



**HAL**  
open science

# Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance

Michel Boutanquoi

► **To cite this version:**

Michel Boutanquoi. Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. *Connexions*, 2007, 87, 10.3917/cnx.087.0163 . hal-03608253

**HAL Id: hal-03608253**

**<https://hal.science/hal-03608253>**

Submitted on 14 Mar 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## PRATIQUES ET SYSTÈMES DE REPRÉSENTATION : LES ÉDUCATEURS DANS LE CHAMP DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE

**Michel Boutanquoi**

**érés** | *Connexions*

**2007/1 - n° 87**  
**pages 163 à 180**

**ISSN 0337-3126**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-connexions-2007-1-page-163.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Boutanquoi Michel , « Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance » ,  
*Connexions*, 2007/1 n° 87, p. 163-180. DOI : 10.3917/cnx.087.0163  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour érés.

© érés. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## **Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance**

Les pratiques du travail social, en particulier celles de la protection de l'enfance, méritent un travail d'élucidation au-delà de la simple observation qui peut en être faite. Comme le souligne Beillerot, les pratiques sont « des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse » (1998, p. 20). Une partie de cette analyse doit pouvoir s'appuyer sur la mise au jour des représentations sociales à l'œuvre. En effet, saisir quelques-uns des fondements des pratiques en termes de représentations sociales peut s'avérer particulièrement heuristique à la condition qu'on ne cherche pas à expliquer les unes par les autres, autrement dit qu'on ne fasse pas des représentations sociales la seule détermination des pratiques.

Plusieurs éléments viennent à l'appui d'une telle perspective. Si, comme le rappelle Moscovici, à la suite de Durkheim, « il n'est guère de règle ou de pratique qui ne soit suscitée ou accompagnée d'un ensemble de représentations », si « les représentations sont causales », « le lien causal est complexe et subtil » (2001, p. 9). On ne saurait donc l'inscrire dans une simple linéarité. De son côté, Abric ne manque pas de préciser que « les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement » (1994, p. 230), même s'il faut sans doute se garder ici de tout enfermement dans une simple logique circulaire. Pour sa part, Flament, dans le cadre de l'approche structurale, indique que le consensus représentationnel n'exclut nullement la flexibilité des pratiques (2001, p. 58). Ce qui revient à dire qu'une représentation peut donner

lieu à des pratiques différenciées. Il apparaît difficile qu'elle soit explicative à elle seule de celles-ci.

De fait, lorsque Fablet (1996) montre que la taille d'une pouponnière n'est pas sans effet sur les pratiques, en particulier à l'égard des parents, lorsque Corbillon et Duléry (1997) soulignent combien le mode d'organisation des centres maternels a à voir avec le type de travail développé à l'égard de la mère, ils mettent en exergue la nécessité qu'il y a de prendre en compte les contextes dans lesquels les pratiques s'inscrivent. Les représentations n'apparaissent donc pas les seuls déterminants des pratiques.

Il faut probablement revenir à la question de l'ancrage. Si on considère les représentations sociales comme des principes organisateurs générateurs de prises de positions qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux (Doise, 1985 p. 249), comme « des savoirs communs qui fournissent des points de repère » (Clémence, Doise et Lorenzi-Cioldi 1994), la nécessité d'étudier également « l'ancrage de ces positions dans des réalités sociopsychologiques » (*idem*, p. 124) apparaît forte. Les contextes organisationnels, institutionnels nous semblent partie intégrante de ces réalités en tant qu'ils invitent à actualiser l'agencement des contenus représentationnels.

La question de l'ancrage ne saurait pour autant se limiter à la prise en compte des contextes et les régulations ne sauraient se trouver restreintes à des régulations de type institutionnel ou d'appartenance catégorielle. Comme le souligne Giust-Desprairies, il existe une nécessité de penser le sujet, individuel et social : « Le sujet n'est pas vraiment théorisé dans [une] démarche qui isole des contenus et des dynamiques en mésestimant qu'ils sont initiés, subis, acceptés, intériorisés par des sujets désirants et manquants, producteurs de significations » (2003, p. 51). Autrement dit, les contenus éclairent sur une pensée à l'œuvre dans les pratiques, mais il reste à élucider la manière dont ils s'inscrivent dans les réalités de la pratique pour les sujets.

Jodelet souligne que la focalisation sur « ce qui est connu et comment c'est connu ne nous dit rien de celui qui sait et d'où il sait », et que cela a pour conséquences l'élimination de « la fonction expressive de la représentation et [de] sa relation à la vie affective et émotionnelle » ainsi que « la difficulté à traiter du rapport entre représentation et pratique et de l'articulation de la pensée à l'ordre du désir et des affects négatifs » (1989, p. 43).

Si l'étude des représentations sociales, en tant que savoirs communs, peut permettre d'appréhender quelques-uns des fondements des pratiques, elle ne saurait donc les expliquer. La mise au jour de contenus, de leur organisation qui renvoie à l'objectivation en tant que « construction sélective, schématisation structurante, naturalisation » (Jodelet, p. 47), ne permet pas de rendre compte des pratiques, sauf à situer toute représentation « comme une organisation hypothétique

obéissant à un modèle empiriste et mécaniste du traitement de l'information » (*idem*). L'étude de l'ancrage « comme enracinement dans le système de pensée, assignation de sens, instrumentalisation du savoir » doit permettre de mieux comprendre ce qu'il en est au niveau des pratiques concrètes.

Tout contenu se trouve travaillé, régulé, non seulement sur le plan social mais également sur un plan individuel et interindividuel.

