

Construire la confiance en protection de l'enfance

Sylvie MEZZENA, Didier VRANCKEN, Chantal CORNUT PILLER

- 77

INTRODUCTION

Ce texte aborde le phénomène de la confiance dans le champ du travail social. Il s'appuie sur une recherche consacrée aux effets de la nouvelle gouvernance managériale dans les institutions éducatives de Suisse romande¹. Dans le contexte de l'évaluation des pratiques depuis le standard européen Quality4Children (ci-après Q4C), cet article traite de la confiance entre direction et équipe éducative, ainsi qu'entre autorité en charge des politiques sociales et institution². Nous discutons ce rapport à la confiance depuis un exemple concret dans le champ de la protection de l'enfance en Suisse romande, avec l'outil Prisma issu des standards européens Q4Ch concernant la participation des enfants dans les processus de placement.

¹ Projet financé par le Domaine travail social de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), dirigé par Sylvie Mezzena.

² Nous avons bénéficié pour notre analyse d'un entretien avec Jean-Marie Villat, directeur de 1991 à 2021 de la Fondation Borel à Neuchâtel (institution pour enfants et adolescents), agrégé à la Chambre des membres individuels de l'EFTA (Association européenne de thérapie familiale) et Président de la CLES (Commission latine d'éducation sociale). Ce directeur est à l'origine du groupe de travail qui a conçu le guide Prisma que nous discutons ici.

Nos travaux ces dix dernières années dans le champ de la protection de l'enfance en Suisse romande ont questionné la construction de la confiance sur différents terrains éducatifs tels que foyer pour adolescents (Mezzena, 2018 ; Mezzena, 2022a), foyer d'urgence en petite enfance (Mezzena et Fehlmann, 2021) et action éducative en milieu ouvert (Mezzena, 2022c), en questionnant le lien entre confiance et connaissance dans l'expérience de l'activité (Mezzena, 2019, 2022b ; Mezzena & Krummenacher, 2022). Nous avons pu mesurer combien la justification des financements pèse sur le travail des équipes. L'acquisition de subventions cantonales et/ou fédérales pour garantir les prestations et les conditions de travail des équipes, amène les directions à se soumettre à des demandes de formalisation qui se traduisent en charge administrative pour les professionnels (Mezzena et al., 2019). Cette formalisation du travail éducatif concrétise également un enjeu pour les autorités en charge des politiques sociales de la protection de l'enfance. En effet, leurs orientations font souvent l'objet de critiques politiques et plus largement sociales, notamment dans les médias.

Cette quête de justification des financements touche au problème de l'évaluation du savoir-faire, sur fond de « nouvelles normes managériales soucieuses d'efficacité, de transparence et de reporting continu » (Soulet, 2019). Notre recherche³ a montré que directions et partenaires institutionnels sont confrontés à une même difficulté pour répondre à ce problème : l'usage d'indicateurs quantitatifs statistiques qui ne permettent toutefois guère de décrire la nature fondamentalement qualitative et indéterminée du savoir-faire. Par exemple, en foyer, jusqu'au début des années 2000, le nombre de nuitées enregistrées primait pour l'obtention de subventions fédérales, avec l'obligation pour la direction de garantir qu'un jeune dormirait dans l'institution à plein temps. Or, dans une pédagogie hybride favorisant le suivi en dehors de l'institution, en ne liant plus la prestation de l'institution au fait d'avoir un enfant en résidentiel dans les murs du foyer, le fait de permettre à un jeune de retourner dormir quelques nuits dans sa famille aide la construction d'un lien de confiance avec

³ Menée à partir d'entretiens avec des directeurs, des cadres intermédiaires et des éducateurs dans différents cantons suisses romands.

le jeune et sa famille. Nous avons affaire à une action éducative « individualisant la prise en charge et faisant tomber les barrières entre internat et ambulatoire » (Villat & Ducommun Naguy, 2016, p. 126). Mais comment faire alors avec la comptabilisation des nuitées dont dépend en partie la subvention, si le jeune est absent un certain nombre de nuits⁴ ? De même, dans quelle catégorie inscrire le travail d'un éducateur lorsqu'il effectue au pied levé un entretien avec un jeune, entretien qui va s'avérer décisif pour son suivi, alors qu'il était plongé dans une activité administrative et que celle-ci est censée être reportée sous « tâche administrative » ? On le voit, le « monitoring » ou report d'actions dans des catégories de tâches prédéfinies et indépendantes, purement administratives ou éducatives, ne permet pas de rendre compte de la réalité des activités, ni de décrire leur interdépendance et leur réorganisation au quotidien au fil des situations.

