre 2000 et 2001 ne me paraît pas révéler autre chose qu'une diminution de l'hypocrisie sur ce point: on ne me fera pas croire que cette circonstance soit passée de 8% des motifs de signalement à 20% en l'espace d'un an.

professionnels qui y interviennent, il est certain qu'il faudrait qu'on arrive à créer cet échange, cette réciprocité avec les familles, qui passe par un dialogue. Les obstacles sont nombreux :

Le premier obstacle est l'accès des **usagers** - je n'aime pas ce terme d'« usager », mais pour l'instant on n'en a pas trouvé d'autre, le mot « justiciable » étant souvent mal perçu et celui de « client » étant aussi peu adéquat. Pour citer un exemple de ces difficultés, nous avons mis en place dans le Rhône un groupe de travail pour rédiger un livret d'accueil pour les parents d'enfants placés, qui est destiné à expliquer cette mesure et ses conséquences, et notamment à rappeler les droits et devoirs des familles et des professionnels. Ce groupe réunit des magistrats, le Conseil général, la Protection judiciaire de la jeunesse, le barreau, le représentant de la Défenseure des enfants, des travailleurs sociaux « de terrain » (UDAF[45], aide sociale à l'enfance et associations habilitées) et des représentants des usagers. En font partie en particulier ATD Quart-Monde et l'École des Parents, que je trouve extrêmement timides… Je ne suis pas du tout sûre qu'ils suffisent à faire « remonter la parole de l'usager » et à traduire ses préoccupations. C'est une question que je pose et également une perche que je tends, car je pense qu'il y a là des pistes de réflexion.

Il y a aussi, bien entendu, les **résistances des professionnels** qui sont énormes. Je peux d'ailleurs vous dire que, dans notre groupe de travail, leurs réticences quant à l'affirmation des droits des familles sont particulièrement éloquentes…J'ai déjà évoqué la toute-puissance qui règne dans le domaine de la protection de l'enfance et qui est, de surcroît, sous-tendue par les meilleures intentions du monde. Parfois, cela va jusqu'à refuser le carcan de la loi, qui est pourtant la seule justification de notre intervention. J'ai été très frappée d'entendre, un jour, un juge des enfants me dire : « *J'ouvre mon cœur avant d'ouvrir mon code*. » C'est très joli, c'est a priori très séduisant…. Je pense pourtant qu'il s'agit d'un contresens complet. Le juge n'est pas là pour ouvrir son cœur, il n'est pas là pour être aimé, il n'est pas là pour aimer. Il est là pour trancher, dans le cadre de la loi.

De ce fait, la place du juge dans la question de la réciprocité se pose de façon particulière : un juge, c'est quelqu'un qui décide et qui assume sa décision. Il est là pour apporter une réponse de droit, pour trancher, pour imposer s'il le faut. Sa décision ne se négocie pas. Et dans cette fonction, il ne peut pas être dans la réciprocité.
La réciprocité, ça se joue à deux, et la place du juge est celle du tiers, qui reste extérieur, et qui est indispensable justement pour qu'il y ait œuvre de justice. Pour citer une fois encore Antoine Garapon, « seul un personnage extérieur peut faire exister l'échange, en rendant les partenaires égaux parce qu'équidistants de lui ».
Son rôle consiste à garantir cette égalité, indispensable pour que la justice soit bien rendue, c'est-à-dire après un débat loyal, puis à arbitrer, dans le cadre de la loi, qui s'impose à lui comme aux autres. Pour reprendre une très belle formule dont j'ai oublié l'auteur, « *le juge, c'est le tiers qui doute* ». Dans un domaine qui touche des populations particulièrement vulnérables, il me paraît fondamental que le juge soit pleinement à cette place.

[45] Union départementale des Associations familiales

# Pour une culture commune entre parents et institutions

**Pierre BENOIT,**
philosophe, directeur de l'Institut des Sciences de la Famille

### Une culture commune entre parents et institutions

Hannah Arendt remarquait que les totalitarismes ont brisé une représentation politique fondamentale : la conscience que des institutions, un pouvoir, d'une part, et la société et les personnes, d'autre part, évoluent dans un **monde commun**. Or, ce qu'il faut, pour établir une réciprocité entre les parents et les institutions, c'est une culture commune. Une culture, c'est un ensemble de valeurs ou de représentations symboliques assurant la communication ou des références communes. Une telle culture existe-t-elle ? Comment peut-elle s'établir, en particulier pour les parents frappés d'exclusion ? J'aimerais ici, en guise de synthèse de la journée d'étude de la MRIE sur le thème « Prévenir l'exclusion dès l'enfance », proposer quelques pistes vers des solutions, en m'inspirant des travaux et des témoignages des ateliers réalisés durant cette journée. Il s'agira de saisir comment des relations personnelles s'établissent à travers les institutions.

### Le principe de « respect de l'autonomie parentale »

Commençons par considérer l'importance de la relation parentale. L'attention du droit contemporain à l'« intérêt de l'enfant » oblige à voir que l'enfant a besoin de ses parents, d'une mère comme d'un père, pour construire son identité, et conduit à valoriser la relation parentale. Le travail social, dans une société démocratique, s'intéresse à la construction identitaire des individus, à leur prise de parole, et pas seulement à l'ordre social muet. Or, les parents disent l'origine de l'enfant, de quelle histoire, parfois tragique, il tire sa vie. Ils permettent à l'enfant d'**entrer dans une narration de lui-même**. La tentation de supprimer la relation entre parents et enfants lorsque les parents se trouvent dans d'extrêmes difficultés se doit par conséquent d'être réfléchie par une prise de conscience à propos de la « compétence parentale ».

La parenté est une relation essentiellement **inter-personnelle**. La relation mère-enfant, relation travaillée dans l'épaisseur de la chair, atteint en profondeur l'identité de la femme. On remarquera avec Monique Gallay-Bignon[46] le caractère paradoxal de cette relation, à la fois vulnérable et fortifiante, fragile et responsable. Les institutions intervenant dans un cadre périnatal ne sont pas sans difficultés face à ce paradoxe vivant : faudrait-il soulager la fragilité, éviter les atteintes de l'enfant et alors négliger la relation maternelle ? Ou bien faudrait-il faire confiance aux mères ? La journée de la MRIE a montré l'importance primordiale de la relation maternelle et la nécessité de **s'appuyer sur les compétences des femmes à devenir mères** bien qu'elles se trouvent souvent en grandes difficultés matérielles et psychiques. Qui, d'ailleurs, pourrait supplanter la mère ?

**Le père, souvent absent ou ignoré, est aussi nécessaire** pour assurer la place du tiers dans la relation mère-enfant. On soulignera le paradoxe du seul soutien à la maternité pour protéger l'enfant. Le père, même absent, peut faire l'objet d'une parole adressée à la mère. Et, présent, ne doit-il pas être accueilli comme un acteur dans la croissance de l'enfant ? La privatisation du fait de la naissance, en particulier dans une culture qui toujours plus valorise l'intimité de l'expérience de la grossesse et du maternage, peut diminuer considérablement la place du père. La mère peut présenter des obstacles à le reconnaître. Or, le « savoir-faire » paternel provient en grande partie de sa position même dans l'histoire de l'enfant. Sa force d'interpellation sur la mère et l'enfant s'avère unique et irremplaçable.

Les parents tirent l'essence de leur compétence de leur place d'origine vis-à-vis de l'enfant. Il s'agit d'une **compétence identitaire**. Ce fait oblige à reconnaître un principe d'action dans le champ familial : le « principe de respect de l'autonomie parentale ». Dans la mesure où les rôles de père et de mère s'avèrent irremplaçables, la question adressée aux institutions est bien de savoir comment travailler avec les parents.