Ajoutons un dernier point. Si on prend en compte l'idée que « toute représentation est en relation avec un ensemble d'autres représentations qui constitue l'environnement symbolique et social des individus » (Abric, 2001, p. 98), il devient difficile de tenter d'arrimer une pratique à une représentation et la question de chercher à mettre au jour les différentes représentations qui soutiennent l'espace de la pratique se trouve ainsi posée

Notre propos n'est donc pas ici d'expliquer des pratiques, mais de chercher à repérer des éléments fondateurs de celles-ci. Notre cadre est celui de la relation d'aide dans le champ de la protection de l'enfance. Dans un travail précédent (Boutanquoi, 2001), nous avons pu établir que la relation d'aide impliquait l'élaboration d'une perception d'autrui qui se construisait dans le cadre d'un système de représentation. La représentation d'autrui s'élabore en prenant appui sur trois niveaux :

- la représentation du métier qui contient les éléments de l'identité professionnelle ;
- la représentation de l'objet de l'action : le travail social qui peut être défini comme travail sur la déviance ;
- la représentation de sujet de l'intervention (les catégories de public).

Nous avons travaillé sur la question des adolescents et les éléments recueillis ont conduit à devoir prendre en compte la représentation de la famille (des parents plus précisément). Nous avons cherché par la suite à mettre au jour quelques éléments constitutifs de cette dernière (Boutanquoi, 2004).

C'est au travers de l'analyse de récits de prise en charge d'adolescents par des travailleurs sociaux (éducateurs et assistantes sociales) que nous avons pu montrer l'existence d'une articulation entre ces différents niveaux de représentation au sens où des cohérences ont pu être mises en évidence. Ainsi, une description d'une évolution positive voit s'ajuster une vision de l'adolescent en devenir (qui correspond à l'un des pôles de la représentation de l'adolescence en tant que passage, dépassement de la crise ou du malaise), qui fait confiance, dont la déviance peut être comprise comme symptôme, comme passagère (en opposition à une déviance d'état comme signe d'une impossible d'évolution), qui autorise la mise en place du travail éducatif et par là même l'exercice du métier, et dont les parents sont plutôt coopérants (qui valorisent donc aussi l'exercice professionnel). À l'inverse, une situation problématique met en scène un adolescent engoncé dans le refus, l'immobilisme (ce

qui renvoie à l'idée d'une crise interminable), dont la déviance apparaît comme acquise et immuable, qui met en échec l'exercice du métier et dont les parents sont également dans le refus.

Entre ces deux pôles schématisés se développe toute une gamme d'ajustement, de prises de positions, pour l'analyse des situations.

L'observation des articulations entre des éléments des différents niveaux de représentations laisse apparaître à chaque fois une dynamique de mouvement, une dynamique du possible, qui conforte l'identité professionnelle et qui s'oppose à une forme de fixité, sinon de fatalisme, entravant toute possibilité d'action.

Mais observer ces articulations est une chose ; comprendre les liens, les passages, et d'une certaine manière « la fabrication » de ce discours en est une autre. Il ne suffit pas de constater l'importance de la dynamique professionnelle à l'œuvre pour comprendre comment les différents niveaux s'ajustent dans l'analyse d'une situation concrète. Nous avons donc cherché à mettre au jour, dans une nouvelle étude, les points d'appui des articulations observées.

## Les données

Nous avons eu recours à la technique des associations de mots, dont on sait l'intérêt pour l'approche de l'univers sémantique des représentations, et principalement pour la possibilité qu'elle offre de mettre en évidence des éléments latents (Abric, 1994, p. 66). Dans un premier temps les répondants ont réalisé quatre séries d'associations (avec à chaque fois cinq mots associés au maximum) à partir des mots « métiers » (éducateur ou assistante de service social, ou psychologue...), « enfant en danger », « parents » (d'enfants en danger), « déviance ». Dans un second temps, nous avons sollicité d'autres séries d'associations en couplant les inducteurs (soit six séries). Enfin dans un dernier temps, il a été demandé de reprendre chaque mot inducteur de la première série avec les quatre premiers mots associés et de compléter au mieux une carte (*idem*, p. 68). Nous donnions pour consigne en début de passation de penser à une situation de travail afin de chercher à centrer la réflexion sur l'univers professionnel quotidien et non sur des généralités. Les réponses individuelles ont été recueillies collectivement dans le cadre de rencontres préparées <sup>1</sup> avec différentes équipes de travailleurs sociaux œuvrant dans le champ de la protection de l'enfance (maisons d'enfants, placement familial et service de milieu ouvert), auxquelles fut ajouté un groupe d'étudiants en deuxième année, donc sans expé-

1. Cela signifie une première rencontre avec les cadres pour expliquer la démarche ; ceux-ci ensuite en informent leur équipe. En cas d'accord sur le principe, une deuxième rencontre est organisée pour préciser l'objet de la recherche et recueillir les données. Dans la présentation, l'accent était mis sur la question des savoirs à l'œuvre dans les évaluations et non sur le système de représentations.

rience de la protection de l'enfance ou avec une expérience limitée. Une centaine de personnes ont participé dont 90 éducateurs<sup>2</sup>. L'analyse est donc ciblée uniquement sur cette profession. Le seuil de fréquence pour retenir un mot a été fixé à 5 %. Chaque série permet d'obtenir un dictionnaire que nous avons analysé, dans un premier temps en fonction des fréquences d'apparition présentées sous forme de pourcentage (séries 1 et 2), puis de l'organisation des réponses (séries 1 et 3)<sup>3</sup>. Pour les séries 1 et 2, les dictionnaires ont été comparés.

Pour Lalhoul, « n'importe quel utilisateur muni d'un dictionnaire, d'un ordinateur et d'un logiciel... sera capable de produire une série de classes et de les interpréter », mais il ajoute « l'interprétation est un art » (2003, p. 55). De fait, le logiciel « sélectionne certaines combinaisons particulières de traits candidates à être les bons noyaux de sens suivant un certain principe légitime (la redondance dans certains énoncés) pour les proposer à l'interprétation qui reste en définitif faite par l'analyste » (*idem*, p. 58). Ceci nous incite à proposer avec prudence une lecture des données recueillies.