Dans nos travaux en analyse de l'activité (Mezzena, 2018), nous considérons le savoir-faire comme étant de nature expérimentale, car foncièrement incertain au fil de la variabilité des situations. Nous le décrivons comme se construisant concrètement depuis les actions des professionnels, sous forme d'enquêtes pratiques⁵ menées avec les usagers dans le temps même du déroulement de l'action, en étant soumise aux contingences imprévisibles des situations. L'orientation du

⁴ Reconnaître une telle logique de placement individualisé n'est pas sans difficulté non plus pour les autorités en charge de l'octroi des financements. Il s'agit de financer une prestation dont la logique de placement, relevant de la catégorie comptable de la suppléance, est transformée en logique ambulatoire (hors murs). L'accepter risque de faire office de cas de jurisprudence en ouvrant la porte à de nouvelles demandes de financement de la part de structures offrant de l'action éducative en milieu ouvert. Ce cas de figure montre que des négociations se font au cas par cas entre institutions et autorités de la protection de l'enfance. Il visible l'effort conjoint des directions et des autorités pour faire bouger les lignes institutionnelles afin de rendre moins étanches les frontières entre internat et ambulatoire, ce qui en soi constitue un enjeu pour l'avenir du champ de la protection de l'enfance.

⁵ La notion d'enquête pratique (Dewey, 1938/1993) comprend l'idée que le réel impose aux professionnels des contingences, contraintes ou événements pour lesquels aucune réponse pratique toute faite n'existe déjà, et qui par conséquent questionnent les manières de faire. Les professionnels se trouvent ainsi obligés de construire des réponses à ce qui questionne leur pratique, cela devient un « problème » source de nouvelles questions sur lequel investiguer très concrètement. Nous utilisons ainsi le terme de problème au sens de ce qui questionne de façon ordinaire les pratiques, et non pas dans un sens problématique ou dramatique.

savoir-faire opère de manière conséquentialiste, et non pas prédictive, depuis l'appréciation au fur et à mesure des effets de l'intervention. Comme nous allons le discuter, cette connaissance pratique et expérimentelle invite à repenser l'évaluation du savoir-faire dans les activités éducatives autrement que depuis des catégories prédéfinies et standardisées qui caractérisent une conception objectiviste de la connaissance (Mezzena, 2019). Ses propriétés exigent de privilégier une description de nature qualitative, intégrative et évolutive, épousant sa perspective dynamique et non-prédictible.

L'évaluation du savoir-faire pose avec force la question de la confiance à accorder aux institutions et autorités de la protection de l'enfance dans l'usage des deniers publics et ce, de manière d'autant plus vive qu'il s'agit d'un champ particulièrement sensible en lien avec l'enfance.

LA PARTICIPATION DES ENFANTS COMME NOUVEL ENJEU POUR LA PROTECTION DE L'ENFANCE

L'évolution des pratiques de l'intervention sociale vers une participation accrue des usagers traduit un mouvement à la fois de modernisation et de libéralisation progressive des politiques sociales (Vrancken, 2019). Dans le champ de la protection de l'enfance, cette injonction à la participation de ses publics, parents et enfants, s'est construite depuis différents mouvements, concomitants et intégrés, mais différenciés selon les contextes nationaux.

Nous pouvons brièvement les évoquer, en partant avec Neyrand de la réorientation des politiques familiales au cours de ces dernières décennies en direction « d'une valorisation sans précédent de la relation parentale en tant qu'elle est éducative, et plus encore socialisatrice » (2018, p. 30). Au recul du couple et de la famille comme institutions, répond un renforcement des relations entre parents et enfants, tendance identifiée dans la littérature anglo-saxonne comme étendue à l'Europe (Daly, 2007, 2013) depuis « une construction guidée et façonnée par les institutions européennes et internationales » (Martin, 2014). Cette volonté du maintien du lien parent-enfant, issue de la reconnaissance de son importance pour le bon développement des enfants, a favorisé, dans les institutions de placement, l'émergence d'une logique de subsidiarité et le recul de la lo-

gique de suppléance. Elle s'est traduite sur les terrains éducatifs par l'expérimentation de dispositifs promouvant le développement du soutien à la parentalité et les interventions en ambulatoire.

Cette ligne éducative a été encouragée par une recommandation sur la parentalité positive du Conseil de l'Europe, pour lequel « la parentalité est centrée sur la relation parent-enfant et comprend des droits et des devoirs pour le développement et l'épanouissement de l'enfant » ; parentalité positive qui « se réfère à un comportement parental fondé sur l'intérêt supérieur de l'enfant qui vise à l'élever et à le responsabiliser, qui est non violent et lui fournit reconnaissance et assistance, en établissant un ensemble de repères favorisant son développement » (Conseil de l'Europe, Recommandations Rec(2006)19, p. 2). En parallèle, la volonté de mieux faire reconnaître et valoir les droits de l'enfant s'est renforcée avec la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Celle-ci a appelé en 2004, au travers du Comité des Droits de l'enfant, au développement de directives des Nations Unies pour la protection des enfants. Ces évolutions du champ de la protection de l'enfance, très rapidement évoquées ici, ont abouti à une participation des usagers, étendue aux enfants mêmes, depuis un mouvement appelant à leur implication dans les processus décisionnels qui les concernent. Le standard européen Q4C, qui a pour visée de prendre en considération le point de vue de l'enfant dans le cadre du placement extra-familial, concrétise ce mouvement.