### Une institution humaine et modeste

La parenté s'avère d'abord à accueillir comment une **richesse** avant d'être perçue comme un risque. Le fait de favoriser un accueil de qualité ouvre à une relation valorisante et confiante, comme le soulignait Michelle Clausier[47] et Colette Rauzy, qui a pour effet d'améliorer la socialisation des parents. L'institution, qui peut effrayer au départ les parents, peut devenir un motif d'espoir. Il en va ainsi de l'école. Le dialogue entre les familles et les institutions autour de l'enfant, notait Marie-Paule Balicco[48], permet d'accrocher les familles au projet institutionnel. La **reconnaissance des parents** par les institutions doit pouvoir aider aussi les jeunes enfants ou adolescents à se projeter dans la parenté plus tard.

Le paradoxe de la fragilité, couplée à la compétence chez les parents, se retrouve en écho chez les professionnels sous la forme de l'alternative entre l'effacement devant la compétence et l'aide aux difficultés des personnes**. La**

[46] Cf le compte-rendu « Autour de la naissance »
[47] Cf le compte-rendu « Accueil de la petite enfance »
[48] Cf le compte-rendu « Ecole »

**parenté est une réalité qui atteint la profondeur de l'humain**. Tout professionnel qui veut travailler efficacement avec des parents se doit donc de laisser tomber les « masques et les écrans » (M. Gallay-Bignon) qui appartiennent à sa culture professionnelle. Le masque essentiel est celui empêchant de reconnaître le parent dans la personne en difficulté. Le parent en difficulté n'est pas un non-parent.

Le principe du respect de l'autonomie parentale conduit à favoriser l'initiative parentale pour la coopération avec les institutions et définit en partie **la place modeste du professionnel**, selon des règles déontologiques proposées par M.-P. Balicco. Le professionnel ne peut pas se substituer aux parents, il se doit d'être un médiateur entre la société et les parents et enfin il doit ouvrir les parents à leur avenir possible au lieu de les enfermer dans des dispositifs définitifs. Que penser, dès lors, du placement d'enfant, puisqu'il est bien un sommet dans l'intrusion institutionnelle dans la famille ? Comment pourrait-il ne pas être un désaveu total de la parentalité ? Il le pourrait, notait Barbara Walter[49], en conduisant les parents vers des espaces où ils pourraient échanger sur leur rôle éducatif, et ainsi reconnaître qu'ils ne se trouvent qu'**en situation de transition et non pas de rejet**. La parenté est objet d'espérance, de même que l'enfance.

Personne n'imaginera non plus que les parents soient d'emblée en possession de leur responsabilité. Au contraire, beaucoup ne savent plus très bien ce qu'il faut faire, notait Luce Dupraz[50]. Ils ont besoin de construire une culture parentale. L'atelier «Eveil culturel et artistique du jeune enfant » a mis en valeur comment l'art pouvait réveiller la fonction de transmission parentale. L'art est par essence libre et ouvre à la communication. Il parle de la vie et de la mort, comme la parenté, et possède la capacité à transfigurer les plus grandes souffrances. N'importe quelle guimauve culturelle télévisuelle ne peut pas répondre au statut d'un authentique art et, en ce sens, le professionnel doit prendre garde à se référer à une **véritable culture** pour aider la parentalité à se construire.

La coopération avec les parents réclame bien sûr des **changements de culture institutionnelle et de procédures**. Les institutions présentent des dispositifs souvent morcelants, découpant par exemple les différentes allocations, les professionnels de référence, dont l'effet est de diviser la relation parentale et de diminuer sa force et sa lisibilité. Les procédures de travail en réseau réunifient dans la relation interpersonnelle ce qui avait été divisé. Lorsqu'un parent est connu par plusieurs professionnels, sa parenté s'en trouve alors renforcée. La toute-puissance des institutions s'en trouve aussi diminuée. Le passage entre des moments institutionnels différents, de la crèche par exemple à la maternelle, est un moment de fragilité, que des transitions soignées, des « passerelles » permettraient d'éviter.

[49] Cf le compte-rendu « Placements d'enfants »
[50] Cf la note de synthèse « Prévenir l'exclusion dès l'enfance »

**Retrouver le sens personnel du métier**

Le monde commun entre les professionnels et les parents est avant tout celui d'une commune humanité. Il est traversé par des **peurs réciproques**. La place du professionnel consiste à dépasser lui-même ses propres peurs, à faire vivre un imaginaire qui est aussi l'imaginaire parental. Telle est la condition inter-personnelle d'une réciprocité entre les parents et les institutions.

La culture commune s'appuie sur l'intérêt de l'enfant. Par contre-coup, l'intérêt pour l'enfant renforce la conscience de la dignité de l'état parental car il est de l'intérêt de l'enfant qu'on fasse référence à ce qui unifie son identité, à savoir la relation entre ses deux parents, même lorsque leur histoire conjugale est précaire. C'est aussi une culture de la modestie, modestie quant à l'enfant, au miracle de la naissance, modestie quant à la capacité à supprimer le tragique d'une existence familiale qui conduit à vivre dans un *espoir.* Enfin, c'est une culture qui valorise la **relation inter-personnelle**, car elle est la seule à pouvoir être porteuse du sens de l'origine en même temps que d'assumer des souffrances familiales. Intérêt de l'enfant, dignité de la parentalité, modestie, espoir, relation inter-personnelle, toutes ces valeurs vécues rendent possible une coopération entre parents et institutions, dans la mesure où ils peuvent parler le même langage et se sentir reconnus.

Il s'agit alors de réclamer un **engagement personnel** du professionnel. Il rend difficile le travail auprès des parents. Bénédicte Cazanave soulignait à raison qu'un professionnel n'a pas à se situer dans une relation de nature premièrement affective ou fusionnelle, mais à prendre la place du tiers objectif. On pourrait répondre à cela que la culture de la différence et de la séparation ne peut pas être absolue. La place institutionnelle ne doit-elle pas être intégrable dans des relations inter-personnelles pour se révéler une institution humaine ? Georges Noharet[51], au cours de la table-ronde finale du colloque, disait qu'il s'agissait de « retrouver le sens du métier », en ce qu'il est un métier d'implication forte. Peut-être comme une « vocation » à un supplément d'humanité ?

⋆⋆⋆

[51] Président de la CAF d'Annonay, administrateur de la CNAF

# ADRESSE[52]

## aux décideurs, politiques et administratifs,
## aux acteurs sur le terrain, professionnels et bénévoles,
## aux parents,

Patrice SAUVAGE

Le lien familial créé par l'enfant est le premier maillon de la vie sociale, de par l'espoir que suscite sa naissance. Pour les familles défavorisées en particulier, l'enfant est le bien le plus précieux qui les retient de sombrer dans l'exclusion.

Pour développer son potentiel et s'intégrer dans la société, l'enfant doit satisfaire des besoins matériels, mais aussi relationnels et culturels. Face à son besoin de sécurité, il lui faut une présence, de l'intérêt, de l'amour ; face à son besoin d'autonomie, il lui faut une éducation qui pose des limites et l'ouvre à son environnement.

Le cumul de quatre crises dans notre société – crises du sens, du lien social, de la famille, de l'intégration culturelle – a entraîné une précarisation du rôle des parents vis-à-vis de leurs enfants, débouchant sur un risque d'exclusion pour ceux-ci lorsqu'ils parviendront à l'âge adulte. Il est donc nécessaire de travailler le plus tôt possible pendant l'enfance à prévenir cette exclusion.

