

Soutien à la parentalité et (re)construction de la confiance

Effets de la prestation Action éducative en milieu ouvert (AEMO Genève) du point de vue des parents

AEMO Genève
Rapport de recherche
(1^{er} volet)

Sylvie Mezzena

Professeure associée
Haute école de travail social de Genève

Décembre 2022

1

TABLE DES MATIERES

Préambule.....	3
<i>Origine du mandat : le point de vue des deux directions FOJ et AGAPE de l'AEMO Genève</i>	<i>3</i>
<i>L'AEMO un outil primordial au cœur de la protection de l'enfance : le point de vue de l'Office de l'enfance et de la jeunesse.....</i>	<i>5</i>
Introduction	7
Appréciation générale de la prestation AEMO	12
Effets détaillés du suivi AEMO en un clin d'œil	17
Faire enquêter le parent pour transformer sa parentalité : favoriser la participation du parent à une enquête pratique avec l'éducateur-trice	21
La construction de la confiance dans le suivi AEMO au cœur de l'enquête avec le parent	35
Discussion par les parents du dispositif genevois de l'AEMO	54
Conclusion et perspectives	66
Bibliographie	71
Annexe : canevas pour l'entretien avec les parents.....	73

PRÉAMBULE

Origine du mandat : le point de vue des deux directions FOJ et AGAPÉ de l'AEMO Genève

Ce rapport se consacre aux effets de la prestation de l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) du point de vue des parents. Cette prestation offre un travail de soutien à la parentalité effectué par des éducateurs-trices intervenant à domicile auprès de familles rencontrant des difficultés éducatives avec leur(s) enfant(s) ou adolescent(s). Il est le fruit d'une recherche mandatée, confiée à la chercheuse.

De notre point de vue de directions de la prestation AEMO, le mandat à l'origine de cette étude avait pour but d'objectiver les effets de la mesure AEMO à partir du retour des principaux intéressés que sont les parents comme bénéficiaires de cette prestation. Est-elle (in)satisfaisante, et comment ? Sur quels aspects du suivi porte leur retour ?

Il nous importait de pouvoir bénéficier d'une étude pouvant compléter nos données issues de statistiques quantitatives établies dès 2009 en documentant qualitativement cette expérience vécue de la prestation AEMO du point de vue des parents.

Le fil rouge de cette étude a ainsi consisté à donner accès à l'expérience des parents dans le suivi AEMO : que vivent ces parents durant la mesure ? Comment la comprennent-ils.elles ? Fait-elle sens pour eux et si oui ou non, sur quels aspects précisément et de quelle(s) manière(s) ?

Avec ce mandat nous avons ainsi cherché à faire d'une pierre deux coups. D'une part, il nous permet de bénéficier, un peu plus de dix ans après le lancement de la prestation AEMO, d'une étude qui vient compléter le rapport de Paulus et Gaberel consacré en 2011 à l'évaluation de l'implémentation du dispositif genevois de l'AEMO. D'autre part, en prenant en considération le point de vue des parents, il émane d'une volonté forte qui traverse actuellement le champ de la protection de l'enfance et plus largement de l'intervention sociale, à savoir la participation la plus active possible des publics aux processus décisionnels qui les concernent. Il importe en effet d'accorder la parole aux parents auxquels s'adressent les mesures de la protection de l'enfance, pour mieux connaître les besoins et le vécu à partir desquels ils.elles accueillent les propositions que nous, professionnel.le.s et autorités en charge de la protection de l'enfance, leur adressons. Il s'agira de faire évoluer la prestation dans le sens des résultats obtenus.

En donnant à lire les nombreux témoignages, ce rapport devrait permettre à d'autres parents aux prises avec la protection de l'enfance, et susceptibles à l'avenir de se voir proposer la mesure AEMO, d'accéder à cette expérience du soutien à la parentalité, telle que la décrivent les principaux intéressés.

La construction de la confiance, comme objet privilégié de la chercheuse mandatée, s'est avérée pertinente en regard d'un des principaux enjeux auxquels s'achoppent les éducateurs-trices AEMO, à savoir transformer une relation potentiellement orientée vers de l'adhésion contrainte, en relation de confiance afin de permettre la transformation des habitudes éducatives et familiales. En effet, même si formellement la prestation AEMO ne relève pas de l'aide-contrainte au sens judiciaire du terme, les

3

parents, y compris celles et ceux qui sont venu.e.s de leur plein gré chercher de l'aide au SPMi, peuvent ressentir une crainte à l'idée d'ouvrir la porte de leur domicile à des professionnel.le.s en lien avec la protection de l'enfance.

Il importe ainsi de saisir comment se construit cette relation de confiance du point de vue des parents, étant donné qu'elle est au cœur de ce travail de soutien à la parentalité en contexte ambulatoire et domiciliaire. D'une façon plus générale, décrire la manière dont les parents rendent compte de cet accompagnement éducatif et relationnel, comment ils-elles comprennent le travail que les éducatrices effectuent à leur côté, consiste en une phase exploratoire pour le second volet de la recherche visant une modélisation du savoir-faire de l'AEMO avec l'analyse de l'activité (approche inscrite dans le champ de l'analyse du travail).

Ce rapport peut soutenir la formation à l'interne du dispositif AEMO, à destination des nouveaux.elles professionnel.le.s engagé.es. et des étudiant.e.s en formation pratique dans le Bachelor en travail social. Il peut aussi, plus largement, nourrir les réflexions des partenaires de l'AEMO et de tout.e professionnel.le susceptible de travailler avec des parents qui sont ou qui ont été au bénéfice de la prestation AEMO ou de collaborer avec des professionnel.le.s de la protection de l'enfance.

Pour finir, ce rapport permet de mettre tout particulièrement en lumière une pratique ambulatoire dynamique et évolutive, dans un contexte où la protection de l'enfance cherche à trouver des alternatives non seulement aux placements, mais plus largement à l'opposition entre résidentiel et ambulatoire. En est pour preuve l'évolution du dispositif depuis la commande de ce rapport, avec la création en automne 2022 d'un nouvel outil de l'AEMO (AEMOH pour AEMO avec hébergement) et de la nouvelle prestation PAJ (Protection, Accompagnement Judiciaire). Le premier permet à un mineur, en cas de crise familiale aiguë, de bénéficier d'un hébergement court et temporaire accompagné du suivi AEMO en parallèle¹. Quant à la nouvelle mesure PAJ, elle concrétise la mise en place d'une nouvelle section d'AEMO judiciaire au sein même du SPMi, permettant d'effectuer un suivi à domicile sous mandat.

L'ouverture de ces nouvelles voies d'intervention et de soutien aux familles a été rendue possible grâce au processus d'harmonisation du système de la protection de l'enfance (HARPEJ), qui a été initié en 2019 par la Conseillère d'Etat en charge du DIP, Anne Emery-Torracinta, et qui touchera à sa fin au printemps 2023. Avec ces différentes mesures et prestations, il s'agit globalement de favoriser au maximum une réactivité et une souplesse dans le dispositif de la protection de l'enfance genevoise, pour répondre au mieux, et au plus près, aux besoins tant des familles, parents et enfants, qu'aux besoins des autorités en charge de la protection des mineurs.

Ces changements qui s'opèrent sous la houlette de l'OEJ traduisent la volonté de consolider la politique de la protection de l'enfance genevoise, en soutenant et en affinant les réponses depuis la multiplicité d'offres en ambulatoire, tout en maintenant le rôle du SPMi comme garant d'une cohérence dans la complexité des réponses de plus en plus individualisées. En AEMO, l'autorité du SPMi est essentielle

¹ Voir à ce sujet l'article de Sybille Gallandat Crevoiserat et Marco Danesin, intitulé « AEMO de crise et l'AEMO avec hébergement : des prestations souples pour mieux répondre aux besoins », paru en 2022 dans le n° 16 de Perspectives, le journal de la Commission latine éducation sociale (CLES).

pour ajuster l'accompagnement à domicile. Cette complémentarité est recherchée par les éducatrices qui ont besoin que les IPE, ou intervenants en protection de l'enfance, incarnent une autorité qui aide les parents à se mobiliser, ou soutiennent les éducatrices dans la mobilisation des parents. Et bien souvent, dans des situations où règnent des tensions entre les parents et le SPMi, une fois la collaboration avec les parents bien établie par les éducatrices AEMO, les IPE peuvent entrer dans la danse et investir un rôle soutenant qui peut faire sens pour les parents.

Ces précisions sont importantes pour bien saisir le lien de l'AEMO avec ce dispositif plus large. Il ne saurait en effet être question de penser la prestation AEMO et ses effets en les détachant de ce contexte plus large.

L'AEMO un outil primordial au cœur de la protection de l'enfance : le point de vue de l'Office de l'enfance et de la jeunesse

A Genève, l'action éducative en milieu ouvert a été créée en 2009 sous l'impulsion de l'Office de l'enfance et de la jeunesse. Après quatorze ans le dispositif s'est largement développé et compte aujourd'hui parmi les outils les plus importants de protection de l'enfance dans le canton. Contrairement à une idée reçue largement partagée, la première mission du Service de Protection des Mineurs (SPMi ci-après), est de soutenir les parents dans l'exercice de leur autorité (responsabilité) parentale. Le placement intervient lorsque le maintien à domicile met en péril le développement des enfants. A ce jour, seulement 10% environ des enfants suivis par le SPMi sont placés. Ce qui signifie que 90% des mineurs protégés par le SPMi le sont par le biais de leurs parents, à leur domicile familial.

Fort de ce constat, l'AEMO fait donc écho, depuis sa création à un double souhait : diversifier la palette des outils déjà à disposition du SPMi pour intervenir dans les familles, en soutien aux parents, et par ricochet permettre de réduire l'usage au placement. En effet, le développement de l'AEMO et plus généralement de l'intervention de protection de l'enfance *au sein des familles*, est intimement lié à celui du placement, autrement dit, de la protection *en dehors* des familles, soit son parfait antagoniste d'un point de vue théorique. Toutefois, ce qui semble être paradoxal ne l'est pas, car il serait faux de conclure à un lien de cause à effet direct entre le placement et l'AEMO. En fait, si l'AEMO limite le placement ce n'est pas parce qu'il en est son substitut – un substitut qui serait plus raisonnable et proportionnel dans une situation donnée – mais parce qu'il en est son prophylactique. L'AEMO agit en amont du danger. Un mineur pour qui un placement est préconisé selon le SPMi et son réseau – parce qu'il est en danger dans son développement et que ses responsables légaux ne sont pas en mesure de le protéger ou pire, parce que c'est eux-mêmes qui sont la source de ce danger - ne peut pas être protégé de manière adéquate à l'aide d'une AEMO. Un impératif d'éloignement du foyer familial ne peut être compensé même par une intervention soutenue de professionnel.le.s de l'éducation spécialisée.

En revanche, si l'AEMO intervient suffisamment en amont dans une situation sur la base d'éléments d'inquiétudes, avant le danger, et que cette intervention permet de renforcer les parents dans leur posture parentale et d'éloigner les préoccupations autour du jeune, un éventuel placement pourra être évité avant même qu'il soit envisagé par les professionnels de la protection. C'est en ce sens que doit être compris

la mission de l'AEMO : renforcer les compétences parentales, leur venir en aide à des moments difficiles de leur vie et les soutenir dans l'éducation de leurs enfants.

Quatorze ans après sa création, l'AEMO continue d'apporter à des centaines de familles, chaque année, une aide précieuse. La recherche, et plus généralement la création de connaissance autour de ce dispositif ne doit jamais cesser d'être en mouvement : quels impacts l'AEMO produit-il au sein des familles ? Comment celles-ci perçoivent-elles ce soutien, parfois qualifié d'aide "contrainte" (Hardy, 2001) ? Comment cela permet-il effectivement au SPMi de mieux protéger les enfants ? Toutes ces questions ont été abordées notamment dans un rapport de l'OEJ (Etat des lieux de l'action éducative en milieu ouvert, 2020), au sein de plusieurs groupes du projet stratégique HARPEJ, et désormais dans le présent rapport. L'OEJ tient vivement à remercier son auteure, ainsi que la HETS pour cette contribution précieuse.

INTRODUCTION

Le développement des pratiques ambulatoires comme alternatives au placement est au cœur des discussions portant actuellement sur l'évolution de la protection des mineur-e-s à Genève, dans un contexte de manque de places en foyer et dans les familles d'accueil. Reconnu comme une nécessité par le récent rapport de la Commission sur la protection de l'enfance², l'ambulatoire comme maintien du mineur dans son milieu naturel de vie va de pair avec la tendance plus large du développement du soutien à la parentalité. Cette tendance s'inscrit elle-même dans une évolution des politiques familiales vers une parentalité positive, concomitante d'une volonté de reconnaissance des droits de l'enfant. Ces deux évolutions ont marqué le champ de la protection de l'enfance ces dernières années en Suisse et plus largement en Europe³.

Ce rapport se consacre à l'une des modalités de l'intervention en ambulatoire qu'est l'action éducative en milieu ouvert (ci-après AEMO) sur le canton de Genève, mission assurée par l'Association genevoise d'actions préventives et éducatives (AGAPE) et la Fondation officielle de la jeunesse (FOJ). L'AEMO est une mesure proposée depuis 2009 aux parents par le Service de protection des mineurs (ci-après SPMi) permettant l'accompagnement socio-éducatif des familles à domicile. Dans le récent rapport de l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ), cette particularité de « l'intervention au domicile familial constitue l'ADN de l'AEMO car c'est ce qui la distingue des autres mesures éducatives » (Boukamel et al., 2020, p. 10). Ce dispositif de soutien à la parentalité et d'aide aux familles s'adresse à des familles avec des mineurs de 0 à 18 ans, traversant "une période de fragilité ou de vulnérabilité" (Concept pédagogique AEMO, p. 29).

Notre rapport présente les résultats de 20 entretiens⁴ menés avec des parents qui ont bénéficié de la prestation AEMO entre 2018 et 2020⁵. La prestation peut prendre différentes modalités :

- modalité de suivi traditionnel, avec un suivi hebdomadaire de 4h à 6h
- modalité de suivi intensif, avec la possibilité durant un suivi traditionnel d'intensifier l'accompagnement avec un nombre d'heures plus conséquent sur une durée déterminée
- modalité de suivi de soutien, avec un suivi bimensuel sans limite temporelle définie mais réévalué tous les 6 mois
- et enfin modalité de suivi de crise, modalité expérimentée depuis 2018 et visant une intervention immédiate avec 10h à 12h hebdomadaires durant un mois

² Rapport de la commission des Droits de l'Homme relatif au système genevois de la protection de l'enfance, août 2020.

³ Conseil de l'Europe, *Recommandations Rec(2006)19 du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*, http://eurocef.eu/wp-content/uploads/2014/01/recommandations_parentalite_positive.pdf.

⁴ Menés entre mars 2019 et mars 2021, avec une longue interruption due à la crise sanitaire.

⁵ Des précisions méthodologiques seront amenées plus loin.

La mesure traditionnelle dure en moyenne un an et peut être reconduite 6 mois pour une durée maximum de 18 mois. En 2022 sur les 833 mineurs ayant bénéficié de la mesure AEMO, 649 relevaient d'un suivi traditionnel et 244 d'une AEMO de crise.

Rappelons les trois objectifs initiaux de l'AEMO Genève, tels qu'ils sont présentés dans le concept pédagogique (ci-après CP) : « -apporter un soutien à la parentalité dans les tâches éducatives par l'intermédiaire d'un éducateur à domicile durant un moment de crise familiale importante - favoriser le maintien du mineur à domicile et éviter ainsi un placement institutionnel - accompagner le retour anticipé des mineurs placés en foyers dans leur famille en libérant ainsi des places en institution pour de nouveaux accueils » (CP, p. 5).

Les difficultés des familles sont variées et peuvent "cumuler l'impact de différents traumas", comme le précise le concept pédagogique de l'AEMO Genève : "pertes successives d'emploi, accès à l'emploi ou emploi précaire, divorces, recompositions familiales complexes, addictions, migrations, précarités sociales diverses" (CP, p. 9). Si dans certains cas ces difficultés sont liées à des phénomènes de précarité et de désaffiliation sociales, comme le soulignaient Paulus et Gaberel en 2011 dans leur rapport d'évaluation de l'implémentation du dispositif AEMO Genève, dans d'autres il s'agit de parents seuls, souvent des mères, qui ne rencontrent pas nécessairement de difficultés professionnelles ou financières, mais qui n'arrivent plus à faire face à des comportements chez leur adolescent ou pré-adolescent. Une importante détresse parentale se dégage ainsi de nos entretiens, qui met en exergue un certain isolement des familles lié à une solitude du parent sans entourage familial ou plus largement social, ainsi qu'au fait de se retrouver très démunie comme parent en proie avec des difficultés éducatives importantes avec son enfant.

Ce rapport vise à rendre compte des effets du suivi AEMO du point de vue des parents⁶. Il s'attelle à présenter des résultats empiriques en faisant la part belle aux propos des parents. Il s'agit de rendre compte d'un mandat exploratoire qui concrétise une première étape dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure consacrée à l'AEMO Genève. Un 2^{ème} volet vise en effet la modélisation du savoir-faire des éducatrices-éducateurs de l'AEMO Genève depuis l'approche de l'analyse de l'activité, en appui sur des films d'activité tournés durant les interventions dans les familles et sur un travail de discussion des films avec les professionnel-le-s ainsi qu'avec les parents (autoconfrontations)⁷.

Outre les effets de la prestation AEMO, ce 1^{er} volet des entretiens avec les parents est également l'occasion d'explorer la pratique des éducatrices et éducateurs AEMO depuis la problématique de la construction de la confiance, qui est au cœur du 2^{ème} volet de recherche. Cette première analyse des entretiens nous permet d'identifier des dimensions ou des pistes à investiguer plus finement avec les films d'activité et les autoconfrontations.

⁶ Financé par les deux institutions assurant la prestation AEMO à Genève, soit l'AGAPÉ et la FOJ, responsable Sylvie Mezzena, avec la participation de Nicolas Kramer (chargé de cours à la HETS) pour le recueil et le codage de 10 entretiens.

⁷ Financé par le Domaine Travail social de la HES-SO, responsable Sylvie Mezzena, de novembre 2020 à novembre 2023, avec une équipe constituée de Laetitia Krummenacher (collaboratrice scientifique) et, jusqu'au printemps 2022, d'Antonio Testini (chargé d'enseignement à la HETS).

Enfin, ces entretiens explorent également l'appréciation des parents sur le dispositif genevois de l'AEMO. Si dans l'ensemble leur retour est très positif, les parents discutent certains aspects qui pourraient être améliorés de leur point de vue.

Le rapport est structuré en 6 parties :

- 1) Appréciation générale du processus d'accompagnement
- 2) Effets détaillés du suivi AEMO pour le parent et l'enfant en un clin d'œil
- 3) Faire enquêter le parent pour transformer sa parentalité : favoriser la participation du parent à une enquête pratique avec l'éducateur-trice
- 4) Construction de la confiance dans le suivi AEMO au cœur de l'enquête avec le parent
- 5) Discussion par les parents du dispositif genevois de l'AEMO
- 6) Conclusion et perspectives

Pour chacune des parties, un tableau recense les résultats de manière synthétique pour permettre leur saisie rapide. Ils sont présentés en appui sur les propos des parents (présentés en italique) et des commentaires discutent plus spécifiquement certains de leurs enjeux.

Ces différentes parties renvoient à des dimensions du suivi AEMO qui, dans l'expérience, ne sont pas séparées et ne peuvent être appréhendées et pensées les unes sans les autres. Elles sont néanmoins présentées séparément pour objectiver les effets de l'accompagnement AEMO, au risque de tendre vers une réification de dimensions qui sont fortement reliées et en constante interaction dans l'activité de l'intervention. C'est à l'analyse de cette expérience dynamique, vivante, ainsi qu'à la description de ses mouvements, que se consacre le 2^{ème} volet depuis l'analyse de l'activité.

En ce qui concerne la méthodologie, commençons par préciser que pour des raisons d'accessibilité aux parents, ayant également trait à leur relation de confiance avec les éducateurs-trices, nous avons délégué à ces derniers la sollicitation des parents pour ces entretiens. Nous n'avons ainsi pas sélectionné les parents à interroger, ni leur répartition entre les différentes modalités de suivi. Nous avons mené nos entretiens de manière semi-directive, en appui sur un canevas de questions (joint en annexe), qui a également guidé le codage puis l'analyse des propos recueillis.

Notre ligne méthodologique s'inscrit dans une épistémologie qui considère que la connaissance et sa construction émanent de l'expérience même. Dans cette optique, notre travail scientifique ne vise pas à produire des catégories fixes d'interprétation qui permettraient de dégager une fois pour toute des mécanismes explicatifs depuis une lecture déterministe. Le but est de visibiliser, de rendre accessible et sensible, l'expérience de cheminement éducatif effectué par les parents avec les éducateurs-trices dans le contexte du travail domiciliaire de soutien à la parentalité en protection de l'enfance.

Nous avons ainsi cherché à plonger dans le foisonnement des expériences des parents en rapport avec l'accompagnement AEMO, car c'est ainsi qu'à notre sens les éducateurs-trices apprennent leur métier : en cheminant au côté des parents en les rejoignant dans leur environnement et en accompagnant chaque personne en considérant qu'elle est un monde en soi. Dès lors, nous avons cherché à visibiliser ce mille-

feuille expérientiel en faisant ressortir la multitude des facettes qui font que fondamentalement, aucun suivi ne se ressemble, même si, comme le présent rapport essaye de le montrer, des orientations peuvent guider les professionnel-le-s pour arpenter ces chemins singuliers avec les parents. Ces orientations peuvent, ensemble, converger et s'intégrer en formant un certain territoire pratique ; territoire toujours en expansion car ouvert à l'invention, car il ne cesse de s'enrichir depuis ce qui s'expérimente.

Dans cette optique épistémologique, chaque expérience compte. Ainsi, si il s'agit bien d'objectiver, au sens de visibiliser, il ne s'agit pas de révéler des mécanismes explicatifs généraux depuis une montée en généralité qui nous feraient perdre les différences. Il s'agit plutôt de monter en connaissance, au sens ici de rendre compte de ce qui se déploie comme expérience, dont les professionnels, les autorités et plus largement tout partenaire intervenant dans le champ de la protection de l'enfance, pourra ensuite tenir compte.

Dans cette optique, recueillir le point de vue des parents, c'est nous permettre d'apprendre avec eux, en bénéficiant de leur retour sur expérience. Cela ne signifie pas pour autant verser dans un relativisme où tout se vaut, où toutes les réalités se valent. Bénéficier du retour des parents consiste à profiter d'une prise de distance critique pour apprécier l'évolution du dispositif en regard de la mission et soutenir son pilotage.

Ce rapport comprend également des limites. Une première limite concerne la non-représentativité de ses résultats. Il ne comprend pas de traitement statistique et n'a aucune prétention de représentativité. Le but est de rendre compte des effets du suivi AEMO tels que les décrivent les parents, dans leur diversité et leur richesse, ainsi que depuis la singularité qui caractérise chacune des situations familiales et par conséquent chacun des suivis AEMO. C'est bien la mise en visibilité des effets d'une intervention qui fait à chaque fois l'objet d'une invention pour répondre à la spécificité des besoins d'un certain milieu familial, à la hauteur de ce qu'exige la complexité des situations, qui a été recherchée ici.

Une seconde limite concerne, paradoxalement, la globalité très satisfaisante des retours des parents. Ce constat peut en effet interroger l'absence d'aspects moins lisses, mis à part quelques éléments discutés au niveau du dispositif. A ce sujet, il nous faut encore souligner notre difficulté à recueillir des critiques de la part des parents au sujet de la prestation AEMO, malgré notre demande auprès des éducateurs-trices auxquels nous avons délégué le contact avec les familles pour faire les entretiens. Cette limite critique peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'entretiens, et que malgré nos efforts durant la conduite de ceux-ci, il nous a été difficile de récolter des descriptions plus détaillées au sujet de ces aspects potentiellement moins satisfaisants. De même, il aurait été pertinent de mener plusieurs entretiens à différentes étapes dans une visée longitudinale, mais cela n'est pas ce qui a été décidé pour ce mandat.

Enfin, dans les verbatims peuvent parfois poindre des éléments rendant sensibles des difficultés ou des tensions qui existent dans l'expérience des parents avec le SPMi. Nous touchons là à une troisième limite de la présente étude, qui s'arrête à la prestation AEMO. Ces frictions avec le système de la protection de l'enfance, qui peuvent par moment affleurer dans les propos des parents, mériteraient d'être contextualisées et d'être traitées en soi de manière approfondie.

Ces limites plaident pour que d'autres études creusent ces dimensions liées à des champs de tensions qui cohabitent dans l'expérience de la protection de l'enfance. Pour notre part, le 2^{ème} volet consacré à l'analyse de l'activité en appui sur des films à discuter avec les professionnel-le-s devrait nous permettre de saisir comment les éducateurs-trices AEMO travaillent avec ces aspects moins lisses ou moins positifs de leur suivi.

Pour finir cette introduction et initier la présentation de nos résultats, soulignons d'emblée un point saillant qui se dégage de nos analyses. Comme Gaberel et Paulus l'ont déjà relevé, les parents rencontrés sont aux prises avec des conflits « si aigus qu'ils ne trouvent pas de solution au sein de la famille » (2013, p. 46). Près de dix ans plus tard, si ce constat reste le même, une autre observation importante se dégage de nos entretiens. Les propos recueillis nous indiquent en effet combien ces parents traversent une crise de confiance, et c'est à cette crise de confiance des parents que répond la prestation AEMO, par-delà les besoins de transformations éducatives en rapport avec la protection de l'enfance. Et comme nous allons le voir, c'est le fait de pouvoir restaurer cette confiance sur différents plans de l'existence qui permet aux parents de pouvoir, progressivement et de manière assurée en étant accompagnés par les éducateurs-trices, transformer leurs habitudes éducatives et familiales. Ce résultat de fond éclaire une des "forces" du dispositif AEMO, pour reprendre la formule de Boukamel et al. dans le rapport de l'OEJ, qui souligne justement un manque « de données qui permettent de décrire objectivement les forces du dispositif » (2020, p. 20). Ce 1^{er} volet de recherche s'y attelle en mettant en exergue les effets du suivi AEMO du point de vue des parents.

La question de la confiance est ainsi très présente dans les données recueillies, qu'il s'agisse de l'appréciation générale des effets du suivi ou du travail mené par les parents en collaboration avec les éducateurs-trices pour transformer leur parentalité. Si la confiance est un objet sur lequel travaille ce 1^{er} volet de recherche ainsi que le second, en même temps cette thématique a émergé d'elle-même dans les propos des parents. Ce constat n'est pas étonnant, car la question de la confiance est souvent intrinsèque aux pratiques du travail social. Cependant, elle apparaît comme d'autant plus exacerbée dans le cadre de cette pratique domiciliaire du soutien à la parentalité en protection de l'enfance. Ainsi, nous allons, par le truchement des retours des parents, examiner comment cette confiance habite le savoir-faire de l'AEMO Genève et comment elle est spécifiquement travaillée et construite dans le contexte de cette mission particulière.

Et comme nous allons le voir, cette confiance, ou plutôt sa (re)construction est également au cœur de la manière d'intervenir des éducateurs-trices : elle en est à la fois la condition (le moyen) et le résultat (l'effet).

APPRÉCIATION GÉNÉRALE DE LA PRESTATION AEMO

Reconstruire sa vie ou retrouver un équilibre de vie
Reconstruire de la confiance/apprendre à refaire confiance en bénéficiant d'un soutien <ul style="list-style-type: none"> - confiance en soi - confiance dans sa capacité à être parent - confiance dans ses capacités professionnelles - confiance dans la société et ses institutions
Dépasser des difficultés tenaces
Régulation de la situation administrative et financière
Un cercle vertueux avec un cumul d'effets et une progressivité qui perdure après la fin du suivi

Avant même d'entrer dans la discussion de ces résultats, un premier constat à souligner est la très importante satisfaction des parents à l'égard de la prestation AEMO, et ce même dans les quelques cas où le suivi n'a pas produit les effets escomptés⁸. Les parents nous ont en effet largement fait part de leur reconnaissance à l'égard des éducateurs-trices, ce qui est en soi un retour significatif sur cette prestation.

Concernant l'appréciation générale des effets du suivi AEMO, pour plusieurs parents interrogés en situation de détresse importante, l'AEMO leur a permis de reconstruire leur vie. Un parent dit *"être sorti de la galère grâce à l'éducateur AEMO"* et que *« sans eux je me serais enfoncée »*, un autre affirme *« on se serait senti perdu sans l'éducatrice »* et un autre encore explique que *« l'éducatrice, elle m'a un peu sauvé la vie finalement, sans elle je ne m'en serais pas sortie »*. Les formules ne manquent pas pour exprimer les bénéfices d'une prestation AEMO qui a permis à ces parents d'*"être aidé à sortir du trou et à remonter"*, de bénéficier d'un *"travail de fond pour consolider le bâtiment"*, et *"d'aller de l'avant dans tout"*.

Pour d'autres, la prestation AEMO a permis de retrouver un équilibre de vie, en bénéficiant de l'aide d'*"une tierce personne qui puisse consolider, guider aussi et temporiser"*, ou encore *"renforcer un processus de changement et l'accompagner dans la bonne direction"*. Pour une mère par exemple, la force du suivi de l'AEMO a été de s'intégrer dans une démarche plus générale initiée en amont de la prestation : *« L'éducateur a fait aussi un travail de renforcer toutes nos compétences, pas que moi donc, c'est aussi en lien avec cette histoire de (famille), le travail de fond qu'on était déjà en train de faire, on a un suivi aussi avec une psychologue, j'avais commencé la thérapie systémique avec la psychologue, et puis ma fille avait des séances individuelles aussi, mon fils en avait quelques-unes au cabinet de psychothérapie, c'est vrai qu'on a fait une synergie, c'était vraiment ça »*.