## Les résultats

### Les premières associations

Le métier se définit entre le savoir-faire (accompagnement 33 %, aide et éducation 21,5 %, soutien 17,6 %), le savoir-être (écoute 20,5 %, relation 15,6 %) et par les objets de l'intervention (enfant 18,6 %, parents 10 %, protection 8 %). Par rapport à des résultats précédents (Boutanquoi, 2002), il n'y a pas de surprise mais il faut noter deux variations intéressantes : l'apparition d'une référence aux parents, dont il est toutefois difficile de savoir si elle est effectivement ancrée dans la définition du métier ou s'il faut y voir un effet de la présence du mot parmi les mots inducteurs (dont l'ordre de présentation a varié à chaque passation dans les équipes) ; une mise en avant plus forte de la notion d'accompagnement, qui était auparavant plutôt attachée à la définition du métier d'assistante de service social. L'analyse factorielle des correspondances (AFC) en tant qu'elle permet de repérer des ancrages (Doise) confirme ce que nous avons déjà repéré, à savoir une évolution de la définition du métier en fonction du type d'exercice : le passage d'une définition centrée sur l'enfant, la relation, l'éducation pour les éducateurs d'internat (avec en point de mire la question des difficultés) à une définition plus centrée sur l'accompagnement (en milieu ouvert),

2. Nous sommes étonnés, sans pouvoir l'expliquer, de la faible présence des assistantes de service social dans l'ensemble des équipes. Dans le même temps, rencontrant quelques difficultés pour accéder à un groupe d'étudiants en service social, nous avons fini par renoncer.

3. Nous avons eu recours au logiciel Tropes qui permet de mettre à jour des classes et des univers de référence.

l'écoute, la référence (en placement familial). On notera que les étudiants partagent nombre d'éléments de définition avec les éducateurs d'internat, confirmant là aussi la place de celui-ci dans la mémoire de la profession.

L'enfant en danger est défini de façon massive par la maltraitance (50,9 %) puis par les questions de violence (22,5 %), de carences (13 %), qui induisent la nécessité de la protection (36,2 %), du signalement, et font surgir l'image de la souffrance (18 %). Du point de vue des différenciations entre groupes, deux éléments notables doivent être précisés. Les étudiants apparaissent comme en peine d'imaginer les conduites à tenir, aussi renvoient-ils cette interrogation en nommant l'organisation chargée de la prise en charge (l'Aide sociale à l'enfance) et à la question du placement. On peut penser que cela signe le fait que l'objet (l'enfant en danger), à ce moment-là de l'itinéraire professionnel, n'est pas pensé comme objet de la pratique. Pour les éducateurs en placement familial, la définition emprunte moins à la notion de maltraitance et plus à celle de carence. La différence dans l'appréciation de la nature du danger signe probablement la relation au temps par rapport à celui-ci : l'immédiat pour le milieu ouvert et l'internat, une confrontation qu'on peut qualifier d'assez directe (signalement, accueil) quand le placement familial s'inscrit dans la durée d'une prise en charge (après le signalement).

Les parents (de ces enfants) sont d'abord définis dans leur rôle, l'éducation (25,5 %), leur fonction (l'amour 16,6 %). Ils le sont ensuite par leurs devoirs : responsabilité (15,6 %), protection (12,7 %) et autorité (11,7 %). Ils le sont enfin par le besoin de soutien (10 %), par les questions de défaillance (10 %). Il faut noter ici la présence de mots ambigus au sens où il apparaît difficile d'en déterminer le sens. Ainsi les mots « limites », « cadre » et « repères » : on ne sait s'ils précisent les rôles et les devoirs des parents ou s'ils renvoient à des éléments constitutifs du travail avec eux sur un plan professionnel. Du point de vue des variations, ce sont les étudiants qui apparaissent les plus proches d'une définition en termes de rôle quand les professionnels plus expérimentés interrogent la responsabilité ou les problèmes de défaillance (principalement en milieu ouvert).

La déviance renvoie de façon massive à la norme (24,5 %), et aux règles (36 %) d'un point de vue général. Elle se définit ensuite par des comportements : addictions<sup>4</sup> (18,6 %), délinquance (10,5 %), situation de marginalité (14,7 %), voire par la maladie ou la pathologie. Les étudiants l'associent majoritairement à la notion de danger quand les professionnels se retrouvent sur les questions de rapport aux normes et se distinguent entre eux par leur centration soit sur des comportements de violence, de délinquance ou touchant à la sexualité (internat, milieu ouvert), soit sur la pathologie (placement familial).

4. Sous ce terme, nous avons fait le choix de regrouper des termes comme alcoolisme, toxicomanie.



Hormis sur la question du métier où ils sont proches des éducateurs d'internat, les étudiants se distinguent des professionnels sur les autres dimensions. Ceci se révèle un point essentiel. En effet, s'agissant par exemple du travail avec les parents en protection de l'enfance, de nombreux observateurs s'accordent à penser qu'une meilleure formation favoriserait un changement de représentation des familles, celles-ci étant perçues comme l'explication ultime des difficultés sinon des manques dans ce domaine. Si une formation contribue à une évolution des représentations (cf. Morvan, 1986), l'agencement des contenus n'est pas fixé par celle-ci. Le terrain, les contextes, la nécessité de penser les objets dans les pratiques concrètes ne sont pas sans influencer, réagencer les contenus... Si les étudiants se projettent dans un métier, les professionnels font face à des réalités mouvantes suivant les terrains d'exercice qui expliquent en partie les variations observées.