Cette volonté de mieux faire reconnaître et faire valoir les droits de l'enfant se fait aujourd'hui particulièrement sentir dans la gouvernance des politiques éducatives. En Suisse, un audit a été mené en 2012 par le Contrôle fédéral des finances concernant les subventions d'exploitation destinées aux mesures éducatives pour mineurs et jeunes adultes, délivrées aux cantons par l'Office fédéral de la Justice (OFJ)⁶. Pour décider de l'octroi de ses subventions aux établissements éducatifs, l'OFJ dispose d'un instrument pour apprécier non seulement la reconnaissance du droit aux subventions du point de vue des bases légales, mais aussi « la conformité des institutions reconnues

⁶ Le placement d'un mineur, qu'il soit public (en accord avec les parents), civil (retrait de garde aux parents décidé par les autorités de protection de l'enfant et de l'adulte) ou pénal (ordonné par le Tribunal des mineurs en cas de délit), relève en effet de l'autorité de l'Office Fédéral de la Justice et de la Section d'exécution des peines et des mesures qui reconnaît leur financement.

aux critères de qualité déterminées par l'office » (Rapport du Contrôle fédéral des finances, 2012, p. 17). Le rapport de cet audit fédéral atteste que les standards utilisés par l'OFJ se réfèrent explicitement aux recommandations et standards européens du Conseil de l'Europe et parmi eux, les standards Q4C. Il est encore précisé que « ces standards et recommandations ne sont pas contraignants, mais énoncent des principes directeurs avec pour objectif de favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun » (*ibid.*, p. 30). Toutefois, lorsque les établissements ne répondent pas aux critères, « en cas de non-application de certains points, des charges ou des objectifs de développement sont fixés. (...) l'OFJ se réfère également aux bases légales, règles et standards (...) lorsqu'ils ne sont pas appliqués » (*ibid.*, p. 36), et notamment aux standards Q4C. Il est encore souligné dans cet audit de la Confédération que si « une amélioration de l'application de standards de qualité » est observée, « certains progrès restent nécessaires » (*ibid.*, p. 43).

Nous allons examiner comment l'usage de ce standard Q4C es-
saime dans les pratiques éducatives, en prenant l'exemple de l'outil Prisma.

DES STANDARDS QUALITY4CHILDREN À L'OUTIL PRISMA

Trois organisations internationales, la Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE), l'International Foster Care Organisation (IFCO) et SOS villages d'enfants ont confirmé un besoin accru de valorisation des droits de l'enfant dans le domaine de la protection de l'enfance et ont lancé un projet devenu Q4C qui a abouti à 18 standards permettant d'apprécier, par l'enfant et pour l'enfant, ce qui se vit avant, pendant et après le placement. « Chacun des Standards de Q4C reflète un ou plus des principes de la CIDE : la non-discrimination ; l'intérêt supérieur de l'enfant ; le droit à la vie, la survie et le développement de l'enfant et le respect des opinions de l'enfant » (Quality4Children Standards, p. 10). Les standards Q4C poursuivent les objectifs suivants : « Créer un réseau européen des parties intéressées qui plaideront pour les droits de l'enfant placés hors du foyer familial, développer des standards européens de qualité basés sur l'expérience et les bonnes pratiques des personnes directement concernées, promouvoir l'adoption, la mise en place et le suivi

des standards de qualité pour les enfants placés au niveau national et au niveau européen » (*ibid.*, p. 9).

En Suisse, Integras, l'association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée, a décidé de favoriser l'utilisation de ces standards éthiques dans les institutions. Un groupe romand Q4C, devenu récemment « droits de l'enfant », a été créé. Différents groupes cantonaux ont été constitués. À Neuchâtel, un groupe s'est formé avec des partenaires de différents secteurs de l'aide à l'enfance (responsables d'offices cantonaux et directeurs d'institutions)⁷ pour favoriser l'implantation des standards Q4C dans les institutions. Plus de trois années ont été nécessaires pour aboutir en 2015 à la création de Prisma, « Guide support à l'entretien d'écoute », présenté comme « outil d'analyse du processus de placement des enfants et adolescents hors du milieu familial ».