⁸ Ce fut le cas pour 3 familles sur les 20 situations des parents interrogés, avec un adolescent qui a finalement fait l'objet d'un placement pénal et deux autres enfants dont les troubles du comportement ont nécessité un autre type de suivi.

Un autre résultat significatif concerne la dimension de la confiance retrouvée ou restaurée comme effet majeur de la prestation AEMO. Ce constat rejoint un aspect relevé dans le rapport de l'OEJ, dans lequel un travail sur la confiance s'opère "sur les ressources et les compétences des familles" (Boukamel et al., 2020, p. 11). Nos résultats montrent que la portée de l'intervention AEMO en termes de gain de confiance pour les parents se distribue ou se diffuse sur différents plans de leur existence.

La restauration de la confiance opère bien entendu dans la capacité à être parent. Mais avant même d'évoquer ce gain de confiance pour leur parentalité, plusieurs parents évoquent pour commencer le fait de reprendre confiance en soi. Une mère dit simplement « *j'ai appris beaucoup de choses, la confiance, tout* ». Un père témoigne à son tour en évoquant *"énormément de culpabilité, l'éducatrice m'a beaucoup aidé à m'enlever cette culpabilité, elle m'engueulait, entre guillemets engueuler, "mais pourquoi, vous vous sentez coupable de quoi là", elle me raisonnait (...) moi j'ai bien senti que des fois elle s'adressait à la famille, des fois elle s'adressait à mon fils et des fois elle s'adressait à moi (...) elle m'a beaucoup redonné confiance en moi hein, moi j'avais, y avait des périodes où j'avais la confiance sous les semelles et c'est vraiment elle qui m'a beaucoup aidée quoi* ». Une mère dit quant à elle « *moi j'avais perdu ma chique à un moment donné, voilà j'ai traversé des choses qui font que j'avais perdu complètement perdu ma chique, l'énergie, l'envie de reprendre le collier, de trouver des solutions, y a un moment donné aussi on s'épuise [comme si vous n'y croyiez plus ?] oui voilà exactement, c'est exactement ça* » et elle précise que le suivi AEMO lui a permis de « *reconstruire, retrouver de la confiance (...) l'éducateur m'aidait aussi bien à voir des choses qui sont très difficiles à admettre, des choses négatives, qui n'aident pas, qui mettent des freins, qui empêchent, mais il m'aidait aussi, alors les anglais disent empowerment, ça redonne un moteur et une assise et une confiance sur ce qu'on est capable ou pas, ça aussi il le mettait en lumière* ».

Cette (re)construction ou restauration de la confiance en soi est plus particulièrement décrite par certains parents comme encouragée par l'éducatrice depuis un mouvement les amenant à faire des choses pour eux-mêmes comme personne avant d'être parent. Une mère explique que « *l'éducatrice AEMO m'a dit "est-ce que vous pensez à vous parfois, vous vous faites plaisir pour vous ?", avant je vous dis je n'achetais pas pour moi, c'est que mes enfants, que mes enfants, à chaque fois que je fais quelque chose elle est là, son image devant moi quoi, c'est vraiment, c'est une dame, je sais pas, moi j'ai pas les mots, elle était tellement (elle a changé votre vie un peu, comment vous diriez ça ?) oui, beaucoup, la confiance, le soutien vous voyez, avant y avait la panique si je fais pas ça, mais là c'est moi qui marche avec mes pieds posés par terre, on dit ? mais c'est vraiment, voilà, c'est beaucoup de confiance* ».

Une mère qui a connu un burnout dévastateur va dans ce sens en soulignant ce même message de l'éducatrice lui signifiant de ne pas se réduire à son statut de mère : « *Y a eu tout ça qui fait que moi-même j'étais pas bien, même si j'avais eu du temps, je n'avais pas le cœur ni la tête pour passer du bon temps avec ma fille, donc du coup j'étais avec elle, mais elle faisait ses trucs la pauvre et moi je ne jouais pas avec elle, j'étais dans mon coin je la regardais et si j'avais encore un petit peu de bande passante qui marchait j'étais sur mon téléphone en train de regarder des trucs nuls sur internet parce que j'arrivais pas à être là (...) j'avais envie de disparaître (...) et je pense que ma fille l'a bien senti et d'ailleurs l'éducatrice AEMO l'a bien senti et c'est pour ça qu'au début et même quasi jusqu'à la fin, elle ne voyait ma fille qu'une fois par mois et puis sinon toutes les fois c'était vraiment pour moi (elle vous a un peu*

remis sur les rails ?) complètement, oui, elle m'a aussi dit "vous savez que vous n'êtes pas qu'une maman", ouais mais je ne suis plus employée donc je ne suis plus rien du tout, "non non, vous avez peut-être des amis, de la famille, vous avez peut-être des centres d'intérêts", elle m'a beaucoup soutenue pour ça ».

Reprendre confiance dans sa capacité à être parent, "dans mes capacités d'être mère en fait, et puis de gérer les choses" comme le dit une mère, est bien soulignée par les personnes interrogées, avec un suivi AEMO qui permet de « nous renforcer en tant que parents de façon positive, de montrer... d'arrêter de minimiser ce qu'on fait ». Une mère explique que l'éducateur « réagissait vraiment à, il m'a sans arrêt lui aussi renforcée dans mon rôle, comment dire, dans mes, pas mon rôle, dans mes capacités de parent quoi, dans mes compétences, c'est ça, il me reboostait aussi (...) il me remontait ma confiance en moi, mon niveau de confiance en moi dans mes capacités d'éducatrice, de bon parent ».

Cette restauration de la confiance dans sa capacité à être parent passe pour certains par un travail de déculpabilisation, qui souligne le poids endossé par le parent qui rencontre des difficultés l'amenant à avoir affaire à la protection de l'enfance. Un père explique « j'ai beaucoup repris confiance en moi, l'éducatrice m'a énormément aidé avec ça, parce que moi je me sentais un mauvais père, je me sentais mauvais ci, je me sentais mauvais ça, (l'éducatrice disait) "mais comment vous pouvez dire que vous êtes un mauvais père vous êtes tout le temps avec votre fils ?", et puis elle disait "la moitié des pères ils ne font pas la moitié de ce que vous faites", c'est elle qui me disait "mais regardez tout ce que vous faites", "comment vous pouvez vous sentir un mauvais père", c'est elle qui m'a sorti ça de la tête, moi je m'étais fourré ça dans la tête que j'étais un mauvais père, et c'est elle qui me l'a enlevé ».

Au sujet de cette culpabilité d'être confronté à des difficultés liées à la protection de l'enfance, nous avons interrogé les parents concernant le fait de retrouver confiance dans les institutions par le biais de la prestation AEMO. Une mère répond « c'est vrai, ça me parle parce que je pense que ce n'est pas facile en fait, dès qu'on sort un tout petit peu du moule, on est vite catalogué, jugé, et puis même soi-même par rapport à la société on se dit merde je ne suis pas à la hauteur en fait, parce que moi je sais pas ce qui se passe chez les autres et on pense toujours que l'herbe elle est plus verte chez le voisin, on a forcément toujours un peu tendance à se comparer, et puis moi je sais que je m'en suis beaucoup voulue que mon fils ait dû subir ce genre de violences (conjugales), et je me suis dit mais mon dieu c'est horrible, à cause de moi il a assisté à des choses comme ça, ok je ne suis pas responsable mais en même temps j'aurais peut-être pu, je sais pas, partir plus tôt, éviter ci éviter ça, et puis la société elle vous juge aussi, du coup quand il y a quelqu'un comme ça (l'éducateur AEMO) on se dit qu'il y a quand même des bonnes personnes en fait, qui sont là pour vous aider vraiment, qui ont à cœur de le faire, qui ne peuvent pas faire des miracles mais qui peuvent je pense aider franchement d'une manière non-négligeable quoi ».

Un père répond positivement à son tour : « Déjà le fait qu'on vous comprenne c'est énorme, parce que dans ces moments difficiles le problème c'est que le cerveau a tendance à quelques fois voir des menaces partout, celui-ci il me veut du mal, ah tiens elle elle veut m'enlever mon gamin, et puis tout d'un coup vous avez une personne qui vous écoute, qui vous comprend, qui n'est pas venue là pour ça, qui est venu pour votre gamin mais qui vous comprend, c'est particulier [une mère a dit la même chose que vous et elle a expliqué que ça l'a aidée à regagner confiance dans la société, vous êtes d'accord avec ça ?] ben moi

aussi, totalement, parce qu'en fait l'éducatrice, quand on... disons moi je n'ai pas fait une rechute alcoolique, c'est-à-dire moi je suis abstinent depuis deux ans et demi, mais j'ai fait une sorte de rechute psychologique, c'est-à-dire que j'ai fait une grosse rechute psychologique sans pour autant retomber dans l'alcool, bon, elle m'a beaucoup aidé là, dans ces moments-là, elle m'a beaucoup aidé là dans ces moments-là et en fait, parce que dans ces moments-là moi la première chose qui s'est arrêtée pour moi comme je suis indépendant, c'est les sous, et dans notre système ici grande ville etc., sans les sous c'est vite la grosse catastrophe, et elle a bien senti que j'étais désespéré là et que je me sentais complètement lâché si vous voulez, partout, parce que je suis allé à l'hospice, non on ne peut pas vous aider vous êtes indépendant, ah non vous êtes indépendant vous n'avez pas le droit au chômage, voilà et puis elle tout d'un coup elle a commencé "mais vous savez que là on peut vous aider", "ah attendez on va contacter le centre social protestant ils peuvent peut-être faire quelque chose pour vous", et puis ben tout ça ça a abouti, le centre social protestant ce n'est pas elle qui a fait la démarche mais elle m'a aiguillé vers quelqu'un qu'elle connaissait, le centre social protestant a fait une demande de désendettement, ils m'ont tout désendetté, y aurait pas eu l'éducatrice je n'aurais même pas eu l'idée de demander ça, je n'aurais même pas eu l'idée de demander à une fondation qu'on me donne de l'aide ».

Sur cette question de la reconstruction de la confiance, certains parents en situation professionnelle précaire évoquent également le fait de reprendre confiance dans ses capacités professionnelles et de se refaire une situation professionnelle, depuis un suivi AEMO qui leur a permis d'être accompagné à l'occasion de la recherche d'un poste de travail ou de la reprise d'un emploi après un certain temps d'arrêt de leur activité. Être soutenu, accompagné et rassuré sur le plan professionnel produit des effets qui retentissent positivement sur d'autres dimensions de l'existence du parent et notamment sur le lien éducatif avec son enfant. Et pour d'autres parents, un apport significatif de la prestation AEMO a été d'être accompagné pour réguler sa situation financière, en reprenant en main sa gestion administrative (factures, impôts), ce qui concrétise une dimension non négligeable car tendant à se cumuler avec la reprise de confiance dans sa situation professionnelle.

A ce sujet, une mère souligne bien que le processus de reconstruction de la confiance se distribue sur plusieurs plans qui sont liés : « Par rapport à tout ça je vous dis j'ai évolué avec le travail aussi, j'ai pris plus confiance ». Et tout évoquant alors le fait d'être suivie par un coach à l'Hospice général, elle ajoute « je pense c'est tout des trucs par rapport à l'AEMO qui m'ont aidée à aller de l'avant pour tout en fait, pour tout, donc j'ai pris beaucoup confiance, bien qu'encore des fois je doute mais, j'ai des petits doutes mais il y a des choses qui sont plus claires (...) j'ai repris le travail et alors comme ça j'ai repris une confiance, et enfin je veux dire c'est par palier moi en fait, j'ai repris une confiance et j'ai eu travaillé vachement bien et chaque fois j'ai des paliers en fait comme ça qui se mettent en place, et puis j'ai des moments où, quand j'ai des moments ça va pas je me dis allez, c'est pas grave, c'est aujourd'hui, demain, voilà ».

Soulignons encore qu'au sujet de l'appréciation générale de la prestation AEMO, certains parents évoquent des difficultés tenaces avec lesquelles ils étaient aux prises depuis longtemps, difficultés que le suivi AEMO a enfin permis de dépasser, comme un blocage émotionnel à l'égard d'un-e proche, une résistance à demander une aide pour un suivi psychologique ou pour traiter une addiction, ou encore une nouvelle manière de composer avec des troubles envahissants du comportement de son enfant.

Enfin, la portée de la prestation AEMO est décrite par certains parents comme un cercle vertueux depuis un cumul d'effets dans le temps, et en soulignant que ces effets perdurent après la fin du suivi : « *L'éducateur est venu, il a analysé, il a fait quelques séances avec les enfants mais très vite il s'est dit il vaut mieux se centrer uniquement avec moi, parce que dans le fond voilà, une fois que moi j'aurai fini de tout recentrer, tout roulera, et c'est exactement ce qui s'est passé, au final il a adapté son temps d'intervention en travaillant surtout avec moi (...) ça été tellement fructueux, j'ai les fruits qui viennent maintenant (...) tellement fructueux le travail avec lui, que j'ai pas fini je dirais même* ».

Ces résultats montrent combien le travail de soutien à la parentalité des éducateurs-trices AEMO est une réponse à une situation de crise de confiance, et que c'est en répondant à ce *'problème de fond'* comme le dit un père, que peuvent, dans la foulée, être travaillés et transformés des problèmes de nature éducative et familiale et permettre aux parents de retrouver confiance dans la vie.

Reconstruire de la confiance, ce qui revient pour les parents à ré-apprendre à re-faire confiance, à retisser des liens suffisamment assurés à leur environnement, nous y reviendrons, demande un *"soutien"*, terme qui revient à de très nombreuses reprises ; soutien que les parents qualifient d'*"apaisant"*, de *"rassurant"* et de *"déculpabilisant"*, nécessaire pour s'engager à transformer ses habitudes éducatives. Pour une mère, les éducateurs-trices AEMO « *c'est effectivement des personnes qui contribuent à nous aider, à nous soutenir, j'ai beaucoup accepté qu'au bout d'un moment je ne pouvais pas résoudre la situation toute seule* ». La question de la solitude du parent est vive dans les témoignages recueillis, comme par exemple pour cette mère qui explique : « *Je sentais que j'avais une personne, comment je peux dire, une personne pour me soutenir, enfin qui était de mon côté, une personne ressource voilà, c'est ça, je me disais là je fonce et si ça ne va pas, je, enfin elle sera là, j'ai quelqu'un, je ne suis plus toute seule par rapport au SPMi et tout, donc je peux aller plus loin* ». Et elle ajoute au sujet de ce sentiment de ne plus être seul comme parent devant ses problèmes, « *c'est énorme, (le suivi AEMO) ça m'a motivée, ça m'a donnée envie d'aller de l'avant dans tout, dans ma vie privée, dans ma vie professionnelle, en fait* ».

EFFETS DÉTAILLÉS DU SUIVI AEMO EN UN CLIN D'ŒIL

Les deux tableaux ci-dessous présentent en un clin d'œil les effets détaillés du suivi AEMO décrits par les parents, dont nous commenterons certains points saillants.

Effets de l'accompagnement pour le parent

<i>Apprendre des techniques concrètes pour gérer la communication avec son enfant</i>
<i>Faire des apprentissages émotionnels</i>
<i>Bénéficier d'un regard et d'une écoute extérieurs et professionnels</i>
<i>Être guidé/orienté vers des structures pour trouver de l'aide</i>
<i>Avoir un tiers qui aide à transformer la dynamique relationnelle familiale</i>
<i>Apprendre à mettre des limites à son enfant et mettre la priorité sur son enfant</i>
<i>Être soutenu-e par l'éducateur-trice dans son lien au SPMi ou à d'autres acteurs institutionnels</i>
<i>Bénéficier de conseils pour le couple</i>

Effets pour l'accompagnement de l'enfant

<i>Conseiller sa gestion émotionnelle pour lui apprendre à communiquer différemment avec son parent</i>
<i>Faire prendre du recul à l'enfant, l'aider à réaliser la conséquence de ses actes</i>
<i>Améliorer des difficultés scolaires (devoirs, comportement en classe)</i>
<i>Intervenir sur le parcours scolaire</i>
<i>Faire reculer ou diminuer des crises</i>
<i>Amener le jeune à accepter de l'aide</i>
<i>Aider la jeune à améliorer ses relations sociales</i>
<i>Soutenir l'organisation de loisirs</i>

Ces effets détaillés du suivi AEMO montrent que « les éducateurs et éducatrices AEMO interviennent auprès de familles pouvant rencontrer des difficultés multiples (isolement social, précarité, problèmes administratifs, problèmes de santé, logement mal adapté, traumatismes en lien avec un parcours migratoire) qui dépassent bien souvent les prérogatives éducatives justifiant de leur présence. Ils et elles sont donc amenés à faire un métier comprenant plusieurs spécificités et responsabilités et qui sont souvent peu connues du grand public et des autres institutions » (Boukamel et al., 2020, p. 10).

Ces résultats rejoignent bien les activités de l'éducateur-trice AEMO identifiées dans le rapport de l'OEJ sous l'item "jongler entre les différentes casquettes" :

- « - Renforcement et apprentissages de compétences parentales qui peuvent être d'ordre éducatives (travail sur les limites, horaires, rôles des membres de la famille) ou en lien avec la vie quotidienne (soins de bases, alimentation, sommeil).
 - Rôle d'assistant social : s'impliquer dans la gestion des difficultés administratives et financières de la famille, jouer un rôle de relais auprès des acteurs et entités concernés.
 - Activités en lien avec la scolarité du ou des mineurs : traiter les problématiques liées au domaine scolaire (comportement, absence, décrochage).
 - Activités en lien avec des problèmes de santé du mineur et/ou des parents.
 - Activités en lien avec des problématiques relationnelles (séparation, divorce).
 - Activités en lien avec des problématiques sociales (isolement, parcours migratoire traumatique, etc.) »
- (Boukamel et al., 2020, p. 10).

Et en effet, la particularité des éducateurs-trices AEMO est de parvenir à enchaîner/agencer continûment toutes ces activités, qu'il s'agit globalement de guider/orienter en tenant une certaine perspective, comme nous allons le voir plus loin. Cette caractéristique de leur professionnalité amène d'ailleurs un parent à qualifier avec humour les éducateurs-trices de "couteaux suisses".

En plus de ces différentes casquettes identifiées dans le rapport de l'OEJ, nos résultats mettent en évidence deux autres apports qui sont fortement mis en avant par les parents, à savoir l'apprentissage de techniques de communication et des acquis émotionnels. Ces apports du suivi AEMO sont à la fois plus fondamentaux et plus spécifiques que les "compétences parentales d'ordre éducative ou en lien avec la vie quotidienne" décrites par le premier item du rapport de l'OEJ. Comme nous le discuterons par la suite, ces effets sont mobilisés au cœur de la construction de la confiance, en étant agissant tant dans la construction de la relation de l'éducateur-trice avec le parent, que dans la restauration de sa confiance en lui (autrement dit, nous y reviendrons, la confiance comme moyen et fin de l'intervention).

Les apprentissages de techniques concrètes pour gérer la communication avec son enfant permettent aux parents d'expérimenter de nouvelles manières de communiquer pour éviter la montée en symétrie, permettre une meilleure écoute, et faire passer certains messages éducatifs. Les parents évoquent par exemple le fait d'apprendre à "*mettre les choses à plat*", à "*méta-communiquer pour être moins direct et exprimer ses besoins*", à "*prendre des notes pour écouter sans interrompre*", etc.

Pour ce qui est des acquis au niveau émotionnel, les parents soulignent par exemple le fait de *“se remettre en question”, de “lâcher-prise”, de “se détacher de son enfant en prenant du temps pour soi comme parent et de pouvoir faire des choses séparément”*, ou évoquent encore *“une prise de recul”* et de la *“déculpabilisation”* depuis le constat, comme le dit une mère, que *« finalement ma situation familiale n'est pas si exceptionnelle »*.

Comme le dit avec humour une mère, ces apports du suivi permettent de se forger *“des techniques de survie parentale”*. Nous pourrions examiner plus en profondeur ces apprentissages de la communication et des émotions dans la prochaine partie lorsque nous les rediscuterons depuis les manières de travailler des éducateurs-trices à l'occasion du travail d'enquête mené avec les parents.

L'apprentissage de techniques pour gérer la communication favorise l'expérimentation de nouvelles manières de réagir émotionnellement lors d'une interaction avec son enfant et porte ainsi la construction d'un autre engagement émotionnel dans le lien éducatif. Et inversement, retrouver une certaine aise émotionnelle avec davantage de fluidité dans les interactions avec son enfant amène des effets positifs pour l'apprentissage de nouvelles manières de communiquer. Ainsi ces apprentissages vont de pair en se nourrissant réciproquement, ce qui fait sentir progressivement aux parents les effets du suivi. Leur renforcement mutuel permet d'arrimer plus solidement l'engagement du parent dans l'accompagnement à une confiance qui peut progressivement se déployer et gagner en force. Ils sont donc particulièrement importants du point de vue de la construction de la confiance, qui est à la base de l'efficacité de la prestation AEMO, comme nous le verrons par la suite.

Mentionnons encore une remarque dans le rapport de l'OEJ concernant le fait que les éducateurs-trices AEMO *« sont parfois confrontés à des problématiques qui dépassent à la fois le domaine éducatif et leurs compétences. C'est le cas du travail “psychologique” que doivent faire ces professionnels avec les familles et qui les confrontent aussi bien à leurs limites qu'à celle de la prestation »* (Boukamel et al., 2020, p. 10). Et de préciser encore que dans ces cas-là, *« les éducateurs-trices doivent jouer un rôle important de relais pour ces familles afin de les rediriger vers les personnes compétentes. (...) Ce rôle de détection, de redirection et d'accompagnement est primordial tant ces difficultés “annexes” peuvent empêcher les familles de prendre en charge les soucis éducatifs de leur enfant »* (Ibid.). Etant donné l'importance accordée par les parents à ces apports du suivi AEMO dans leurs témoignages, tant pour les effets pointés que pour la manière de travailler des éducateurs-trices (partie suivante), pour notre part nous ne qualifierons pas ces difficultés d'“annexes”. Elles nous semblent au contraire être au cœur de la crise de confiance à laquelle le suivi AEMO amène une réponse et elles concrétisent un pan important de ce qui est mis au travail dans le suivi.

De plus, nous ne qualifierons pas non plus ce travail mené par les éducateurs de “psychologique”, car comme les témoignages le donneront à lire, nos observations montrent qu'elles sont rattachées à des situations aux prises avec des circonstances spécifiques de vie. Elles caractérisent des activités dans lesquelles sont pris les parents, au lieu d'être des caractéristiques propres aux parents et qui décriraient leur psychisme. Et dans le suivi AEMO, l'enjeu est bien de permettre aux parents d'expérimenter d'autres manières de s'ajuster et de répondre aux situations problématiques, afin de transformer ces situations et partant aussi leur milieu de vie.

Et en effet, de façon transversale à ces résultats, les réponses des parents montrent que travailler au soutien de leur parentalité impliquent pour l'éducateur-trice d'accompagner le parent dans ses relations à tout un ensemble de 'choses' ou d'entités humaines et non-humaines avec lesquelles il est en relation dynamique dans son environnement, et dont les effets peuvent être décisifs pour la dynamique familiale et éducative. Pour l'éducateur-trice AEMO, le suivi d'un parent implique de l'accompagner dans la densité de ses relations étendues à de nombreuses personnes formant ensemble son tissu social : son enfant bien sûr, et son conjoint-e ou ex-conjoint-e, les IPE du SPMi, ses membres de la famille proche ou éloignée, ses amis ou connaissances ou réseau social, ses collègues ou sa direction hiérarchique, son conseiller ou son coach en situation de chômage, mais aussi d'autres professionnel-le-s de différents domaines comme l'enseignement (les enseignant-e-s, les infirmier-ère-s ou les responsables d'établissement) ou la petite enfance, le parascolaire, le système de santé (médecins ou psychologues/psychiatres), les services sociaux (l'Hospice général) et plus largement les professionnel-le-s du champ large de l'intervention sociale que les parents peuvent côtoyer par le biais de divers dispositifs (par exemple la Guidance infantile ou la LAVI). Mais les éducateurs-trices accompagnent également les parents par rapport à d'autres entités non-humaines cette fois, mais avec lesquelles ils sont bien en relation : des lois, des dispositifs et des logiques institutionnelles, des normes sur la parentalité et des idées éducatives, etc.

Nous allons examiner comment les parents décrivent ce travail de l'éducateur-trice avec partenariat avec son environnement.

FAIRE ENQUÊTER LE PARENT POUR TRANSFORMER SA PARENTALITÉ : FAVORISER LA PARTICIPATION DU PARENT À UNE ENQUÊTE PRATIQUE AVEC L'ÉDUCATEUR-TRICE

Une dimension de collaboration avec le parent impliquant sa pleine participation pour l'amener à s'engager dans un processus d'expérimentation et de transformation de ses habitudes éducatives

Un travail de traduction au parent du ressenti de l'enfant (ou inversement du ressenti de son parent pour l'enfant)

Faire s'engager (faire communiquer) autrement les deux parties parent-enfant pour transformer la relation en appui sur les émotions

Amener le parent à intégrer une nouvelle perspective (à construire un nouveau regard, un nouveau point de vue) depuis les effets satisfaisants de l'enquête pratique

Participer concrètement comme éducateur-trice à la construction du nouveau point de vue éducatif en étant présent-e à domicile

Dans ce 1^{er} volet de recherche, nous nous sommes intéressés à la façon dont les parents décrivent les manières de travailler des éducateurs-trices et le sens que ce travail prend pour eux. Nous allons le découvrir en appui sur la notion d'enquête pratique. Cette notion est au cœur de nos travaux sur la construction de la professionnalité des éducateurs-trices depuis l'expérience de l'activité⁹. Elle propose une approche tenant compte de l'expérience concrète dans la construction de la connaissance (qu'il s'agisse de connaissance ordinaire ou professionnelle). Nous allons brièvement introduire cette notion avant d'examiner en détail comment les parents décrivent ce travail d'enquête mené avec les professionnel-le-s.

Lorsque l'éducateur-trice arrive dans une famille, il ne sait pas forcément d'emblée sur quels aspects il va devoir travailler. Les problèmes éducatifs n'existent pas en étant déjà tout définis en amont de l'action, comme tout prêts à être traités et résolus avant d'agir. Il faut commencer par cerner in situ et in vivo à quelles difficultés on a affaire et comment on va s'y prendre pour en faire des problèmes éducatifs sur lesquels travailler avec la famille, sur lesquels avoir concrètement prise. Qui est ce parent ou ce couple, et cet enfant ? Comment 'fonctionne' cette famille ? Sur quoi serait-il intéressant de travailler du point de vue de la mission AEMO ? Pour les professionnel-le-s, il faut 'enquêter' pour découvrir progressivement comment le parent et l'enfant répondent à ses actions dans ce milieu familial-là. Il s'agit de tester différentes situations pour observer comment ils se comportent selon le moment et ce qui s'y passe, apprécier les variations d'une situation à l'autre, et sentir les différentes facettes qui font la complexité et le potentiel de cette famille. Ces expérimentations permettent à l'éducateur-trice de sentir dans quelles

⁹ Dans les pas de John Dewey concernant cette notion et plus largement dans le sillage de la philosophie pragmatiste, dans ses versions traditionnelles américaines (Dewey et James) et contemporaines (Stengers, Despret, Debaise et de Jonckheere). Voir Mezzena 2018 a et b, et 2012.

relations sont pris les parents et leur enfant à un niveau familial mais aussi plus large avec leur environnement ; environnement qui peut être source de contraintes et/ou de ressources pour la parentalité.

Ces actions forment l'enquête pratique, qui est une investigation permettant aux professionnel-le-s de progressivement 'trouver ce qui marche', ce qui fonctionne ou pas et comment, selon les contingences des situations. Il s'agit d'expérimenter avec le parent des manières de faire et d'apprécier les effets de ces actions selon la façon dont la famille répond, si elle suit ou non, ou en partie les pistes que l'éducatrice tente de travailler, si elles produisent des effets intéressants ou pas pour la mission (y compris les attentes générales du SPMi et celles plus spécifiques de l'IPE).

L'enquête pratique consiste ainsi en une investigation très concrète, menée en agissant dans l'optique de transformer des problèmes dans le sens d'une évolution intéressante. Elle est nourrie en cours d'action par des expérimentations permettant d'essayer différentes voies pratiques pour faire avec les situations et s'y adapter. Il s'y ajoute l'appréciation des effets de ces expérimentations, pour évaluer les conséquences produites depuis la façon dont parent et enfant répondent/s'ajustent en retour à ces expérimentations. Enfin, il s'y déploie aussi l'anticipation de certains risques à éviter pour donner une direction intéressante à la production des effets : que faut-il chercher à éviter comme conséquences, qui emmèneraient l'activité de l'intervention dans une direction indésirable du point de vue de la mission ? Le savoir-faire se construit par l'entremise de cette enquête pratique qui enchevêtrent dans l'expérience, sans les séparer, ces trois opérations que sont les expérimentations, les appréciations des effets et l'anticipation de risques.

Pour la pensée pragmatiste dans laquelle s'inscrit cette notion d'enquête pratique, la réalité est vue comme construite et transformée depuis nos actions. De plus, nos actions prennent place dans un monde habité par d'autres "choses" ou entités (qui sont comme nous l'avons vu humaines ou non humaines) et ces autres choses participent également, depuis leurs propres actions, à la construction de la réalité. Nous n'agissons donc pas seuls et indépendamment du monde, mais bien en interaction avec ces autres choses de l'environnement qui répondent/réagissent/s'ajustent à nos actions. Ainsi nous sommes également affectés, construits, transformés en retour dans et par ce partenariat avec l'environnement. Autrement dit, les éducateurs-trices ne peuvent transformer la réalité (ici des problèmes éducatifs et familiaux, de la parentalité) sans le concours du parent lui-même pris dans certaines relations spécifiques avec son environnement. Ce dernier participe pleinement à l'activité de l'éducateur-trice, de même que son environnement par le truchement de ses liens avec lui ; environnement qui concrétise des ressources ou occasions d'agir, mais aussi des contraintes à transformer.