Du point de vue des objectifs de cette étude, il nous faut noter que la comparaison entre les quatre dictionnaires ne permet l'élaboration d'aucune hypothèse concernant les liens, les relations entre les quatre niveaux de représentation. Il n'y a aucun mot commun entre les quatre dictionnaires, deux entre les dictionnaires métier, enfant et parent : protection et soutien. Par contre, les mots communs des dictionnaires pris deux à deux suggèrent des pistes de réflexion.

Ainsi, éducateur et parents paraissent partager un certain nombre d'éléments : l'éducation, l'enfant, la protection. Des aspects de la définition du métier se retrouvent dans les besoins définis des parents : le soutien, la relation.

Cela apparaît plus massivement entre éducateur et enfant. Les éléments de définition des besoins de l'enfant en danger sont effectivement des éléments de définition du métier : protection, aide, soutien, écoute.

On retrouve un principe similaire entre parent et enfant, où un élément du devoir parental (la protection) renvoie à un besoin de l'enfant. Dans ce cadre, la notion de déviance n'apparaît reliée à aucun niveau.

Il n'émerge donc pas des relations d'ensemble, mais simplement le fait que le métier semble un niveau organisateur d'une pensée sur les parents et sur l'enfant. Une analyse ascendante hiérarchique confirme ce résultat : le lien se fait d'abord entre métier et enfant, puis de ces deux classes à parents ; le lien avec la déviance se faisant en tout dernier ressort.

### À partir des couples de mots

Les associations produites sur des couples s'avèrent instructives et vont permettre de donner un peu plus de sens aux observations précédentes. Nous allons nous attarder sur deux d'entre elles dans un premier temps :

– éducateur/parents. Les associations produites relèvent en premier lieu d'une définition et d'une mise en œuvre du métier : écoute et soutien (30 %), aide (26 %), accompagnement (16 %). On peut analyser les

associations suivantes (autour de 7 à 10 % des fréquences) comme une interrogation sur la nature de la relation, entre respect, collaboration, rivalité et conflit, avec un point à partager, la question de l'éducation ;  
 – éducateur/enfant. Les indications de la première série trouvent ici une illustration assez forte. En effet, de manière plus massive que pour éducateur/parents, les premières associations reflètent la définition du métier mais avec des différences importantes. Le savoir-faire qui apparaissait premier laisse en partie la place au savoir-être : la figure de l'enfant en danger mobilise prioritairement la protection (55 %) et la nécessité de l'écoute (29,5 %). Ce n'est qu'ensuite que d'autres éléments de la définition plutôt liés au savoir-faire sont exprimés : accompagnement (22,5 %), aide (21,5 %), soutien (19 %). La référence à l'éducation (6 %) n'est évoquée qu'au milieu d'autres nécessités comme l'accueil et le placement (10 %).

Il se confirme que les objets du travail (parent, enfant) se trouvent en partie caractérisés par des éléments de la définition du métier. Mais on peut également observer que les objets du travail ne mobilisent pas tous les éléments de la définition du métier.

Venons-en aux autres couples inducteurs :

– enfant/parent. La relation entre les deux termes suggère d'abord l'idée de la protection (25,5 %). Près de 17 % des réponses évoquent l'aide et la souffrance. La question de la maltraitance (15 %) est alors abordée, suivie par celle de la violence (12 %), de la séparation (11 %) et la responsabilité (6 %). Il n'est pas simple d'interpréter ces résultats qui suggèrent l'idée de relation difficile et sonnent comme une interpellation des actes parentaux. Une série de mots, tous avec une fréquence autour de 5 %, renforcent cette interprétation : abandon, difficulté, manque, compétence, rupture. On peut probablement déceler dans cet ensemble des interrogations sur la défaillance parentale ;

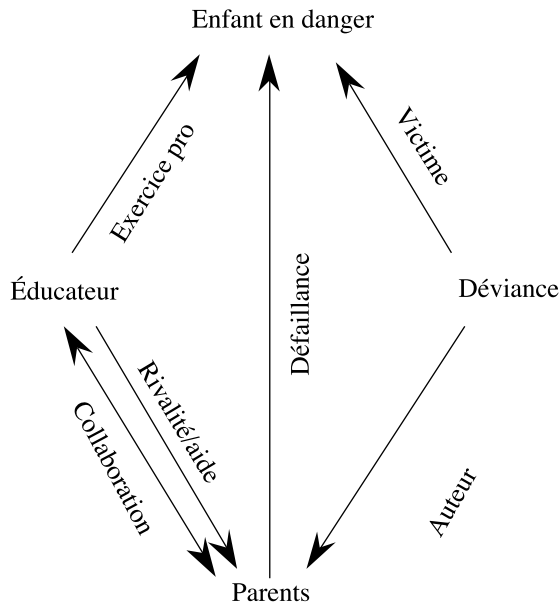
– métier/déviance. Une partie des réponses renvoie à l'idée que la déviance réclame un certain savoir-faire (accompagnement, aide : 12 % et soutien, 8 %) et un peu de savoir-être (écoute, 11 % et compréhension 8 %). La dispersion des réponses suivantes (aucune n'est supérieure à 4 %) semble indiquer une difficulté à situer le métier au regard de ce terme. Pourtant, nous allons voir au travers des deux dernières associations que la déviance sert bien à caractériser en partie les situations ;

– enfant/déviance. Le lien entre ces deux termes passe par la protection (22 %). Il renvoie ensuite aux idées de souffrance. On retrouve ici des éléments de la définition de l'enfant en danger. Si la question de la violence reste présente (13 %), celle de la délinquance (14 %) apparaît ;

– parent/déviance. Le rapport à la loi (15 %), la violence (13 %) et la maltraitance (12 %) caractérisent ce lien. Au-delà de dire peut-être ce qui fait la déviance des parents (l'alcoolisme, les carences), se pose à nouveau la question de la responsabilité (12 %) et celle du soin (13 %), qui devance légèrement celle de l'aide (12 %).