**Les principes** d'une telle politique nous paraissent devoir être les suivants :

- **l'accès de tous aux droits de tous**. Tout enfant doit bénéficier d'un droit à l'accueil, à la culture, à l'éducation. Tout parent doit être reconnu dans sa dignité, notamment dans ses relations avec les services sociaux, l'école, la justice ;
- **une action globale et continue**. Il convient de développer une démarche multidimensionnelle, qui relie les différents moments de la vie de l'enfant (de la naissance à l'adolescence) et ses différentes activités (son vécu en famille, dans les lieux d'accueil, à l'école, dans le quartier, aux plans culturel, artistique, sportif…). Il importe également de sortir d'une approche expérimentale, trop ponctuelle et incertaine, pour développer une politique innovante et continue ;
- **partenariat et réciprocité**. Les acteurs et institutions compétentes dans ces différents domaines doivent apprendre à travailler ensemble au plan local, à passer d'une concertation floue à une véritable coopération dans l'intérêt de l'enfant. Vis à vis des familles, ils doivent tendre vers une attitude de réciprocité : apprendre à recevoir de ces

[52] « expression des vœux et des sentiments d'une assemblée politique adressée au souverain » (Petit Robert) : par extension, interpellation adressée par un groupe de travail de la MRIE aux responsables d'une politique qui, dans une société démocratique et complexe, vont des élus aux parents eux-mêmes.

familles, ce qui suppose tout un processus d'accompagnement et d'écoute de celles-ci et de valorisation de leurs savoirs.

Si un certain nombre d'avancées législatives ou réglementaires récentes vont dans ce sens (accueil de la petite enfance, placement des enfants, conférence de la famille), beaucoup d'obstacles demeurent dans les pratiques au quotidien. D'où la nécessité de veiller beaucoup plus sérieusement à **mettre en œuvre** ces mesures, à travers :

- **la formation des personnels**. Formation au partenariat avec les autres institutions, formation à une relation d'échange avec les familles, analyse des pratiques, formation à la connaissance des besoins affectifs des enfants…
- **l'évaluation** quantitative et surtout qualitative, à partir principalement des besoins des enfants et des attentes des parents ;
- **une organisation des institutions** qui valorise le partenariat au détriment du corporatisme, qui laisse du temps pour la rencontre informelle des personnes, pour la concertation, qui laisse des marges de manœuvre au niveau local ;
- **une définition plus ambitieuse des missions** des différentes institutions, qui en valorise davantage la dimension éducative et donne ainsi du sens au travail des professionnels – les aidant ainsi à sortir d'une approche trop souvent tutélaire, répressive ou encore étroitement scolaire ;
- **la mobilisation des acteurs**, par la capitalisation et la diffusion des pratiques, par des actions de sensibilisation et de communication auprès des professionnels, mais aussi des élus et de l'opinion publique.

Tout ne peut venir d'en haut. Quelles que soient les mesures, quelles que soient leurs modalités d'application, **chacun est appelé à évoluer dans son attitude** :

- **les élus**, qui doivent développer une approche préventive et à long terme et valoriser les plus pauvres, garantie de l'exhaustivité de leur politique ;
- **les responsables administratifs**, qui doivent rechercher une approche plus humaine de l'efficacité et lutter contre les dérives bureaucratiques et corporatistes de leurs institutions ;
- **les professionnels**, qui doivent apprendre à changer de regard sur les familles pauvres et sur leurs enfants et s'impliquer de toute leur personne dans cette relation ;
- **les bénévoles associatifs**, qui sont certainement les plus aptes à entrer dans une relation d'échange et de réciprocité et à promouvoir au sein de leurs structures la dimension de gratuité ;
- **les parents** enfin, qui doivent retrouver confiance en eux-mêmes et dans leur fonction éducative et qui doivent aussi développer leurs capacités d'entraide, afin que les plus démunis d'entre eux avancent sur un chemin de promotion et de citoyenneté.

En définitive, il s'agit de donner à chacun de ces acteurs une place juste, un rôle clair en relation avec les autres, afin de permettre à l'enfant de mieux conjuguer la dimension individuelle et la dimension collective dans son cheminement.

# ANNEXES


| | |
|---|---|
| Liste du groupe de travail | **152** |
| Liste des personnes auditionnées | **153** |
| Invitation et programme de la journée de travail du 23 janvier 2003 | **154** |
| Bibliographie enfance/exclusion | **157** |
| Bibliographie pour enfants | **165** |
| Liste des publications de la MRIE | **167** |
| Charte de la MRIE | **168** |

# GROUPE DE TRAVAIL

| | | |
|---|---|---|
| Line | *AGREIL* | La Marelle / RAMO |
| Marie-Paule | **BALICCO** | IUFM de Grenoble |
| Jeanne | **BLONDEAU** | ADSEA Lyon |
| Marie-Laure | **BONNABESSE** | CEPPI |
| Maurice | **BOUCHARD** | Rectorat de l'Académie de Lyon |
| Vital | **BOURLIER** | MRIE Rhône-Alpes |
| Andrée | **CHAZALETTE** | |
| Michelle | **CLAUSIER** | CEPPRA |
| Christian | **CLAUZONNIER** | Conseil Général de la Drôme |
| Philippe | **CROZIER** | Moderniser Sans Exclure Rhône-Alpes |
| Luce | *DUPRAZ* | Fondation de France |
| Marie-Joëlle | **FAGUIN** | Conseil Général du Rhône |
| Nicole | **FLACHARD** | Secours Catholique |
| Nicole | **GAGET** | Service Petite Enfance Vaulx-en-Velin |
| Monique | **GALLAY BIGNON** | Anthropologue |
| Francis | **MAFFRE** | Psychanalyste |
| Isabelle | **MASSART LALUC** | Arts et Développement |
| Jean-François | **MEUNIER** | Conseil Général de la Loire |
| Jean-Pierre | **MICHAUD** | ADSEA Lyon |
| Françoise | **MOZZO** | Anthropologue |
| Micheline | **NICOLLIN** | APER |
| Sophie | **PAMIES** | Conseil Général du Rhône |
| Monique | **PHILIT** | RAMO |
| Chantal | **PIAT** | La Croisée |
| Laurence | **POTIE** | MRIE Rhône-Alpes |
| Colette | **RAUZY** | APER |
| Nicole | **RIBAN** | Conseil Général du Rhône |
| Christine | **SARRAZIN FROGER** | Relais Ozanam - CHRS |
| Patrice | **SAUVAGE** | MRIE Rhône-Alpes |
| Mireille | **SEGURET** | TAGRERA |
| Christine | **VAUFREY** | BIOFORCE Développement |
| Georges | **VISSAC** | apfEE |
| Barbara | **WALTER** | SLEA |

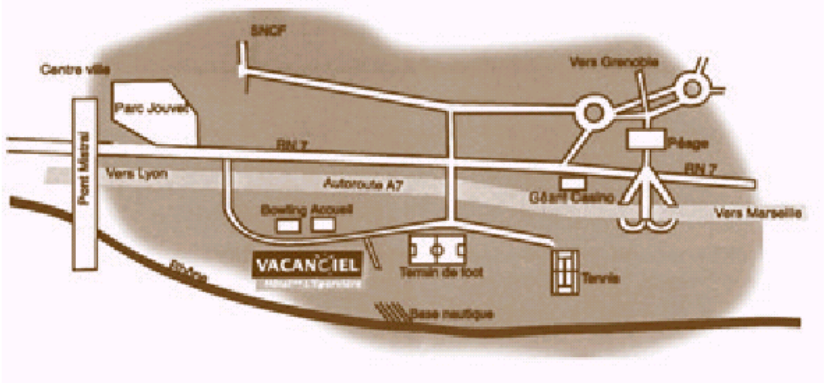
# LISTE DES PERSONNES AUDITIONNEES PAR LE GROUPE DE TRAVAIL

| | | |
|---|---|---|
| Annie | **GIBASSIER** | PMI Grenoble |
| Elisa | **JOAO** | DDASS du Rhône |
| Christiane | **LAURENT** | CEDIAS (Cellule d'appui technique aux réseaux d'écoute et d'appui à la parentalité) |
| Bruno | **MATTEI** | IUFM de Lille |
| Emile | **M'MUMBA** | AADASE Valence |
| Marie-France | **PAINSET** | Amitié et Partage à Lille |
| Marie-Cécile | **RENOUX** | ATD Quart-Monde |
| Françoise | **ROSIER** | Mairie de Vaulx-en-Velin |
| Geneviève | **ROUSSEAUX** | PMI Grenoble |
| Monique | **SASSIER** | UNAF |
| Nathalie | **TIBOLLA** | CREFE Ain-Rhône |

**Lieu de la journée de travail**

**L'Epervière**
Chemin de l'Epervière – 26 000 VALENCE
Tél. 04 75 42 32 00 – Fax 04 75 56 20 67

•••




**Avec le soutien financier**
- de la Fondation de France
- de Caisses d'Allocations Familiales de Rhône-Alpes
- du Conseil Général de la Drôme
- de la Ville de Valence

Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion Rhône-Alpes

# Prévenir l'exclusion dès l'enfance :

quelle réciprocité entre familles et institutions ?