De ce point de vue écologique, toute intervention sociale exige de mener une enquête pratique pour cerner les problèmes auxquels on a affaire et d'expérimenter dans quelles mesures les conditions d'un environnement peuvent devenir des ressources pour une transformation intéressante des problèmes. Cette investigation a toutefois comme particularité pour le suivi AEMO d'intervenir dans/depuis le milieu familial même. L'éducateur-trice ne peut bénéficier des avantages du milieu institutionnel, comme par exemple celui d'un foyer : il ne peut pas, par exemple, prendre appui sur une équipe ou un-e collègue présent-e à ses côtés. Il ne peut pas compter sur des règles institutionnelles propres au résidentiel

pouvant l'aider dans certaines situations à trancher un dilemme. Ou encore, il ne peut pas tabler sur des habitudes l'amenant à utiliser l'espace architectural ou l'aménagement des lieux d'une certaine manière. Les professionnel-le-s sont contraints de découvrir dans quel lieu ils interviennent, ses particularités et d'expérimenter comment ils peuvent faire avec ce milieu familial-là pour en faire un lieu de travail éducatif.

Des parents témoignent de la nature et de l'intensité de cette enquête pratique lorsqu'un éducateur-trice arrive dans une famille. *« Lorsque quelqu'un intervient comme ça au sein d'une famille il y a mille et un micro ou macro événements qui se produisent juste avant son arrivée ou dans la semaine qui a précédé, on n'est pas voilà, c'est pas des séances comme si on se préparait à aller chez un médecin chez un psy ou un cours, c'est pas quelque chose où on se met forcément dans l'ambiance, la personne elle débarque aussi au sein de la famille en s'y intégrant et donc en suivant tous les mouvements du jour quoi (...) sa méthode c'était de me poser un milliard de questions, voilà, lui c'est la mitraille à questions ».*

Un père témoigne quant à lui de la façon dont l'éducatrice enquêtait pour cerner les problèmes de son fils à l'école : *« Elle vient le voir aussi dans le préau, comment il se comporte avec les autres enfants, est-ce qu'il est à l'écart, elle surveille tout quoi, elle cherche des indices, elle cherche, elle cherche, elle cherche pour avancer quoi ».* Mais l'intervention de l'éducateur-trice ne consiste pas à mener son enquête seul-e en vue d'amener des réponses aux problèmes du parent. L'enjeu est bien de favoriser chez le parent un engagement dans un processus de transformation de ses habitudes éducatives. Si à certains moments l'intervention consiste à prodiguer des conseils au parent, son travail d'accompagnement ne revient pas à dire ou à montrer comment faire au parent. Il s'agit bien plutôt d'amener le parent à investiguer avec l'éducateur-trice pour définir ensemble ce qui pose problème et ce qui est à travailler aux niveaux éducatif et familial, afin que le parent s'engage dans une mise en mouvement le conduisant à porter lui-même ce processus d'exploration de nouvelles manières de faire.

Cette enquête, qualifiée de pratique, porte sur des problèmes concrets, en expérimentant des manières de faire pour les transformer : il s'agit de tester différentes voies et d'apprécier ce qui produit des effets intéressants, effets qui permettent au parent de sentir la progression. Une mère souligne bien cet aspect, en expliquant que *« assez vite l'éducateur a cerné certains états de mon fils. Ce qui fait que assez vite on a pu mettre des choses concrètes en place ».* Mais *« mettre des choses en place »* ne consiste pas à simplement appliquer des idées après analyse à distance des problèmes. L'enquête pratique implique de tester concrètement, en situation dans le quotidien, certaines pistes avec le parent. Il s'agit bien pour l'éducateur-trice de mener une enquête avec lui, de s'engager ensemble dans cette investigation sur ses problèmes éducatifs en expérimentant des solutions. Une mère évoque à ce sujet *« comment on a mis en place le coucher, le dîner. Les choses pour lesquelles on a demandé de l'aide. Si cela ne marche pas on change de méthode, on met en place une chose, si elle marche bien, sinon on arrange une autre stratégie ».*

Une autre mère explique plus en détail encore ses expérimentations menées avec l'éducatrice au début de son suivi, en expliquant que *« pendant quasi un an on a essayé de tâter le chemin, on a essayé de faire du repérage, on a essayé de trouver des raisons, de mettre en place des petites choses qui pourraient donner un peu plus de structure, mais c'était vraiment du tâtonnement (...) on a essayé de chercher ensemble un bout par lequel on pouvait commencer, alors au début c'était l'exploration, y avait*

pas trop grand-chose qui avait changé au début, et puis moi de mon côté je lui demandais mais donnez-moi des conseils, vous avez bien une baguette magique non, vous êtes super nanny, vous allez trouver quelque chose, et elle me disait "non, chaque situation est différente" (...) et puis petit à petit je me suis rendu compte qu'il fallait faire ensemble ».

Cette mère témoigne que c'est en découvrant et en explorant au côté de l'éducateur-trice de nouvelles manières de faire, et en éprouvant les effets intéressants de ces expérimentations pour son enfant et la dynamique familiale, que le parent peut progressivement rejoindre l'éducateur-trice dans ce processus d'enquête, et dépasser un sentiment difficile en début de suivi : *« J'avais beaucoup de peine à accepter ça, pour moi voilà, non seulement y a le SPMi qui est arrivé ici, en plus on m'envoie une éducatrice, et puis voilà et puis moi j'étais là mais alors faites quelque chose (elle mime une baguette magique) et c'est terminé, et non ça ne s'est pas passé comme ça donc au début je n'étais pas sceptique, j'étais un peu énervée, je me disais mais qu'est-ce qu'elle fiche, pourquoi elle lui dit pas 3 mots magiques pour que ça se règle (...) Plusieurs fois je lui ai demandé qu'est-ce que je dois faire, quelle est la recette magique, est-ce qu'il y a des mots magiques, je dois lui donner un truc, et là l'éducatrice m'a expliqué "on n'est pas des sorciers, on ne sait pas, on n'est pas magiciens" ».*

Cette mère a progressivement emprunté le chemin et adopté la perspective de l'enquête pratique qui consiste à connaître en agissant, à découvrir 'ce qui marche en faisant' avec la professionnelle, pour construire/transformer des problèmes en les orientant dans une direction intéressante en termes d'effets et d'évolution. Elle rapporte qu'au début, *« j'étais très très frustrée, je lui disais mais c'est hyper dur pour moi de vivre dans cet état-là, c'est hyper dur pour ma fille aussi de vivre dans cet état-là, on a besoin d'un coup de pouce là maintenant tout de suite (...) et elle me disait "non je ne peux pas", alors elle m'a beaucoup expliqué le mécanisme, ce qu'elle voyait de ma fille, comment est-ce que ma fille, enfin plus ou moins parce qu'elle n'est pas non plus devin mais ce qu'elle voyait dans ma fille etc., et l'éducatrice me disait "ben on peut essayer certaines choses, mettre en place d'autres choses si ça ne va pas", on a fait beaucoup de voilà on essaye ça, ça marche pas on laisse tomber, on essaye ça, ça marche un petit peu on garde, on essaye autre chose parce que ça marche pas suffisamment bien ».*

Pour le parent, pouvoir éprouver les effets intéressants de ses expérimentations au côté de l'éducateur-trice, les apprécier depuis des résultats concrets, lui permet de s'engager de plus en plus activement dans le travail d'enquête mené ensemble avec l'éducateur-trice. Un père explique en effet *« vous sentez que ça progresse, alors peut-être que chez nous ça s'est heureusement mieux passé, mais je pense que les parents ils doivent sentir que ça avance quoi, c'est super concret, c'est presque, on voit très rapidement les résultats, c'est un travail de fond, oui, c'est un travail psychologique, oui, c'est un travail sur le temps oui, mais on voit rapidement des résultats, c'est des petites corrections, mais tout bêtement le gamin il ne se couche pas à 21h il se couche à 20h30, comment faire pour qu'il se couche à 20h30, les devoirs, on s'organise, voilà tout d'un coup la semaine d'après ah tiens cette semaine le coucher c'est super bien passé, ah tiens je n'ai plus de souci à lui faire faire les devoirs, ça va tout seul, c'est vite venu le résultat (...) alors ça c'est un exemple mais petite correction par ci, petite correction par là en plus du travail de fond qui est fait à côté, ça fait que vous voyez rapidement des résultats, des petites choses mais vous les voyez, et puis sur le temps ben on voit bien de grosse différence quoi (...) on apprend, et on découvre, quelques fois des choses qu'on n'avait pas prévues ».*

La dimension de collaboration avec le parent est ainsi au cœur de l'enquête pratique. Elle se construit en mettant en jeu un certain recul de l'asymétrie dans le lien d'accompagnement. En effet, il ne s'agit pas pour les éducateur-trice-s de se poser en experts amenant aux parents des solutions à appliquer. Cet aspect est bien souligné par une mère qui explique « *j'avais confiance. On n'était pas dans un rôle de surveillance mais de coopération* ». Un père explique à son tour que « *c'est un plaisir que l'éducatrice vienne à chaque fois, je sais qu'on va travailler sur des sujets, pour moi on travaille ensemble, on est une équipe, voilà, c'est ça* », et de préciser encore au sujet des objectifs définis en début d'intervention, « *j'ai toujours été (en accord), pas parce que j'y étais forcé, parce que c'est des choses qui me paraissaient logiques, non non, déjà elle ne nous a jamais imposé des trucs bizarres, mais non non non, on sent à chaque fois qu'il y a un but, et puis elle explique aussi, elle ne nous a jamais dit "voilà on va faire ci point final", non (c'est) "on va faire ci parce que ça va nous amener à ça, et peut-être que votre fils va se sentir mieux", voilà c'est un travail ensemble en fait, c'est un travail ensemble. On a eu souvent (des discussions) en train de boire un café sur une terrasse, réfléchi à ce qu'on pourrait faire, ou alors moi je l'ai eu appelée voilà j'ai un souci avec ce truc à l'école, je ne sais pas comment m'en sortir, "bon on se voit," et puis on cherche ensemble une solution, voilà c'est pas toujours elle qui a dit "on va faire ci on va faire ça* ».

La participation du parent est ainsi fondamentale, non pas au sens uniquement de le faire participer aux décisions qui le concernent ou d'obtenir son accord, mais au sens fort d'un engagement actif dans un processus de transformation dont il devient progressivement le moteur même, en transformant ses relations à son environnement. Pour ce faire, il est essentiel que le suivi opère dans une continuité avec l'expérience du parent : il faut le rejoindre dans ses préoccupations pour rencontrer son intérêt. Comme l'explique bien une mère, à chaque venue l'éducateur fait « *une prise de température, d'où on en est, comment on se sent [il part à chaque fois d'où vous êtes ?] exactement, c'est tout à fait ça, il part d'où on est, et puis il explore* ». La mère explique qu'il commençait par « *tâter le terrain, voir où on en était, il arrivait éventuellement avec une idée ou un petit programme mais c'était toujours extrêmement extrêmement souple et ouvert, il me disait "alors est-ce que vous avez plus envie d'échanger", il y avait beaucoup de séances où j'avais beaucoup à déposer donc il était plus dans l'écoute active, ou bien "est-ce qu'on travaille sur mon petit programme" ou bien "est-ce qu'on élabore ensemble un petit programme", c'était extrêmement souple* ». Il importe, pour favoriser l'engagement du parent dans l'enquête, de partir de là où il est, de relier et d'arrimer l'intervention à ses problèmes éducatifs mais aussi professionnels, personnels, administratifs ou financiers ou encore amoureux, c'est-à-dire là où les problèmes se trouvent, dans les relations aux autres 'choses' dans son environnement. L'enjeu est de les intégrer dans l'intervention au fur et à mesure qu'ils sont amenés par le parent, puisqu'ils influencent le devenir de sa parentalité.

L'accompagnement des expérimentations du parent implique pour l'éducateur-trice d'adapter son suivi à la vie du parent, à ses désirs et intérêts, d'épouser son mouvement et son rythme pour mieux lui permettre de le rejoindre dans la perspective visée par son intervention. Une mère souligne que l'éducatrice prenait en compte ses difficultés liées à une dépression en lui disant « *'si vous n'êtes pas bien vos enfants ne sont pas bien aussi. On va sortir, promener le chien, faire les courses, pour s'occuper de vous. Couchez-vous un petit moment sur le canapé* » , et cette mère ajoute « *Elle me soignait aussi* ».

Pour une autre mère, ainsi que pour d'autres parents également, travailler avec l'éducateur depuis ses acquis, construire à partir de ce qui est "déjà là" évite comme parent d'être réduit à ses manques ou défaillances. « *C'était toujours accompagné de "mais regardez, là ça a failli, y a eu un manque, mais..."*, il a pas appuyé sur mes manques, je ne sais pas comment le résumer autrement, les manques on en parlait aussi mais il appuyait pas là-dessus pour avancer, pallier, réparer, reconstruire, on appuyait sur ce qu'il y avait déjà là et on puis on rajoutait des briques, on insistait pas sur le trou ou la profondeur du trou, un trou y en avait un sinon il serait pas là ».

L'éducateur-trice aborde le parent dans la globalité de ses besoins, sans pré-définir ou pré-sélectionner sur quels problèmes travailler, depuis un suivi qui embrasse l'expérience globale du parent. Une mère explique ainsi que l'éducatrice l'a aidée à se remettre en selle « *avec tout plein plein de choses de ma vie, la vie quotidienne on dit, elle était là pour tout (...) elle allait des fois manger avec ma fille, des fois chercher la petite à la crèche, elle était là pour tout. C'est vraiment pour tout (...) elle s'est mise dedans à fond dans ma vie* ». Une autre mère va dans ce sens en expliquant « *on regardait ensemble par rapport déjà à mes factures que j'avais en retard, on regardait ensemble, il a dit "tu peux appeler, tu peux faire un arrangement", mais on regardait toujours ensemble et après il me donnait des conseils (...) il m'a apporté beaucoup, beaucoup beaucoup beaucoup, même si il avait pas, comment dire, parce que moi je fais des nettoyages, même si la personne elle demande pour faire une chose, que je ne connais pas le métier mais j'essaye de le faire quand même, il m'a aidée, lui il était comme ça, vous voyez c'était quelqu'un à porter tout, je sais pas, moi je n'ai pas de mots, c'était quelqu'un de formidable (...) il m'a dit "appelez la régie" parce que j'ai eu des soucis par rapport aux paiements quand je travaillais pas, lui il a fait des démarches avec moi, il écrivait des lettres aussi avec moi, parce que moi malheureusement je parle pas, je parle français mais pas tout et pour écrire j'ai de la peine (...) c'était une aide de tout, pour moi je parle de tout, c'est pas pour des questions d'aide (financière seulement) mais c'est un tout, moralement, me donner des conseils (...) il a apporté tout, un tout* ».

L'accompagnement AEMO est ainsi décrit par les parents comme épousant à ce qu'ils vivent, depuis un suivi "sur mesure, à l'écoute" : « *C'était suivant mes demandes, suivant ce qui se passait, ce qui se passait aussi avec ma fille dans la semaine, c'était vraiment à la carte* ». Ce suivi arrimé aux événements de la famille et inscrit dans la continuité de l'expérience du parent implique une adaptation continue de l'éducateur-trice : « *L'éducateur arrivait en début de séance, il s'adaptait complètement, ben il fallait bien aussi* ». Travailler en partant de là où en est le parent dans son quotidien, implique pour l'éducateur-trice de travailler sans protocole prédéfini, pour se saisir des problèmes en s'adaptant à leur état actuel depuis l'expérimentation d'une succession d'ajustements. Chaque action est en soi un ajustement, c'est-à-dire une tentative de 'coller' au mieux à la réalité avec laquelle on interagit et que l'on essaye de transformer. Et c'est en appréciant les effets de ces actions, c'est-à-dire quels ajustements sont obtenus en retour, qu'une orientation peut être donnée à ce qui se passe au fur et à mesure.

Au-delà des attentes du SPMi, les problèmes concrets à travailler avec le parent ne sont pas prédéfinis et ne renvoient pas à une limite bien définie ou circonscrite à l'avance quant à ce qui peut ou doit être travaillé, et comment. De même, l'orientation à donner à l'intervention ne peut être prédéterminée, au-delà du fait qu'elle doit être au service de la double mission de soutien à la parentalité et de la protection

de l'enfance. La perspective de l'intervention se construit avec le parent. Une mère explique que l'éducateur « *savait très bien, bon c'est son boulot, il le fait très bien, qu'il sème des graines et il voit ce qui prend ou pas, et donc à aucun moment il est arrivé avec un protocole bien cadré, bien défini avec un programme hyper établi avec des étapes qu'il aurait fallu suivre (...) il est arrivé avec une ouverture complète de "comment vous sentez la chose", "est-ce que vous vous êtes sentie confortable avec ça", "on a dit qu'on essayait ça, comment ça s'est passé", zéro rigidité, voilà, pas de protocole, rien d'imposé, pas une seconde* ».

Il s'agit bien de construire une réponse aux problèmes du parent avec lui, de faire enquête avec le parent. Autrement dit, pour l'éducateur-trice, enquêter consiste à faire enquêter le parent : se questionner avec lui, le faire se questionner mais surtout le faire expérimenter de nouvelles pistes éducatives comme réponses possibles à ses questions, en lui faisant vivre concrètement d'autres manières d'être parent d'un point de vue éducatif, comme en témoigne une mère : « *On a beaucoup réfléchi ensemble, parce que moi je me posais aussi des questions, je me disais alors ben peut-être, mais je suis peut-être complètement à côté de la plaque mais peut-être que mon fils a ce genre d'attitude à cause de ça, ou alors peut-être que c'est pas du tout à cause de ça, mais peut-être que c'est à cause de moi, et voilà on avait des espèces de réflexion comme ça ensemble et en même temps après ça m'a permis petit à petit d'amener certains éléments ou de me rappeler de certaines choses, et puis de dire ah ben oui il s'est passé ça, c'est vrai qu'il s'était passé ça donc voilà pourquoi moi je réagis comme ça et je crains ça, et voilà peut-être pourquoi lui il réagit comme ça enfin (...) au début vraiment j'étais focalisée sur le bien-être de mon enfant, comment l'aider au mieux à surmonter ce qui s'était passé, comment l'aider au mieux dans la relation qu'il avait avec son père, comment voilà et petit à petit en fait ben je me suis incluse en fait à ça parce que j'ai réalisé que je faisais, ben étant sa mère j'étais obligée d'aller bien et d'être d'accord, en phase avec ce qu'on faisait pour lui, enfin je pouvais pas être juste une spectatrice en fait, je devais participer vraiment* ».

Faire enquêter le parent, c'est l'accompagner dans la découverte et l'appréciation des effets de l'enquête, en "décortiquant" avec lui les conséquences de ses expérimentations, les effets de ses actions pour son enfant et plus largement pour la vie familiale. « *Quand j'avais un problème spécifique on en parlait, souvent j'avais de quoi parler avec elle, j'avais une crise dans la semaine qui précédait et du coup on décortiquait* ». Une autre mère rapporte également « *au début on est parties de loin hein, parce que ma fille c'était pas qu'elle séchait les cours, elle avait beaucoup d'arrivées tardives, on a essayé plein de trucs avec ma fille, et puis surtout ben l'éducatrice me disait avec votre fille avec le caractère qu'elle a on ne peut pas l'affronter de, on ne peut pas l'affronter, ouais voilà si elle vous dit quelque chose aussi, si elle s'énerve aussi, parce que moi en général elle s'énervait je m'énervais par-dessus, on ne s'en sortait pas quoi, ça gueulait tout le temps, elle me disait "non des fois si elle s'énerve c'est aussi des choses contre elle(-même)", donc ça m'a appris aussi, en fait toutes les semaines je réfléchissais aussi sur les comportements qu'elle avait, sur comment moi je, mais ça a été un travail, voilà pendant une année c'était comme ça, toutes les semaines, c'est vrai que toutes les semaines par rapport en fait, c'est vrai que par rapport aux rdv qu'on avait, aux entretiens, moi toute la semaine, plus au début hein, ça me trottait dans ma tête et je me disais, je revenais sur des trucs* ».

Dans son travail d'enquête, l'éducateur-trice cherche à mettre en rapport autrement le parent et l'enfant, en leur faisant expérimenter d'autres manières d'être en relation. Ce travail passe par une traduction au parent des réactions ou ressentis de son enfant, ou inversement. Une mère impliquée dans une relation très conflictuelle avec le père de sa fille évoque par exemple que « *l'éducateur m'a donné beaucoup de clés vis-à-vis du papa* », qui lui ont ensuite permis de modifier sa manière de communiquer à son sujet au SPMi. Au sujet de sa fille qui pique fréquemment de très grosses colères, une autre mère explique comment l'éducatrice l'a accompagnée. « *Elle m'a dit "écoutez ce que je vois, c'est une fille totalement bien, qui est bien éduquée, qui se comporte bien, mais le seul endroit où votre fille peut se lâcher c'est effectivement à la maison et c'est maman qui trinque"* ». Pour cette mère, l'éducatrice l'a amenée à mieux comprendre le rapport de sa fille à la colère, en lien avec sa culture, et aussi dans la façon dont sa fille en hérite : « *Quelque part, en la voyant être fâchée et puis faire ses crises, et ben moi aussi ça m'apaise parce que je n'ai plus besoin (d'en faire) ou j'arrive à extérioriser ma colère d'une manière un peu, par ma fille interposée, alors ce n'est pas à elle de porter ça, et puis elle me disait "bon voilà, ça se manifeste comme ça parce que vous avez de la peine à", moi j'ai de la peine à montrer mes émotions* ».

Pour le parent, ces traductions apportées par l'éducateur-trice lui permettent de revisiter autrement les situations vécues, « *ah ben oui il s'est passé ça, c'est vrai qu'il s'était passé ça donc voilà pourquoi moi je réagis comme ça et je crains ça, et voilà peut-être pourquoi lui il réagit comme ça* », et de faire exister d'autres manières d'interagir avec leur enfant, d'autres possibles pour la construction de la relation parent-enfant. Une mère rapporte au sujet de son fils, sa satisfaction que « *quelqu'un puisse parler avec lui, qu'elle puisse elle traduire en fait ce qu'il ressentait, parce qu'il lui a parlé, c'est quelqu'un qui parle avec mon fils, qui comprend ce qu'il dit et qui m'explique après avec d'autres mots ce qu'il peut ressentir et disons par quels moyens je pourrais éventuellement agir ou ne pas agir, ne pas réagir* ». Une autre mère évoque ses échanges avec l'éducateur, « *évidemment on rebondissait sur ce qu'il avait discuté avec ma fille aussi ou ce que moi j'avais pu discuter avec ma fille entre temps, et donc voilà, trouver la bonne distance, trop loin là ça ne va plus, y a une coupure de communication et puis voilà, trouver la bonne zone là, si le parent envahit trop le territoire ici, voilà du coup c'est le parent qui envahit trop, bref ce genre de choses (...) on a fait des schémas, oui c'est un peu, par imprégnation, par moment on dessinait des petits schémas, on parlait de la juste distance en tant que parent en fonction, on a abordé tellement de sujets, en fonction des différents âges de la vie d'un enfant* ».

Du côté de l'enfant, une autre mère qui évoque au sujet de l'éducatrice « *le vocabulaire et puis toutes ces choses qu'elle m'a apprises justement de par son expérience, le vocabulaire des jeunes* », souligne un moments-clé dans le suivi pour son fils : « *C'est la fois où il a été manger avec elle à l'extérieur, elle l'a invité, les deux sont revenus contents, on voyait qu'ils étaient posés, surtout mon fils, il se sentait écouté, appuyé, il avait trouvé quelqu'un à qui parler, et (pour la mère) ça a été que du bonheur parce que, bon ça aussi faut savoir l'accepter mais j'étais prête à ça justement, fallait qu'il se confie à quelqu'un d'autre que moi parce qu'avec moi ça ne passait plus, on avait perdu ça* ».

Dans la continuité de ce travail de traduction, l'intervention de l'éducateur-trice amène parent et enfant à s'engager autrement dans leurs interactions et à expérimenter d'autres manières de communiquer. Et amener parent et enfant à transformer leur manière de communiquer se fait en appui sur l'expérimentation d'un autre engagement émotionnel, qui va à son tour favoriser de nouvelles manières d'interagir. Nous

retrouvons ici l'un des effets du suivi évoqué par les parents, à savoir des acquis au niveau des apprentissages émotionnels.

Les parents décrivent l'apprentissages de "petits trucs" comme le dit une mère, d'astuces de communication qui peuvent sensiblement transformer le cours d'une interaction, comme par exemple le fait « de dire bien à l'avance à ma fille après ça on va faire ceci, il reste encore dix minutes, ou bien tu peux faire ça encore une fois ou deux fois ensuite on va y aller, on va bouger, donc d'avertir bien à l'avance ».

Sur la gestion des émotions plus spécifiquement, une mère raconte un exercice mené avec sa fille pour la gestion de la colère avec des post-it, « on a collé les post-it, c'est les colères, ce qui nous mettait en colère, alors ma fille c'était du style quand on ne m'écoute pas quand je parle, je veux dire ça peut être n'importe quoi, donc un vase comme ça il était vraiment rempli, ma fille elle en a trouvé hein (des choses) qui l'énervaient, et sur les fleurs on devait mettre ce qui nous aidait à, ben à se relaxer ». Sur la gestion de la colère toujours, une mère évoque quant à elle un travail mené sur des symboles avec l'éducateur. « Il utilisait mes images à moi aussi, par exemple moi je lui disais mes enfants ils me connaissent bien quand même, ben depuis le temps qu'ils me fréquentent ils savent bien qu'à un moment donné il ne faut pas tirer la queue du dragon, et que ils le savent très bien, pourtant ils reçoivent des avertissements (...) donc je lui décrivais le dragon en moi que mes enfants avaient plusieurs fois vu sortir (...) quand on parlait du dragon, il m'aidait à traverser ça justement, en disant "ok vous faites quoi, vous vous sentez comment quand vous êtes dragon ?", sans jugement, ça m'aidait à travers ça, à explorer, mieux comprendre [votre émotion ?] l'émotion, exactement, du moment (...) il questionnait sur "qu'est-ce qu'on peut faire après pour le canaliser", ou (me faire) réaliser l'impact qu'il peut avoir ».

Au sujet de son fils, une mère évoque l'éducatrice AEMO comme « une personne qui était neutre et puis qui arrivait à, c'était comme un peu un terrain d'entente, disons quand moi je disais quelque chose peut-être que mon fils il ne voulait pas écouter parce que la maman qui disait ben forcément elle avait tort et elle au milieu elle arrivait en fait à tempérer et puis à amener peut-être soit les choses différemment, soit peut-être à lui faire comprendre que j'avais pas tout à fait tort mais qu'il faudrait peut-être le formuler d'une autre façon, voilà ».

Parmi les nombreuses descriptions données par les parents, faire s'engager et faire communiquer autrement parents et enfants, autrement dit aider à la transformation du lien parent-enfant, implique pour l'éducatrice de faire faire des expériences au parent, de lui faire vivre des expériences produisant d'autres effets intéressants, qui passe par le fait de vivre une émotion, de lui faire sentir d'autres manières de vivre émotionnellement certaines situations.

Faire enquêter le parent l'amène à explorer de nouveaux effets, à construire progressivement une nouvelle perspective, une nouvelle visée depuis l'expérimentation d'autres manières de faire produisant des conséquences intéressantes pour sa relation à son enfant. Si le fait d'amener le parent à intégrer une nouvelle perspective est une idée diffuse dans les différents témoignages des parents, certains parents l'expriment très explicitement en évoquant par exemple "une nouvelle vision" comme le dit une mère. Une autre explique quant à elle « avoir appris énormément, des nouveaux outils, ou plutôt un nouveau

regard, tout simplement (...) l'éducateur m'a vraiment aidée avec un nouveau regard, avec des nouveaux points de vue, des nouvelles grilles d'analyse, pas nouvelles mais d'autres, voilà, il a enrichi d'autres grilles d'analyse de ce qui se passait, de la dynamique au sein de la famille ».

Pour finir cette partie consacrée au travail d'enquête dans lequel l'éducateur-trice s'engage avec le parent, un élément qui ressort de nos entretiens est le fait, pour l'éducateur-trice, de participer concrètement à la construction de ce nouveau point de vue éducatif, d'en être partie prenante. Accompagner et orienter les expérimentations du parent implique pour les éducateurs-trices de les vivre soi-même comme professionnel-le au côté du parent, et ce depuis une certaine directivité parfois, sans chercher à tenir une position de neutralité ou à assurer une médiation neutre entre parents et enfants.

En évoquant l'adaptation de l'éducateur au milieu familial, une mère insiste en même temps sur le fait que l'éducateur a fait *« mieux que se fondre dans le mouvement, en y apportant complètement sa pierre (...) en apportant vraiment lui-même (quelque chose) (...) il était à la fois un élément observateur et un observateur actif, voilà justement, quelqu'un qui inclut aussi dans le familial, dans le quotidien du coup [qui s'inclut aussi ? qui inclut ou qui s'inclut ?] ben c'est les deux (...) c'était un observateur très discret, il nous laissait plus converser entre nous, il lançait le débat ou il participait, une écoute active quand même (...) je trouvais génial d'en discuter, de débattre, de dire ok, et puis il y a avait un apport extrêmement riche de son point de vue à lui, de typiquement, voilà ça recoupe aussi l'imprégnation du nouveau regard ».*

Pour une mère, cette participation de l'éducateur est directement à rattacher à sa présence au domicile familial. *« Quand l'éducateur est à la maison cela a une autre prise. Il est dans la maison. Et le fait d'être dans la maison c'est un petit peu comme si il y avait une partie là dans la construction. Ce n'est pas la même chose que quand on travaille à l'extérieur et qu'on peut avoir des idées, je trouve que cela n'a pas le même impact. Il y a un petit plus. Physiquement il est là et c'est un peu comme si il laisse un peu de son rôle d'éducateur ici. Le fait de penser qu'on ait pu travailler à cette table-là, ça donne à penser autre chose. Du coup c'est plus devant nous ce rôle de l'éducation, c'est plus présent que dans un rendez-vous qu'on peut avoir dans un cabinet ou ailleurs. Cela a une emprise vraiment différente ».* En intervenant dans le milieu familial, l'éducateur y laisse une présence, il l'habite en quelque sorte même une fois reparti.