La déviance apparaît ainsi une manière de désigner l'enfant comme victime et les parents comme auteurs. Certes, l'enfant peut également être auteur (délinquance), mais ici il reste délicat de percevoir ce qui est induit derrière ce terme (effets de la situation ou acte délibéré ?). Désigner les parents comme auteurs semble permettre de mettre en avant leurs responsabilités mais également d'ouvrir le champ de l'aide et aussi du soin. Cette thématique du renvoi des parents sur le soin avait émergé dans le cadre d'entretiens collectifs avec des équipes de protection de l'enfance pour parler du travail avec les parents (Boutanquoi, 2004). Elle s'appuyait essentiellement sur le sentiment de situations dégradées qui ne pouvaient plus relever de l'accompagnement. Nous ne sommes donc pas étonnés de la retrouver ici associée à la question de la déviance.

On peut essayer de résumer ces éléments dans le schéma suivant :



Les définitions de l'enfant en danger et des parents s'appuient donc en partie sur la définition du métier. Elles sont complétées par une référence au champ de la déviance. L'enfant victime de la maltraitance a besoin que soit mis en œuvre la protection, qui renvoie au savoir-être de l'éducateur. Les parents ont besoin d'une aide (au sens large : soutien, écoute) au regard de ce qui apparaît comme des défaillances à l'égard de l'enfant, défaillances dans la protection et dans l'éducation. Ils se trouvent objets à la fois de rivalité et de collaboration.

Autrement dit, ce que l'on peut nommer le pôle identitaire (le métier) influence les contenus des pôles parents et enfants mais ne les

épuise pas. Une référence à la déviance est nécessaire pour les compléter. Par ailleurs, les contenus des pôles parents et enfant en danger se trouvent en lien. D'une certaine manière, une forme de saturation de la définition de l'enfant en danger autour de la question de la maltraitance n'est probablement pas sans effet sur l'idée de la défaillance, et cet aspect fait forcément retour sur les logiques de rivalité et de collaboration, c'est-à-dire sur une pensée quant au travail avec les parents <sup>5</sup>. Ce qui se dessine ainsi renvoie à l'idée d'une certaine circulation des significations attachées à des contenus. Par ailleurs, on doit également s'interroger sur ce que la définition de l'enfant en danger doit non seulement à la définition du métier mais aussi aux définitions sociales ou politiques. On peut parler d'un système de représentations ouvert.

### À la recherche des univers de référence

Cette partie de l'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel Tropes. Il s'agit dans un premier temps de réunir, dans des classes d'équivalents, des mots aux significations voisines. Dans un second temps, des regroupements sont réalisés afin de constituer des univers de références, des noyaux de sens. L'analyse a porté sur la première et la troisième séries avec l'objectif de pouvoir caractériser les premiers éléments issus d'associations limitées, puis d'observer si les associations plus engagées apportaient des informations supplémentaires – l'idée étant de tenter de repérer d'éventuels univers de référence communs permettant peut-être de mieux saisir ce qui réunit les différents niveaux de représentations <sup>6</sup>. Sachant que les catégories d'équivalence mises en œuvre dans le cadre de Tropes peuvent ne pas convenir (comme le fait de classer le placement dans l'univers finance), il fut important à chaque fois de voir les éléments constitutifs des univers au regard des références utilisées ou non. Cette nécessité d'examiner de près les résultats que propose le logiciel illustre assez bien l'impératif ne pas s'abandonner à la technique.

Pour les éducateurs, les univers se déclinent ainsi : d'abord celui de l'aide (soutien accompagnement) et de l'éducation ; puis celui de l'enfant, de sa famille (parent, famille, père, mère). Nous retrouvons assez logiquement une centration sur une partie de la définition du métier et des objets d'intervention.

Pour les parents, le premier univers est celui de la famille (famille, filiation, foyer, conjoint, père, mère, frère, sœur, généalogie), suivi par celui des sentiments (respect, espérance, amour, tendresse, mais aussi peur, crainte, angoisse, haine) et enfin par le champ de l'éducation.

5. On peut ici sans doute noter l'effet de forme d'injonctions contradictoires à l'égard des travailleurs sociaux : mieux travailler avec les familles et mieux dépister en leur sein les faits de maltraitance : mieux aider en surveillant mieux ?

6. Cela signifie que dans la troisième série nous n'avons pas cherché à analyser les chaînes en tant que telles.

Pour « enfant en danger », nous avons été conduits à revoir l'analyse. En effet, les univers issus de l'analyse se déclinaient entre famille, droit et agressivité (la violence). En comparant ces univers aux classes, on s'aperçoit que le terme maltraitance qui est le plus cité n'est pas repris dans l'établissement des univers. Si on associe ce terme à ce qui renvoie à la violence, aux abus, nous avons un premier univers autour de ce que subit l'enfant, et la famille (parent, famille) apparaît alors seulement en second devant le droit (juge, justice, injustice, loi, délinquance...).

La déviance conjugue en premier lieu l'univers du droit (délinquance, loi, police, délit, tribunal, juge), puis celui de la santé (maladie, pathologie, soin, drogue) avant celui de l'insécurité et de la sexualité.

Comme lors de l'analyse portant sur des fréquences d'apparition, on peut remarquer que les trois premiers pôles partagent un univers commun, celui de la famille, après avoir partagé un même souci, celui de la protection. On peut toutefois noter une légère variation de ces univers suivant qu'ils réfèrent à éducateur et enfant d'un côté, et parents de l'autre. Dans un cas, l'univers est limité à une parenté (les personnes), dans l'autre émerge quelque chose qui dépasse les personnes (alliance, filiation, foyer). De la même manière, l'univers du droit varie selon qu'il se trouve référé à enfant (plutôt centré sur l'accès au droit) ou à déviance (plutôt centré sur des références judiciaires, la loi comme limite sinon comme menace).