## Journée de travail

**Jeudi 23 janvier 2003**
**à Valence (Drôme)**

# PROGRAMME

**Prévenir l'exclusion dès l'enfance : quelle réciprocité entre familles et institutions ?** Journée de travail du 23 janvier 2003 à Valence

**8h 30 ▪ Remise des dossiers et café d'accueil**

**9h ▪ Accueil**
**Maurice Morin,** 1er Vice président, Conseil Général de la Drôme
**Olivier Garin,** Adjoint au maire, Ville de Valence
**Robert Fiehrer, Président de la MRIE**

**9h 30 ▪ Introduction**
**Patrice Sauvage**, Directeur de la MRIE

**9h 45 ▪ Ateliers** (voir ci-contre)
① Autour de la naissance
② Accueil de la petite enfance
③ Vie scolaire
④ Eveil culturel
⑤ Placements d'enfants

**10h Conférence de presse**

**12H 30 ▪ Déjeuner**

**14h 15 ▪ Paroles de parents et d'enfants**
Projection d'une vidéo
de **Moderniser sans exclure**
et témoignage de **Vital Bourlier**, MRIE

**15 h ▪ Introduction au débat**
**Luce Dupraz,** membre du comité « Enfance » de la Fondation de France

**15h 30 ▪ Table ronde et débat avec la salle** animés par
**Patrice Sauvage,** MRIE

avec
**Gisèle Blandinières,** FCPE Rhône-Alpes
**Marc Caillard**, association Enfance et Musique
**Maryvonne Caillaux,** ATD Quart-Monde
**Bénédicte Cazanave,** Cour d'appel de Lyon
**Georges Noharet**, CAF du Haut-Vivarais et administrateur de la CNAF

**17h 30 ▪ Conclusion**
**Hugues Feltesse**, Cabinet de Dominique Versini, Secrétaire d'Etat à la lutte contre la précarité et l'exclusion

Chaque atelier sera introduit par la présentation d'une expérience

## ATELIERS

### 1. Autour de la naissance
**Animatrices** : Marie-Joëlle Faguin et Sophie Pamiès, Conseil Général du Rhône
**Rapporteur** : Monique Gallay-Bignon, anthropologue, consultante Association CALME à Vaulx-en-Velin (69)

### 2. Accueil de la petite enfance
**Animatrices** : Monique Philit, Réseau Associatif des Maisons Ouvertes et Marie-Laure Bonnabesse, Collectif Enfants Parents Professionnels de l'Isère
**Rapporteurs** : Michelle Clausier, Collectif Enfants Parents Professionnels Rhône-Alpes et Colette Rauzy, Atelier petite enfance du Rhône
Structure multi-accueil parentale « La balancelle » à Moirans (38)

### 3. Vie scolaire
**Animateur :** Georges Vissac, Association Pour Favoriser une Ecole Efficace
**Rapporteur :** Marie-Paule Balicco, IUFM de Grenoble
Réflexions de parents sur leurs relations avec l'école à partir d'une video de l'association Moderniser Sans Exclure

### 4. Eveil culturel et artistique
**Animatrice** : Françoise Mozzo, anthropologue
**Rapporteur** : Isabelle Massart-Laluc, association Art et Développement Association Art et Développement à Lyon (69)

### 5. Placements d'enfants
**Animateur** : Christian Clauzonnier, responsable « Enfance-familles », DS26
**Rapporteur** : Barbara Walter, Société Lyonnaise pour l'Enfance et l'Adolescence
Pour une alternative au placement, Conseils Généraux de la Drôme et de la Loire

# Prévenir l'exclusion dès l'enfance :

## quelle réciprocité entre familles et institutions ?

La MRIE anime depuis deux ans un groupe de travail « Prévenir l'exclusion dès l'enfance », qui réunit des participants très divers (travailleurs sociaux, pouvoirs publics, associations, chercheurs) sur les thèmes de l'enfance, de la famille, de l'école et de l'exclusion.

Cette initiative s'appuie sur le constat suivant : une partie croissante des personnes pauvres et précaires ont vécu pendant leur enfance des traumatismes plus ou moins importants dans leur famille, à l'école, dans leur quartier et s'en trouvent fragilisées de manière semble-t-il durable. Ne pourrait-on pas intervenir plus tôt, dès la petite enfance, afin de prévenir cette exclusion dont les racines sont particulièrement difficiles à extirper ?

Même si une prise de conscience est intervenue ces dernières années sur le terrain et chez les décideurs, elle ne s'est pas encore traduite par une politique d'ensemble qui soit une composante à part entière de la lutte contre les exclusions. Cette politique devrait concerner tous les aspects de la vie de l'enfant (naissance, accueil, vie scolaire, éveil culturel, protection de l'enfance) et impliquer davantage les parents, d'où le sous-titre de la journée de travail : « quelle réciprocité entre familles et institutions ? »

A partir d'une note problématique générale et de notes spécifiques aux différents ateliers, en s'appuyant également sur des expériences innovantes et le témoignage des parents (film de l'association Moderniser sans Exclure), les participants seront invités à partager leurs réflexions et leurs pratiques et à élaborer ensemble des propositions de réponses. Cette journée débouchera sur un rapport de la MRIE qui sera par la suite largement diffusé.

## BULLETIN D'INSCRIPTION

***A retourner avant le 10 janvier 2003 à :***

MRIE - 14 rue Passet - 69007 LYON

Tél. 04 37 65 01 93 - Fax 04 37 65 01 94 - mrie.ra@wanadoo.fr

Nom.....Prénom.....

Organisme.....

Fonction.....

Adresse.....

Code postal.....Ville.....

Tél.....Fax.....E-mail : .....

❑ s'inscrit à la journée de travail **« Prévenir l'exclusion dès l'enfance : quelle réciprocité entre familles et institutions »** du jeudi 23 janvier 2003 à l'Epervière - Valence (Drôme).