Le guide Prisma est structuré en 3 sections dans lesquelles se répartissent 18 items qui reprennent les standards qualité de Q4C pour l'analyse du processus de placement : le processus de décision et de placement (6 items), le processus lors du placement (8 items), le processus de départ après le placement (4 items). Il recouvre les principales valeurs défendues par Q4C que sont la participation, l'intégration de tous les points de vue et de la diversité, le partenariat, l'engagement au respect de la CIDE et la responsabilité et la durabilité du projet Q4C. Sur le site d'Integras, Prisma est introduit comme ayant « pour but de permettre aux professionnels d'aborder avec l'enfant la question du respect de ses droits, à travers des représentations graphiques permettant d'en évaluer l'application »⁸. Il est également souligné qu'il permet « d'évaluer la mise en œuvre des standards Q4C au quotidien ».

Avec Prisma, il est donc bien question de standard et d'évaluation. Qu'en est-il de son usage concret, en situation, par les équipes ? Avant d'examiner plus en détail sa portée sur les pratiques, arrêtons-nous sur la notion de standardisation.

⁷ L'Association Neuchâteloise des Directeurs d'Institutions d'Éducation (ANDIE).

⁸ <https://www.integras.ch/fr/droits-de-l-enfant/quality4children>

Pour le pilotage des politiques sociales, traduire les activités en valeurs quantifiables permet de faire des projections financières et d'établir des scénarios en termes de poste et de cahier des charges pour les ressources humaines. Dans cette conception rationaliste, l'écart entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé en situation est considéré comme le signe d'une défaillance organisationnelle et/ou professionnelle et devrait être comblé pour permettre le suivi des prescriptions. En considérant cette incertitude comme pouvant être éradiquée, il s'agit de lui substituer des manières de faire standardisées, dont la stabilité garantit une logique prédictive recherchée par la gouvernance. Dans cette optique gestionnaire, la standardisation est ainsi vue comme pouvant neutraliser l'incertitude et la variabilité qu'elle génère.

Dans le champ des recherches sur les organisations, Mintzberg (1982) est une référence sur la question de la standardisation. Pour cet auteur, la standardisation est un processus de coordination parmi d'autres, offrant d'autres moyens de coordination du travail que l'ajustement mutuel (nous allons y revenir) ou la supervision directe. Selon lui, l'intérêt de la standardisation est qu'elle se fait à l'avance, en veillant à programmer le travail à accomplir. Mintzberg identifie plusieurs processus de standardisation, parmi lesquels : la standardisation des procédés (spécification et programmation du contenu du travail des opérateurs grâce à des procédures), la standardisation des résultats (les tâches des opérateurs ne sont plus programmées mais bien les résultats), la standardisation des qualifications (programmation des formations des opérateurs), la standardisation des normes (programmation des valeurs qui inspirent le travail). Les différentes formes de standardisation visent à concevoir et coordonner les tâches des opérateurs et à les programmer en amont de l'activité concrète.

Notons que Mintzberg évoque l'ajustement mutuel – qui est un des concepts avec lequel nous travaillons en analyse de l'activité – comme une voie pour la coordination du travail, à côté de la standardisation. Il le définit très brièvement ainsi : « L'ajustement mutuel réalise la coordination du travail par simple communication informelle » (Mintzberg, 1982, p.19). Examinons comment nous définissons pour notre part ce concept d'ajustement mutuel dans notre cadre théorique situé et pragmatiste.

En analyse de l'activité, depuis une conception non-applicationniste, située ou contextualisée du travail (Mezzena, 2018), nous considérons qu'intervient en cours d'action tout un contexte nourri d'une pluralité de déterminations, qui vont faire prendre des voies imprévues à l'activité⁹. Cet ensemble de contraintes/forces agissantes exige des professionnels de composer avec elles sur le moment, de s'y ajuster pour tenter de réguler les effets de leurs interactions avec elles. Pour les professionnels, tout en étant engagés dans un cours d'action imprévisible, il s'agit d'influencer la direction que prend l'activité en faisant tendre les effets produits vers ceux recherchés pour la mission. Ils s'y emploient en s'ajustant sans cesse, au fur et à mesure, au fil de l'action. Les ajustements sont constitués par toutes les (micro-) actions menées en réponse aux autres forces avec lesquelles les professionnels sont engagés dans l'activité. Les interactions entre les différentes forces concrétisent des ajustements mutuels et leurs effets sont distribués sur les rapports à cet ensemble dynamique d'influences. Considéré depuis l'immanence de l'action en train de se faire, l'ajustement mutuel relève d'une coordination qui se détermine et s'ordonne dans le temps même du déroulement de l'activité, et non pas en amont de son effectuation.

Le savoir-faire exige des professionnels de faire avec des contraintes sur le moment même, dont ni l'occurrence ni la modalité d'influence ne peuvent être prédites à l'avance. Ils découvrent sur le moment l'enchaînement des ajustements que l'activité va exiger d'eux. S'ils peuvent en partie anticiper leur action de par leur connaissance du métier, en revanche ils ne peuvent jamais être complètement certains des tenants et des aboutissants formant processuellement les situations. Ainsi, ils ne peuvent connaître à l'avance précisément l'agencement dans lequel ils vont être engagés aux côtés d'autres forces¹⁰.