Et soulignons encore que dans sa participation active et concrète à la construction d'une nouvelle perspective éducative, l'éducateur-trice sert de modèle pour le parent, en vivant certaines expériences et les faisant vivre au parent. Une mère rapporte à ce sujet que *« des fois aussi, le fait de voir l'éducatrice réagir avec ma fille, de couper ma fille mais avec beaucoup de tact, et avec beaucoup d'assurance, ça ça m'a beaucoup aidée aussi parce que y a des fois où elle n'était pas d'accord avec ma fille et elle lui disait mais, en fait elle amène beaucoup à faire réfléchir ma fille, ce que moi je commence mais je n'ai pas encore ce réflexe quoi ».* Et comme le dit encore cette autre mère, *« juste de voir cette expérience, comment elle rentrait en matière avec mon fils, ça m'a aiguillée, automatiquement, à faire, à reproduire la même chose avec lui (...) (l'éducatrice était) un exemple ».*

Construire une réponse aux problèmes du parent avec lui, faire avec le parent : telle est l'idée centrale de l'enquête pratique, qui est réussie lorsque le parent s'engage effectivement dans cette investigation concrète avec l'éducateur, autrement dit lorsque l'intervention de l'éducateur-trice fait enquêter le parent. Une connaissance se produit ainsi avec l'usager (Mezzena & Vrancken, 2020). L'enquête pratique consiste en un effort partagé (parent-enfant avec l'éducateur) pour construire ensemble de nouvelles significations éducatives et familiales qui répondent dans la foulée aux exigences de la protection de l'enfance. Il s'agit d'une perspective qui déplace sensiblement la façon dont sont conçus les problèmes éducatifs et partant les difficultés auxquelles s'attelle le soutien à la parentalité.

Expérimenter avec le parent, découvrir ensemble si les effets produits sont intéressants en termes de conséquences pour la transformation/résolution des problèmes éducatifs, et dans la foulée apprendre à éviter que certains risques ne soient favorisés : telles sont les trois opérations de l'enquête pratique. Les expérimentations, appréciations des effets et anticipations des risques permettent de produire une connaissance au sujet de 'ce qui marche'. Si le parent donne le ton depuis la spécificité de ses besoins, avec un certain rythme et depuis des intérêts que l'éducateur-trice tente de rejoindre/rencontrer depuis ses ajustements, inversement le parent est invité à rejoindre l'éducateur-trice dans le mouvement qu'il donne à cette enquête commune. Éducateurs-trices et parents, ensemble, agissent dans/sur la réalité, ils la (re)construisent/transforment en partenariat avec un environnement dans lequel le parent et son milieu familial sont pris. Si la mission et son horizon d'attentes sont connues depuis les prescriptions, en revanche dans l'expérience de l'intervention les différentes orientations à favoriser selon les situations pour tenir le cap à donner à l'activité d'intervention ne peuvent être connues à l'avance. Comment s'y prendre avec cette famille-ci ? Et avec celle-là ? Est-ce que ce qui a marché dans cette famille-ci pourrait aider pour cette famille-là ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné un temps pour cette famille, qui doit aujourd'hui être réadapté depuis l'expérimentation de nouveaux ajustements ? La perspective à poursuivre, les effets visés pour tendre progressivement vers la mission doit se construire depuis l'action concrète. Ainsi le chemin pour y parvenir - cette fameuse perspective - ne peut être connu à l'avance, il ne peut qu'être découvert chemin faisant, et avec le concours du parent. Le chemin se donne à connaître en étant arpenté et c'est en l'arpentant que l'on apprend comment on a meilleur temps de (continuer à) cheminer. Ce chemin se tisse en étant relié à l'expérience du parent, à ce qui l'intéresse, à ce qui fait sens pour lui, sans quoi il peinera à rejoindre l'éducateur-trice dans son mouvement d'investigation pratique, et à participer activement et pleinement à enquêter lui-même. Pour parvenir à faire enquêter le parent, l'éducateur-trice doit guider son enquête pratique en construisant une perspective qui est arrimée à ce qui fait expérience pour le parent, à ce qui lui importe.

De nouvelles qualités du parent se construisent comme effets du travail d'enquête, visant la transformation non pas seulement du parent mais de son milieu même. En transformant les relations avec l'environnement, l'enquête produit des effets qui ouvrent des possibles pour le parent en termes d'expérimentation dans son milieu. Et inversement aussi, c'est parce que le parent s'y prend différemment que de nouveaux effets sont produits qui transforment en retour le milieu, amenant ainsi d'autres ressources également inédites qui peuvent rencontrer les expérimentations du parent (le fameux cumul d'effets qu'évoquent certains parents dans l'appréciation générale de la prestation AEMO). Accompagner le parent consiste ainsi à cultiver les conditions pour rendre possible cette rencontre.

Dans l'enquête pratique en partenariat avec l'environnement, il s'agit pour les professionnels de construire les problèmes pratiques de manière à pouvoir opérer sur eux depuis les conditions et ressources du milieu dans lequel ils interviennent, ici des familles et leur milieu de vie. Nous qualifions cette approche d'écologique, au sens où il s'agit pour tout professionnel de construire/créer son milieu d'intervention. Et plus spécifiquement, pour les éducateurs-trices AEMO, un enjeu central est de faire du milieu familial un milieu d'intervention, en composant, nous y reviendrons, avec le « statut paradoxal du domicile, à la fois espace d'intimité et aussi catégorie de l'action publique, à la fois lieu de vie et espace professionnel » (Djaoui, 2011, p. 8). L'action des professionnel-le-s vise à doter ce milieu de qualités qui le transforment en milieu d'intervention sur lequel opérer et dans lequel pouvoir construire des problèmes sur lesquels avoir prise avec le parent. L'enjeu est d'agir dans et depuis le milieu familial, avec le parent, pour faire de ce milieu un environnement, depuis la transformation de la 'donne naturelle' du milieu familial en ressources pour l'enquête (Mezzena & Krummenacher, 2022). L'enquête pratique permet de créer avec le parent des occasions d'apprendre en faisant connaissance ensemble, c'est-à-dire en découvrant/connaissant quelles relations favoriser pour faire évoluer les habitudes éducatives et familiales et en produisant de nouvelles connaissances dans la foulée.

Ainsi, l'intervention AEMO a une portée sur le tissu large des relations du parent avec son environnement. Ce travail passe par une approche écologique, au sens où agir consiste aussi, voire surtout à travailler à la transformation des relations du parent à son environnement, depuis l'idée que c'est en transformant ses rapports à son environnement que ses habitudes éducatives pourront se modifier. L'approche écologique signifie également que la transformation visée ne concerne pas que le parent. A la différence d'une approche capacitaire impliquant une intervention orientée principalement ou seulement "sur" le parent par un travail sur ses "ressources" ou ses "compétences parentales", l'approche écologique est étendue, par le truchement d'une intervention sur les relations actives du parent, aux autres personnes et 'entités' engagées dans la dynamique éducative et familiale. Et, point important, elle concerne également, comme nous allons le voir, une transformation des professionnel-le-s engagé-e-s dans le suivi du parent.

Cette approche écologique présuppose que les problèmes auxquels s'adresse le soutien à la parentalité ne se situe pas tant chez le parent lui-même, dans sa personne sous forme de défaillance ou de manque de ressources, mais dans ses relations à son environnement. Elle réduit le risque d'inscrire l'intervention dans un parentalisme. Neyrand le décrit comme un « véritable "travail parental" qui constituerait la base d'un "métier de parent" qu'il s'agirait de promouvoir » (2018, p. 37). Ce parentalisme fait encourir le risque de tomber dans le piège de son pendant qu'est la surresponsabilisation parentale, très problématique pour l'abord de parents vulnérables ou fragilisés, qui suggère que « l'éducation est la seule affaire des parents » (Ibid., p. 42).

L'approche écologique prémunit également contre la banalisation et la naturalisation de l'idée très répandue, mais pas innocente, de capacité à mettre au travail, ou d'un "travail sur soi" (Vrancken & Manquet, 2006). La banalisation de cette idée qu'il faut "travailler sur soi" situe l'intervention dans une "anthropologie dispositionnelle des potentialités" qui place au cœur de l'intervention les dispositions des personnes, vues comme des "individus capables et compétents, fragiles et résilients à la fois", et "appelés à s'activer" (Genard, 2013, pp. 46-47). Cette idée encourage une lecture essentialiste, qui loge

les problèmes (et dans la foulée le lieu de leur intervention/solution) dans les personnes en présupposant une adaptation individuelle aux exigences sociales et à leurs mécanismes d'intégration, en niant les facteurs environnementaux et en laissant intacts les facteurs économique-politico-sociaux à l'origine des problèmes.

L'approche écologique fait de la place tant à une lecture prenant en compte les déterminations environnementales (au sens large ici d'économiques, politiques, sociales, psychiques...), qu'à un examen de la façon dont professionnels, parents et enfants, mais aussi d'autres acteurs en relation avec la famille, influencent en retour ces déterminations en participant à leur transformation, ouvrant ainsi l'intervention à d'autres possibles, sans prédéfinir ce devenir. Le prisme du partenariat avec l'environnement permet d'éviter deux travers du parentalisme. Le premier est une centration sur les seuls parents du point de vue de la responsabilité éducative, qui nie que « la formation des enfants est de plus en plus affaire de co-éducation et de co-socialisation concernant d'autres acteurs et instances ». Le second est un abord des parents restreint à leur fonction parentale couplé au déni de la détermination sociale, aboutissant à "la réduction de l'individu, du sujet humain, à sa seule fonction parentale" (Neyrand, 2018, pp. 41-42). Il permet aussi d'observer dans quelle mesure opère une « psychologisation de problématiques de parentalité qui ont souvent pour origine la structure de classe et le système de genre » (Bachmann et al, 2016, p. 56).

Enfin, il ouvre à d'autres approches promouvant une co-responsabilisation éducative, mieux adaptées aux exigences actuelles de participation des parents, en prenant en compte leur condition de vulnérabilité. Ces exigences de participation imposent d'explorer de nouvelles voies permettant de collectiviser les responsabilités dans le développement et la protection du bien-être de l'enfant, en développant des groupes familiaux et des communautés locales en appui sur des pratiques de médiation et de participation, avec un Etat intervenant en soutien (Lacharité, 2015). Innovante également est la notion de "partage de l'enfant" (Coum, 2018) qui va plus loin que la notion de "coéducation" mise en avant par Neyrand (2018) et Sellenet (2008). En amenant les parents à partager la responsabilité éducative avec d'autres adultes qui endossent à leur côté une part du souci et de la responsabilité éducative de l'enfant, est favorisée une vision de la parentalité qui n'est pas restreinte à un désir ou une compétence individuelle, mais qui incite à « adopter une parentalité qui s'exerce au nom de la loi, de la responsabilité, et d'une obligation qui suppose, anthropologiquement, la délégation et le partage » (Coum, 2018, p. 120).

Vu sous cet angle écologique de l'enquête pratique en partenariat avec l'utilisateur et son environnement, le travail de l'intervention sociale est considéré non pas comme une action 'sur' l'utilisateur, mais comme une action consistant à agir avec l'utilisateur, et dans et avec le monde ou l'environnement qui l'entoure ; monde auquel appartient l'utilisateur et qu'il contribue à construire en l'habitant d'une certaine manière.

Ainsi, l'approche écologique explore plus qu'une "participation" des parents. Parfois, ce terme sous-tend l'idée d'une adhésion, soumission ou résignation, sans que soit engagé un processus de transformation garant d'une véritable réduction des risques pour la protection de l'enfance. Et cette transformation ne vise pas seulement le parent (les habitudes éducatives et familiales, et par conséquent les risques encourus pour le mineur), mais aussi celle de l'éducateur-trice engagé-e dans l'intervention. En effet, son action va être agie d'une certaine manière selon la direction que prend l'évolution des problèmes qu'il

s'agit de faire tendre vers leur solution. C'est aussi la transformation de la perspective poursuivie qui est impliquée, et donc du dispositif du suivi lui-même, également à (ré)ajuster jusque dans une certaine mesure dans le rapport aux attentes et contraintes posées par le SPMi. Et dans la foulée, c'est aussi l'éducatrice qui est affecté-e, transformé-e dans ses manières de faire. On le voit, cette transformation est diffuse en étant distribuée sur les différentes parties engagées dans l'intervention.

L'enquête pratique relève d'une approche que nous qualifions de perspectiviste et qui consiste à faire/construire un chemin en poursuivant une certaine perspective comme recherche d'effets. La définition de ces effets, et partant de la perspective poursuivie, se découvre chemin faisant : c'est en découvrant au fur et à mesure les effets des actions entreprises, leurs intérêts et leurs limites, que l'on comprend comment on a intérêt de s'y prendre, quelles manières de faire sont les plus intéressantes pour produire/maintenir des effets bénéfiques. Si des objectifs peuvent être posés comme horizon d'attentes, la perspective comme cap à poursuivre, comme chemin à parcourir pour produire les effets attendus en lien avec ces objectifs, n'est pas définie préalablement à l'enquête pratique, mais se construit depuis l'expérience concrète de l'engagement dans l'action.

Nous allons explorer dans la partie suivante comment la confiance opère comme condition et moyen continu pour un tel engagement commun dans ce processus de transformation.

LA CONSTRUCTION DE LA CONFIANCE DANS LE SUIVI AEMO AU CŒUR DE L'ENQUÊTE AVEC LE PARENT

<p>Deux prérequis pour la mise en mouvement du parent et son engagement dans l'enquête pratique avec l'éducateur-trice :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une conviction de l'éducateur-trice dans le potentiel de changement du parent, conviction sentie par le parent - un non-jugement de la personne du parent sans banaliser les difficultés éducatives et familiales
<p>Une confiance qui se construit depuis une double temporalité, à la fois quasi instantanée en début de suivi et continue au fil de l'intervention</p>
<p>Éprouver dans le temps l'intérêt du suivi en constatant les effets intéressants et sentir l'éducateur-trice confiant-e</p>
<p>Présence de l'éducateur-trice immergé dans le milieu familial : une contrainte devenant une ressource</p>
<p>Importance de la disponibilité, écoute et attention de l'éducateur-trice tout au long du suivi (et parfois même après)</p>
<p>Un agencement spécifique de qualités propres à l'activité permettant une multiplication des réponses au parent dans le suivi</p>
<p>Une relation de proximité/accessibilité ordinaire produisant le recul du sentiment d'avoir affaire à un-e professionnel-le et à une institution</p>
<p>Une ouverture chez le parent pour accueillir le suivi comme une aide</p>
<p>Constater le bon contact entre l'éducateur-trice et son enfant (ou pour l'enfant entre l'éducateur-trice et son parent) aide à faire confiance à l'éducateur-trice</p>
<p>Ne pas trahir la confiance des membres de la famille qui se confient</p>

Les retours des parents nous permettent de bénéficier de résultats exploratoires sur la question de la construction de la confiance, thématique qui est aussi, rappelons-le, au cœur du 2^{ème} volet de recherche consacré à la modélisation du savoir-faire de l'AEMO Genève.

Avant de passer en revue nos résultats, notons que la confiance est abordée dans le concept pédagogique de l'AEMO comme moyen consistant à faire advenir une demande en permettant de passer d'un "manque de demande", d'une "résistance" voire d'une "hostilité", à une demande émergente depuis la famille même. « Lorsque la famille intègre vraiment le sens de l'accompagnement AEMO, un

rapport de confiance peut se mettre en place favorisant l'émergence d'une demande »¹⁰. Formulé ainsi, le sens de l'accompagnement AEMO, à intégrer par le parent, précéderait la confiance, qui à son tour précéderait l'émergence d'une demande. Nous allons voir que le rapport de confiance exige, pour se construire, un ensemble de conditions que les éducateurs-trices s'attellent à favoriser, et à ce stade de notre exploration, nous sommes plutôt enclins à dire que confiance et sens se constituent de manière concomitante, plutôt que dans un rapport de cause à effet linéaire. Construction de la confiance et construction du sens coïncident dans leur émergence, depuis une co-constitution mutuelle.

Dans le rapport de l'OEJ, la confiance est soulignée dans le travail de "création du lien avec les familles", qui doit permettre à l'éducateur de « créer un lien de confiance avec la famille et se faire accepter dans un environnement aussi intime que le domicile familial » (Boukamel et al., 2020, p. 11). La création du "lien" ou du "lien de confiance", deux formules utilisées ici de manière synonyme, caractérise un trait général non seulement de la professionnalité dans le champ de l'éducation, mais plus largement aussi des professionnel-le-s du travail social. En revanche, la caractéristique de l'intervention à domicile particularise la pratique des éducateurs-trices AEMO¹¹ et cristallise un enjeu particulier du point de vue de la confiance, en pouvant être vécue comme intrusive pour les parents. Le domicile, comme "territoire privé", est "par excellence lieu d'accueil de l'intime" (Djaoui, 2011), et nous verrons plus loin que les parents évoquent cette dimension de l'intime dans le suivi AEMO.

L'intervention à domicile s'inscrit aussi dans une politique plus large de gestion des populations caractérisée par une logique gestionnaire visant l'optimisation et la réduction des coûts (Chauvière, 2007 ; Djaoui, 2011). Cet enjeu gestionnaire et financier habite la révision de la politique de la protection de l'enfance genevoise et son orientation vers l'accroissement des mesures ambulatoires dont font partie les AEMO, comme l'indique le rapport de la commission des Droits de l'Homme relatif au système genevois de la protection de l'enfance. Y sont présentés les propos de Anne Emery-Torracinta, Conseillère d'Etat à la tête du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, en charge de la politique de la protection de l'enfance, en rapportant qu'« elle mentionne qu'il n'y a pas assez de places en foyers et payer un placement coûte très cher (...). Elle observe que c'est moins cher de développer des mesures d'accompagnement » (2020, p. 47). Notons toutefois que l'efficacité de l'AEMO, pleinement reconnue dans ce même rapport, motive et justifie le renforcement de l'ambulatoire dans la révision du dispositif de la protection de l'enfance. Cette ligne politique s'inscrit dans l'axe 3 qui porte sur l'adaptation de l'offre du dispositif de protection. Il y est stipulé qu'il s'agit de « poursuivre l'effort en menant une analyse complète sur les mesures ambulatoires (AEMO) et leur impact, ainsi que sur les possibilités de développer à la fois leur nombre et les modalités de réalisation d'ici fin 2021 » (Communiqué de presse du DIP, 2020, p. 18).

On le voit, la pratique des éducateurs-trices AEMO est lourde d'enjeux, enjeux qui se cristallisent tout particulièrement pour les professionnel-le-s sur la spécificité de l'intervention à domicile, en faisant passer le domicile familial d'un "lieu de vie" à un "territoire professionnel". L'intervention transforme ainsi le domicile en un "espace paradoxal", devenant à la fois "un espace d'intimité et aussi une catégorie de

¹⁰ Concept pédagogique de l'AEMO Genève, avril 2019, p. 20.

¹¹ Cette pratique domiciliaire s'inscrivant dans le champ du hors-mur, rejoignant d'autres professionnels comme les travailleurs sociaux hors mur (TSHM) du champ de l'animation (aussi nommés éducateurs de rue).

l'action publique" (Djaoui, 2011, p. 8). Un premier enjeu est d'éviter le risque d'une participation instrumentalisée du parent sous forme de faux volontariat avec une "adhésion qui ne soit que de surface" (Coudert, 2019, p. 75) et qui devienne problématique pour la réduction des risques encourus par le mineur si il s'avère qu'aucune transformation ne s'opère véritablement. Un second enjeu est d'éviter chez le parent un sentiment d'intrusion et de contrôle qui pourrait entraver sa mise en mouvement et son engagement dans le processus d'enquête au côté de l'éducateur-trice.

Si ils ne sont pas travaillés rapidement par l'éducateur-trice dès le début du processus d'accompagnement, ces enjeux liés aux risques d'une adhésion forcée peuvent mettre à mal la mission de l'AEMO. Et c'est par la construction de la confiance qu'ils peuvent être dépassés, confiance fabriquée, tissée à l'occasion du travail d'enquête avec le parent. Nous allons voir que processus d'enquête avec le parent et construction de la confiance sont imbriqués, leur constitution se nourrissant mutuellement : si emmener le parent dans l'enquête requiert de sa part de la confiance, c'est aussi en enquêtant avec l'éducateur-trice que le parent apprend à faire confiance à l'éducateur et à se fier au suivi qu'il lui propose.

Nous allons maintenant examiner quelques premiers résultats exploratoires au sujet de cette construction de la confiance, telle qu'en rendent compte les parents.

Pour commencer, deux conditions préalables à la construction de la confiance se dégagent des propos des parents. Tout d'abord, un prérequis est une confiance accordée par l'éducateur-trice au parent, sous la forme d'une "foi" qui est d'emblée placée dans son potentiel de changement. Des parents expriment au sujet d'une éducatrice « *elle m'a cru et elle m'a fait confiance* », « *elle a toujours cru en moi* ». Le fait de croire dans le parent, de faire pleinement confiance à son potentiel de changement, autrement dit d'être convaincu que cela en vaut la peine, est ce qui rend possible la mise en mouvement du parent. Il s'agit de faire confiance "au potentiel humain des parents" pour leur permettre de "réinvestir le quotidien avec l'enfant et de trouver les moyens de l'aider" (Carpentier, 2016, p. 89).

Un père témoigne de l'importance de cette foi inconditionnelle de l'éducatrice à son égard : « *Elle m'a beaucoup redonné confiance en moi hein, moi j'avais, y avait des périodes où j'avais la confiance sous les semelles et c'est vraiment elle qui m'a beaucoup aidée quoi et là je pense ça a été plus son côté humain que professionnel, elle a toujours cru en moi, c'est vrai que je n'ai jamais senti chez elle une lassitude comme "qu'est-ce qu'on va faire avec machin", vous voyez ce que je veux dire, jamais* ». Ce père, comme d'autres parents d'ailleurs, fait une différence entre ce qui relèverait d'un "côté humain" de l'éducatrice et d'un autre côté qui serait lui "professionnel", suggérant que le côté humain n'appartient à la dimension professionnelle. Nous reviendrons plus loin sur cette particularité de la professionnalité des éducateurs-trices AEMO, qui implique de ne pas être seulement ou prioritairement perçu comme un-e professionnel-le, faisant reculer par là-même pour le parent le sentiment d'avoir affaire à une institution, à une mission confiée par l'institution de la protection de l'enfance. A ce sujet une mère affirme « *je pense que la différence entre l'éducatrice AEMO et le SPMi, c'est que elle j'ai l'impression qu'elle m'a cru et qu'elle m'a fait confiance, alors qu'au SPMi j'avais l'impression que c'était ma parole contre la parole de mon ex-mari* ».

Dans le concept pédagogique de l'AEMO, dans la présentation de la valeur "bienveillance", nous retrouvons cette idée d'une foi inconditionnelle dans le potentiel de changement du parent : « Viser le bien des personnes accompagnées en travaillant avec bienveillance implique d'avoir confiance et espoir en l'humain, tout en ayant comme valeur suprême le bien-être et le bon développement de l'enfant » (CP, 2019, p. 9).

A côté de cette conviction ou foi de l'éducateur-trice dans le potentiel de changement du parent, le non-jugement ressort comme l'autre condition sine qua non pour initier un rapport de confiance du parent à l'égard du suivi AEMO.

A la question de savoir ce qui a favorisé la construction de la confiance au-delà de son besoin d'être aidée, une mère témoigne « *je me sentais bien avec lui, en confiance, je pouvais parler de tout et de rien et je me sentais bien avec lui* ». Une autre mère évoque cette construction de la confiance avec l'éducatrice AEMO, et explique que par contraste avec le SPMi, elle n'a jamais eu besoin de se justifier : « *Disons moi j'avais des antécédents, disons, comment je peux dire ça, quand vous êtes victime de violence conjugale, j'ai envie de vous dire que vous n'avez pas forcément envie de tout raconter, de tout ré-expliquer et vous n'avez pas envie en fait de vous justifier (...) l'éducatrice n'a jamais eu une attitude de jugement ou de me dire "bon ok je comprends ça mais là vous êtes obligée de faire ça, vous devez faire parce que c'est comme ça", tandis que le SPMi parfois ils, après c'est comme je leur disais je comprends, vous voyez des cas, vous avez des centaines de dossiers, vous devez suivre certaines procédures mais après on est aussi des, enfin je veux dire on est aussi des êtres humains, on n'est pas juste un numéro de dossier et peut-être que vous avez cent personnes qui vous racontent la même chose mais moi ce que je vous dis c'est moi, enfin c'est ma vie, y a un enfant derrière, y a moi* ».

D'autres parents ont bien mis l'accent sur l'importance de ne pas se sentir jugé pendant l'intervention. Comme le dit sans détour une mère, « *si on commence à se sentir jugé je crois qu'on arrête, c'est la base de leur travail, non jamais (je ne me suis sentie) jugée et puis justement rassurée dans le sens aussi qu'on peut avoir des faiblesses, on n'est pas parfait* ». Une autre mère souligne également que l'éducatrice AEMO lui disait « *je ne suis pas là pour dire si les parents ils ont raison ou s'ils ont tort. Je suis là pour vous aider à vivre ensemble* ».

Une mère précise encore l'importance du non-jugement, en rapport cette fois-ci avec un des effets pointés pour le suivi AEMO, à savoir bénéficier d'un regard et d'une écoute extérieurs et professionnels. Elle souligne l'importance de « *son regard extérieur, qui ne soit pas, alors je pourrais dire ça comme ça, qui ne soit pas déjà un regard familial, quelqu'un qui est complètement neutre, extérieur, qui n'a aucun jugement, aucun a priori, aucun historique, aucun historique de pouvoir préjuger de quoi que ce soit* ». Et après avoir insisté sur le fait de ne jamais s'être sentie jugée, "jamais, pas une seconde", elle poursuit en précisant que le non-jugement « *c'est primordial, parce que ça permet une confiance absolue quoi, on sait qu'il n'y a pas de juste ou de faux, y a voilà ce qui se passe, voilà ce qui s'est passé, et voilà comment je le comprends, voilà comment je l'envisage, qu'est-ce que je pourrais faire pour l'améliorer* ».

Ce non-jugement souligné par les parents ne signifie pas que le suivi est exempt de tout jugement durant l'accompagnement, sans quoi l'intervention glisserait potentiellement vers une banalisation voire

un déni des difficultés éducatives et familiales, ce qui ferait perdre tout son sens à la mission. D'ailleurs, certains parents ont témoigné de leur difficulté en début de suivi d'accepter certains retours critiques (tout en soulignant dans la foulée, nous allons le voir, leur appréciation d'une approche franche et honnête de la part de l'éducateur-trice). Les jugements sous forme d'appréciations rapportées aux parents par les éducateurs-trices font partie du suivi, mais ils portent sur les situations et les ajustements qui permettent d'y répondre, et non sur la personne des parents. Ces derniers font et sentent la différence, et certainement qu'un des effets du suivi est de leur permettre d'apprendre à faire cette différence entre jugement de la personne et jugement de la situation. Les parents soulignent que cela fait toute la différence pour la construction de la confiance nécessaire à l'engagement du parent dans ce processus de soutien à la parentalité. Comme une mère l'explique, « *j'avais confiance. On n'était pas dans un rôle de surveillance mais de coopération* ».

Croire dans le devenir du processus d'accompagnement et de transformation du parent sans le juger pour permettre que la confiance advienne effectivement et que le parent épouse le mouvement de la perspective poursuivie par l'enquête menée avec l'éducateur-trice : le travail de confiance relève alors d'un "faire-confiance non en l'autre mais dans la relation possible" (Stengers, 1997). Il est intéressant de relever que le non-jugement est explicitement préconisé dans les prescriptions, tandis que le CP, dans la partie consacrée aux valeurs défendues dans la mission, sous la valeur "Respect", précise que « cette valeur exige une posture de non-jugement en distinguant la personne de ses actes, préservant ainsi sa dignité » (CP, 2019, p. 8). Nous avons ici affaire à un principe d'action propre au champ plus large de l'intervention sociale, qui a fait ses preuves dans l'expérience concrète de la pratique et qui s'est formalisé pour devenir une prescription de métier. Il s'agira de décrire, à l'occasion du 2^{ème} volet de recherche, comment ce principe de non-jugement se met spécifiquement en œuvre dans cette mission-là de l'AEMO, en rapport avec les autres propriétés du savoir-faire avec lequel il s'agence.

Cette foi dans le devenir du parent, accompagnée de son non-jugement, favorise donc sa pleine participation dans le travail d'enquête. Ensemble, ces deux conditions initient un mouvement porté par l'éducateur-trice consistant à faire confiance au parent et à lui 'faire sentir' cette confiance. Il ne s'agit pas seulement de nommer explicitement la confiance au parent, mais de la lui faire éprouver concrètement, depuis ce qu'il vit au fil de ses expérimentations. Ce 'faire sentir' la confiance se concrétise par le truchement d'autres actions qui ensemble œuvrent à construire un rapport de confiance du parent au suivi. Mais avant de les aborder, soulignons une dimension importante qui concerne la temporalité de l'intervention.

Les descriptions des parents mettent en évidence que la confiance se construit depuis une double temporalité, à la fois sur un temps très court voire instantané et sur un temps continu au fil du suivi.