*NB : Les inscriptions seront prises en compte dans la limite des places disponibles.*

## THEMES DES ATELIERS

1. Autour de la naissance
2. Accueil de la petite enfance
3. Vie scolaire
4. Eveil culturel
5. Placements d'enfants

Inscrivez-vous à deux ateliers par ordre de préférence (un seul sera retenu en fonction des inscriptions). Le numéro de l'atelier auquel vous serez inscrit vous parviendra **avec la confirmation de votre inscription.**

Choix n°1 ❑ Choix n°2 ❑

***Participera***

❑ à la journée, au déjeuner et souhaite recevoir les actes (55€)
❑ à la journée et au déjeuner (35€)
❑ à la journée mais ne déjeunera pas sur place (20€)

***Ne participera pas***

❑ à la journée mais souhaite recevoir les actes (20€)

***Le règlement est à effectuer à l'ordre de la MRIE***

❑ par chèque bancaire **(à joindre au bulletin d'inscription)**
❑ par virement bancaire ou postal – RIB : CCF Lyon Ag Bourse

*Code Banque : 30056 – Code guichet 00170*
*Numéro de compte : 01705430563 Clé 40 (joindre une lettre de commande au bulletin d'inscription).*

*Date et signature :*

**Bulletin d'inscription**
**De la journée de travail**
**« Prévenir l'exclusion dès l'enfance : quelle réciprocité entre familles et institutions »**

# BIBLIOGRAPHIE ENFANCE/EXCLUSION

**Thème : autour de la naissance**


- ***Ecritures féminines et rites de passage*** in *Communications*
Agnès FINE, n°70 : in « Passages », p. 121-142, Ed. Seuil, 2000
- ***Penser, parler, représenter : émergence chez l'enfant***
Bernard GOLSE, Paris, Masson, 1990
- ***L'exercice de la parenté***
Françoise HERITIER, Paris, Le Seuil-Gallimard, 1981
- **J. *L'amour et la haine***,
M. KLEIN et J. RIVIERE, Paris, Petite Bibli. Payot, 1978 (traduction)
- ***Histoire des mères et de la maternité en Occident, Paris***,
Yvonne KNIBIEHLER**,** P.U.F. «Que sais-je» - 2000
- ***La révolution maternelle***
Yvonne KNIBIEHLER, Paris, Perrin 1997
- ***Repenser la maternité***
Yvonne KNIBIEHLER (sous la direction de) - in Panoramiques n°40, 1999
- ***Maternité, affaire privée, affaire publique***,
Yvonne KNIBIEHLER (sous la direction de), Paris, Ed. Bayard, 2001
- ***Des mères contre les femmes, Maternité et patriarcat au Maghreb***
Camille LACOSTE-DUJARDIN, Paris, La Découverte, 1985,1996
- ***Les processus menant au désir d'enfant en France***
Anne-Claude LE VOYER, in Dossiers et recherches- n° 75, Paris, INED, 1999
- ***Attitudes des hommes et attitudes des femmes : résultats de quelques enquêtes de l'INED***
Henri LERIDON, in Les pères aujourd'hui, Colloque CSIS, 1981, INED, 1982
- ***Les enfants du désir***,
Henri LERIDON, Paris, Hachette Littérature, 1995
- ***Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle***
Françoise LOUX, Paris, Flammarion, 1978
- ***Une éducation en Nouvelle-Guinée***,
M. MEAD, Paris, Payot, 1973 (œuvre originale 1930)
- ***Mères vulnérables***
Françoise MOLENAT, Editions Stock
- ***Comment les bébés survivent dans les pays en crise ?***
***Première analyse des conséquences psychologiques du tremblement de terre arménien sur les enfants***
M.R. MORO, in Devenir, p.113-122, 1991

- ***L'enfant exposé. Bébés et mères en exil***
M.R. MORO, Paris, PUF, 1993

- ***Les femmes ne sont pas des hommes comme les autres***
Janine MOSSUZ-LAVAU et Anne DE KERVASDOUE, Paris Odile Jacob, 1997

- ***La représentation du monde chez l'enfant***
Jean PIAGET, Paris, 3ème édit. PUF, 1947

- ***Naître d'une femme, la maternité en tant qu'expérience et institution***
A. RICH, Paris, Denoël-Gonthier, 1980

- ***Mère-enfant, les premières relations***
D.N. STERN, Bruxelles, Mardaga – 1981

- ***Enfances indiennes : étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant***
Hélène STORK, Paris, Le Centurion, 1986

- ***Le mythe de la mauvaise mère***
J. SWIGART, Paris, Laffont 1992

- ***Le Magasin des enfants***
Jacques TESTART et François BOURIN (sous la direction de), Paris, 1990

- ***Quand nos grands-mères donnaient la vie. La maternité en France dans l'entre deux-guerres***
Françoise THEBAUD, Lyon, PUF Lyon, 1986

- ***Les rites de passage*** et ***Du berceau à la tombe***
A. VAN GENNEP, in Manuel de folklore français contemporain (tome premier I-IV), Paris, A.Picard, 1949

- ***L'enfant et sa famille***
D.W. WINNICOTT, Paris, Petite Biblio. Payot – 1973 (traduction)

- ***L'enfant et le monde extérieur***
D.W. WINNICOTT, Paris, Payot, 1972 (traduction)

- ***Prime éducation et morale de classe***
M. BOLTANSKI

- ***L'art d'accommoder les bébés***
Geneviève de PARSEVAL et M. LALLEMENT, Livre Poche

## Thème : Accueil de la petite enfance

- ***La croisée des liens – lieux d'accueil enfants-parents***
Fondation de France (Bernard EME),1993

- ***Atouts et limites du multi-accueil***
Etude participative janvier-juin 2000, Septembre 2000
APER : 31 rue Mazenod 69426 Lyon cedex 03
Tél : 04 78 14 52 90 - Fax : 04 37 48 06 18

- ***Politiques municipales de la petite enfance :***
***de la gestion à la coordination des modes d'accueil***
Les cahiers de l'ODAS, 82 p., mai 2001

- ***Les modes d'accueil des jeunes enfants :***
***concilier vie familiale, vie professionnelle et vie sociale***, 98 p.
ASH 187/189 quai de Valmy 75494 Paris cedex 10
Tél : 01 41 29 76 23

- ***La petite enfance, les associations face à de nouveaux besoins :***
***un berceau d'initiatives***
Les cahiers de l'UNIOPSS, série chiffres clés n°14 80 p.,juin 2001

- ***Petite enfance : repères pour créer des lieux d'accueil***
Uniopss-ESF, 2001

- ***Modes de garde, modes d'accueil, quelles évolutions ?***
Informations sociales n°103, CNAF, 2002

- ***L'accueil des jeunes enfants***
***monter un projet, trouver des partenaires***
***fiches pratiques pour l'action.***
UNIOPSS, Editions ESF, collection Action sociale/société, 208 pages

- ***Recueil de repères éthiques pour l'implication des parents et l'ouverture à tous***,
ACCEP, Alchimie, 2001,

## Thème : Ecole

- ***Ces enfants qui veulent apprendre***

Sous la direction de Laurence LENTIN – Ed de l'atelier-Ed Quart Monde, 208 p., 1995

En France, des milliers d'enfants n'apprennent pas suffisamment à parler pour pouvoir ensuite lire et écrire et devenir des citoyens à part entière. Des chercheurs de l'AsFoReL et des volontaires d'ATD Quart Monde ont mené une recherche-action pendant un an afin de décrire les modalités de l'aide que peut offrir l'école à ces enfants, dès la maternelle, en soulignant l'importance de l'implication des familles.

- ***Le temps d'apprivoiser l'école***

***Lieux et actions passerelles entres les familles et l'école maternelle***

Fondation de France (Luce DUPRAZ),Cahier n°9, 1995

- ***l'école et l'exclusion***

Cahiers pédagogiques n°391, février 2001

- ***L'école devant la grande pauvreté***

***Changer de regard sur le Quart-Monde***

Claude PAIR, Hachette, 1998

- ***Quartiers populaires : l'école et les familles***

Daniel THIN, PUF Lyon, 1998

- ***Culture écrite et inégalités scolaires***

Bernard LAHIRE, PUF Lyon, 1993

- ***Loisirs des enfants et des jeunes***

***entre demandes ordinaires et offres spécifiques***

Cahier du CRDSU n°25, décembre 1999

- ***Naître à la culture***

Le Furet n°26

- ***L'école de la périphérie***

Cette recherche récente aborde frontalement la question de la ségrégation scolaire et des écoles situées dans les quartiers-ghettos.