⁹ Nous postulons que les professionnels construisent leur activité en interagissant avec des forces issues de l'environnement : ils agissent dans et par les moyens de l'environnement (Ogien & Quéré, 2005). Ainsi, dans ce partenariat avec l'environnement ils ne sont donc pas les seuls à influencer/orienter ce qui se passe et doivent trouver le moyen de « faire avec ».

¹⁰ De plus, notons que la plupart des ajustements relèvent de micro-actions très subtiles et cumulées les unes aux autres, et qui ne sont pas forcément ou systématiquement effectuées de façon consciente : les ajustements prennent appui sur une intelligence du corps, depuis notamment un travail des sens formant des habitudes d'action qui ont pour particularité de ne pas être réfléchies. Dans les pas

Dans cette optique, les apports de Mintzberg sur la standardisation (ou encore sur ce qu'il nomme l'ajustement mutuel comme autre voie pour la coordination du travail), ne s'inscrivent pas dans une perspective contextualisée. Ils font fi des effets de contexte influençant l'activité sur le moment même, effets dont procèdent les priorités d'incertitude, de dynamisme et d'ajustement du savoir-faire.

UN GUIDE ISSU DE STANDARDS DE QUALITÉ POUR OUVRIR DES POSSIBLES (ET DÉSTANDARDISER L'ACTIVITÉ)

Les éducateurs travaillent avec le guide Prisma et ses items répartis dans les 18 standards, de manière contextualisée, en fonction de ce qu'il se passe concrètement en situation. Il ne s'agit pas de les saisir de façon systématique en les utilisant mécaniquement, de manière identique, à chaque entretien. Les éducateurs les sélectionnent différemment d'un enfant à l'autre selon la donne du moment et les mobilisent singulièrement en fonction du déroulement de l'entretien. De plus, ils modifient cette sélection des items d'un entretien à l'autre pour une même famille durant le suivi du placement. En reliant ces items différemment entre eux d'une fois à l'autre, cette contextualisation est également à l'œuvre dans la continuité du placement et son évolution.

Les éducateurs prêtent attention non seulement à ce que chaque item fait dire à l'enfant concernant la qualité de son placement, mais aussi aux effets éducatifs que cette démarche produit. L'enjeu est de ré-armer de façon continue l'usage de cet outil aux conditions actuelles du suivi, conditions dynamiques, changeantes et spécifiques au fil des rencontres enfant/parent/éducateur. Par exemple, travailler depuis des questions à poser à l'enfant pour apprécier s'il s'est senti pris en compte, permet d'examiner comment continuer autrement le cas échéant. En s'ouvrant aux regards des familles, parents et enfants aux côtés des professionnels, ce guide démultiplie non seulement les points de vue (qui parlent et d'où, depuis quels intérêts et désirs ?) mais surtout les perspectives : les conséquences de telle piste d'action ou de telle idée, selon le cheminement concret qui se fait et

du pragmatisme deweyen, nous nommons travail d'enquête pratique les opérations épistémiques sous forme d'expérimentation, d'appréciation et d'anticipation de risques portant cette connaissance pratique et sensible relevant d'un sentir (Mezzena, 2018).

la façon dont l'environnement¹¹ « répond » aux expérimentations menées. Il ouvre les possibles pour construire la suite de l'intervention éducative. Avec ce guide, il ne s'agit pas de travailler à une simple juxtaposition ou à une combinatoire d'éléments relevant de points de vue différents. La perspective commune qu'il favorise offre davantage qu'une articulation potentielle des différents points de vue. Est à l'œuvre une intégration mutuelle qui transforme les différentes parties parents-enfants et éducateurs, à l'occasion d'un cheminement éducatif qui se découvre et se construit ensemble. Ainsi l'usage du guide Prisma œuvre à une ouverture continue des possibles pour l'action, en prenant tout particulièrement en considération le ressenti de l'enfant par rapport à ce qui se fait avec et pour lui.

Pour les éducateurs, il est possible de reporter dans le temps les items travaillés durant les entretiens sur un schéma global. Ce report permet de visualiser et d'objectiver non pas les manières de faire (ou les « bonnes pratiques »), mais les effets tendanciels de la participation de l'enfant dans l'évolution du suivi éducatif. C'est la régulation des effets d'une fois à l'autre, dans la durée, qui permet de construire la rencontre et de la consolider autour de préoccupations et d'intérêts éducatifs partagés. L'enjeu pour l'éducateur est de travailler continuellement à favoriser cette rencontre, de sorte que s'en dégage une intégration, la plus équilibrée possible, entre les intérêts de l'enfant, du parent et les intérêts de sa mission en termes de protection de l'enfance. Grâce à cet usage évolutif et différencié de la grille dans le temps se construisent de façon concomitante une perspective commune et une confiance partagée.