Venons-en à la troisième série, où le même type d'analyse conduit à une modification de la déclinaison des univers chez les éducateurs. Si tout ce qui touche à un savoir-faire (aide, accompagnement) reste au premier plan, la famille (étendue à l'ensemble de ses membres) devient le deuxième univers devant celui de l'éducation, de l'enfant et du droit (comme accès), et les sentiments... Il n'y a pas de modifications majeures pour le pôle parents, hormis l'apparition d'un univers du droit centré sur la question de la loi. Du côté de l'enfant en danger, l'univers du droit devient premier (toujours centré sur l'accès) avant celui de la famille et celui de la santé (centré sur le soin). Un univers des sentiments (effroi, chagrin, amour...) apparaît ensuite.

La déviance met toujours en relief la question du droit et de la santé mais aussi l'univers des sentiments (peur, angoisse, soupçons, respect, crainte...), et celui de la famille émerge.

On remarque ici que l'univers de la famille devient référé aux quatre pôles ou niveaux de représentations et connaît des variations de l'agencement de ses contenus suivant le pôle auquel on se réfère mais surtout des liens entre les classes. Ainsi, du côté éducateur, la famille est associée à l'enfant, le droit, quand côté parents il part de l'histoire pour aller à l'enfant puis vers les sentiments. Du côté enfant, il est associé au droit, puis à l'éducation, à la santé, à l'histoire.

L'univers du droit, dont les contenus varient suivant le pôle de référence, apparaît comme un deuxième univers commun. Troisième uni-

vers à émerger comme univers commun dans cette dernière série, celui des sentiments. Au fond, si dans un premier temps ce qui s'exprime s'inscrit dans un champ de la connaissance, dans un second temps, les associations laissent percer les éléments affectifs et émotionnels qui l'accompagnent.

On ne saurait être totalement surpris de la place qu'occupe l'univers de la famille dans la pensée des éducateurs. Comme l'écrit Sellenet : « Les professionnels ont tous dans la tête des modèles familiaux qu'ils ont expérimentés [...] des valeurs auxquelles ils tiennent et qui leur servent de cadre de référence » (2001, p. 91). Vilbrod ne manque pas de rappeler de son côté combien les éducateurs « investissent dans leur métier des ressources morales d'autant plus ineffables qu'elles s'enracinent dans la profondeur de leur histoire inséparablement familiale et sociale » (1995, p. 261). L'idée de famille apparaît ici comme une source pour à la fois construire des éléments d'identité professionnelle, apprécier l'activité parentale et préciser les besoins de l'enfant. La présence de l'univers de la famille vers le pôle déviance paraît illustrer ce qui était apparu dans le cadre de la deuxième série d'associations : les parents sont auteurs de déviance, la déviance intervient dans le cadre de la famille.

De fait, on peut penser que cette thématique de la famille organise une tension entre une famille idéalisée du côté de l'enfant, une famille réparatrice du côté professionnel, et une famille bien réelle du côté des parents. L'interprétation peut paraître hâtive. La famille réparatrice nous semble faire écho à la mise au jour par Morvan (*op. cit.*), dans son étude sur les représentations de situations de handicap et d'inadaptation, d'une position parentale palliative chez les travailleurs sociaux. Par ailleurs, il s'agit de thématiques qui émergent dans le cadre de groupes d'analyse de la pratique. Pour un groupe de professionnels en internat, nous avons noté l'expression à la fois d'un respect pour les parents, en évoquant leur souci de l'accueil, et tout un ensemble de réserves sur les impasses éducatives de ceux-ci (la famille réelle) ; l'expression d'une forme de désarroi face à l'enfant qui ne guérit pas malgré les soins (la famille réparatrice). Dans le cadre d'un groupe en placement familial a émergé le sentiment de l'insupportable devant la nécessité de réorienter un enfant : derrière le sentiment d'échec et avant de pouvoir analyser les choix, interroger les présupposés, pointait le reproche adressé à la famille d'accueil, celui de n'avoir pas été à la hauteur de l'espérance placée en elle (famille idéalisée) 7.

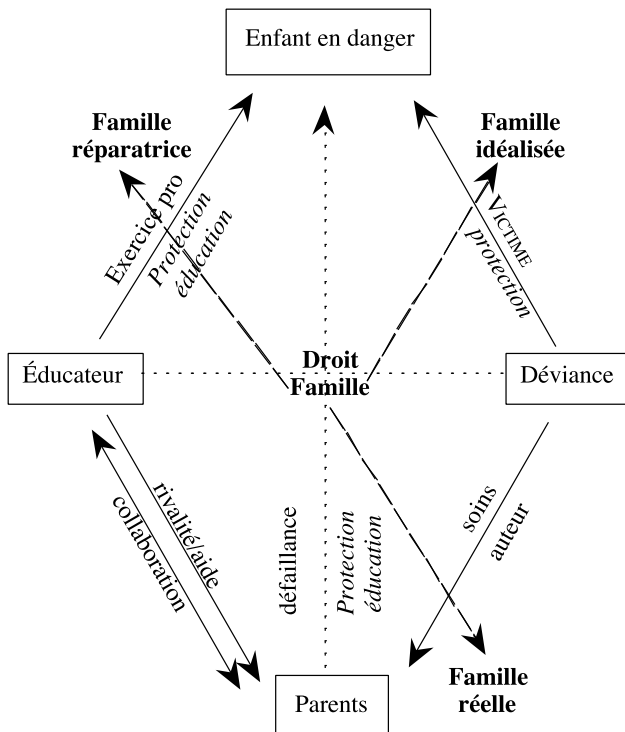
Est-ce cette tension qui donne au droit son importance ? On peut le penser et en tout cas il faut noter que l'univers du droit supplante celui de la famille s'agissant de l'enfant en danger comme si, en quelque sorte, pour le prendre en charge, il devenait nécessaire de le détacher du milieu pour le situer d'abord comme sujet de droit. En tout état de cause, le droit permet de penser la déviance comme processus qui conduit à

7. On mesure ici une partie des enjeux qui pèsent sur les familles d'accueil.

rencontrer la loi, et il apparaît comme support de la prise en charge de l'enfant, comme rappel des obligations (et de la responsabilité) des parents et comme référence pour l'action.