Agnès VAN ZANTEN, PUF, 2002

- ***Comment réussit en ZEP***

Gérard CHAUVEAU, REZT, 2000

- ***Coups de pouce CLE***

APFEE, Aléas, 1996

## Thème : Eveil culturel et artistique

- ***Transmettre***
Odile JACOB, 203p, Paris Edition, février 1997
- ***La Crise de la Culture***
Hannah ARENDT, Gallimard, Folio essais 1989, réédité en 1994
- ***Petite enfance et politique de la ville***
Syros, 1994
- ***Les bébés et la culture - Eveil culturel et lutte contre les exclusions***
Coordination Olga BAUDELOT, Sylvie RAYNA, 312p, Collection CRESAS n°14, 1999
- ***Le petit enfant et l'éveil culturel - Rôle de la familles, rôle des institutions***
IDEF, 190p, Syros, 1994
- ***Plaisirs d'enfances - L'enfant, acteur de lien social***,
IDEF, 166p, Syros,1995
- ***Dès la première année, des livres : une carte majeure contre l'exclusion***
Actes du colloque d'ACCES, Paris, du 15 nov 1991, 86p, 1992
Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations
28 rue Godefroy Cavaignac, 75011 Paris
- rubrique ***« les bébés et la culture »***, Collection Mille et un bébés , Voir ERES - 9 livres déjà parus :1996-2002
- ***Petite enfance, éveil aux savoirs***
Documentation française 1992, 350p, édition 1997
- ***Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance***,
Enfance et Musique Pantin, Paris 3 volumes, 2ème édition 1996,

## Thème : Placements d'enfants

***Enfances en danger***,
M. Monciaux, M. Gabel, D. Girodet, C. Mignot, M. Rouyer, Fondation de France, Editions Fleurus, 1997

- ***Enfants placés***
Revue Quart Monde n° 178, 2ème trimestre 2001.

Un dossier qui partage la souffrance des familles (angoisse et déchirement du placement, perte de l'estime de soi, sentiment d'injustice). Il évoque aussi les avancées obtenues (prise de parole des parents, propositions du rapport Naves-Cathala, combat pour le droit des familles portés devant les tribunaux). Enfin, par des exemples pris dans l'histoire, il ouvre le débat à une dimension européenne. Autant d'invitations à réfléchir sur la manière dont une société respecte les liens familiaux et, par là même, la dignité de chacun.

- ***Mon enfant est placé, quels sont mes droits ?***
Mai 2001, Petit guide extrêmement pratique et clair, utilisable par les familles, et répondant à des questions très concrètes.
Contact : Association Le fil d'Ariane
3 allée des aubépines - 93600 Aulnay-sous-bois - Tél : 01 43 84 78 87

**OUVRAGES :**


- ***L'aide sociale aujourd'hui après la décentralisation***
Amédée THEVENET– Paris : ESF, 1999

- ***Guide de l'aide sociale à l'enfance***
Pierre VERDIER, Paris : Bayard Éditions, collection travail social, 1995

- ***Le dispositif français de protection de l'enfance***
Jean-Pierre ROSENCZVEIG, Paris : Editions jeunesse et droit, 1998

- ***– L'aide sociale à l'enfance demain, contribution à une politique de réduction des inégalités***
Jean-Louis BIANCO et Pascal LAMY – Ministère de la santé et de la sécurité sociale, 1980

- ***Les enjeux de la parentalité***
Didier HOUZEL (sous la Direction de), Éditions Erès, 1999

- ***L'enfant en miettes***
Pierre VERDIER, l'ASE, bilan et perspectives – Paris : Dunod, 1997

- ***Suppléance familiale en Europe : l'éducation en internat, les familles d'accueil et les alternatives de placement des pays de l'Union Européenne***
Michel CORBILLON, Matrice, 1994

- ***Que sont-ils devenus ? Les enfants placés à l'Oeuvre Grancher***
Marthe COPPEL et Annick CAMILLE DUMARET, Analyse d'un placement familial spécialisé – Éditions Erès, 1995

- ***Le placement familial ou la parentalité en tensions***
Actes des journées d'étude – Nantes, 1999. L'Harmattan, 2000

- ***Familles d'accueil et institutions – évaluer les pratiques de placement d'enfants et de jeunes***
Actes de la table ronde – Rouen, 1997. L'Harmattan, 1998

- ***Les usages sociaux des handicaps***
Goffman ERVING – Stigmate – Paris : les Éditions de Minuit, 1975

- ***Ces enfants qui tiennent le coup –***
Boris CYRULNIK, Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives, 1998

**RAPPORTS, MÉMOIRES :**

– ***Les jeunes : contours et caractères***
Portrait social INSEE 2000

– ***Accueils provisoires et placements d'enfants***
Rapport NAVES-CATHALA, Documentation Française, décembre 1999

- ***L'observation de l'enfance en danger***
Guide méthodologique, ODAS, juin 2001

– ***Protection de l'enfance : mieux comprendre les circuits, mieux connaître les dangers***
ODAS – SNATEM, 1999

– ***De l'aide sociale à l'enfance à l'aide sociale à la famille ou la difficile redéfinition d'une politique publique***
Sandrine METROT– Grenoble : UPMF – Mémoire de DESS Politiques Sociales 1999-2000

**REVUES, ARTICLES :**

– ***Être parents – réflexions à propos du placement des enfants***
Texte écrit par des parents de la cité du château de France à Noisy-le-Grand – mai 2000

– ***Internats éducatifs : l'impasse de la logique substitutive***
ASH n° 2162, 14 avril 2000

– ***Le placement familial n'est pas cousu de fil blanc…***
ASH n° 2205, 9 mars 2001

– ***Le travail social face à la parentalité***
Lien social - n° 541, 31 août 2000

– ***Tempête sur le placement, l'ASE sur la sellette***
Lien social n° 581, 21 juin 2001

– ***Suppléance familiale – organiser la solidarité autour d'un enfant avec sa famille***
Échanges Santé/Social - septembre/décembre 1999

– ***Que sont-ils devenus ?***
Sauvegarde de l'enfance – n°3-4, 1999

– ***A propos de la séparation, l'accueil du petit enfant, l'adolescence, la crise et la maltraitance***
Service de placement familial départemental, Conseil Général de la Drôme, septembre 1997

## Généralités

- ***Grandir ensemble, parents et tout-petits***

Isabelle DELIGNE et le club des bébés, Editions Quart Monde, 1993, 200 pages

Une centaine de parents se sont rassemblés pendant 5 ans au « Club des bébés » de Reims. Ils ont réalisé ce bel album pour partager leurs expériences de parents et d'éducateurs avec tous les parents.

- ***Les clubs du savoir et de la solidarité***

Editions Quart Monde, collection passeport pour l'action, 1989, 90 pages

Ces clubs ont été créés en 1978 par la branche jeunesse d'ATD Quart Monde. Leur pédagogie repose sur la rencontre, l'échange entre jeunes de tous milieux, et sur le partage des savoirs qui en découle. Comment est-ce possible ? C'est ce que montre cet ouvrage qui s'appuie sur de nombreux exemples et d'agrémente de fiches pédagogiques.