Pour plusieurs parents, il a été question de "se sentir tout de suite en confiance", d'avoir eu "un pressentiment tout de suite" ou "d'avoir tout de suite eu un bon contact". Comme le dit en ce sens un père, « la glace a été très très vite brisée ». Une mère explique quant à elle que « le lien de confiance avec l'éducateur a pu être mais quasi instantané, c'est venu très très vite, je veux dire il n'a pas fallu plus d'une séance chacun pour qu'il soit entre guillemets adopté et intégré dans la famille ». Et cette autre mère qui, en parlant d'un "bon feeling instantané" avec l'éducatrice, nous dit que « ça s'est très vite (bien)

passé, je pense que si je n'avais pas eu ce feeling, j'aurais demandé à avoir quelqu'un d'autre, parce que c'est vraiment très important ». Pour un père encore, après avoir expliqué son sentiment d'adhésion forcée à l'annonce de la proposition AEMO, et à la question de savoir si il a pu travailler cet aspect avec l'éducatrice : « *Non puisque ça s'est tellement bien passé au début on n'a rien eu à travailler à ce niveau-là, on est tout de suite rentré dans le sujet, on a tout de suite commencé à essayer de réparer des petits détails, des petites corrections, comment faire les devoirs avec mon fils, non non non, on s'est tout de suite mis au boulot quoi (...) elle est arrivée, c'est une pro quoi, elle s'est super bien intégrée (dans la famille)* ».

Pour le parent accueillant un-e professionnel-le-e inconnu-e dans son lieu de vie, il importe de sentir très rapidement une qualité de contact qui contrebalance pour certains l'effet de l'intrusion dans le milieu familial. Une mère dit en effet qu'« *au début c'est vrai, on a l'impression que c'est un intrus qui rentre dans une maison et puis qui observe tout* ». Comme nous allons le voir plus loin, cette qualité de contact avec l'éducatrice, qui doit pouvoir être rapidement perceptible pour le parent afin qu'une relation de confiance commence à s'instaurer et que son développement se poursuive, implique un certain agencement de qualités.

Dans le CP, la confiance est également évoquée pour la première phase de travail de "création du lien", depuis l'idée "d'offrir une certaine confiance et une continuité propices au travail" (2019, p. 12). Mais si elle se joue fortement en tout début de suivi, la construction de la confiance se poursuit aussi dans la continuité de l'intervention selon des temporalités variées en fonction des parents. Un père nous dit que « *bon, la confiance à son premier niveau hein, après elle va crescendo, ben oui le premier jour la confiance commence à s'établir et puis après elle va crescendo* ». Une mère explique également que « *J'étais bloquée au début, je lui faisais confiance, d'accord, mais au début on ne peut pas se lancer tout de suite avec une personne à qui on fait confiance parce que des fois on se trompe, on a un déclic, voilà cette personne je peux faire confiance j'ai vu en l'éducatrice AEMO, mais comme on dit chez nous on met un pied derrière, on est toujours un peu (sur nos gardes) et au fur et à mesure voilà, au début c'était compliqué hein, mais voilà au fur et à mesure on a commencé à parler, à discuter, et je voyais que c'était une personne calme, qui explique bien les choses* ».

Pour certains parents, la poursuite de la confiance opère sur un temps plus long encore que les premières semaines ou les premiers mois, en s'étirant sur une année c'est-à-dire sur l'entier du temps consacré au suivi traditionnel. Après avoir évoqué son envie de faire confiance à l'éducatrice en début du suivi, une mère nous explique en effet que la bascule dans la pleine confiance « *ça a quand même pris un an, enfin disons je pense que ça a pris en fait comme je disais la période de l'AEMO (traditionnel) donc après ça a été beaucoup plus confortable l'AEMO de soutien, et beaucoup plus utile en fait je pense, et beaucoup plus concret* ». Comme nous le verrons à l'occasion de la discussion du dispositif AEMO dans la prochaine partie, cette fin de suivi coïncide pour le parent avec le moment même où la confiance atteint son plein régime de croisière et où le travail d'enquête peut pleinement et sereinement se déployer pour le parent (ce qui conduit dans certains cas à un prolongement de 6 mois voire à une poursuite avec la modalité de soutien, comme cela a été le cas pour cette mère).

Comme ce dernier témoignage l'indique en soulignant le caractère concret du suivi, la construction de la confiance se poursuit dans le temps depuis le fait pour le parent de pouvoir éprouver des effets intéressants du suivi. Nous avons déjà mis en évidence l'importance pour ce dernier de pouvoir constater des effets concrets liés aux expérimentations de nouvelles manières de faire, explorées durant l'enquête menée avec l'éducateur-trice. Un père dit par exemple *« moi après forcément, après ces premiers contacts avec l'éducatrice, au bout de 2-3 séances on s'est rendu compte qu'on avait beaucoup à gagner, enfin même pas après 2-3 séances, assez rapidement, moi quand j'ai vu comme elle, quand j'ai vu ce qu'elle recherchait, dans les questions qu'elle posait à mon fils ou comme ça, ou qu'elle essayait de faire des jeux, je comprenais tout de suite sa stratégie, qu'elle cherchait à comprendre comment il allait se comporter dans telle ou telle situation etc., pour moi ça a été très vite très bien perçu quoi, voilà ce qui fait qu'on a pu commencer assez rapidement à travailler ensemble »*. Une mère explique quant à elle au sujet de ses enfants qu'*« ils ont très vite vu qu'ils pouvaient être décontractés avec l'éducateur »*.

Du point de vue du parent, la construction de la confiance dans le suivi nécessite de pouvoir sentir l'expérience de l'éducateur-trice, de constater que "c'est un pro" comme le dit un parent, en observant son expertise en action. Une mère aux prises avec des grosses colères chez sa petite fille avait évoqué durant les premiers temps du suivi son impression que l'éducatrice avait une "baguette magique", en commentant *« je ne sais pas comment elle (y) arrive »*. Pour un autre parent, *« l'éducatrice elle avait l'air d'avoir une bonne expérience et puis de se servir de son expérience, parfois elle nous parlait anonymement bien sûr de telle situation ou de telle autre et ça aide de savoir qu'elle a eu affaire à d'autres familles qui sont passées par là et qu'elles ont trouvé des solutions »*.

Et sentir l'expérience de l'éducateur-trice, c'est dans la foulée le sentir en confiance dans son activité, dans sa mission. Comme l'explique une mère au sujet de l'éducatrice qui l'a accompagnée, *« c'est quelqu'un qui n'a pas 22 ans quoi, qui a une certaine expérience donc je pense aussi c'est intéressant de recevoir euh, parce que j'imagine que quand les éducateurs sortent de l'école, ils n'ont pas beaucoup d'expérience avec différentes familles, ils ont probablement appris que telles techniques c'est très efficace, sauf qu'ils n'ont pas vu à quel point c'était efficace, et donc du coup eux-mêmes ont moins confiance dans leur propre connaissance ou technique, et puis du coup ben elle je trouvais que c'était la personne idéale parce qu'elle n'est pas dans le jugement, parce qu'elle a l'expérience suffisante, elle donne confiance dans ce sens-là, où on voit qu'elle a l'expérience avec pas mal de familles, pas mal de jeunes, franchement elle a créé hyper facilement le contact avec mon fils »*. Relevons là encore l'importance d'une approche non-normative de la parentalité, tandis que pour cette mère, sentir l'éducateur confiant est aussi relié au fait de ne pas le sentir dans le jugement. Une autre mère, lorsqu'elle évoque son ressenti confiant à l'égard de l'éducatrice, met l'accent sur "un professionnalisme" avec "une distance gardée dans le lien avec beaucoup de respect", et précise que *« dans les moments difficiles on a besoin de ça pour se sentir en sécurité, sentir qu'on peut faire confiance à la personne (...) elle sait ce qu'elle fait »*.

Ainsi, pour le parent, il est important de sentir l'éducateur-trice confiant-e pour parvenir à lui faire confiance et étendre progressivement cette confiance au suivi et s'engager dans le travail d'enquête à ses côtés. Une mère victime de violence conjugale en témoigne bien : *« Quand le papa est retourné (revenu) et que de nouveau il a commencé à me menacer avec le SPMi (en me disant) "ils vont t'enlever tes enfants",*

après j'ai téléphoné à l'éducatrice AEMO à 6h du matin, (elle m'a dit) "qu'est-ce qu'il vous arrive ?", j'ai dit le papa il est là il me menace, il veut que je lui donne de l'argent, elle m'a dit "mais non, faites ça, ça, moi je vais contacter demain tout de suite le SPMi", après elle m'a dit "on va faire le nécessaire ne vous inquiétez pas, il ne faut pas être paniquée, il vous joue le jeu vraiment pour vous faire peur", mais grâce à elle aussi j'ai mis des limites (au père de ses enfants), parce qu'avant il prenait l'argent il partait, il prenait ma carte (bancaire), elle a dit "non il ne faut pas lui donner d'argent, c'est votre argent pour vos enfants, c'est pour vous c'est pas pour lui, il ne faut pas avoir peur, le jour où il frappe je suis là, il vous touche je sais ce que je dois faire" ».

A son tour, une mère commente bien cette expérience de la construction de la confiance consistant à faire connaissance avec l'éducateur-trice en observant son expérience et en sentant son assise sûre dans l'activité. « *Je l'ai observée, j'ai essayé de la comprendre, de la connaître* ». Elle témoigne d'un 'faire connaissance' au sens de produire une nouvelle connaissance au sujet de notre rapport au monde, d'apprendre à connaître et sentir ce avec quoi on est en relation et à apprécier les effets de ces relations, en découvrant si et comment l'on peut s'y fier. Et cette mère souligne que ce faire connaissance opère également, inversement, pour l'éducateur-trice à l'endroit du parent : « *Je pense qu'elle aussi elle a fait la même chose. Je l'ai étudiée un peu, parce que j'ai dit je ne vais pas faire confiance avec ce que j'ai vécu, voyez. J'ai dit il faut que je la connaisse, et surtout elle vient chez moi, il y a toute une autre approche* ».

La dernière précision de cette mère touche à la question de la présence de l'éducateur-trice dans le milieu familial. La présence au domicile de la famille permet aux professionnel-le-s d'observer le déploiement des interactions entre les membres de la famille in vivo, la façon dont les échanges suivent naturellement leur cours habituellement. « *La première fois c'était top pour moi, c'était un jour où il faisait beau etc., donc je me dis on va au parc, et puis l'éducatrice était tout à fait ok et donc elle a vu comment ma fille jouait (...) l'interaction entre elle et les autres, entre elle et moi, entre ma fille et l'éducatrice, et j'ai trouvé très bien, ensuite elle est venue à la maison, et là pareil elle a observé, elle a posé quelques questions hein mais des questions genre "ah qu'est-ce que tu as fait à l'école, qu'est-ce que tu aimes", enfin des trucs assez bateau, mais elle observait ce que ma fille observe* ». Une autre mère souligne à son tour que « *l'éducateur AEMO intervient dans des familles où ça coince, y a cette longue expérience des familles où ça coince, lui il peut décortiquer qu'est-ce qui coince que nous on ne voit pas forcément et encore une fois ce n'est pas dans le cabinet de la psychologue qu'on va pouvoir mettre ça au jour parce que dans le cabinet de la psychologue on n'est pas tout à fait nous-mêmes non plus justement, on est un peu quand même guindé ou alors on est un peu plus en représentation, on n'est pas chez nous* ». L'intervention à domicile implique ainsi un "dévoilement" pour le parent et pour l'éducateur de la « monstration : le professionnel doit voir » (Djaoui, 2019, p. 13).

Cette présence est facilement source de crainte ou de méfiance en début de suivi, y compris chez des parents qui ont eux-mêmes sollicité le SPMi. Mais elle devient à l'opposé un vecteur de construction de confiance si elle est solidement arrimée au fameux non-jugement discuté préalablement. Une mère l'explique bien : « *Une des qualités principales de l'éducateur c'est cette absence totale de jugement, non seulement arriver à mettre les gens en confiance pour qu'ils se sentent à l'aise d'être naturels, complètement comme ils seraient, on est devant lui comme on est, qu'il soit là ou pas, alors bien sûr*

j'imagine il y a forcément une petite différence parce que tu te retiens toujours un peu devant quelqu'un d'extérieur à ta famille, tu te mets sous ton meilleur jour, j'en sais rien, évidemment, mais ça c'est de la psychologie, mais quand même on était extrêmement à l'aise, extrêmement confiant, et lui n'a jamais porté le moindre jugement, il laissait venir aussi tout ce qu'il venait, il accueillait tout ce qui venait, qu'il sente une réticence ce jour-là, ça marchait pas c'était pas la peine, on n'arrivait pas à grand-chose, il n'a jamais été dirigiste, il accueillait ce qui venait comme ça venait quoi ». Une autre mère va également dans ce sens, en disant que l'éducatrice « a commencé par observer notre lien entre ma fille et moi, sans dire quoi que ce soit, et ça j'ai trouvé très pro, parce qu'effectivement j'imagine que chaque famille a sa façon de gérer, de progresser, de discuter, chaque personne est différente, il y a des caractères etc., donc elle a passé du temps à nous observer et puis ensuite une fois qu'elle nous a observés ben on a un peu discuté ».

Ces parents soulignent bien le rapport entre non-jugement et intervention à domicile : si le non-jugement peut être considéré comme un geste de métier caractéristique de nombreuses professions du travail social, il prend encore une autre portée lorsqu'il s'agit d'intervenir dans le milieu naturel du parent, et pour l'éducatrice, faire sentir au parent un non-jugement de sa personne est une condition essentielle de l'intervention à domicile. Et pour le parent, en lui permettant d'observer directement l'éducatrice dans l'action même et dans le milieu familial, aux prises avec certains problèmes auxquels il s'achoppe lui-même, l'immersion de l'éducatrice dans son lieu de vie lui permet au parent d'apprendre à le connaître et de découvrir/observer si il peut s'y fier.

Les parents évoquent donc, à certaines conditions, une confiance favorisée par la présence de l'éducatrice immergé-e dans le milieu familial, comme le dit tout simplement et joliment une mère au sujet de l'éducatrice, « et puis elle vient, elle est à côté, elle est avec nous, à la maison ». Passé le premier stade du début de l'intervention et de l'intrusion qui peut y être associée, pour les parents la présence de l'éducatrice au domicile familial est vu comme une source de garantie professionnelle, avec « une éducatrice qui observe pas dans un bureau mais dans le milieu naturel », par comparaison avec « le cabinet du psychologue (où) on n'est pas chez nous ». Une mère explique bien l'idée : « Je trouve que c'est une utilité d'avoir des gens qui sont sur le terrain, parce que c'est aussi ce qui fait que l'on apprend à nous connaître, et clairement à comprendre les interactions qu'il y a au sein des environnements familiaux ».

Cet effet favorable de la présence de l'éducatrice au domicile n'est pas naturellement produit, mais est bien créé par l'activité du professionnel-le. Selon sa manière d'agir, la crainte ou la méfiance initiale peut ne pas s'atténuer et il s'agit bien de créer un climat de confiance. Certains parents soulignent le respect du lieu de vie par l'éducatrice, par exemple lorsqu'un père explique que l'éducatrice demande l'autorisation avant de rentrer dans la chambre de son fils. Nous reprendrons plus loin cette importance du tact dans la construction de la confiance. Enfin, des parents soulignent également un avantage de nature pratique, avec une présence à domicile qui évite des déplacements pour les parents et les enfants et fait gagner un temps précieux.

Nombreux sont les retours des parents sur la construction de la confiance qui pointe l'importance de la disponibilité de l'éducatrice, autrement dit de l'attention portée par les professionnel-le-s aux parents,

et ce sans relâche tout au long du suivi. Ils évoquent une éducatrice *“toujours disponible”* et un éducateur qui *“ne lâche pas le parent”*, ou encore une *“disponibilité sur-mesure”*, comme l’explique cette mère en suivi de soutien : *« Je vous dis, même là je peux lui téléphoner, des fois je pense à un truc et je fais direct et puis je l’appelle, et puis elle voit que j’ai appelé et elle me dit “je vous rappelle” et je sais que dans la journée ou le jour d’après elle me contacte, pour ça c’est vraiment du sur-mesure, parce qu’à un moment donné quand elle m’a dit l’AEMO de soutien c’est un peu sur demande, je lui ai dit oui mais bon ça m’embête aussi je n’ai pas envie de vous embêter, elle m’a dit “ah ne vous en faites pas, si un jour vous m’embêtez je vous le dirai, si vous me téléphonez trop je vous le dirai”, donc voilà, après je suis partie de ce principe et je n’hésite pas, chaque fois, même maintenant, je lui envoie des messages et tout »*. Pour certains parents, cette disponibilité s’avère primordiale, comme pour cette mère qui nous dit *« moi je ne peux pas compter sur ma famille, donc je suis vraiment seule dans cette période, donc l’éducatrice a eu la gentillesse s’il y avait vraiment un gros souci avec mes enfants, je pouvais la contacter »*.

Au sujet de cette disponibilité, certains parents soulignent la patience de l’éducatrice : *« C’est vrai que j’ai tendance à demander quand je suis un peu tard, je me pose beaucoup de questions et quand je n’ai plus de solution ben je l’appelle, mais elle est toujours disponible, ça me touche parce qu’en fait je reviens de très loin et puis voilà elle a eu la patience, chaque fois que j’ai des questions elle a toujours les bonnes réponses, elle a toujours le recul nécessaire, la patience »*. D’autres mettent l’accent sur l’écoute. Une mère dit que *« l’éducateur AEMO a été très à mon écoute pour essayer de comprendre la totalité de la situation, il avait été à l’écoute, à notre écoute, il avait porté effectivement de l’attention »*. Une autre explique *« des fois j’ai besoin, ça arrive des choses, je discute en même temps avec elle, quand je lui dis qu’est-ce que je dois faire, elle me soutient encore plus vous voyez, elle est là, quand je pose des questions toujours elle est là »*. Une autre dit encore *« moi j’étais en totale confiance avec l’éducatrice, donc voilà quand je ne comprenais pas ce qu’elle disait, quand j’étais pas, ma tête était pas claire, des fois on est fatigué ou peu importe, elle reprenait hein, elle reprenait avec d’autres mots et puis elle a toujours eu la patience de clarifier des choses »*.

Cette disponibilité, tant appréciée par les parents, peut perdurer même au-delà du suivi. *« C’était quelqu’un (l’éducateur AEMO), je ne sais pas, je sais pas décrire plus que ça, c’était quelqu’un qui était présent, si j’avais besoin je l’appelais, il me donnait des conseils, mais il a continué (à être avec moi) en bon contact »*. Et le fait de savoir pour le parent que l’éducatrice peut rester présent-e dans sa vie en cas de besoin est extrêmement rassurant pour le parent, surtout lorsque s’approche le terme du suivi : *« Maintenant est réapparu le père de ma fille, il a refait surface, j’ai eu un contact avec l’IPE plus l’assistante sociale de ma fille et là c’est vrai que même à l’IPE j’ai dit je suis reconnaissante par rapport à l’éducateur AEMO, il m’a dit “je stoppe avec vous, je m’arrête là parce que je ne peux pas continuer, c’est comme ça, mais si vous avez besoin de quelque chose n’hésitez pas à m’appeler, ou si votre fille elle a un petit truc par rapport aux devoirs”, c’était super de le savoir »*. Une autre va dans ce sens : *« Et puis je sais que là, si j’ai un souci, l’éducatrice AEMO m’a dit “vous m’appelez hein, vous m’appelez”, c’est vrai que là aujourd’hui je suis sûre que si j’ai une question spécifique par rapport à l’éducation de ma fille ou je me pose une question quelconque, je pourrais lui envoyer un texto et lui dire est-ce que vous auriez 10 minutes j’ai 2 questions pour vous et elle me dirigerait certainement vers la structure qui correspond à mon besoin »*.

Cette disponibilité peut s'avérer particulièrement importante lorsque le début du suivi est délicat avec un parent méfiant. Une mère raconte que l'éducatrice AEMO lui disait « *je sais que vous êtes un peu tendue avec moi, mais moi je suis là pour vous aider* », et puis elle a écouté aussi l'histoire, j'ai senti que, de l'humanisme en elle, elle m'écoutait, elle a vu, elle a compris un peu les choses qui se sont passées ». Ainsi, lorsque le suivi traditionnel est arrivé à son terme au bout d'une année, une mère explique que « *c'est là où elle m'a dit "non non non, mais moi je ne vous lâche pas comme ça, mais voilà il va falloir que je fasse telle et telle demande et ça va prendre un peu de temps"*, elle a continué à venir en fait, elle a continué à venir ».

Lorsqu'ils évoquent leurs interactions avec les professionnel-le-s, les parents décrivent globalement les mêmes qualités. Ils relèvent des interventions qui donnent envie, « *avec beaucoup de joie et beaucoup d'optimisme* », un éducateur avec lequel « *plaisanter tous les deux* » qui « *me faisait beaucoup rigoler* ». Comme ce père qui explique « *bon moi j'ai de la chance sincèrement, on est tombé sur une personne formidable qui a bien, qui s'est bien introduite, elle a bien présenté la chose au départ, elle a bien fait comprendre qu'elle n'était pas là pour nous surveiller, enfin elle a vraiment passé la pommade pour que ces premiers contacts se passent le mieux possible, donc en plus c'est une personne qui est super souriante, voilà qui rigole donc le contact déjà est, la relation de confiance s'établit beaucoup plus facilement (...) bon, il faut connaître le personnage, vous ouvrez la porte c'est "bonjour !" toute souriante, bon ben comme on dit ça brise la glace hein, ben oui, forcément, déjà super souriante, et voilà elle est arrivée, c'est une pro quoi, elle s'est super bien intégrée* ». Une mère dit au sujet de l'éducatrice, avoir apprécié « *sa force, sa joie de vivre, dans une période très difficile et quand le monde s'effondre, c'est très agréable* ».

Une autre qualité soulignée par les parents qui favorise la construction de la confiance est le tact. Une mère explique par exemple que l'éducateur abordait « *un sujet de discussion, soit pour poser des questions, creuser là où ça avait besoin, mais d'abord avec une immense délicatesse, un tact, voilà, un savoir-vivre qui fait que justement on n'est pas heurté du tout (...) d'ailleurs il me faisait marrer parce que c'était tout à fait bienvenu mais il ne le faisait jamais sans s'excuser d'abord au cas où il me brusquerait (...) il prenait des précautions, des pincettes, c'était toujours avec mon accord* ». Le témoignage de cette mère souligne l'importance du tact dans le travail d'enquête de l'éducatrice : « *Il posait beaucoup de questions mais jamais de façon indiscrete, ça c'est son art à lui, sa délicatesse à lui, bien sûr qu'elles sont indiscrettes ses questions vu qu'elles font parler de choses extrêmement intimes, mais il les rendait discrettes, avec beaucoup de tact, et encore voilà toujours en s'excusant "je vais peut-être dire un truc un peu dur ou en vous poussant, mais là vous me connaissez, je vais peut-être aller appuyer titiller sur un truc un peu"*, et moi je ne me suis jamais sentie brusquée, pas une fois ».

Une autre mère pour qui le début du suivi n'a pas été aisé émotionnellement explique « *alors c'est vrai qu'il y a des fois où j'étais très énervée quoi parce qu'elle disait des choses qui étaient vraies mais j'étais peut-être pas forcément prête à l'entendre ou euh des fois c'est dur de l'entendre justement, quand c'est vous, enfin c'est moi qui ai aussi pas géré à certains moments quoi, y a des fois où voilà j'étais un peu braquée et puis elle sentait, "ah ça vous énerve ce que je vous dis"*, et c'est quelqu'un de très souriant, qui a toujours, je vous dis, les bonnes paroles, enfin pour moi c'est des paroles qui me parlent donc ». Sur la question du tact toujours, un père ajoute encore une précision intéressante : « *Déjà la première*

fois que l'éducatrice est allée dans la chambre de mon fils pour travailler ou pour l'aider à faire un devoir ou, comme ça, elle a toujours demandé la permission, même aujourd'hui ». Cette question du respect de l'intimité de la part de l'éducateur-trice, dans le domicile familial comme lieu d'intimité par excellence, est centrale dans la construction de la confiance. Nous reprendrons cette question de l'intimité plus loin.

Les parents interrogés mettent également en exergue des échanges fait de transparence, d'honnêteté, de franchise. Une mère explique que l'éducateur n'était « *pas un observateur qui est là avec sa caméra, pas un espion (rire), pas quelqu'un qui se planque et qui dit je note je note, pas ça, il intervenait aussi avec nous* [quand vous prenez la métaphore de l'espion, c'est que vous sentiez pas de la suspicion que peut-être il allait noter des choses sur vous, vous savez pas quoi, etc. ?] *non, c'est ça. Pas une seconde, non non [c'était transparent ?] oui tout était transparent* ». Un autre explique que « *c'est aussi très important qu'ils nous disent ce qu'ils pensent, surtout si on a tort, on est des êtres humains, on a le droit de faire des erreurs, on ne peut pas avoir euh, la vie n'est pas toute rose, on a le droit de se tromper, c'est ce qui fait l'expérience des gens et qu'on évolue hein aussi, mais c'est vrai que c'est, de l'entendre par une personne externe, ça nous remet en question* ». Une mère renchérit : « *J'ai vu qu'elle n'était pas quelqu'un d'hypocrite, qu'elle ne mâchait pas ses mots, et ça j'apprécie, c'est quelqu'un, elle va dire ce qu'elle va dire, elle va pas traîner, pour moi, pour le SPMI, à qui que ce soit, et en plus elle a son côté professionnel, elle a quand même son côté sympathique mais elle a aussi son côté caractère (...) des fois elle me disait des choses, elle essayait de m'aider dans certaines choses où on n'était pas d'accord, mais de façon polie et professionnelle, avec son recul de professionnelle mais en même temps avec son côté humain (...) elle me parlait avec du respect et d'une façon que je pouvais comprendre* ». Ce témoignage souligne l'importance pour les parents de bénéficier d'échanges avec l'éducateur-trice qui évite de trop les ménager ou de les infantiliser.

On le voit, les qualités décrites dans ces témoignages relèvent d'une forme de transparence et de tact, assurant un double sentiment de justice et de justesse chez le parent, qualités encore accompagnées de sympathie et d'optimisme qui donnent du mouvement à l'échange et l'envie au parent de rejoindre l'éducateur-trice dans le travail d'enquête. Une mère parle à ce sujet de « *savoir-vivre* », et nous pouvons l'entendre ici au sens de savoir 'faire vivre' la relation avec le parent, en agissant de sorte à ce que les interactions avec lui fassent prendre certaines qualités à la relation. Du point de vue de l'approche écologique, ces qualités, qui peuvent être vues par les parents comme relevant de la « *personnalité* » de l'éducateur-trice, sont construites par des actions concrètes de l'éducateur-trice en répondant/faisant avec les contingences des situations, auxquelles s'ajustent/participent également les parents. Et le savoir-faire de ces professionnel-le-s parvient à faire prendre, au fil de ces ajustements mutuels, une certaine direction à l'activité. Le parent ressent le moment, la situation comme sympathique et attribue à l'éducateur-trice la qualité de la relation qu'il entretient à la situation. Il attribue ainsi au professionnel-le la qualité des rapports dans lesquels il est engagé avec lui dans la situation. Ces qualités sont ainsi des qualités propres à l'activité qui construit les situations, construction à laquelle participent l'éducateur-trice et le parent ainsi que l'environnement. Nous ne les considérons pas comme étant des qualités propres aux professionnel-le-s, mais comme des qualités d'une relation en train de se construire dans un certain contexte, qualités d'une activité formée par un agencement de relations. Ces qualités actualisent une expertise, une professionnalité qui fait l'objet d'une construction concrète depuis le travail d'enquête du professionnel.

Les parents associent ces qualités au fait que l'éducateur-trice peut "jouer beaucoup de rôles". Nous l'avons, vu, un parent compare d'ailleurs avec humour l'éducateur-trice AEMO à un "couteau suisse" : « *Elle a joué beaucoup de rôles quand même, c'est un couteau suisse* ». Avec cette idée d'un-e professionnel-le capable de répondre à l'ensemble des besoins exprimés par le parent, nous retrouvons bien ici l'idée d'un travail à mener dans la continuité de l'expérience du parent, dans toute sa globalité. Cette appréhension peut s'étayer pour les professionnel-le-s depuis les propositions de l'approche multidimensionnelle systémique, pour laquelle il importe de ne pas se contenter de traiter seulement le symptôme. Depuis l'idée qu'il est « inopérant de ne se concentrer que sur une des dimensions, dont le symptôme fait partie, d'une problématique familiale au détriment des autres » (Mansuela, 2016, p. 44), cette approche holistique invite ainsi les professionnels "à tenir compte de toutes ces dimensions" (Ibid., p. 45). Nous pouvons également faire le lien avec le CP dans la partie consacrée aux valeurs défendues dans la mission, sous la valeur "Respect", qui préconise d'"avoir du respect pour les personnes accompagnées [ce qui] implique de respecter leurs valeurs, de les rejoindre là où elles en sont en prenant en compte le contexte global, de travailler à partir de leurs ressources et leurs limites, de travailler avec elles dans un esprit de collaboration et de co-construction et de soutenir les différentes formes de parentalités » (CP, 2019, p. 8).

Cette qualité de contact avec l'éducateur-trice, ou plutôt ce lien construit comme étant doté de ces qualités, vient se cumuler à une confiance d'emblée placée dans le potentiel de changement du parent et au non-jugement, auxquels s'ajoute encore une importante disponibilité des éducateurs-trices. Ce sont ces différentes orientations activement recherchées, favorisées par l'éducateur-trice, et prises par l'activité, qui ensemble permettent de faire sentir la confiance au parent, en l'invitant à rejoindre ce mouvement et à s'engager progressivement dans le travail d'enquête menée avec l'éducateur-trice.

Pour saisir la façon dont la confiance se construit du point de vue des parents, il faut encore y ajouter la relation de proximité/accessibilité ordinaire qui est largement plébiscitée par ces derniers, en leur donnant le sentiment de moins avoir affaire, ou de ne pas seulement avoir affaire à un-e professionnel-le mandaté-e par une institution. Le sentiment du parent à l'égard de l'éducateur, qui « *au fur et à mesure est devenu un petit peu proche* », est d'avoir affaire à davantage qu'à un professionnel : « *Il a apporté son travail, son métier, (mais) il a apporté bien plus que ça en fait* ». Et cette mère d'ajouter, « *il restera toujours un ami, bon c'est son boulot voilà, mais moi je le considère comme un bon ami* ».