Si l'on s'intéresse à l'outil Prisma du point de vue de la théorie des organisations, sans aller examiner concrètement ce qui se fait en situation dans l'activité, on peut *a priori* penser que celui-ci est conçu comme un outil d'évaluation. On peut également l'associer à une standardisation des pratiques de terrain, et plus précisément de standardisation des procédés, à savoir : un processus pensé en amont, destiné à formaliser le travail des éducateurs par des critères, des indicateurs et des procédures. Son usage est supposé permettre au travail d'échapper à ce qui fait dériver l'action de la ligne donnée par la prescription et qui produit une trop forte singularisation de la re-

¹¹ Les protagonistes que sont l'enfant et ses parents mais aussi plus largement ce qui peuple leur « monde », ainsi que par exemple les partenaires engagés dans le travail en réseau.

l'accompagnement ne permettant plus d'inscrire l'intervention dans les standards.

Or, en s'ouvrant au regard des familles et des enfants, parties prenantes de la démarche, Prisma favorise une déstandardisation de l'activité. Cet outil incite en effet les éducateurs à explorer, à expérimenter avec les parents des alternatives éducatives. Pour les éducateurs, le savoir-faire implique du mouvement, des tensions, de l'approximation en situation. Il exige aussi de générer de la constance à construire sous forme de cohérence dans la continuité. Ce savoir-faire ne peut pas être saisi, décrit et apprécié depuis des catégories préétablies de contenus et des objectifs prédéfinissant sa visée. Les apports de la pensée pragmatiste, en n'étant pas fondés sur des dualismes ou des séparations, permettent de montrer comment, dans l'activité, les 'choses' sont continûment reliées même si elles peuvent être en tension, notamment depuis des prescriptions en opposition¹² ; et comment, dans cette logique relationniste de la connaissance (Mezzena, 2018 et 2019), le savoir-faire se construit depuis l'advenue d'effets qu'il s'agit de découvrir et d'apprécier en termes de conséquences sur le moment même, et de réorienter pour favoriser la perspective de la mission. D'où aussi, une connaissance pratique qui exige le geste de confiance. « Faire connaissance » exige de « faire confiance » : apprendre comment on a meilleur temps de s'y prendre va de pair avec la confiance. Il s'agit en effet pour les professionnels de s'engager depuis la croyance (la foi) qu'une perspective commune adviendra (Mezzena, 2022a).

FAIRE COUP DOUBLE AVEC PRISMA : UNE DOUBLE PORTÉE DE GOUVERNANCE ET D'INVENTION ÉDUCATIVE

À partir de ces éléments, une autre vision se dessine, différente de celle, applicationniste, qui est généralement associée aux standards de qualité.

Dans les faits, ce que cette grille stabilise, ce sont des valeurs concernant les droits de l'enfant, valeurs qui se sont pérennisées au fil du temps et qui opèrent comme des directions que l'on cherche à favoriser dans le vif de l'action. Ces directions guident l'activité et sont elles-mêmes issues non pas de prescriptions, mais bien du travail

¹² Par exemple, travailler dans le même mouvement soutient à la parentalité et protection de l'enfant.

d'enquête qui a appris aux professionnels quelles directions ils ont intérêt à favoriser pour pouvoir produire des effets intéressants pour leur mission. En revanche, cette grille ne stabilise ni des procédures à suivre, ni des actions à mener mécaniquement. Son usage ouvre constamment le devenir de l'activité. Le guide attire l'attention des professionnels sur des items permettant potentiellement de faire voir ou sentir différemment, et de façon mutuellement plus ajustée, l'état du problème éducatif. Cette réouverture permet de poursuivre la construction d'une perspective commune avec l'enfant et les parents. Et c'est le maintien de cette ouverture quant aux possibles qui garantit une qualité dans la fabrication de cette perspective commune comme terreau pour la construction de la confiance entre les professionnels, les enfants et les parents ; et ce sans jamais prescrire, sans la participation des enfants et des parents, ce que devraient être les effets recherchés et à reconduire d'un entretien à l'autre. Ainsi, il n'y a pas recherche de standardisation quant à la façon dont les éducateurs doivent s'y prendre pour incarner ces valeurs dans le cours de l'action. Ce guide et son potentiel d'usage reconnaissent implicitement aux professionnels une autonomie dans la pratique. Autrement dit, il accorde une confiance aux professionnels pour mener à bien leur travail.