- ***Le temps des femmes : pour un nouveau partage des rôles***

Dominique MEDA, Flammarion 2001

- ***Petite enfance et politique de la ville***

Syros 1993

- ***Devenir père, devenir mère***
- ***Le monde relationnel de bébé***
- ***Troubles relationnels père-mère/bébé : quels soins ?***

Michel DUGNAT, ARIP érès

### REVUES

- Le Furet, revue de la petite enfance et de l'intégration

N° 29 ***l'exclusion, une menace pour la petite enfance***
N°35 ***Lien familial/ lien social***
N° 37 ***pages d'éveil***
N° 38 ***Résiliences en questions***

- Revue des librairies spécialisées jeunesse

***Citrouille n°19***, printemps 1998

- ***Projets familiaux***

Revue Quart Monde n°179, sept 2001

- ***Etre parents en situation de grande précarité***

(dir Marie-Paule Poilpot), Erès, 2000

- ***Le droit de l'enfant à être éduqué***

Barbara Walter, L'Harmattan, 2001

- ***Enfance, famille, lien social, ces actions qu'on dit nouvelles…***

Economie et Humanisme, septembre 1996

- ***Sur la prévention des comportements à risques chez les jeunes***

Rapport CESR (rapporteur G. NOHARET), avril 1999

- ***Petite enfance, normes et socialisation : points de vue***

Recherches et prévisions, revues de la CNAF 57-58, septembre-décembre 1999

- ***Parents / Professionnels : des modes de socialisation divergents***

ORIV Alsace, Cahier de l'Observatoire n°30, septembre 2000

- Rapport CESR (rapporteur R. Naudin) sur ***la prévention des causes d'exclusion des emplois pour les jeunes***

- ***Reconstruire les liens Jamhaux – nouvelles pratiques sociales***,

B. Bastard, L. Cardia-Vonèche, B. Eme, G. Neyrand, Syros 1996

- ***Famille, familles***,

Le Moutard en Poche, 2001

# BIBLIOGRAPHIE POUR ENFANTS

Bibliographie proposée par Nicole Gaget,
coordinatrice Petite Enfance à la mairie de Vaulx en Velin

**Titres d'albums et contes concernant la pauvreté**

- ***Les petits bonshommes sur le carreau***
Isabelle SIMON et Olivier DOUZOU – Ed. Rouergue
- ***Petit carton***
Jérôme RUILLIER – Ed. Albin Michel, Col. Zéphir
- ***Le trésor de Clara***
Béatrice ALLEMAGNA– Ed. Autrement
- ***Les petits mégots***
Nadia et Zaü – Ed. Bayard (j'aime lire)
- ***Ernest et Célestine :***
***Les questions de Célestine, la naissance de Célestine, la cabane***
Gabrielle VINCENT – Casterman (les albums Duculot)
- ***Minibulle***
Barbara MARTINEZ– Grandir
- ***Michka***
Marie COLMONT et Rojan KOVSKI – Père Castor
- ***Les enfants de la mer***
Jaume ESCALA et Carme SOLE VENDRELL, Syros Alternatives, 1991
- ***Le petit poucet***
Charles PERRAULT
- ***La petite fille aux allumettes***
Hans Christian ANDERSEN
- ***Prince de la rue***
Dominique MWANKUMI, L'école des Loisirs, Archimède
- ***Lettres de l'intérieur***
John MARSDEN, L'école des Loisirs
- ***Petit-Gris a attrapé la pauvreté***
ELZBICTA, Syros
- ***Viens chez moi, j'habite dehors***
ELSIE, Albin Michel
- ***Daniel qui n'avait pas de maison***
Paolo MARABOTTO, Circonflexe
- ***Tous différents***
Emma DAMON, Bayard

## Aux éditions quart Monde

***Aliou et Jean***
« *Avec des livres, on peut voyager dans sa tête et rencontrer des gens de partout* » dit Aliou, 12 ans. Avec Jean, il nous guide à travers les quartiers de Dakar. Un beau voyage qui donne à voir la vie autrement.
Histoire illustrée par les enfants du Sénégal. Adultes et enfants à partir de huit ans.

***Mon coeur est dans ce caillou***
Il était une fois… cinq mille pierres et leurs histoires, des histoires vraies. Sept d'entre elles nous emmènent à la rencontre des enfants du monde qui nous invitent à les aider à réaliser un monde plus juste.
Histoires illustrées en quatre langues : français, espagnol, anglais, allemand. Adultes et enfants à partir de neuf ans.

***La boîte à musique***
La vie est dure, rue des Orchidées. Mais une mystérieuse boîte à musique vient un jour changer la vie de David et de ses amis... Une vie que l'on retrouve dans tous les quartiers défavorisés. Les peines, les espoirs des enfants sont encore partout les mêmes.
Roman de Jean-Michel DEFROMONT – Adultes et enfants à partir de dix ans.

***C'est pas dit qu'ça va rester comme ça !***
« *On a écrit ce livre parce que, les autres, ils font une différence quand on est vannier. Mais c'est pas dit qu'ça va rester comme ça* », disent les auteurs de ce bel album où se mêlent réalité et fantastique.
Histoire illustrée par les enfants yéniches d'Alsace.

***Comment petit Jean trompe la mort***
Comment petit Jean, à force de malice, retarde sa propre mort de quarante ans...
Conte illustré écrit en créole et en français par les enfants de l'île de la Réunion. Pour enfants à partir de huit ans.

***Et l'on chercha Tortue***
Un jour la sécheresse s'abat, terrible, et de la peur jaillit la haine dont la victime sera l'animal le plus démuni : Tortue... Jusqu'à ce que tous les animaux partent à sa recherche... Conte illustré par les enfants du Burkina Faso. Pour adultes et enfants à partir de six ans.

***Tout droit jusqu'au bout du monde***
Monsieur Sévotin découvre la déclaration Universelle des droits de l'Homme... A travers l'amitié d'un vieil homme et d'une petite fille, la chronique de la vie des familles qui habitent une cité loin de tout et si loin des autres...
Roman de Jean-Michel DEFROMONT. Pour adultes et enfants à partir de douze ans.

***L'enfant sans nom***
Une autre façon de parler des droits de l'enfant. Créé avec des enfants et des adultes de la région méditerranéenne, en six scènes, ce cédérom ludique nous livre le message des enfants dont la famille vit en grande pauvreté : l'amitié est un formidable moyen de lutter contre l'exclusion. Des jeux de difficulté croissante apportent une nouvelle dimension dans l'approche des droits, de la solidarité, de la connaissance de l'autre.
Utilisable individuellement, dans les écoles et groupes d'enfants. Un dossier pédagogique est disponible pour les adultes.
CEDEROM interactif et ludique pour les sept-douze ans, Editions Quart Monde et Kaona, 2001.

# DOCUMENTS PUBLIES PAR LA MRIE

| Nom du document | Prix unit. (€)* | Qté | Prix total |
|---|---|---|---|
| Dossier annuel 2002. Octobre 2002. 144 p. **(thème : « accès à la santé et soin de soi »)** | **20** | | |
| Dossier annuel 2001. Avril 2002. 216 p.**(thème : « jeunes horsdispositifs »)** | **20** | | |
| Dossier annuel. Octobre 2000. 192 p. | **19** | | |
| Dossier annuel. Septembre 1999. 280 p. | **22** | | |
| Dossier annuel. Juin 1998. 222 p. | **19** | | |
| Dossier annuel. Juin 1997. 168 p. | **15** | | |
| Dossiers annuels : Avril **1996**. 188 p. /Mars **1995**. 124 p. /Janvier **1994**. 124 p. | **10** | | |
| | | | |
| Répertoire travaux de la MRIE, 1988-2002. Octobre 2002 135 p. | **15** | | |
| CD Rom : « *Comment élargir son recrutement ? : 25 pratiques d'entreprises »*, Mars 2002 | **20** | | |
| *« Accès aux droits : quelles améliorations* ? », Propositions et analyses pour un meilleur accès à la protection sociale. Mai 2002, 208 p. | **20** | | |
| *« Recrutement et insertion : pratiques d'entrepises en Rhône-Alpes »*, Juin-Juillet 2002, 130 p. | **20** | | |
| *« Promouvoir de nouveaux services d'utilité sociale, construire des passerelles, mobiliser les acteurs »*, Rapport du groupe de travail 98-99, Actes du colloque du 1er février 2000. Juillet 2000. 146 p. | **19** | | |
| *« Agir avec les personnes, enjeu de la lutte contre l'exclusion »* Actes du colloque MRIE-Fondation de France Juin 1999. 116 p. | **19** | | |
| *« Promotion des publics les plus en difficulté »*, Bilan 1998 des programmes globaux du Contrat de Plan Etat-Région. Avril 1999. **Vol.1** Synthèse 134 p + **vol. 2** Fiches 192 p. | **23** | | |
| *« Agir avec les plus défavorisés »* Dossier-ressources. Novembre 1996. 212 p. | **15** | | |
| *« Faire progresser le droit d'habiter en Rhône-Alpes »* Novembre 1994 (rapport). 144 p + annexes 50 p. | **8** | | |
| *« Il faut avoir de l'ambition pour nous »*, Rapport sur l'accès à la qualification et à l'emploi des jeunes en difficulté. Avril 1996 | *épuisé* | | |
| *« L'entreprise d'insertion et ensuite ? »*, Septembre 1994 (enquête) | *épuisé* | | |
| *« Les jeunes face à l'avenir et au monde du travail »*, Juin 1993 (enquête) | *épuisé* | | |