L'ensemble des parents, sans exception, décrivent leur relation avec l'éducateur-trice depuis un registre combinant lien familial et lien amical. Une mère nous dit que « *maintenant j'ai envie de dire c'est presque quelqu'un, c'est presque quelqu'un de la famille en fait, ouais elle nous connaît, en même temps elle connaît, enfin par exemple moi elle connaît mes faiblesses, elle connaît mes peurs, elle connaît mes craintes, elle connaît aussi euh ben ma vie, la vie de mon fils, la famille proche, enfin c'est quand même une relation en fait euh, ouais c'est assez intime, je pense qu'elle connaît certaines choses qu'il y a certains, peut-être certains de mes collègues ou de mes amis qui savent pas en fait, voilà donc c'est un pas en fait qu'on franchit avec une personne quand même qui à la base c'est une étrangère (c'est une inconnue ?) voilà c'est ça (...) j'avais quand même l'impression que à travers elle y avait autre chose que*

le dossier, et enfin y avait quelqu'un qui entrain j'ai envie de dire dans l'intimité et qui pouvait comprendre les choses et vois aussi les choses différemment ».

Ce témoignage met en exergue une forme de connaissance très fine et approfondie des parents par les éducateurs-trices qui les accompagnent dans leur lieu de vie et avec leurs proches. Cette connaissance prend appui sur une intimité favorisée par l'immersion de l'éducateur-trice dans le milieu familial. A ce sujet, une mère affirme en évoquant les acteurs de la protection de l'enfance, *« j'ai dû apprendre aussi disons à faire confiance et à les laisser entrer par le biais de cette personne (l'éducateur AEMO) en fait dans mon intimité »*. Cette question de l'intimité, est évidemment très sensible dans ce contexte de l'intervention à domicile, et de surcroît dans ce champ spécifique de la protection de l'enfance. Les parents décrivent un lien de nature intime, au sens de rapports profonds, habités par une certaine intensité émotionnelle les amenant à considérer les éducateurs-trices comme n'étant plus tout à fait des professionnel-le-s ordinaires. Cette forte proximité avec les parents permet aux éducateurs-trices de contrebalancer l'inscription de leur intervention de nature professionnelle dans une "technicisation de l'intime", dans lequel « l'intime devient, ainsi, objet d'un savoir scientifique, normatif, transmissible et le professionnel un expert » (Djaoui, 2011, p. 13). Du point de vue de la construction de la confiance, tout l'effort des professionnel-le-s est de réinscrire ou redéfinir leur rapport aux parents dans un mouvement cherchant à éviter cette technicisation exprimant un contrôle sur les parents, sans quoi la mission de soutien à la parentalité s'en trouverait mise à mal. D'où l'importance soulignée à maintes reprises par les parents de sentir "l'humanité" de l'éducateur-trice.

Une mère précise encore que *« maintenant on peut dire que nous sommes amies. Elle fait son travail comme il faut, mais à côté elle est une personne qui...c'est une personne qui fait un peu partie de la famille »*. Une autre dit encore *« pour moi c'est une amie maintenant, c'est devenu, c'est une professionnelle qui s'occupe de mon fils, c'est l'éducatrice de mon fils, on se vouvoie etc., mais à l'intérieur de moi c'est comme une amie quoi, je pense qu'elle s'est investie dans nos soucis en tant que professionnelle mais aussi en tant que personne humaine, voilà je pense qu'il y a réellement des choses qui la touchaient, réellement des choses qui voilà la faisaient bondir, voilà, des choses pas normales qui se passaient qui la faisaient bondir, ça c'est le côté humain, je pense qu'elle a été sensible à certains moments où je me sentais pas du tout bien (...) vous avez une personne qui s'est tellement investie pour vous aider, qui a été tellement à l'écoute, tellement compréhensive par rapport à vos souffrances, c'est une amie quoi (...) c'est un sacré personnage, une belle rencontre dans la vie (ça c'est le mot, rencontre ?) ouais, totalement, magnifique rencontre dans ma vie quoi, dans notre vie à nous tous, à mon fils, à me femme, à moi »*. Sentir la sollicitude de l'éducateur-trice, son "côté humain", aide à construire la confiance et alimente cette recherche d'effets visant à réduire chez le parent le sentiment d'une relation 'purement' professionnelle, techniciste dans le lien à l'éducateur.

Faire sentir de la sollicitude aux parents pose une autre question, qui est celle de l'authenticité de ce 'geste professionnel' qui se réalise, comme le soulignent bien les parents, dans un cadre qui reste professionnel avec de surcroît des enjeux en protection de l'enfance. Dans la littérature, l'authenticité est reconnue de manière positive comme devant être visée par les professionnel-le-s intervenant à domicile pour éviter une non-adhésion des parents au suivi (Coudert, 2016). Mais cette dimension de l'authenticité peut aussi être décrite négativement lorsqu'elle est appréhendée de manière normative comme faisant

l'objet d'un "management des émotions" par les professionnel-le-s qui devraient pouvoir maîtriser leurs émotions et viser leur contrôle (Dhaoui, 2011). L'authenticité est alors mise en question depuis l'idée que « le travailleur social ou le soignant doit manifester des sentiments qu'il ne ressent pas toujours (compassion, oblativité, tolérance, etc.) et doit taire des sentiments qu'il ressent parfois (agressivité, dépression, culpabilité, répulsion, etc.) » (Djaoui, 2011, p. 15). Dans cette lecture sociale des émotions, qui les conçoit comme des jugements en situation exprimant des normes intériorisées, l'authenticité est suspectée d'être une "contrefaçon de l'intimité" (Alis, 2009). Elle pose problème dans l'optique d'une construction de confiance particulièrement décisive pour l'intervention à domicile. Elle dessine en effet les professionnels soit comme manipulant le parent, soit comme se fourvoyant eux-mêmes, en parvenant "à se convaincre de la réalité de ces sentiments feints" (Djaoui, 2011, p. 16). Et de surcroît, cette lecture dessine dans la foulée les parents soit comme aisément manipulables, soit comme manipulant les professionnel-le-s qui se laisseraient tromper dans leurs sentiments, ce que ne décrivent pas nos résultats.

Nos travaux sur les émotions dans l'activité de l'intervention sociale (Mezzena et al., 2019 ; Mezzena, 2022) explorent une autre approche en appui sur les apports du pragmatisme, depuis une conception des émotions comme activité permettant de construire/transformer les rapports au monde et à autrui. Cette lecture attire notre attention sur la façon dont nous sommes, dans nos actions et dans un même mouvement, affectés par le monde tout en l'affectant dans la foulée (Despret, 2001). Cette question de l'authenticité peut alors être vue comme une propriété de la relation de confiance : dans leur perspective consistant à faire vivre et faire sentir la confiance au parent, les éducateurs-trices s'engagent continûment à mettre au travail l'émotion, les leurs et celles du parent, avec l'autre en cherchant une manière de le rejoindre pour construire et négocier la situation, en l'entraînant dans son mouvement. Le travail des émotions comme mouvement et accordage est au cœur de cette rencontre qui se construit par le truchement de l'enquête avec le parent pour construire de la confiance. Le 2^{ème} volet de notre recherche pourra approfondir cette piste de l'authenticité.

Cette relation de proximité et d'accessibilité avec l'éducateur-trice est à la fois un moyen et un effet pour la construction de la confiance. Elle est nourrie par une proximité que l'on peut retrouver dans les liens familiaux ou amicaux, comme le soulignent les parents en évoquant l'éducateur-trice comme "un ami", "une sorte de tante" ou en affirmant qu'"il fait partie de la famille". Les parents soulignent la dimension du contact ordinaire entretenu dans la relation à l'éducateur-trice, qui n'est pas seulement due au fait d'intervenir durant des activités du quotidien. Cette relation, portée par "un bon feeling", par un contact qui "s'est fait tout seul", tend vers l'ordinaire en paraissant naturelle au parent. Ils associent à cette dimension ordinaire du contact une autre qualité que plusieurs parents qualifient d'"humaine". Le lien à l'éducateur-trice est décrit par les parents comme "une rencontre humaine" faite de "réciprocité" et source de plaisir, avec un-e éducateur-trice également engagé-e émotionnellement et comme pouvant également être touché-e/transformé-e par le parent.

Une mère revient bien sur cette réciprocité : « *C'est une rencontre humaine, et puis ça prend ou ça prend pas, c'est en fonction de tellement de choses, c'était beaucoup dans le, c'est pour ça que c'est difficile à décrire [avec vos mains vous mimez l'échange, vous voulez dire la réciprocité ?] c'est ça, la réciprocité, c'est pour ça que pour moi c'est difficile à décrire (...) et donc avec l'éducateur je n'en revenais pas, c'est*

un rayon de soleil, il sortait même des fois d'ici en disant merci, moi je n'en revenais pas, mais merci de quoi, "mais vous savez vous m'avez redonné la pêche, on a tellement bien bossé" (...) il y a plusieurs séances où c'était lui qui me remerciait, moi je n'en revenais pas, j'étais scotchée, ah bon ben tant mieux, mais c'était quelque chose de très plaisant (...) l'éducateur me remerciait et moi je n'en revenais pas, parce que la séance lui avait fait du bien, l'avait fait réfléchir, enfin, lui avait apporté beaucoup aussi ». En partageant son expérience avec le parent, l'éducateur-trice se situe dans la relation comme pouvant être touché par le parent en reconnaissant son engagement émotionnel, et dans la foulée il considère/dessine le parent comme pouvant lui apprendre quelque chose en retour, ce qui favorise la construction de la confiance.

Cette relation à l'éducateur-trice, arrimée à une implication mutuelle, favorise pour le parent un certain recul de la figure professionnelle qui est bienvenu et rassurant dans ce contexte d'intervention de la protection de l'enfance. En effet, une partie des témoignages souligne la crainte que ressentent certains parents à l'idée d'avoir affaire au SPMi. En donnant au parent le sentiment de ne pas avoir affaire seulement à un professionnel et à une institution, la relation tend vers une proximité ordinaire, arrimée à du non-jugement, qui aide le parent à s'impliquer de manière confiante dans le travail d'enquête mené avec l'éducateur-trice.

Si ces résultats mettent en exergue la force du lien d'accompagnement, les résultats pointent dans la foulée une tension pour les éducateurs-trices à l'égard de leur mission. Le concept pédagogique rappelle, depuis la valeur de l'autonomie, que « accompagner les parents et les enfants vers l'autonomie (faire des choix, être acteurs de leur vie), chacun à son niveau et en étant aidé si nécessaire, est le cœur même de la prestation. L'intervention de l'éducateur est subsidiaire voire secondaire, elle vient en appui, en renfort : le principe central est celui de la subsidiarité et non de la substitution. L'encouragement de l'implication des familles dans un esprit de partenariat et de coopération soutient l'exercice de leurs responsabilités » (CP, 2019, p. 8). On le voit, la pratique de l'AEMO est traversée par un double mouvement en tension dans l'accompagnement, que l'on retrouve dans bien d'autres missions du travail social, avec les deux valeurs du respect et de l'autonomie auxquelles renvoie le CP. D'un côté, avec le respect, nous trouvons une prescription impliquant « de rejoindre [les personnes] là où elles en sont en prenant en compte le contexte global, de travailler à partir de leurs ressources et leurs limites, de travailler avec elles dans un esprit de collaboration et de co-construction », bien exprimée par les parents dans leur description du travail d'enquête mené avec l'éducateur. De l'autre, avec l'autonomie, la prescription escompte que « l'éducateur se positionne à côté de la famille et reste attentif à ne pas créer un lien de dépendance » (Ibid.).

Si un mouvement consiste pour les éducateurs-trices à s'engager dans une relation de grande proximité avec le parent, un autre mouvement l'incite à l'habiter d'une manière qui peut favoriser à terme l'autonomie du parent. Il s'agit de faire progresser la construction de la relation d'accompagnement dans la résolution de cette tension, et la construction de la confiance y participe. Ainsi, pour le parent, si le fait de sentir l'éducateur-trice concerné-e et touché-e par ses problèmes l'aide à faire confiance au professionnel-le-s, pour les professionnel-le-s il s'agit de travailler à doser cette proximité/intensité de relation dans la continuité de l'intervention afin d'éviter de glisser dans une relation qui ferait sortir l'intervention d'un "soutien" à la parentalité.

Instaurer avec le parent un lien qui ne donne pas uniquement le sentiment d'avoir affaire à un-e professionnel-le, ce qui présuppose souvent une distance voire une supériorité à leur égard depuis une position d'expertise, est un donné important du savoir-faire de l'AEMO. Et pour les éducateurs-trices, ce recul de la figure professionnelle et institutionnelle permet dans le cas de suivis plus délicats d'éviter d'être associé-e à une autorité de la protection de l'enfance qui serait vécue comme menaçante par le parent. Cette donnée est en outre particulièrement centrale pour ces professionnel-les-s qui interviennent au domicile même des parents, autrement dit au cœur de l'intimité familiale. Dans le même temps, comme nous l'avons vu, il est important pour les parents de sentir l'expertise professionnelle de l'éducateur-trice, avec une certaine assise et assurance leur donnant un sentiment de fiabilité et sécurité dans le suivi. Et de même, il importe pour les professionnel-le-s de faire exister pour les parents les attentes de la protection de l'enfance. Ainsi, le recul de la figure professionnelle et institutionnelle est au cœur de l'intervention AEMO, et à doser subtilement par l'éducateur-trice au fil du suivi. Paradoxalement, parvenir à faire oublier ou à atténuer sa condition de professionnel-e expert est une propriété particulièrement importante de la professionnalité de ces éducateurs-trices AEMO, même si elle caractérise aussi la professionnalité d'autres professionnel-le-s de l'intervention sociale comme les TSHM par exemple.

Les entretiens montrent que la construction de la confiance n'est pas produite par un mouvement uniquement initié ou porté par l'éducateur-trice, mais qu'il rencontre également chez le parent une certaine ouverture pour accueillir le suivi comme une aide. Sont ainsi évoqués des éléments tels que *'laisser sa susceptibilité de côté et puis d'apprendre à demander de l'aide'*, *'se laisser aider et guider'*. Pour une mère, *« le problème (comme parent qui se voit proposer un suivi AEMO) c'est qu'il ne faut pas être fermé, y a des parents qui refusent cette aide, je ne sais pas mais, ce qui est vraiment dommage, parce qu'il ne faut pas justement fermer les portes, y a des moments on traverse des cellules de crise, c'est mieux de se faire aider que de continuer à persister et à continuer dans cette mauvaise dynamique et puis du moment où on est prêt à recevoir de l'aide ben moi je pense que ça peut aller, ça peut être que positif quoi »*.

Pour finir, deux autres aspects sont encore relevés par les parents comme favorisant cette construction de la confiance. D'une part, constater le bon contact entre l'éducatrice et son enfant (ou pour l'enfant entre l'éducateur-trice et son parent), comme ce père qui prend le comportement de son fils comme un indice de construction de confiance, en soulignant au sujet de son fils que *« c'est un enfant qui a du mal à aller vers les autres, surtout les adultes, il lui faut du temps »* ; ou encore cette mère qui explique *« quand il y a un bon feeling avec quelqu'un, et que je voyais que ça passait bien aussi avec mon fils, ben ça s'est fait tout seul quoi, y a pas de miracle »*. Et d'autre part, constater que l'éducateur-trice ne trahit pas la confiance des membres de la famille qui se confient à lui, est importante pour la construction de la confiance, comme cette mère l'explique bien : *« Je sais que ma fille quand elle va avec lui elle peut avoir confiance que ce qu'elle va lui dire ça reste entre eux, et elle le sentait je pense, ben ils l'ont senti je pense à quel point moi je lui faisais confiance, les enfants je pense ont suivi le mouvement »*.

Au cœur de ce travail d'accompagnement des parents dans la transformation de leur parentalité, dont nous avons vu qu'elle s'inscrit plus largement pour les parents dans un processus de restauration de la confiance en soi et dans la vie, se déploie un savoir-faire consistant pour les éducateurs-trices à faire

sentir la confiance aux parents pour permettre à cette confiance d'advenir. Nous avons pu explorer dans la présente partie les différents éléments constitutifs de cette construction de confiance.

Dans la partie précédente, nous avons considéré comment, dans le travail d'enquête, les éducatrices accompagnent les parents dans un cheminement consistant à expérimenter d'autres manières d'être en relation avec leur 'monde' pour transformer leurs habitudes éducatives et familiales. En éprouvant des effets intéressants qui émergent de ces rapports nouveaux à expérimenter avec son environnement, le parent fait par lui-même l'expérience que le suivi en vaut la peine. C'est par ce biais qu'il peut transformer ses manières de faire éducatives et dans la foulée (ré)apprendre à se faire confiance, à retrouver confiance dans sa capacité à être parent et plus largement à restaurer sa confiance dans la vie et dans la société. Ces expérimentations ne sont pas seulement proposées/portées par l'éducatrice mais activement recherchées avec le parent. L'intervention implique pour le-la professionnel-le de guider ce travail de construction d'une perspective commune, partagée avec le parent. Elle fait de la confiance un processus de construction d'un monde commun, sources de nouvelles significations qui conviennent et aux parents en rapport avec leur milieu, et aux éducateurs en rapport avec les enjeux de la protection de l'enfance.

Au fil de ce travail d'enquête, pour les éducatrices, il s'agit de mettre les parents dans un sentiment de confiance qui ne porte pas seulement sur leur rapport à eux-mêmes, mais embrasse globalement leurs diverses activités et les rapports avec l'environnement dans lesquelles ces activités s'inscrivent, y compris le rapport avec l'éducatrice lui-même. Nous présumons que c'est cette confiance globale ou diffuse du parent, étendue à ses rapports à son environnement, qui est visée par les professionnel-le-s. En n'étant pas restreinte à la seule relation entre le-la professionnel-le et le parent, la confiance se construit depuis un cumul d'effets, dans la continuité et la complexité des relations tissant l'existence du parent dans et avec son environnement. Cette confiance diffuse est la condition pour que le parent s'engage activement et sur la longueur, avec les éducateurs, dans un mouvement de transformation de ses habitudes éducatives. Et cette transformation de ses habitudes, en appui sur cette construction de confiance, est ce qui permet de répondre à une crise de confiance du parent dans son existence.

En ce sens, la confiance est tout à la fois moyen et fin de l'intervention. Et ce double statut de la confiance comme ingrédient et visée du savoir-faire de l'AEMO nous amènera à questionner : « Comment faire confiance à ce qui se construit /le travail d'enquête/ lorsque cette confiance elle-même est un ingrédient de cette construction ? » (Despret, 2001, p. 333). Comment les éducatrices s'y prennent-ils concrètement dans leur activité ? Que peuvent-ils nous apprendre depuis leur savoir-faire spécifique, local de la mise au travail de la confiance dans le suivi AEMO ? Le 2^{ème} volet de notre recherche va s'atteler à décrire finement ce savoir-faire, en appui sur ces premiers résultats exploratoires recueillis grâce aux entretiens avec les parents, et en problématisant la construction de la confiance en appui sur les émotions.

Ainsi, enquête pratique et construction de confiance ne sont pas séparables. Mener une enquête pratique avec le parent exige que ce dernier fasse confiance à l'éducatrice. Et pour que cette confiance puisse se construire, une implication dans des activités avec l'éducatrice doit pouvoir s'éprouver concrètement afin que le parent puisse apprécier les effets intéressants et sentir la fiabilité de l'éducatrice-

trice. Sans confiance, l'enquête pratique ne peut se déployer, et elle risque de s'arrêter. Parvenir à faire enquêter le parent consiste ainsi pour l'éducateur-trice à sentir et faire sentir la confiance, pour permettre au parent de le-la rejoindre dans le mouvement d'enquête. Autrement dit, enquêter avec le parent c'est construire un rapport de confiance : en enquêtant avec lui on favorise la confiance et en retour cette confiance favorise l'engagement du parent dans l'enquête avec l'éducateur-trice. La confiance est ainsi intrinsèque à l'enquête, elle est une propriété de l'enquête pratique des éducateurs-trices AEMO permettant à terme une transformation de la parentalité.

En examinant du point de vue des parents comment la confiance se construit dans le travail d'enquête depuis un engagement des deux parties, parent et professionnel-le, nous avons discuté comment un 'faire connaissance' avec l'usager s'opère à l'occasion de la construction de la confiance, au double sens d'apprendre à se connaître et de produire une connaissance. Comme le dit bien un parent, « *je pense que l'éducatrice a appris à me connaître, et moi j'ai appris à la connaître aussi* ». Et comme nous l'avons discuté ailleurs dans un passage que nous reproduisons ici (Mezzena, 2020, p. 258), dans ce 'faire connaissance' avec les usagers, il s'agit pour les professionnel-le-s de faire confiance à ce qui se relie pour produire des effets à propos desquels est fait le pari qu'ils sont intéressants pour le devenir de l'intervention. C'est parce qu'une connaissance peut se construire avec l'usager qu'une confiance peut s'établir. Mais c'est aussi parce qu'une confiance existe d'emblée, sous forme de pari et de saut dans l'incertain en appui sur des croyances (« ça vaut le coup d'y croire » disent les éducateurs-trices), qu'un engagement concret dans la connaissance comme chemin, arpenté avec les usagers, est rendu possible. Connaissance et confiance nous apparaissent ainsi relever d'un même mouvement, d'un même élan dans la construction du savoir-faire des professionnel-le-s.

Nous retrouvons ici la définition de la connaissance de James, pour qui « nous connaissons une chose dès que nous avons appris comment nous comporter à son égard, ou comment aller au-devant du comportement que nous en attendons » (2005, p. 109). Nous touchons ici à l'approche du perspectivisme, que nous pouvons considérer comme un 'faire connaissance en faisant confiance' : si connaître implique de cheminer en expérimentant des relations au monde et aux autres pour apprendre, en découvrant les effets de ces relations, c'est-à-dire la façon dont le monde nous répond, construire ce chemin pour apprendre à connaître le monde ne peut se faire qu'en s'en remettant au monde, « dont nous attendons avec confiance que les autres parties rencontrent notre élan » (James, 2006, pp.203-204).

Et ce 'faire connaissance' avec le parent, concomitant d'un processus de construction de confiance, s'arrime à une réciprocité permettant l'engagement mutuel dans l'enquête, rendant possible un rapport de connaissance intimiste, bien décrit par les parents, qui fait connaître depuis des rapports serrés avec le monde et les autres. Cette réciprocité est exigée y compris pour le-la professionnel-le, comme nous l'a un jour exprimé un éducateur AEMO : « Malgré que j'aimerais, moi, me cacher derrière un mur d'émotions, il y a un moment où ça te touche (...) De nouveau c'est cette danse, théoriquement tu dois être un pro (professionnel), tu dois faire ci et ça, mais le lien, la relation si tu ne la fais pas vivre, si tu ne l'alimentes pas, si tu ne donnes pas de toi c'est plat ». 'Faire vivre la relation', voilà ce que permet la construction de la confiance, elle-même intrinsèque à la connaissance. La confiance est ce qui amène de la vie dans la connaissance, elle la rend vivante.

DISCUSSION PAR LES PARENTS DU DISPOSITIF GENEVOIS DE L'AEMO

Dans cette partie, nous allons examiner comment les parents discutent le dispositif genevois de l'AEMO, en mettant en relief certains de ces résultats.

Accueil de la proposition de l'AEMO par le SPMi et début du suivi :
<ul style="list-style-type: none"> - une satisfaction voire du soulagement - une méfiance initiale à l'égard de l'AEMO comme effet de la présence potentiellement intrusive de l'éducateur-trice dans le milieu familial - un sentiment d'adhésion forcée - une difficulté à comprendre le mandat AEMO et les limites de l'intervention
Des objectifs élaborés en collaboration avec l'éducateur-trice et révisables au besoin
Une temporalité trop courte pour le suivi AEMO (de crise ou traditionnel)
Un suivi de soutien avec une fréquence de rencontre trop faible
Faciliter la transition du suivi de crise au suivi traditionnel ou du suivi traditionnel au suivi de soutien
Bilan et fin du suivi : des retours positifs
Importance d'une intervention AEMO prise dans un maillage collaboratif interdisciplinaire avec d'autres professionnel-le-s
Un-e éducateur-trice AEMO légitimé-e au SPMi et dans le réseau du fait d'intervenir dans le milieu familial
Un-e éducateur-trice AEMO parfois en porte-à-faux entre le parent et le SPMi
Un effet préventif de l'AEMO par rapport à l'adolescence ou au placement en foyer
Une prestation AEMO mal connue voire inconnue pour les parents
Une AEMO recommandée par les parents

Pour les parents qui se voient proposer la prestation AEMO, le vécu du moment de l'annonce et du démarrage du suivi oscille entre soulagement et méfiance, avec aussi pour certains une difficulté à comprendre ou cerner le mandat AEMO et les limites de l'intervention de l'éducateur-trice.

Pour la majorité des parents interrogés, la perspective d'accueillir un-e éducateur-trice à domicile a été vécue positivement. Une mère en situation de détresse éducative, avec une fille en "crise d'adolescence précoce" et en conflit important avec le père de sa fille, nous dit « j'ai été très contente, très contente, quand on m'a dit ça c'était la seule chose positive que je voyais ». Concernant son fils souffrant de troubles envahissants du développement, après une période de changements importants avec l'arrêt du traitement médicamenteux et une prise en charge momentanée dans un foyer, une mère explique « j'ai tout fait pour qu'il sorte rapidement de l'hôpital et du foyer. Et après ils nous ont proposé cette solution.

Avec mon mari nous étions contents que quelqu'un vienne dans le milieu familial car nous étions très démunis sur comment nous allions faire, puisque même les autres ne savaient pas trop comment faire, nous étions contents que quelqu'un vienne dans le milieu familial car nous étions très démunis ».

Une mère rapporte quant à elle son "soulagement", en expliquant que « ça a été une expérience, malheureusement j'aurais préféré ne pas faire appel aux AEMO, c'est quelque chose de normal parce qu'on n'est jamais, on est toujours surpris quand ce genre de situations nous arrivent avec nos propres enfants, parce que ça a été assez fort avec mon fils, et d'un autre côté contente et soulagée qu'on ait des éducateurs à disposition pour venir nous aider parce qu'à un moment donné en tant que parents on est complètement déboussolés et puis on voit que malheureusement on n'arrive plus à rien faire parce qu'ils (les enfants) veulent plus nous écouter et y a que eux qui ont raison, et quand ça en arrive à la force etc. c'est encore plus difficile avec un ado de 14 ans qui est déjà plus grand que moi donc c'est vrai que ça a été un soulagement ».

Parfois, la satisfaction ou le soulagement cohabite avec une certaine difficulté à cerner le mandat AEMO et les limites de l'intervention. Une mère raconte qu'elle "se sentait gênée" « parce que je savais pas si il devait me conseiller, par rapport à son métier [vous ne saviez pas si c'était son travail ?] voilà, moi je lui posais tellement de questions que j'ai dit purée est-ce qu'il pourrait me conseiller ou est-ce qu'il a le droit, qu'est-ce qu'il n'a pas le droit (de faire), je ne savais pas si il y a des limites en fait (...) des fois je me sentais gênée de demander, je savais pas si il va me répondre (...) au début c'est vrai que j'étais gênée, j'ai dit mais est-ce qu'il peut m'aider, est-ce qu'il va me dire "non je ne suis pas là pour ça, je suis (là) pour autre chose", vous voyez c'était mon truc là, "non je suis là pour votre fille, je parle un petit peu avec vous, mais je peux pas continuer à parler avec vous", son travail on ne connaît pas hein ». Pour cette mère, la dimension du soutien à la parentalité, qui ne restreint pas l'intervention à l'enfant mais l'étend au parent, en arrimant l'intervention sur la réduction des risques pour le mineur à un accompagnement du parent, n'était pas évidente et a nécessité un temps pour se clarifier.

Comme nous l'avons vu dans la précédente partie, même chez des parents satisfaits ou se déclarant soulagés, et qui ont eux-mêmes initialement sollicité le SPMi, une certaine crainte peut tout de même habiter cette étape de tout début de suivi : « Il y avait une certaine forme de, on va dire de peur et puis d'appréhension parce que on ne connaît pas la personne (l'éducatrice) mais moi d'un autre côté, j'y ai pris, avant de la rencontrer, vraiment comme une aide et des solutions qu'elle allait m'apporter, je veux dire quand on arrive à un point de non-retour et puis qu'on voit qu'on a besoin d'aide, il faut se mentaliser à tout simplement se laisser aider et guider ». On le voit, le besoin d'aide est tel que le parent n'a en quelque sorte pas le choix. Pour une autre mère qui a également accueilli la proposition du suivi AEMO comme une aide, « au tout début j'ai eu la panique totale je vous dis, j'ai pensé cette dame elle est là pour le SPMi pour enlever les enfants, dans ma tête c'est ça, si je dis ça, ça va pas, si je dis ça, ça va être contre moi, c'est peut-être contre mes enfants, l'éducatrice m'a dit "je ne travaille pas pour dire les choses au SPMi, je suis là pour vous aider et je vous apprend des choses, si ça vous intéresse vous apprenez", parce que moi je parle aussi d'une autre culture, d'un autre (pays), voilà, elle a dit "comme vous êtes différente, trois enfants toute seule, vous êtes dans une situation très délicate, je suis là pour vous aider", j'ai eu peur que cette dame elle veut me ramasser mes enfants, je vais rester toute seule, c'est ça qui m'a fait l'angoisse ».

Pour d'autres parents, c'est un sentiment de méfiance qui a primé à l'annonce de la proposition d'un suivi AEMO, comme effet de l'intrusion d'un-e professionnel-le inconnu-e dans le milieu familial.