Il est intéressant de noter que les univers du droit et de la famille contiennent l'idée de la protection. L'étude du mot, dont on a vu qu'il était commun à trois dictionnaires dans la première série et qui fait son apparition dans le champ de la déviance dans la troisième, nous fournit d'autres indications complémentaires. Lorsqu'on observe avec quels autres mots il est en relation suivant les pôles, on peut noter que référée à éducateur la protection renvoie à une mise en œuvre de celle-ci en s'inscrivant dans la question de l'aide, du soutien ; référée à parents, elle se définit comme liée à l'activité parentale par l'intermédiaire des questions de limites, de sécurité et de responsabilité, ce qui l'inscrit ici plutôt comme un devoir ; référée à l'enfant, elle relève de la justice et donc bien d'un droit.

On peut traduire ces résultats dans le schéma suivant qui complète le premier :



La famille, le droit sont donc des univers qui alimentent les contenus des représentations sociales du métier, de l'enfant en danger, des parents, de la déviance. Dans ce cadre, la notion de protection, présente dans les deux univers, apparaît assez centrale et toujours orientée vers

l'enfant : elle est un support de l'exercice professionnel au sens où il s'agit de mettre en œuvre un droit pour l'enfant victime ; elle est ce qui a fait défaut, manque ou défaillance du côté parental qui peut être interprété comme une déviance, Si une partie de la rivalité et la possible collaboration entre éducateur et parents s'appuient sur le champ de l'éducation (élaboré comme objet de connaissance et d'expertise sur le plan professionnel quand il est défini en référence à des obligations, à une responsabilité du côté parental), elles portent donc aussi sur la protection. Cette position d'expertise rend en fin de compte l'idée de collaboration ambiguë, et n'exclut nullement ce que Fustier nomme la minorisation du parent (1987, p. 114 et *sq.*). À moins qu'elle ne reflète également une manière de se protéger d'une identification, « de restaurer les barrières qui s'effritent, les limites et les enveloppes psychiques qui concourent à la différenciation entre soi et l'autre, et qui permettent de se protéger des effets de résonance de la souffrance », comme l'exprime Lhuillier (2006, p. 147) à propos des surveillants de prison lorsqu'ils soulignent la dangerosité des détenus.

## Discussion

Du point de vue méthodologique, il paraît important de noter combien l'analyse à partir des fréquences d'apparition se révèle insuffisante. Si elle permet une première approche des contenus, en ne s'appuyant que sur une comptabilité des mots elle privilégie les réponses immédiates, les plus accessibles. Elle favorise le travail sur des éléments saillants par rapport à des éléments plus inaccessibles et pourtant tout aussi, sinon plus, significatifs. L'approche par les univers de référence, par les noyaux de sens, en prenant en compte ce qui apparaissait dispersé, permet considérer des aspects qui auraient été négligés.

Par ailleurs, si la technique des associations de mots montre une nouvelle fois sa pertinence pour la mise au jour des contenus des représentations sociales, on voit également l'intérêt de combiner les exercices et surtout de pousser les répondants à aller au-delà des réponses immédiates qui sont à la fois spontanées mais en partie contrôlées. Le couplage de mots, la carte associative ont permis d'atteindre des dimensions plus latentes, plus enfouies.

Du point de vue des résultats, plusieurs points sont à souligner.

Ce qui donne une partie de la cohérence au système de représentations étudié ne peut se trouver dans la combinaison des mots. Autrement dit, on ne peut mettre ici en évidence de relation d'emboîtement ou de réciprocité au sens où Abric (2001) les définit. Pris deux à deux, on observe bien des relations de dépendance, en particulier le fait que la définition du métier apparaît comme organisatrice des définitions de l'enfant en danger et des parents. On peut observer que celles-ci sont toutefois complétées et développées par une référence au pôle de la



déviance. On peut donc repérer toute une série de liens, de logiques entre les pôles<sup>8</sup>. Mais la cohérence, la possibilité d'établir ces liens, les articulations entre les différents pôles du système relèvent, nous semble-t-il, de la présence sous-jacente d'univers de référence communs, à savoir la famille et le droit. En tant que tels, ils ne sont pas les sources uniques génératives des contenus des différents pôles. L'exemple de l'importance de la maltraitance dans la définition de l'enfant en danger l'illustre à sa manière : il est manifeste qu'elle traduit aussi une perméabilité à un discours socialement construit sur ce thème, extérieur, au moins au départ, au système lui-même.