☐ **Règlement à la commande** (par chèque à l'ordre de la MRIE Rhône-Alpes**)**

☐ **Règlement à réception d'une facture**

**Nom - Prénom** .....

**Organisme** .....

**Adresse** .....

.....

Date de la commande Signature

* Frais de port inclus
N. B. : Pour les administrations, joindre un bon de commande de votre organisme de gestion.

Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion Rhône-Alpes

# Charte

## 1. Finalités de la MRIE

La MRIE a été constituée officiellement en 1992, sous l'impulsion de personnes et d'acteurs collectifs habités par :

- la volonté de lutter contre l'exclusion économique et sociale et la grande pauvreté, considérée comme une question centrale pour notre société,
- la conviction qu'il s'agissait là d'un chantier de longue durée impliquant la coopération de tous,
- le besoin de créer un lieu permettant de prendre de la distance, de rencontrer d'autres acteurs, de réfléchir sur les processus et les solutions,
- la nécessité d'une action plus cohérente, pour plus d'efficacité entres tous les partenaires concernés.

Elle est donc issue d'une **histoire** marquée d'abord par l'initiative d'associations de lutte contre la pauvreté, d'administrations et d'experts, puis par leur coopération dans un espace territorial pertinent, la région, enfin par un élargissement aux acteurs politiques et aux partenaires sociaux (patronats et syndicats).

Ainsi la MRIE s'est-elle inscrite dès son origine dans un projet de société :

- une société **démocratique**, où chacun soit reconnu dans sa dignité de personne ;
- une société **pluraliste**, où chacun puisse trouver sa place ;
- une société **juste**, où l'accès aux droits soit le même pour tous les citoyens.

Dans cette perspective globale, qu'est venue conforter la loi d'orientation de 1998 dans son article premier, la MRIE est engagée dans la lutte contre les exclusions, en particulier des personnes les plus défavorisées aux plans économique et social. Ses missions et sa déontologie lui font rechercher la **participation pleine et entière** de ces personnes à la vie de notre société. Pour cela, elle contribue à la conception de politiques et d'initiatives qui partent de leurs aspirations et valorisent leurs potentialités, ainsi qu'à la recherche de nouvelles modalités de citoyenneté et de responsabilité. Elle contribue également à la prévention des dysfonctionnements de la société dont ces personnes peuvent être les victimes.

## 2. Positionnement de la MRIE

Dans ce champ de la lutte contre les exclusions se trouvent engagés de nombreux acteurs et institutions :

- d'abord, bien sûr, les personnes concernées elles-mêmes ;
- les pouvoirs publics (État et collectivités locales) ;
- les responsables et professionnels qui mettent en œuvre les politiques publiques ;
- les partenaires sociaux (chefs d'entreprises, syndicalistes, organismes paritaires) ;
- les associations avec leurs bénévoles et leurs professionnels ;
- des experts (chercheurs, formateurs, consultants)…

Chacun d'entre eux est porteur d'un type de connaissance et de pratique utile en ce domaine.

Loin d'être assimilable ou de se substituer à l'un de ces acteurs, la MRIE, qui est à la fois une association indépendante et un organisme assumant une mission de service public, se veut un **espace partenarial de rencontre et de réflexion partagée** au cœur de ce réseau afin, justement, de mieux répondre à certains enjeux de la lutte contre les exclusions :

- **repérer** les phénomènes émergents, comprendre les processus ;
- **permettre à chacun de prendre du recul** par rapport à ses actions ou à ses analyses, de faire évoluer sa manière de voir ;
- développer **une approche transversale**, considérer les personnes dans leur globalité ;
- disposer de **repères** pour mieux agir et décider.

C'est par rapport à ces enjeux, qui correspondent à des **attentes communes** aux différents acteurs, que se définissent les missions spécifiques de la MRIE.

## 3. Missions de la MRIE

Il s'agit d'**informer** au sens étymologique de ce terme, c'est-à-dire non seulement d'apporter des éléments d'information, mais de **doter celle-ci de repères, d'une structure, d'un sens**.

Cette conception large – mais traditionnelle – de la notion d'information implique pour la MRIE de :

- ne pas se limiter à faire circuler l'information sur l'exclusion, mais de la **structurer** autour de questionnements partagés ;
- mettre en lumière, au-delà d'une présentation brute des faits et des symptômes, des **processus** et des **causes** explicatives ;
- souligner, au-delà d'une information générale et synthétique, des **phénomènes significatifs** sans prétendre à l'exhaustivité.

Dans cette perspective, la mission d'information assumée par la MRIE se décompose en quatre missions opérationnelles, qui découlent l'une de l'autre :

- à la base, développer une **connaissance régulière et actualisée** des exclusions économiques et sociales qui affectent les différentes catégories de populations ;
- puis engager une **réflexion approfondie** sur les phénomènes et les politiques, qui débouche sur des repères pour l'action, l'évaluation et la décision ;
- procéder ensuite à une large **diffusion**, y compris dans l'opinion, des enseignements et des recommandations issus de ses travaux, qui restitue la diversité des points de vue ;
- enfin, mener une action de **sensibilisation** des décideurs aux enjeux de la lutte contre les exclusions et à leur déclinaison opérationnelle, notamment en faisant remonter les constats et les préoccupations des acteurs locaux.

## 4. Déontologie de la MRIE

La réalisation de ces missions est enfin indissociable d'une **éthique de travail**, qui s'incarne dans les principes suivants :

- **un souci de rigueur méthodologique :** à travers des analyses quantitatives et qualitatives et leur articulation, la MRIE cherche à développer une démarche de connaissance rigoureuse fondée sur la « mise en débat », c'est à dire l'expression et la confrontation de questionnements pluriels ;
- **le croisement des connaissances :** cette approche cherche à faire se rencontrer trois types de points de vue et d'analyses, celui des chercheurs et statisticiens, celui des acteurs et institutions engagés dans la lutte contre les exclusions, enfin celui des personnes concernées – en particulier des plus défavorisées ;
- **un partenariat réciproque :** dans la mise en débat organisée par la MRIE, chaque parole pèse du même poids – il n'y a pas de préséance, ni au profit des décideurs et experts, ni au profit des acteurs ou usagers ; il est important que chacun puisse, s'il le souhaite, s'y exprimer à titre personnel ;
- **l'ancrage dans l'expérience :** enfin, un effort particulier est régulièrement engagé par la MRIE pour capitaliser des initiatives locales de lutte contre les exclusions faisant apparaître les capacités individuelles et collectives qui se révèlent dans l'action et pour mettre en lumière les difficultés concrètes des personnes défavorisées à travers des monographies et le témoignage de groupes de parole.

Assemblée générale du 28 juin 2001