Une mère témoigne au sujet d'un problème de phobie scolaire avec sa fille suite à une situation de harcèlement en classe et après avoir été dans un conflit important avec l'enseignante. Après avoir sollicité le SPMi, elle s'est retrouvée en opposition avec la direction de l'établissement scolaire, n'a plus voulu que sa fille continue à fréquenter l'école et s'est retrouvée prévenue d'un possible placement par le SPMi si elle ne ramenait pas sa fille à l'école. Cette mère, qui avait déjà eu affaire au SPMi durant l'adolescence de sa fille aînée, rapporte qu'« *au début j'étais un peu en recul, parce que je me suis dit après tout ce qui s'est passé avec eux (le SPMi), et puis je n'étais pas comprise, je n'étais pas aidée, au lieu d'être aidée je me sentais attaquée, je me sentais quand même sous pression parce qu'ils étaient en train de faire des jugements sur moi, et puis en même temps je me suis mise à réfléchir, je me suis dit il y a quelqu'un qui va venir chez moi, il va venir dans mon entourage, dans ma maison, voir ma vie privée, je me suis dit peut-être là c'est mieux, elle va voir que je ne suis pas une personne hors-norme, que je suis une personne normale comme tous les parents (...) mais en même temps j'ai dit bon c'est le SPMi, le SPMi j'ai déjà vécu, qu'est-ce qui m'attend, j'avais un peu peur, j'ai bien réfléchi et je me suis dit bon pourquoi pas, au moins la personne elle va venir chez moi, j'en avais marre, au moins la personne elle vient chez moi, elle regarde et puis elle va dire ce qu'elle veut dire, ce qu'elle a vu, ce qu'elle n'a pas vu (...) je ne me suis pas sentie tout à fait obligée, mais je me sentais en honneur d'accepter pour qu'ils voient que chez moi il n'y avait rien d'anormal, que ça reste, pour qu'ils voient que ma fille elle avait un endroit propre, qu'elle mange, qu'elle a ses activités, qu'elle a une qualité de vie, qu'elle a une maman aimante, elle a une bonne alimentation, qu'elle est une enfant heureuse, qu'elle manque de rien, qu'elle est pas maltraitée, donc c'est ça, j'ai dit c'est bien qu'ils voient (grâce à l'AEMO) ».*

Pour un père en situation de curatelle pour un problème de dépendance à l'alcool, « *pour moi au tout début (l'AEMO) c'était la police* ». Il explique qu'« *au début, forcément, ben mon ego forcément en a pris un coup parce que je me suis dit ohlala je suis pas capable d'élever mes enfants, il faut qu'on m'envoie une éducatrice à la maison, je n'avais rien contre cette personne, c'était plutôt une défaite personnelle, je l'avais plutôt ressenti comme ça, quand on a m'a dit au SPMi "voilà y a une personne qui va venir chez vous une fois par semaine" (je me suis dit que) c'était le SPMi qui venait surveiller ce qui se passait chez nous. Mais c'est ça quand on ne connaît pas, il y a la fierté personnelle de se dire on vient chez moi vérifier quoi, vous êtes là et puis vous vous dites ah mais ouais c'est quelqu'un qui va venir à la maison, voilà, mais sur le moment, le mot éducatrice ou quoi que ce soit je crois que il passe aux oubliettes hein, sur le moment dans ma tête c'est ah c'est quelqu'un qui va venir surveiller à la maison* ».

Pour ces deux parents, au départ la proposition de l'AEMO a donné lieu à un sentiment d'adhésion forcée : « *Le SPMi après quelques mois de conversations, etc., nous ont, allez, on va y aller on va le dire, imposé l'AEMO. Alors on vous le propose mais c'est pas, je n'avais pas le choix* », et il précise qu'à ce moment-là il était « *en clinique pour sevrage, sous médicament pour tenir le sevrage, c'est un mauvais souvenir ça, ça a été un mauvais souvenir, ça a été présenté "bon nous pensons qu'une aide vous serait..."*, voilà ils ont leur manière de vous le tourner mais [et vous n'aviez pas de marge de manœuvre pour refuser cette proposition ?] *non, non, mais comme à cette époque-là on avait beaucoup de rdv,*

c'était assez répété, moi à côté j'avais pu en parler, parce que j'ai été suivi par des psys, j'ai pu en parler, voilà, j'ai pu aussi me préparer, disons on m'a aidé à estomper ce mauvais ressenti. C'est une curatelle, vous avez une curatelle du tribunal et c'est prévu dans les 5 points qui doivent être respectés, après on vous le tourne... vous savez moi je pense qu'au SPMi ils doivent avoir quelques fois des réactions de parents peut-être un peu explosives, et ils prennent des gants pour vous l'annoncer ».

Le témoignage de ce père met en exergue que le SPMi ne peut pas imposer formellement un suivi AEMO. L'article 23 de la loi sur l'enfance et la jeunesse (LEJ), *Assistance éducative en milieu ouvert et assistance personnelle*, stipule à l'alinéa 1 que « le département instaure une assistance éducative en milieu ouvert en accord avec les parents », et à l'alinéa 2 que « cette intervention vise à accompagner, soutenir et stimuler les ressources éducatives des parents tout en maintenant l'enfant dans sa famille ou sous la responsabilité de celle-ci » (LEJ - J 6 01, p. 9). Légalement, la mesure confiée à l'AEMO Genève ne relève pas de l'aide-contrainte (contrairement à la nouvelle mesure PAJ du SPMi). Le juge ne peut pas faire d'ordonnance pour la mesure AEMO, mais uniquement enjoindre le SPMi à la mettre en place. L'activation de la mesure peut se faire sur demande de la famille ou sur proposition du SPMi (cette deuxième alternative se retrouvant dans la majorité des cas). Si le parent n'y adhère pas, il encourt le risque que la contrainte consécutive à son refus soit plus lourde que la mesure, avec parfois la possibilité d'un mandat tutélaire restreignant ses droits parentaux.

Dans le même temps, avec un accent porté sur "une collaboration avec les différents partenaires de la famille", l'AEMO est présentée comme "un engagement personnel" (CP, p. 19) en écho avec des prescriptions enjoignant de « développer la communication et les relations familiales, d'associer les familles dans la recherche de solutions, de mobiliser les compétences de la famille, d'orienter les familles auprès d'autres professionnels et de favoriser le bien-être de tous ». Ainsi, pour les éducateurs-trices AEMO cette question de l'adhésion forcée est au cœur des enjeux de leur mission, avec des parents qu'il s'agit en quelque sorte de conquérir. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente consacrée à la construction de la confiance, il s'agit bien de permettre aux parents de rapidement dépasser la méfiance initiale pour qu'ils puissent s'engager dans le travail d'enquête avec les éducateurs-trices pour expérimenter et mettre en place de nouvelles habitudes éducatives et familiales.

L'enjeu de l'adhésion forcée, ou dans une moindre mesure de la crainte des parents, se joue dès le tout début de l'intervention avec l'élaboration des objectifs. Il est en effet attendu que l'éducateur-trice et le parent, « ensemble, construisent et fixent des objectifs en lien avec les besoins de la famille et les améliorations attendues » (CP, p. 11), qui seront ensuite à présenter à l'intervenant en protection de l'enfance (IPE) à l'occasion d'une tripartite quatre mois après le lancement de la mesure.

Dans nos entretiens, les parents n'ont que très peu commenté cette étape des objectifs. Ils nous ont fait part de leur élaboration avec l'éducateur-trice, sans soulever de point en particulier. Une mère exprime bien le sentiment général recueilli au sujet de cette étape des objectifs : « Ça s'est fait un peut tout seul hein, des fois on décidait ensemble, des fois c'est elle qui proposait ». Une autre mère explique au sujet des objectifs « on en a travaillé plusieurs, alors je me rappelle même pas, on a fait des trucs au SPMi (...) moi j'avais demandé que ma fille se sente mieux quoi, qu'on arrive à ce que ma fille se sente mieux donc ça passe par moi, il fallait de toute façon que j'arrive à lui mettre les limites, à la rassurer et à instaurer un

climat de confiance, après ça fait un peu comme ça [ça ce sont les objectifs ou c'est un peu un résumé ?] non c'est un peu un résumé, alors moi je, ça les objectifs c'est l'éducatrice qui les a par écrit [donc c'est pas quelque chose qui vous a préoccupé, qui était très très importants ces objectifs ?] non, non ».

Certains ont mis en évidence le caractère révisable des objectifs, ce qui va de pair avec le fait d'adapter au plus près le suivi aux parents et à leur évolution. « *Des fois on déviait d'un objectif de base à un objectif peut-être plus simple, plus atteignable, plus dans l'immédiat, sur une durée plus longue, ça évoluait aussi un peu au fil du temps en fonction des résultats, en fonction de ce qui se passait avec mon fils, (en fonction) de plein de choses en fait ».*

En évoquant les objectifs du suivi, un parent revient sur les critères qui ont pu concourir au prolongement du suivi traditionnel en suivi de soutien, depuis des objectifs non-atteints nécessitant un rallongement de la mesure : « *Les critères disons, je pense que, dans mes souvenirs c'était que les critères ne soient pas atteints complètement et nous c'était le cas hein, on n'avait pas atteint tous les objectifs, il y avait des objectifs qui s'étaient rajoutés, et puis nous on avait aussi le souci à l'époque des visites en fait, à l'époque mon fils il voyait son père donc c'était très très compliqué là autour et puis on n'avait pas pu atteindre les objectifs parce que du côté du papa malheureusement ça suivait pas du tout puis euh, lui il était pas du tout preneur de l'AEMO parce qu'à la base on s'était dit qu'on devait l'inclure, lui du coup il a jamais voulu rentrer là-dedans en fait, pour lui c'était, il ne voyait pas à quoi ça servait, donc on n'avait pas déjà réussi à tenir cet objectif et du coup on avait mis d'autres objectifs en remplacement de celui-ci, surtout pour aider l'enfant en fait là en l'occurrence c'est aussi là-dessus qu'on a pu prolonger ».*

Plusieurs parents ont discuté la temporalité du suivi AEMO, tant pour le suivi traditionnel que pour le suivi de crise, soit pour souligner qu'ils la jugent trop courte, soit pour témoigner des bénéfices obtenus grâce à un prolongement de la mesure. Une mère revient sur la temporalité de la construction de la confiance qui a pris une année, soit le temps d'un suivi AEMO traditionnel, en disant « *ça a quand même pris un an, enfin disons je pense que ça a pris en fait comme je disais la période de l'AEMO ».* Un père précise que « *le travail de fond pour moi c'est des choses qu'on règle mais qui peuvent pas être réglées dans l'immédiat, qui doivent se faire dans le temps, c'est des choses qu'on ne peut pas régler comme ça du jour au lendemain ».* Une autre mère raconte que « *pour moi par exemple quand on a commencé tout ça, ça prend du temps, ça se fait pas d'un jour à l'autre, et par exemple quand elle m'a dit en fin d'année "ah tiens on est arrivé au bout" j'ai dit mais c'est pas possible, on est en plein boulot là, et si je devais émettre une critique c'est le temps qui est imparti à cette première phase (du suivi traditionnel), parce que sincèrement y a 2 ou 3 mois pour se mettre dans la bain, et puis c'est là où on commence à bosser sérieusement, et si on compte les vacances, si on compte ci, machin, pour moi une année scolaire c'est trop court, alors heureusement qu'il y avait la possibilité suivante c'était de continuer avec euh je sais jamais le terme [l'AEMO de soutien ?] l'AEMO de soutien [dans lequel vous êtes maintenant ?] dans lequel je suis, mais pour moi y a pas de différence, c'est vraiment pour les professionnels et peut-être pour des comptes administratifs ou comme ça mais pour nous en tant que patients clients ou je sais pas quel terme, pour nous y a pas de différence, c'est pareil, c'est la même éducatrice, c'est le même travail qu'on faisait avant, simplement elle peut nous consacrer moins de temps, mais le travail reste le même, et sincèrement on est encore en plein boulot ».*

Pour une mère qui a vu son suivi traditionnel se prolonger en suivi de soutien, « l'éducatrice avait dit "voilà j'arrive à la fin de ce mandat", et c'est vrai qu'une année scolaire ça passe vite, du coup moi j'étais un peu gloups c'est déjà fini euh, quand elle est venue la première fois pour l'AEMO moi j'avais l'impression que, disons au bout de la première année on commençait à peine à lui faire confiance, à la connaître, à avoir tissé un début de voilà, et là c'était déjà on arrive au bout, donc moi je lui ai dit mais moi j'ai l'impression que le travail il commence maintenant, c'est un peu (rire), là si vous partez j'aurais l'impression que ça a servi pas à rien mais en gros on a fait connaissance, on a voilà, et c'est là où elle m'a dit "non non non, mais moi je vous lâche pas comme ça mais voilà il va falloir que je fasse telle et telle demande et ça va prendre un peu de temps, du coup je vous propose de", elle a continué à venir en fait ».

Une mère seule, dont le fils a "complètement décroché à l'école" et glissé dans la "consommation et la délinquance suite à des mauvaises fréquentations", témoigne au sujet de son suivi de crise que « c'est pas forcément de leur faute (aux AEMO, mais) les contrats qui sont faits qui durent très peu de temps, c'était un mois ou trois semaines, une AEMO de crise, par rapport au problème que moi j'ai eu avec mon fils, alors ça nous a soulagés une période, elle a apporté beaucoup de questions, euh de réponses surtout, ben par rapport à notre situation, ça a stabilisé mon fils quelque temps, mais après ben dès que ça a été fini, il était reparti de plus belle quoi. Ça a pu se prolonger de 15 jours je crois ». Pour cette mère dont le fils a finalement fait l'objet d'un placement pénal, « ça aurait peut-être pas évité le foyer parce que là on n'est jamais sûr à cent pour cent, dans le cas de mon fils avec le recul je pense que ça n'aurait pas servi à grand-chose, mais pour des situations qui peuvent être moins critiques que celles que j'ai vécues avec lui, je pense que ça peut avoir un sens (...) la seule chose [qu'elle changerait si elle le pouvait] c'est que ça dure plus longtemps [même si ça se veut une AEMO de crise, d'emblée plus courte que les autres ?] oui ».

Une autre mère qui a également pu bénéficier d'un prolongement de 5 mois explique qu'elle venait de commencer à travailler un exercice de communication avec sa fille lorsque le suivi est arrivé à terme, alors qu'elle peinait avec l'éducatrice à transformer sa dynamique relationnelle avec sa petite fille qui faisait de grosses colères : « On venait de commencer depuis 1 mois et demi comme ça et on commençait à tenir quelque chose, mais c'est tout, on commençait à tenir quelque chose, les crises s'étaient beaucoup raccourcies, mais y en avait quand même, elles n'avaient pas disparu, ça allait jusqu'à 3-4 par jour, de crise, et ça s'est raccourci à peut-être une fois par jour, une fois tous les deux jours, et pas 4 heures mais peut-être 40 minutes, 45 minutes, mais ça restait quand même très très très difficile pour moi, et intense surtout pour moi donc j'avais plus de temps qu'avant pour me retaper une santé, mais en vivant les crises de ma fille à nouveau paf j'étais à nouveau par terre et il fallait que je me relève psychologiquement en tous cas, et c'était une période qui allait mieux, beaucoup mieux qu'avant, mais pas trop, c'était quand même très frais, trop frais pour qu'on puisse me lâcher dans la nature, et ces 5 (derniers) mois (de suivi AEMO prolongé) ça a tout changé, pendant quasi 1 an on a essayé de tâter le chemin, on a essayé de faire du repérage, on a essayé de trouver des raisons, de mettre en place des petites choses qui pourraient donner un peu plus de structure, mais c'était vraiment du tâtonnement, et c'est seulement durant cette prolongation et notamment au début des vacances d'été ça allait déjà un peu mieux, mais c'est seulement ce camp-là (dans lequel elle a mis sa fille en vacances) où y a tout qui a changé et puis après on a pu mettre en place bien des choses pour qu'elles puissent perpétuer en septembre et octobre,

je suis vraiment extrêmement reconnaissante ». Cette mère précise encore que « l'éducatrice AEMO aurait dû finir son mandat, ça faisait une année elle aurait dû fini son mandat, elle a demandé 6 mois de plus, je pense qu'elle avait le flair, qu'elle s'est dit avec 6 mois de plus il va se passer quelque chose, elle a eu totalement raison (...) et puis on a juste réussi à clôturer la relation AEMO et puis notre famille, gentiment, de manière bien, et puis on a fêté ça avec un repas chez moi ».

C'est aussi le fait de pouvoir éviter des coupures entre les deux suivis qui est discuté, « *parce qu'en fait après, plus on coupe plus je pense que pour l'enfant il se sent un peu, pas abandonné mais il perd le rythme en fait* ». Enfin, le fait de pouvoir garder/retrouver le-la même éducatrice si un prolongement se concrétise est également souligné par les parents.

Concernant le bilan, rappelons que le soutien à la parentalité prodigué est "centré principalement sur le développement et les compétences de chacun" avec, au terme de l'accompagnement, « un changement de comportement des bénéficiaires [qui] constitue l'objectif attendu par les autorités contraignantes (SPMi et tribunaux) » (CP, p. 19). La traduction de cet objectif général en objectifs précis à travailler est laissée à la charge de l'éducatrice qui, comme nous l'avons vu, les élabore en collaboration avec le parent. C'est donc la discussion de l'atteinte de ces objectifs qui fait l'objet de la séance de bilan en fin de suivi.

Les parents ont commenté positivement ces moments de bilan, qu'il s'agisse de la rédaction du rapport de bilan ou du déroulement du bilan en présence de l'IPE. Une mère dit simplement : « *La fin s'est décidée de manière très administrative, la tête était déjà prise dans les nouvelles situations, sur la fin on a fait un bilan, on s'est vu avec l'éducateur et l'IPE au SPMi, il lui avait rendu un bilan avant, pour moi c'était ok, je n'ai pas eu la copie écrite mais on a échangé oralement, j'avais confiance* ». Une autre mère, très satisfaite, explique que l'éducatrice « *a fait un joli rapport à la fin, elle l'a écrit, elle me l'a lu, elle a envoyé au SPMi, ensuite on est allé faire une réunion avec le SPMi, elle a expliqué ce qu'on (avait) fait, quelles situations on avait travaillées, c'était génial* ». Un autre parent souligne bien le fait de faire participer le parent à cette étape de bilan : « *On fait ensemble, elle fait, elle fait qu'est-ce qu'elle pense, qu'est-ce qu'elle veut, on fait ensemble et après elle écrit tout pour moi et mon mari, si on est d'accord, pas d'accord, ça c'est bien, ça faut travailler plus, voilà, mais on travaille ensemble dessus* ».

Un père met bien en évidence encore que cette étape du bilan convoque la question de la confiance : « *l'éducatrice a elle au préalable fait un bilan écrit sur plusieurs pages, ou ça dépend peut-être des clients (rires) et elle me le présente, elle me le présente avant de le présenter au SPMi, elle ça lui paraît correcte que je sois informée des informations qu'elle va (transmettre), je n'ai pas un pouvoir de lui dire vous enlevez cette phrase ou je suis pas d'accord avec ci ou avec ça, elle me le présente, voilà, j'ai fait mon rapport, c'est ça [mais elle vous demande votre ressenti par rapport à ça ?] oui elle nous demande, oui* ». Et le père de préciser que jusqu'ici il a été "plus ou moins d'accord" avec le contenu des rapports, mais sans que cela ne lui pose problème : « *Je n'allais pas aller pinailler sur une petite phrase alors qu'elle avait fait des éloges avant (rires) elle est très perspicace, si elle met une phrase c'est que c'est juste, alors voilà elle le lit avec moi, elle me demande un peu mon ressenti et puis voilà, tel jour on va aller et puis c'est le bilan qui va être donné au SPMi, avec l'éducatrice et mon épouse* ».

Enfin, pour cette étape du bilan toujours, les parents au bénéfice d'un suivi de soutien encore en cours au moment de l'entretien, ont fait part de leur crainte à l'idée que la prestation arrive à son terme. Une mère explique que « *c'est re-prolongé disons je pense en fonction des besoins, maintenant je ne sais pas si euh, enfin je pense que ce n'est pas non plus à vie donc y a un moment donné va falloir lâcher, je sais pas trop encore [et comment vous envisagez cette... ?] ben, bon là on se voit de toute façon, avec l'éducatrice AEMO on ne se voit plus une fois par semaine donc ce n'est pas non plus une coupure euh, mais moi je pense que ça va quand même, ça va faire quelque chose quoi c'est, ouais ça va, je sais pas, enfin ça va être, on ne va pas la perdre parce que je pense qu'on va quand même rester en contact mais disons après euh, ça va, moi je vais me sentir un peu lâchée dans la nature je pense* ». Un père dit quant à lui « *l'AEMO de soutien je ne sais pas combien de temps ça reste, mais nous on serait bien embêté que ça s'arrête quoi en fait, c'est pour ça je vous dis quand on pense à la fin de cette mesure on a peur quoi, on a peur, on va se sentir perdu quoi* ».

La discussion du dispositif AEMO par les parents a mis en évidence l'important maillage collaboratif de l'éducateur-trice AEMO avec d'autres professionnels, au-delà du réseau avec le SPMi. Les professionnel·le·s s'attellent dans de nombreux cas à la création d'un réseau supplémentaire à celui du SPMi autour du parent ou de l'enfant, permettant de garantir une plus grande cohérence interprofessionnelle ou interdisciplinaire depuis un suivi élargi à d'autres acteurs du champ médical ou scolaire. Les parents décrivent bien la façon dont les éducateurs-trices portent cette collaboration et en sont le fil rouge.

Un père qui a rencontré des difficultés avec le corps enseignant explique par exemple que « *l'éducatrice a rapidement, elle était très fortiche parce que bon y avait des soucis avec les profs etc., elle a rapidement essayé de réunir tout le monde, les parents, les profs etc., je me souviens toujours qu'elle avait prononcé plusieurs fois le mot équipe et puis de travailler ensemble, elle a formé une équipe en fait, ce qui fait qu'après les profs au bout d'un moment, à quelques reprises ils étaient contre moi parce que forcément j'étais l'alcoolique, chaque fois qu'il y avait un problème c'était de ma faute, là elle m'a énormément défendu, parce que comme elle était à la maison, comme elle était avec nous elle voyait ce qui se passait et elle pouvait témoigner et c'est vrai que les profs à un moment donné ils avaient pris un peu cette habitude, "ah tiens X il a jeté une gomme par terre c'est la faute à son père", et c'est cette éducatrice qui non seulement a fait un travail chez nous mais a fait un travail avec les professionnels qui nous entourent, c'est-à-dire les profs qui font l'éducation de mon fils, et a fait aussi un travail avec la pédopsychiatre chez qui mon fils est suivi, donc elle a vraiment fait un travail général quoi, pas dans le style ah tiens y a un pneu qui est crevé on met une rustine, c'était vraiment je prends tout depuis le début* ». Et d'insister encore, « *cette technique de former une équipe oblige les gens à travailler ensemble et obligent les gens à, si y avait une distance, à se rapprocher, pour essayer de faire quelque chose quoi [c'est très stratégique ?] mais oui vous dites aux gens "voilà maintenant on est une équipe" et puis tout d'un coup on est obligé de bosser ensemble [elle vous l'a dit comme ça on est une équipe ?] ouais, elle l'a dit, vous savez quand est-ce qu'elle l'a dit la première fois, elle me l'a dit en confidence à moi, en préparation quand on allait voir (les enseignants) comme elle savait que je me faisais (houspiller) par les profs, pour finir elle m'accompagnait, et c'est elle qui a remis les profs à leur place [elle a fait ça comment ?] elle a remis les profs à leur place parce que les profs effectivement elle a constaté que les profs exagéraient, qu'ils étaient sur un contentieux du passé, qu'ils étaient sur des idées du passé et puis que ça allait pas quoi, et puis un jour elle m'a dit on va leur proposer de former une équipe, et l'équipe ça va être vous,*

moi, votre femme, les profs et la pédopsychiatre, et elle a ramené ça, la pédopsychiatre a appuyé la formation de l'équipe, et les profs se sont retrouvés peut-être un peu "on fait quoi maintenant, ben on est obligés" ».

Les éducatrices AEMO interviennent ainsi sur les relations du parent à leur environnement large, pour réguler d'éventuelles difficultés qui pourraient "déstabiliser" le parent, et par extension de l'enfant. Un parent témoigne que « *l'éducatrice est toujours vigilante à l'enfant et à ce qui se passe autour et aussi aux éléments extérieurs qui pourraient nous déstabiliser, par exemple tout simplement là dans cette période où moi je suis tombé malade et puis que les assureurs mettaient du temps à payer, enfin on est encore là-dedans, par exemple c'est l'éducatrice qui passe un coup de fil à mon assistante sociale pour dire "écoutez à la maison ça commence à être tendu, parce qu'il y a le souci économique, et puis forcément ça va déteindre sur l'enfant", alors du coup elle s'est permise là de demander une autre aide pour mettre la pression pour améliorer notre situation économique quoi* ».

Une mère témoigne quant à elle de l'aide apportée par l'éducatrice AEMO pour la transition de sa fille du cycle à l'ECG : « *On a commencé aussi l'ECG, le doyen (du cycle) a appelé le doyen de l'ECG, donc on a mis en place avec l'éducatrice, c'est toutes des choses qu'on a mises en place, un rdv avec la prof principale de ma fille et l'éducatrice AEMO, parce qu'en fait si vous voulez l'éducatrice sait beaucoup mieux parler de ma fille que moi, parce que moi j'ai le côté émotionnel qui entre en jeu et elle voilà, et puis je suis tombée aussi avec une personne, sa prof principale (de l'ECG) que j'ai régulièrement au téléphone aussi, qui est très compréhensive (...) quand j'ai redemandé pour la prolongation (passage au suivi de soutien après le suivi traditionnel), ma fille avait fait la demande que l'éducatrice revienne en fait, pour l'aider à finir son cycle et à préparer sa rentrée à l'ECG, pour vous dire comme l'éducatrice a été importante pour elle aussi et puis bon quand l'éducatrice a entendu ça, ben elle a compris quoi, elle a fait la demande, apparemment aussi elle a un directeur avec qui elle s'entend très bien donc automatiquement on a préparé cette rentrée aussi, donc pour moi c'était quelque chose de super quoi, d'avoir une personne qui m'aide à préparer la rentrée, parce que justement avec l'expérience que j'avais eu avec le doyen du cycle j'avais pas trop confiance en moi pour arriver à l'ECG rencontrer le doyen aussi* ».

Dans le cas d'une mère, une collaboration interdisciplinaire pour un suivi psychologique a été mise en place par l'éducatrice AEMO en prévision d'un éventuel refus de prolongement de l'AEMO : « *L'éducatrice elle a fait un truc extrêmement bien, c'est qu'elle a fait une rencontre pluridisciplinaire si on veut, elle a fait une rencontre avec le pédopsychiatre de ma fille, mon psychiatre, ma psychologue, et puis elle en tant qu'éducatrice et ça ça a été génial [sans le SPMI ?] sans le SPMi, c'était une initiative spontanée de l'éducatrice AEMO, pour que je ne sois pas, enfin ce qu'elle avait peur c'était de me laisser totalement flottante, on n'avait pas encore reçu le ok pour le prolongement, donc elle avait très peur de me laisser sans rien, sans filet de sécurité ni quoi que ce soit et elle a fait donc une séance où elle a réussi à bouger le pédopsychiatre de ma fille, le psychiatre et puis ma psychologue (...) il en est sorti que ce serait peut-être une bonne idée de faire, attendez que je retrouve le mot, systémique, une consultation systémique, avec ma fille, enfin à la base c'était avec mes parents et moi, et là l'éducatrice s'est tout de suite mise en avant en disant "je comprends, ce serait le top, mais en l'occurrence là c'est compliqué (entre la mère et ses parents)", mes parents à moi sont très peu ouverts à ce genre de discussion, donc elle a bien pu*

expliquer, j'étais très contente, et du coup on a un peu changé de shift (de direction) et ils se sont dit "mais pourquoi pas faire la même chose entre la fille et la mère", et du côté des HUG ils ont regardé et ils ont dit "on a une personne qui s'occupe pour les psychothérapies systémiques et ça peut aussi inclure des enfants", là elle a 6 ans la petite hein mais ça peut totalement prendre en compte des enfants, y a pas de problème et du coup on a commencé un suivi entre ma fille et moi ».