Pour le directeur à l'origine du groupe de travail qui a conçu le guide, l'intérêt de son usage réside bien dans les effets produits dans la fabrication de la confiance entre enfants, parents et professionnels, dans le « faire confiance » et non pas d'abord dans le respect de protocoles. Cette construction de la confiance se joue aussi à un autre niveau, celui du rapport aux autorités de la protection de l'enfance cette fois, en répondant à une injonction fédérale d'évaluation des pratiques. L'élaboration du guide Prisma a en effet permis d'anticiper la demande des experts fédéraux, en se substituant à un outil de démarche qualité élaboré et imposé par les autorités fédérales et/ou nationales sans le concours des terrains et de leur direction. Dans la foulée, ce guide favorise la confiance des équipes à l'égard de la direction, en étant ancré dans une pratique qui a déjà été expérimentée et développée et non pas dans une grille prescriptive pensée en dehors du milieu d'intervention.

L'outil Prisma permet ainsi de faire coup double, en répondant à une demande de standardisation des pratiques, mais sans standardiser l'activité pour autant. D'une part, il répond aux exigences de

gouvernance de l'autorité fédérale en anticipant une demande d'évaluation (demande latente, c'est-à-dire certaine à terme mais dont l'occurrence est incertaine). D'autre part, il donne la liberté aux éducateurs d'utiliser cet outil comme un guide pour cheminer avec parents et enfants sur un territoire ouvert, indéterminé, à arpenter ensemble pour découvrir ses possibles.

Au final, si ce guide peut donner en apparence l'impression d'être destiné à une autorité à des fins de contrôle, dans les faits, il s'avère être destiné non pas à une, mais à des institutions pour rendre compte de leur démarche d'auto-évaluation. Il favorise un usage pensé pour épouser la perspective d'un savoir-faire toujours local, dans une visée d'enrichissement et d'ouverture des possibles.

FAIRE CONFIANCE À UNE AUTRE LOGIQUE D'ÉVALUATION : ENJEUX DES INDICATEURS DE NATURE QUALITATIVE, INTÉGRATIVE ET ÉVOLUTIVE

Le guide Prisma n'est pas pensé pour être « plaqué » sur le travail des éducateurs, depuis une logique apposant sur la pratique des catégories prédéfinies d'évaluation faisant rupture ou discontinuité avec l'activité réelle. Il laisse toute la latitude aux éducateurs pour jauger la direction que prend leur intervention, en appréciant l'état de leur enquête pratique, en partenariat avec l'enfant et les parents, pour cheminer de proche en proche au fur et à mesure de ce qui se tisse dans l'accompagnement éducatif. L'intelligence pratique des éducateurs est alors soutenue depuis un outil leur permettant de penser leur intervention, au sens de faire enquêter avec eux enfants et parents : quelles voies avons-nous expérimentées jusqu'ici et quels effets ont été produits ? Sommes-nous satisfaits de ces effets et comment redéfinissent-ils nos besoins ? Comment pouvons-nous poursuivre, en tenant compte au mieux des intérêts et désirs des différentes parties et quels risques pouvons-nous anticiper ? En soutenant l'exploration de nouvelles manières de faire, ce guide favorise l'invention et le renouvellement des pratiques ainsi que l'évolution de la mission éducative.

Ce guide promet ainsi une autre logique d'évaluation des pratiques. Il cherche à se départir d'une logique d'évaluation normative privilégiant des critères fixes et standardisés, pensés en dehors des pratiques en niant les effets situés de contexte et sans la participation des professionnels du champ. Il s'agit d'arrimer l'appréciation des pra-

tiques à l'expérience même, depuis une logique qui permet de ne pas trahir le travail d'enquête à l'œuvre dans les pratiques et, dans la foulée, de ne pas trahir les bénéficiaires avec lesquels ce travail d'enquête est mené. En dé-standardisant de facto les pratiques éducatives et leur devenir, le guide Prisma restitue leur évaluation dans la complexité et la continuité des activités, pour permettre de re-singulariser ou ré-individualiser les suivis à chacune des rencontres. Et comme le rappelle le directeur à l'origine du guide Prisma, respecter les droits de l'enfant ne peut se faire qu'en individualisant les prestations, ce qui nécessite de déstandardiser les placements éducatifs.

Reconnaître cette expertise des terrains invite à changer de paradigme pour penser l'évaluation des pratiques et engage à renouveler notre vision de ce que l'on nomme communément les « indicateurs » de réussite ou de « bonnes pratiques ». Apprécier la portée du travail éducatif appelle la création d'indicateurs (si l'on devait garder ce terme) ayant pour particularité d'être qualitatifs, évolutifs et intégratifs. Cette autre logique, non-normative et expérimentelle, permet d'éviter le piège qui consiste à utiliser des protocoles ou des grilles d'évaluation qui ne peuvent tout simplement pas accéder au savoir-faire, du fait même de la logique objectiviste dont ils procèdent. Soumettre les professionnels à l'obligation de se ressaisir de leur pratique depuis des catégories d'action ou de problèmes pris isolément, sans prise en compte de la façon dont ces problèmes sont reliés et interdépendants dans l'expérience, revient à leur imposer une logique qui n'est pas celle à l'œuvre dans leur connaissance pratique. L'évaluation qualitative défendue ici prend un autre sens, permettant de dépasser le paradoxe qui consiste à invoquer l'innovation tout en alimentant une logique de reproduction de standards prédéfinis. Cette évaluation qualitative est tournée vers une ouverture et une différenciation au plus proche de l'évolution des problèmes et des suivis éducatifs. Elle nourrit, depuis l'intérieur même des pratiques, un mouvement de transformation et d'évolution des politiques sociales de la protection de l'enfance, en garantissant qu'elles ne surplombent pas, de façon hors-sol, les réalités des problèmes éducatifs.

EN CONCLUSION : UNE CONFIANCE PARTIAGÉE « TOUS AZIMUTS » DISTRIBUÉE À PLUSIEURS NIVEAUX COMME CONDITION POUR UNE INTELLIGENCE COLLECTIVE

L'élaboration et l'usage d'un tel guide au service de cette évaluation expérientielle et qualitative pose néanmoins une condition qui est celle de la confiance, soulevée à différents niveaux. Confiance de la part des directions à l'égard des éducateurs en suivant ces derniers dans leur usage du guide et réciproquement confiance des éducateurs à l'égard de leur direction, quant à la façon dont elle peut s'atteler à promouvoir et à défendre des outils d'évaluation de nature non normative qui tiennent compte des conditions effectives de réalisation du métier. Et enfin, confiance de la part des autorités en charge des politiques de la protection de l'enfance à l'égard des terrains, équipes et hiérarchies comprises, quant au fait que ce sont bien les professionnels qui ont la main en termes d'expertise sur les pratiques, depuis l'expérience même de l'activité au quotidien. La confiance, comme condition pour l'intelligence collective, se distribue sur l'ensemble de ces relations, y compris avec les partenaires. Ainsi, dans le champ de la protection de l'enfance, comme dans bien d'autres domaines, la confiance est le problème de tous.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, *Recommandations Rec(2006)19 du Comité des Ministres aux États membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*, http://eurocef.eu/wp-content/uploads/2014/01/recommandations_parentalite_positive.pdf
- Contrôle fédéral des finances, *Subventions d'exploitation destinées aux mesures éducatives pour mineurs et jeunes adultes*. Évaluation du rôle de la Confédération, juin 2012.
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, 2(2), 159-174.
- Daly, M. (2007). *Parenting in Contemporary Europe. A Positive Approach*. Strasbourg, Council of Europe publishing.
- Mezzena, S. (2022a). Faire sentir la confiance. Croyance, confiance et émotion dans l'activité éducative. *Le Sociographe*, 79(3), 26-38.
- Mezzena, S. (2022b). Les émotions dans l'activité : une connaissance esthétique au service de la construction de la confiance dans l'intervention. In N. Burnay, *Sociologie des émotions*. De Boeck, pp. 61-79.

Mezzena, S. (2022c). *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* : <https://www.foj.ch/prestations/aemo/>, <https://agape-ge.org/institutions/aemo>

Mezzena, S. (2019). Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance. In Kuehni, Morgane, *Le Travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 239-261), Schwabe Verlag.

Mezzena, S. (2018). *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. L'Harmattan.

Mezzena, S. (2012). Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs, *Revue Forum*, 13, 37-47.

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.

Mezzena, S. & Francken, D. (2020). Connaître le travail social, connaître avec le travail social, *Sociologies* [En ligne].

Mezzena, S., Cornut, C., et Stroumza, K. (2019). Effets de la gestion managériale sur les pratiques éducatives de Suisse romande. En finir avec l'essentialisme pour soutenir la résistance des professionnels. *Revue Petite enfance*, 128, 83-97.

Mintzberg, X. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Les éditions d'organisation.

Neyrand, G. (2018). Le soutien aux parents et la normativité. Pour sortir du parentalisme. In G. Neyrand, D. Coum et M.-D. Wilpert, *Malaise dans le soutien à la parentalité* (pp. 25-53), Erès.

Soulet, M.-H. (2019). Discretion et réflexivité : une double révolution à l'aune du temps. In M.-H. Soulet, *Pouvoir discrétionnaire et pratique réflexive. La position paradoxale des « faiseurs » d'action publique* (pp. 7-14), Schwabe Verlag.

Villat, J.-M. & Ducommun Nagy, C. (2016). Légitimité destructrice et placements d'enfants en institutions d'éducation : comment prévenir les injustices ? *Thérapie familiale* (37)2, 123-143.

Francken D. (2012). Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la « prudence » s'invite au cœur d'un vieux débat, *Pensée Plurielle*, 30-31(2), 27-36.

Francken, D. (2019). *Les invisibilités barbares. Repenser l'intervention sociale*, Presses de l'Université de Liège-ies Editions.

LA CONFIANCE

Nouvel horizon social ?

Patrick Obertelli
et Richard Wittorski

(2023)

(sous la dir.)