Une mère revient encore sur l'impact de l'arrivée et de la participation de l'éducateur AEMO dans le réseau de soin de son fils : *« L'éducateur AEMO c'était vraiment la bonne solution et cela a permis de remettre la cohésion (dans le travail en réseau), de retravailler avec l'équipe, de remettre brique par brique, car on travaille avec un centre mais ils ont tous à peu près la même vision des choses. Et là cela donne une autre vision qu'eux n'auraient pas forcément proposée. Du coup cela a permis des nouvelles techniques qui étaient plus adaptées pour mon fils à ce moment donné, du coup cela a également aidé à la cohésion avec le groupe, du coup l'éducateur venait à la réunion mensuelle avec la psychiatre et la psychologue pour faire un retour, et ça j'ai trouvé que c'était important, on discutait plus ensemble et on se retrouvait sur ce qu'on avait plus travaillé avec mon fils à la maison sur les différentes choses sur lesquelles on travaillait, ça renforçait le lien et la prise en charge globale en donnant une meilleure cohésion entre tous les intervenants ».*

Un autre élément largement discuté par les parents concerne la légitimité de l'éducateur-trice AEMO au SPMi et dans le réseau du fait d'intervenir dans le milieu familial. Les parents décrivent sa présence et sa prise de parole au SPMi et dans le réseau comme une aide importante pour être entendu ou reconnu dans leurs difficultés ou leur demande. Comme le dit une mère, *« on aurait pu donner un retour nous (parents) mais ce n'est pas la même chose que quand c'est la personne elle-même qui donne son retour et en tant que professionnel (...) Nous on a le point de vue des parents, mais lui il a quand même le point de vue professionnel, dans la balance n'est pas la même chose, cela rajoute une valeur supplémentaire ».*

Cette voix de l'éducateur-trice AEMO peut être une aide particulièrement précieuse en cas de rapports tendus avec le SPMi, comme l'explique une mère : *« Je pense que surtout l'éducatrice AEMO (dans les échanges avec le SPMi) appuyait, je vais dire comme un avocat mais dans le sens que, le fait qu'elle elle soit venue chez nous et puis qu'elle finisse par nous connaître, elle a vu, en fait je me disais, peut-être c'est personnel mais je me disais quand je vais au SPMi, si ça se trouve ce que je leur dis ils me croient pas parce que euh, en fait on entend tellement de cas qui, avec des mamans qui ne veulent pas laisser voir le (papa), enfin des histoires, je me suis dit peut-être que eux c'est ce qu'ils pensent en fait, enfin ils se disent pauvre enfant il est dans un conflit d'intérêt, ok elle s'est fait voilà y a eu des violences conjugales mais ce n'est pas une raison (...) et puis l'éducatrice AEMO je pense qu'elle a bien vu avec le temps que j'étais aussi, enfin que j'étais sincère, que mon but ce n'était pas d'éloigner l'enfant de son père, au contraire, au contraire, mais de mettre un cadre (...) j'avais quand même l'impression que à travers elle y avait autre chose que le dossier, et enfin y avait quelqu'un qui entrait j'ai envie de dire dans l'intimité et qui pouvait comprendre les choses et voir aussi les choses différemment et puis comprendre ma démarche, et puis en même temps me soutenir (...) en fait j'ai eu l'impression qu'à partir du moment où j'ai accepté l'AEMO, ils ont été plus, ils m'ont davantage écoutée au SPMi, alors je ne sais pas si c'est le fait que j'accepte ça (l'AEMO) ils se sont dit je sais pas, c'était peut-être une preuve de bonne foi pour eux [de bonne volonté ?] de bonne volonté, voilà, ou alors je sais pas, mais c'est vrai qu'à partir du*

moment où elle est venue j'ai eu l'impression que quand même j'avais plus de poids en fait, quand je venais et que je disais quelque chose ça avait plus d'impact, ça avait plus de poids ».

Enfin, une mère souligne que « l'éducatrice elle a un vocabulaire qui voilà, elle peut utiliser un vocabulaire que le SPMi comprend, comme moi je suis dans la banque j'ai un vocabulaire de banquier donc voilà pour moi c'est plus simple de parler à un banquier et pour elle de parler au SPMi, ça voilà, elle a pu établir des rapports en mettant d'autres mots que ce que moi j'aurais mis ». Certains parents observent cependant que parfois, pour l'éducateur-trice AEMO la frontière entre cette position de médiation et une position de porte-à-faux avec le SPMi est ténue. Une mère en situation de conflit important avec le père de son enfant, qui avait l'impression de ne pas être entendue par le SPMi, explique que l'éducateur « était quand même dans une position qui n'était pas évidente, moi je m'en défendais beaucoup du SPMi, il était un peu entre deux, il était un peu en train de tempérer ».

Les parents évoquent un effet préventif de l'AEMO par rapport aux risques de l'adolescence ou au placement en foyer. Une mère qui a sollicité le SPMi pour son fils préadolescent qui avait tendance à fuguer, pense que l'AEMO « c'est la case avant (un placement) quand même (...) il y a quand même des enfants, des jeunes, c'est la dernière case avant un foyer ou enfin voilà, donc je pense que oui, je pense que c'est un très bon outil, on n'avait pas des problèmes énormes (avec mon fils) mais enfin quand même à l'époque c'était quand même, ce n'était pas rien, et puis je ne sais pas si j'avais laissé passer et que je n'avais rien fait, ça aurait peut-être aussi peut-être débouché sur quelque chose de plus gros, donc je me dis que j'ai peut-être évité le pire, et c'était le bon moment en fait (il a 13 ans) je me suis dit c'est un peu la dernière limite pour que ça me pète pas à la figure et que ce soit vraiment après quelque chose de très difficile à gérer et que ce soit vraiment dur pour tout le monde ». Pour une autre mère dans une situation difficile avec sa fille, « pour moi je vous dis je suis arrivée à une situation, tentative de suicide, une gamine à 14 ans qui se scarifie les mains, enfin difficultés scolaires, révolte contre tout le monde, qui commence à fumer à boire du whisky, voilà à un moment donné j'ai dit ouhla, disons moi je voyais l'échec total scolaire ».

Au sujet de la portée préventive de l'AEMO toujours, une mère explique que « franchement, si j'avais su que ça existait, j'aurais demandé une AEMO beaucoup plus tôt, beaucoup plus tôt. Mais pas de crise cette fois-ci, j'aurais demandé quand il avait 12 ans, quand je voyais que j'arrivais plus du tout à gérer, qu'il est rentré au cycle, que ça devient le bazar, qu'il commence à fumer des joints, etc., en même temps, est-ce que j'aurais osé le demander ou pas, je sais pas, et puis ça prend du temps en fait ces trucs-là, moi je trouve c'est ça qui est compliqué aussi, c'est qu'il faut prendre sur son temps de travail. Il faudrait juste que les familles en difficulté soient au courant (que l'AEMO existe) avant de passer à travers la police et le SPMi ». Et cette mère d'ajouter : « Les écoles devraient être au courant (que l'AEMO existe), en fait les écoles voient les difficultés dans les familles, moi franchement on aurait pu me dire un peu plus tôt que je pouvais avoir un petit peu d'aide, j'ai eu de l'aide à travers... y avait à X le directeur de l'école (...) pendant une année il a vraiment accompagné mon fils, il l'a forcé à aller dans son bureau tous les matins pour poser sa colère. Y a ça éventuellement, alors je sais pas si je l'aurais bien pris, je crois pas que je me suis rendu compte que ça allait devenir quelque chose de violent comme ça quoi ».

Comme cette mère, d'autres parents mettent l'accent sur le fait que la prestation AEMO est mal connue des parents, voire inconnue d'eux. Un parent explique qu'« *en fait l'AEMO je n'en avais jamais entendu parler, je suis arrivée là par le SPMi, c'est moi qui suis allée voir à l'époque l'assistante qui s'occupait de mon dossier parce que mon fils a traversé une période un peu compliquée, moi je travaillais énormément du coup j'avais peu de temps pour m'en occuper, je me posais un peu des questions sur son comportement, sur la relation qu'il avait avec son père et du coup c'est là qu'il m'ont proposé suite à quelques incidents, ils m'ont dit "ah mais nous on propose ça (l'AEMO) en fait", mais je ne savais pas du tout ce que c'était, j'ai un peu accepté en me disant bon ben on verra* ». Une mère qui connaissait quant à elle la prestation AEMO témoigne également que les parents ne savent pas si elle leur est accessible et à quelles conditions : « *On me l'a proposé (l'AEMO), moi-même je n'aurais pas été, enfin je ne savais même pas, enfin je savais hein (que ça existait, mais je ne savais pas) dans quelle mesure on pouvait avoir ce genre d'approche etc., après je pensais qu'on devait aussi payer droit derrière, je ne savais pas que c'était pris en charge, enfin je me suis sentie soulagée aussi de me dire que c'était offert par l'Etat* ».

Pour finir cette discussion du dispositif AEMO par les parents, mentionnons que ces derniers la recommandent, comme cette mère qui conseille « *de prendre (la mesure) les yeux fermés (...) après un mois ça devient vraiment bénéfique* », ou ces parents qui disent « *d'y aller, faut foncer* » en la recommandant « *à cent pour cent* ». A la question de savoir ce qu'elle dirait à des parents se voyant proposer la prestation AEMO, une mère nous dit encore : « *Je comprends tout à fait en tant, que l'on puisse en tant que parent ne pas avoir envie qu'il y ait une personne étrangère qui s'immisce dans votre vie privée, dans l'intimité que vous avez avec vos enfants, dans votre façon de concevoir l'éducation que vous donnez à vos enfants, et je comprends que la personne aussi elle puisse avoir peur d'être jugée (...) c'est dur parce qu'en même temps ça fait mal, enfin je veux dire c'est la société qui vous remet en question par rapport à vous, à vos enfants, ça doit être assez terrible, mais je pense que si vous êtes preneurs et que l'éducateur AEMO vous arrivez à lui faire confiance, vous allez être gagnant je pense sur beaucoup de points parce que ça va vous aider vous, ça va aider votre enfant, et en même temps, y a pas un réel, enfin, y a pas de risque, ça ne peut pas être pire en fait (...) je pense que c'est une bonne expérience, ils (les AEMO) ne vous veulent pas du mal ces gens-là, ils ne sont pas là pour vous couler, ils ne sont pas là pour euh, ils sont là pour que les choses elles aillent mieux, ou en tous cas dans quelque chose de plus correct quoi* ».

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ces résultats sur la prestation AEMO du point de vue des parents montrent que le travail de soutien à la parentalité effectué par les éducateurs-trices est bien plus qu'une approche visant à "conseiller les parents" et à "jouer avec les enfants", comme nous pouvons parfois encore l'entendre¹². Ils nous rendent attentifs au fait que le soutien à la parentalité prodigué par l'AEMO est une réponse à des situations de crises de confiance traversées par les parents. Ils nous indiquent que les expériences parentales se fragilisent en lien avec des contextes et des circonstances de vie, et ne sont pas le seul fait de difficultés personnelles à imputer au seul parent ou à sa personne.

Du point de vue de la protection de l'enfance, ces résultats mettent en valeur l'important travail mené par les éducateurs-trices AEMO auprès des parents pour les amener à s'engager avec eux dans un travail d'expérimentation visant progressivement la transformation de leurs habitudes éducatives et familiales. Ils plaident pour une voie consistant à se déprendre d'un dispositif qui prétend poursuivre une logique de prédiction des risques, amplifiée depuis 20 ans avec l'événement malheureux du décès de la petite fille de Meyrin sous l'égide du Conseiller d'Etat Charles Beer. Plutôt qu'une neutralisation des risques, le soutien à la parentalité dans la protection de l'enfance se pose dans la pratique AEMO en termes de transformation des risques en appui sur un processus de construction de confiance avec le parent. C'est à cette condition d'une confiance placée dans le parent et son accompagnement que nous rendent attentifs les entretiens menés, avec des parents qui soulignent combien la suspicion et la méfiance habitent leur rapport à l'institution de la protection de l'enfance. Ces rapports exempts de confiance s'avèrent être une entrave pour l'engagement du parent dans un processus de transformation.

Fort de ces résultats, quelles perspectives peuvent être dessinées pour penser le dispositif de l'AEMO et son inscription dans le système de la protection des mineurs, aujourd'hui en pleine révision ? Plusieurs pistes se dégagent, que nous allons commenter :

- poursuivre le développement de l'offre ambulatoire des AEMO
- renforcer l'orientation de l'AEMO dans une direction préventive
- améliorer l'orientation des parents vers la mesure AEMO en renforçant les partenariats entre les acteurs éducatifs, associatifs et médicaux gravitant autour de la famille
- questionner la temporalité de la mesure pour le suivi traditionnel voire pour le suivi de crise
- faciliter davantage les transitions entre le mode de l'AEMO de crise et le mode de l'AEMO traditionnel
- favoriser l'exploration et l'élaboration de critères qualitatifs pour l'évaluation de la prestation AEMO à construire avec les éducateurs-trices AEMO

¹² Ou le lire, par exemple dans le rapport de la commission sur la protection de l'enfance de 2020.

- Poursuivre le développement de l'offre ambulatoire des AEMO

Les retours des parents sur l'appréciation générale de la mesure, ainsi que sur ses effets concrets, indiquent une totale satisfaction des parents, y compris dans les quelques situations qui ont amené à un placement. Ces résultats indiquent combien la mesure est efficace et nécessaire du point de vue des parents. Un bémol dans ces retours concerne l'activation initiale de la mesure AEMO, qui peut parfois s'inscrire dans un délai trop long (constat déjà souligné dans le rapport de la Commission sur la protection de l'enfance de 2020). L'objectif du SPMI est qu'il se passe 1 mois maximum entre la demande de l'IPE et la mise en route de l'AEMO dans la famille.

Nos résultats confirment l'intérêt de la voie choisie pour la révision du dispositif de la protection des mineurs dès 2020, à savoir l'axe 3 de l'adaptation de l'offre du dispositif de protection qui concerne le développement accru de la prise en charge ambulatoire à laquelle appartient l'AEMO.

Nos résultats décrivent le travail d'enquête mené entre éducateurs-trices et parents pour permettre à ces derniers de s'engager dans un processus d'expérimentation nécessaire à la transformation de leurs habitudes éducatives et familiales. Ils soulignent combien ce travail d'accompagnement implique un engagement non seulement temporel et présentiel au domicile familial, mais également un engagement de nature émotionnelle de l'éducateur-trice dans la relation au parent, afin de permettre qu'un lien de confiance se construise. Ils pointent également la position différente des éducateurs-trices AEMO dans le dispositif de la protection de l'enfance, depuis une mission qui ne les inscrit pas d'emblée dans un enjeu de contrôle. Cette particularité les distingue des IPE : en étant associés au SPMi, les IPE ne peuvent intervenir au domicile familial comme les éducateurs-trices AEMO en visant une évaluation de la transformation des habitudes éducatives et familiales. Et en plus de cette position de contrôle d'emblée problématique du point de vue de l'accompagnement, l'appréciation de l'évolution des parents exige une temporalité longue et surtout un savoir-faire spécifique, en appui sur une professionnalité depuis une certaine expérience de l'immersion dans le lieu de vie des familles et la construction d'un rapport intimiste fait de confiance.

La direction du SPMI œuvre activement, dans la révision du dispositif de la protection des mineurs, à "soutenir les possibilités pour le personnel du SPMi de retourner davantage sur le terrain"¹³¹⁴. Dans cette perspective, la présence des IPE dans la famille serait intéressante pour connaître et prendre en compte les conditions de vie des familles, ou encore signifier aux parents un intérêt porté par le SPMi à leur réalité quotidienne. Ainsi, si un-e IPE ne peut se substituer à un-e éducateur-trice AEMO en termes de soutien à la parentalité dans le milieu familial, des visites au domicile seraient néanmoins très utiles. Elles pourraient faire bénéficier l'IPE d'un regard différent sur le parent et la réalité du fonctionnement familial. Cette connaissance des familles permettrait par exemple aux IPE de formuler aux parents des attentes qui soient bien en phase avec ce que vit la famille et d'accueillir les observations des éducateurs-trices AEMO en étant plus au fait de la réalité familiale. Une telle orientation d'une présence des IPE dans les

¹³ Révision du dispositif de protection des mineurs à Genève, Conférence de presse, 28 janvier 2020, p. 19.

¹⁴ Cette volonté est plus large que la nouvelle prestation PAJ mise en œuvre par le SPMi dès l'automne 2022.

familles favoriserait une meilleure articulation interprofessionnelle entre les missions AEMO et SPMi, tout en maintenant leur spécificité.

Un autre résultat important est que la participation des parents est au cœur du travail de soutien à la parentalité mené par les éducateurs-trices. Cette participation en est même la condition pour que les parents puissent s'engager dans ce fameux travail d'enquête pratique les amenant, au côté des éducateurs-trices, à transformer leurs problèmes éducatifs et familiaux dans une direction qui satisfasse aux besoins de la protection de l'enfance. En ce sens, la prestation AEMO s'inscrit bien dans l'enjeu clé de la participation du nouveau projet HARPEJ de l'OEJ, présenté par le DIP en février 2021, et enjoignant à "la complémentarité des points de vue"¹⁵. Soulignons encore, comme le relève très pertinemment une mère, que la participation de l'enfant aux décisions qui le concernent, mouvement actuellement fort dans le champ de la protection de l'enfance, ne peut être séparée ou pensée séparément de la participation des parents. Et ajoutons encore que ces différents points de vue devraient pouvoir être considérés à valeur égale entre les protagonistes pour que cette complémentarité atteigne sa pleine efficacité.

- Renforcer l'orientation de l'AEMO dans une direction préventive

Nos résultats encouragent à tendre vers une AEMO préventive telle que l'action préventive en milieu familial (APMF) permettant un traitement des problèmes en amont de leur péjoration, évitant par-là l'évolution des situations vers des placements ou des retraits de garde (constat également déjà relevé par la Commission sur la protection de l'enfance de 2020¹⁶). Comme nous l'avons vu, plusieurs parents regrettent d'ailleurs de ne pas avoir bénéficié d'une telle mesure avant que leurs problèmes ne s'aggravent.

- Améliorer l'orientation des parents vers la mesure AEMO en renforçant les partenariats entre les acteurs éducatifs, associatifs et médicaux gravitant autour de la famille

Nos résultats invitent à développer un partenariat plus important encore avec les acteurs éducatifs et associatifs au sens large : écoles, parascolaires, maisons de quartier, pour assurer une meilleure information et visibilité de la mesure AEMO pour les parents et les différents acteurs susceptibles de les orienter vers la prestation. Nombre de parents soulignent en effet qu'ils ne connaissaient pas l'AEMO, tout en pointant sa fonction préventive. Une focale toute particulière a été placée par certains parents sur les enseignants, avec l'idée que le milieu scolaire est un des lieux à partir duquel l'information aux parents pourrait être bien diffusée.

Un tel partenariat élargi va, là encore, dans le sens du projet HARPEJ et de sa volonté de "transversalité et expertises"¹⁷, afin de favoriser une meilleure harmonisation dans la politique de la prévention des risques dans le dispositif de la protection des mineurs.

¹⁵ Révision du dispositif de protection des mineurs : une année après !, février 2021, version en ligne, p. 2.

¹⁶ Rapport de la commission des Droits de l'Homme (droit de la personne) relatif au système genevois de la protection de l'enfance, 2020, p. 74).

¹⁷ Révision du dispositif de protection des mineurs : une année après !, février 2021, version en ligne, p. 4.

- Questionner la temporalité de la mesure pour le suivi traditionnel voire pour le suivi de crise

La plupart des parents demandent un suivi plus long, y compris pour le suivi de crise, en lien avec la temporalité que nécessite la construction de la confiance et le plein engagement dans le travail d'enquête avec l'éducateur-trice à la base de la transformation de leur parentalité. Plusieurs d'entre eux ont en effet indiqué que c'est au terme de la première année, c'est-à-dire au terme du temps accordé, que le travail commence vraiment à se déployer. Pour certaines familles, cette limite d'une année ne semble pas correspondre à la réalité temporelle qu'implique le processus du suivi AEMO.

- Faciliter davantage les transitions entre le mode de l'AEMO de crise et l'AEMO traditionnel

Nous l'avons vu, certains parents ont pointé que les transitions entre les modalités de suivi prennent du temps et occasionnent parfois des changements d'éducateur-trice qui peuvent déstabiliser le déroulement du suivi et la qualité de l'accompagnement. Entre temps cet aspect-là a été pris en compte car les demandes d'AEMO suite à une AEMO de crise sont prioritaires au niveau du SPMi. Si c'est possible au niveau des disponibilités et que cela a du sens, le même éducateur poursuit le suivi.

- Favoriser l'exploration et l'élaboration de critères qualitatifs pour l'évaluation de la prestation AEMO à construire avec les éducateurs-trices AEMO

En 2021, des fiches qualitatives ont été expérimentées à l'interne de l'AEMO Genève, sous forme d'appréciations recueillies auprès des différentes parties que sont le(s) parent(s), le ou les enfant(s), l'éducateur-trice AEMO et l'IPE du SPMi. Ces fiches sont remplies aux 3 temporalités du début du suivi (avec une attention portée à la complexité de la situation), en cours de suivi après 4 mois (avec une évaluation de la faisabilité) et à la clôture du suivi. Le consentement des parents et des mineurs y est apprécié, ainsi que les bénéfices et l'atteinte des objectifs. Des premiers résultats seront connus pour l'année 2022.

Pour conclure, nous souhaitons mettre une fois encore en évidence que dans le travail des éducateurs-trices, il s'agit de faire enquêter le parent en enquêtant avec lui, en découvrant ses difficultés, ce qui fait sens pour lui et en cherchant des accès à ce qui peut intéresser son engagement dans des expérimentations sources de changement. L'enquête pratique a affaire à de la variabilité, exige de la souplesse pour faire avec la pluralité des situations et la variabilité des conduites des parents et des enfants. Le savoir-faire doit composer avec du mouvement constant et exige d'expérimenter, d'agencer des manières de faire différentes selon les contingences.

Ces propriétés du savoir-faire de l'intervention sociale interrogent les pratiques managériales dans leur évaluation des pratiques. La réalité se construit depuis des actions interdépendantes, elle ne cesse de s'enrichir depuis la variabilité des situations et les nouveaux effets produits par les activités. Le savoir-faire répond à des problèmes singuliers et évolutifs et c'est sa logique adaptative continue qui fait justement toute son efficacité. Il compose avec une réalité en mouvement, sans protocole prédéfini, et ne se contente pas de répéter des manières de faire comme si la réalité ne faisait que se reproduire elle-même. En utilisant des critères généraux et statiques, les évaluations fondées sur une approche

objectiviste¹⁸ peinent à rendre compte de cette logique mouvante et adaptative, autrement dit située, de l'intervention. En catégorisant une fois pour toute des manières de faire, par exemple depuis une typification des situations mettant en correspondance des profils de compétences avec des familles de situations proches ou identiques, la logique managériale ne parvient pas à saisir et apprécier ce qui fait l'efficacité du savoir-faire, à savoir sa capacité à agencer dynamiquement différentes manières d'orienter les problèmes pratiques, en combinant/cirulant/enchaînant différentes manières de faire.

De telles évaluations, pensées dans une visée de standardisation des pratiques à des fins de gestion et de prédiction des coûts, ratent leur cible en n'accédant que très partiellement à ce qu'elles sont censées apprécier, c'est-à-dire ce qui garantit l'efficacité du savoir-faire, et qui sont ses propriétés expérimentales, adaptatives et inventives (Mezzena, Vrancken et Cornut Piller, 2023). L'élaboration de critères qualitatifs, arrimés à des effets observables et tangibles dans la continuité du suivi, devrait pouvoir s'élaborer au plus près de l'expérience des professionnel-le-s en appui sur une collaboration avec les éducateurs-trices AEMO, et en permettant également une participation des parents et des enfants. Avec les fiches qualitatives nouvellement expérimentées, un champ est ainsi en train d'être exploré.

¹⁸ Sur cette question voir Mezzena, 2020.

BIBLIOGRAPHIE

- Alis, D. (2009). « Travail émotionnel, dissonance émotionnelle et contrefaçon de l'intimité », vingt-cinq ans après la publication de *Managed heart* d'Arlie Hochschild ». In I. Berrebi-Hoffmann (Éd.), *Politiques de l'intime* (pp. 223-237). La Découverte.
- Bachmann, L., Gaberel, P.-E. et Modak, M. (2016). *Parentalité : perspectives critiques*, Éditions EESP.
- Boukamel, O., Waltz, O. Galli, S. et Benninghoff, F. (2020). *L'action éducative en milieu ouvert (AEMO). Etat des lieux. Rapport à l'attention des groupes de projet en lien avec l'AEMO et les mesures ambulatoires dans le cadre de la révision du dispositif de protection des mineurs*. Office de l'enfance et de la jeunesse, Genève.
- Carpentier, L. (2016). « L'action éducative à domicile au pôle guidance infantile », *Revue Empan*, 103, 86-92.
- Coudert, M.-C. (2016). « Pour une mesure au plus près des enfants : l'aide éducative à domicile », *Revue Empan*, 103, 74-76.
- Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social, essai sur une discrète chalandisation*, La Découverte.
- Communiqué de presse du DIP, Révision du dispositif de protection des mineurs, 28 janvier 2020.
- Concept pédagogique AEMO, AGAPE et FOJ, Genève, avril 2019.
- Conseil de l'Europe, *Recommandations Rec(2006)19 du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*, http://eurocef.eu/wp-content/uploads/2014/01/recommandations_parentalite_positive.pdf.
- Coum, D. (2018). De la difficulté d'être parent à l'aide à la parentalité : un enjeu éthique ? In G. Neyrand et al. (Éds.), *Malaise dans le soutien à la parentalité* (pp. 89 à 132). ERES.
- Djaoui, E. (2011). « Intervention au domicile : gestion sociale de l'intime », *Dialogue*, 192(2), 7-18.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. PUF.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*, Les Éditions de Minuit.
- Gaberel, E-P. & Paulus, E. (2013). « Comment l'AEMO vient aux familles : intégration des famille ou enrôlement des professionnels ? », *Revue Petite enfance*, 110, 43-50.
- Genard, J. (2013). « De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation ». *Politique et Sociétés*, 32 (1), 43-62.
- James, W. (2006). *Introduction à la philosophie*. Le Seuil.
- Lacharité, C. (2015). *Participation des parents et services de protection de l'enfance*. QC : Éditions.
- Mansuela, L. (2016). L'approche systémique multidimensionnelle en AEMO ». *Revue Empan*, 103, 44-53.
- Mezzena, S. (2022a). Les émotions dans l'activité : une connaissance esthétique au service de de la construction de la confiance dans l'intervention. In N. Burnay (Éd.), *Sociologie des émotions* (pp. 61-79). De Boeck.
- Mezzena, S. (2022b). Faire sentir la confiance. Croyance, confiance et émotion dans l'activité éducative. *Le Sociographe*, 79(3), 26-38.
- Mezzena, S. (2020). Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance. In M. Kuehni (Éd.). *Le travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 239-261). Collection Res socialis dirigée par Marc-Henry Soulet, vol. 53, Éditions Schwabe Verlag.

- Mezzena, S. (2018a). *De Schön à Dewey. Connaissance, valeur et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. L'Harmattan.
- Mezzena, S. (2018b). « Filage d'une enquête pratique dans l'activité d'éducateurs spécialisés : mutation d'un problème, expérimentations et redistribution de l'(a)symétrie dans la relation éducative ». In D. Favre, M. Jaeger & E. Jovelin (Éds.), *Les enjeux de la recherche en travail social. Définitions, Champs et Pratiques professionnelles* (pp. 203-232). L'Harmattan.
- Mezzena, S. (2012). « Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs ». *Revue Forum*, 136, 37-46.
- Mezzena, S., Vrancken, D. et Cornut Piller, C. (2023). Construire la confiance en protection de l'enfance. In P. Obertelli & R. Wittorski (Éds.), *La confiance, nouvel horizon social ?*. Editions Champ social.
- Mezzena, S. & Vrancken, D. (2020). Connaître le travail social, connaître avec le travail social, *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 13 octobre 2020, consulté le 26 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/14386>
- Mezzena, S. & Krummenacher, L. (2022). Une conception renouvelée de la prévention auprès des jeunes : la pratique de l'enquête comme construction d'un monde commun et travail de diplomatie favorisant la confiance. L'exemple de la prévention des risques numériques. In P. Lechaux (Éd.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux. Entre universités et écoles professionnelles* (pp. 403-434). Champ social Editions.
- Mezzena, S. & Fehlmann, D. (2021). Faire (et tenir) le pari de la confiance dans la durée. Glissement de la mission et perte de sens dans un lieu à haut risque de la protection de l'enfance. *Le Sociographe*, 75(3), 1-14.
- Mezzena, S., Stroumza, K. et Krummenacher, L. (2019). Faire vivre et sentir les risques pour les transformer. Les émotions comme activités dans un dispositif de prévention des risques numériques auprès des jeunes, *Revue SAS*, 12.
- Neyrand, G., Coum, D. et Wilpert, M.-D. (2018). *Malaise dans le soutien à la parentalité*. Erès.
- Neyrand, G. (2018). Le soutien aux parents et la normativité. Pour sortir du parentalisme. In G. Neyrand, D. Coum et M.-D. Wilpert (Éds.), *Malaise dans le soutien à la parentalité* (pp. 25-53). Erès.
- Paulus, E. & Gaberel, P.-E. (2011). *L'AEMO genevois : rapport d'étude sur l'implémentation du dispositif éesp*.
- Rapport de la commission des Droits de l'Homme relatif au système genevois de la protection de l'enfance, août 2020.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2, 15-30.
- Stengers, I. (1997). *Cosmopolitiques VI. La vie et l'artifice : visages de l'émergence*. La Découverte/Les empêcheurs de penser en rond.
- Vrancken, D. & Manquet, C. (2006). *Le travail sur soi, Vers une psychologisation de la société ?*, Belin.

ANNEXE : CANEVAS POUR L'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS

Appréciation du processus en général et en détail

Contentement ou insatisfaction générale ? impact positif ou négatifs

Éléments de satisfaction ou problématiques

Moments clé, de bascule avec changement soit dans le vécu ou le ressenti de l'accompagnement, soit dans le constat d'un changement concret

Compréhension des termes utilisés (par exemple objectifs...) et des attentes : éléments clairs ou pas, et comment le parent comprend la mesure et l'accompagnement, son sens, le travail ?

Qu'est-ce que vous auriez changé dans l'accompagnement ?

Quels ont été pour vous les meilleurs moments ? Et les moments les plus difficiles ?

Que pensez-vous des bilans ?

Sur les effets de l'intervention

Effets pendant la prise en charge

Effets après l'intervention (effets qui continuent, ou nouveaux effets)

Sur le vécu, ressenti de l'intervention

Sur la dimension non-normative du suivi : si le parent s'est senti pris en compte, rejoint dans ses besoins, indépendamment des injonctions ou attentes du SPMi

Sur la dimension du soin, affect, corporel : si le parent a eu le sentiment que l'on a pris soin de lui (être écouté, consolé, soutenu...) même si l'issue n'a pas été celle visée par les objectifs

Sur le vécu de l'aide contrainte : écart entre injonctions du SPMi et intervention réelle, c'est-à-dire ce qui est vraiment fait et si/comment cet écart est éprouvé

Pour familles avec "échec" (pas de changement, inertie des problèmes malgré intervention AEMO) : savoir ce qui "a coincé" du point de vue des parents