Mais comment qualifier ou définir ces univers ? Peut-on recourir à la notion de thème ou *thémata* ou idée-source qui, selon Moscovici et Vignaux (1994), renvoient à des disponibilités effectives de signification qui dépassent ce qui peut être actualisé par les individus et réalisé par les institutions ? Faut-il plutôt penser ces univers dans une dynamique des représentations, ce qui reviendrait à penser que l'univers famille est structuré comme une représentation donnant elle-même naissance à de nouvelles représentations ? Nous serions alors confrontés à ce que Moscovici nomme la générativité, « la création de nouvelles représentations à partir d'autres qui sont leur cause prochaine » (2001, p. 22). On peut également penser à l'imaginaire tel que Castoriadis (1975) le définit : « Création incessante et essentiellement indéterminée (sociale, historique et psychique) de figures, de formes, d'images à partir desquelles seulement il peut être question de quelque chose. »

Il est tentant ici de parler d'imaginaire de la famille, mais faute d'en avoir exploré les composantes on ne pourrait énoncer à son propos qu'une hypothèse : la tension entre le réel, l'idéal et la réparation peut exprimer l'idée de la famille comme lieu d'un bonheur, celui d'avant l'irruption de la déviance justement, une famille que les parents semblent avoir trahie aux yeux des éducateurs, qui se chargent « d'un nourrissage qui met du plein là où il y avait de l'absence » (Fustier, 1987, p. 29). On renvoie ici évidemment à un imaginaire de l'enfance, cette enfance dont Victor Hugo, dans *Quatre-vingt-treize*, dit qu'elle a « cela d'ineffable qu'on peut épuiser sur elle tous les amours ». Et lorsqu'il évoque la figure de Cimourdain, percepteur de Gauvain, il aurait pu décrire nombre d'éducateurs : « Il n'était pas le père, et ce n'était pas son œuvre ; mais il était le maître, et c'était son chef-d'œuvre. »

Sans doute un début de réponse passe-t-il par une analyse plus précise de ces univers que ne permettent pas les données recueillies.

8. À différentes reprises, nous avons utilisé soit le terme niveau, soit le terme pôle. Cela traduit une évolution au fur et à mesure de l'analyse des résultats. Parler en termes de niveau partait de l'hypothèse d'une certaine hiérarchie, le niveau professionnel apparaissant comme un niveau ordonnateur. Ceci n'est pas totalement avéré et surtout ne permet pas d'expliquer tous les liens. Dès lors, il apparaît plus pertinent de recourir au terme de pôle.

Quoi qu'il en soit, ces univers, les pôles de représentations, le système de représentations, avec les liens et les articulations qui se dessinent, se présentent comme un ensemble de significations disponibles pour les groupes et pour les individus. Cela ressort de la polyphasie (Moscovici, *idem*, p. 23), c'est-à-dire du fait que le sens n'est pas établi ou prescrit à l'avance, mais qu'il va être actualisé en fonction des contextes. Jodelet, dans son travail sur la folie, évoque à propos du « dépôt où s'ancrent les composantes des champs de représentations de l'objet malade et de l'objet maladie » non une structure, mais « un réservoir fluide, mais non flou, dont les actualisations sont variables selon les contextes et les usages » (1989, p. 374).

Cela apparaît assez nettement dans la relation métier/parents, où d'emblée deux possibilités sont disponibles : la rivalité et la collaboration. Autrement dit, il n'y a pas d'abord dans les contenus représentationnels quelque chose qui pourrait expliquer une pratique, mais des éléments qui, suivant le contexte, individuel, organisationnel, institutionnel, vont être actualisés et prendre sens. Et, de plus, comme le souligne Fustier (p. 161) : « L'affect vient s'en mêler. » De fait, les notions de rivalité et de collaboration ne prennent sens que chargées par ces affects.

Nous avons vu au travers de l'analyse de la dernière série d'associations émerger sur les quatre pôles l'univers des sentiments. Il nous semble exprimer la part émotionnelle, affective de la connaissance. Ses contenus, qui oscillent entre la joie, la confiance sur un plan, la crainte, la peur, l'angoisse de l'autre, illustrent probablement ce à quoi confronte l'exercice du métier, entre l'espérance et le tragique. « S'agissant du rapport entre pensée et pratiques sociales, qu'elles soient saisies au niveau individuel ou collectif, on ne peut faire l'économie d'un détour par l'énergétique que met en jeu la relation à l'autre », écrit Jodelet (p. 363).

Ne peut-on dire alors que les éléments cognitifs disponibles, tels que la rivalité ou la collaboration, n'ont pas de sens en eux-mêmes mais seulement dans un contexte qui mobilise des affects ? Comme le souligne Giust-Desprairies (2003), lorsqu'ils parlent de situations qu'ils vivent les groupes donnent à voir des représentations. Mais au travers de ces constructions de la réalité, une seconde source de signification est à l'œuvre : les personnes elles-mêmes. « Dans l'analyse qu'ils font des situations, individus et groupes introduisent toujours des nécessités subjectives. »

Il nous semble que le schéma, qui est loin sans nul doute d'épuiser toutes les figures possibles, permet de visualiser la disponibilité d'éléments de connaissance qui forment un système de représentations dans lequel les éducateurs puisent en fonction de nécessités contextuelles, affectives, de quoi analyser les situations qu'ils rencontrent et construire une relation d'aide.

En ce sens, le système de représentations ne saurait expliquer les pratiques, mais son étude ouvre une possibilité de les comprendre. Comme le souligne Lhuillier, les pratiques sont construites en fonction de représentations ; si la confrontation au réel est susceptible de les modifier, c'est au niveau des situations cliniques de travail qu'il est possible de saisir ce double mouvement de détermination et d'effets (2006, p. 94). Autrement dit, c'est au niveau des pratiques effectives, en prenant en compte les contextes, que la recherche doit trouver ses prolongements.

## Bibliographie

- ABRIC, J.-C. 1994. « Pratiques sociales, représentations », dans J.C. Abric (sous la direction de), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 217-238.
- ABRIC, J.-C. 2001. « L'approche structurale des représentations sociales », *Psychologie et société*, n° 4, p. 81-103.
- BEILLEROT, J. 1998. « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? » dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (sous la direction de), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 19-24.
- BOUTANQUOI, M. 2001. « Pratiques de la relation d'aide », *Connexions*, n° 76, Toulouse, érès, p. 157-167.
- BOUTANQUOI, M. 2004. « Autour de la relation d'aide : vécus des jeunes, travail avec les parents », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 37, n° 2, p. 35-58.
- CASTORIADIS, C. 1975. *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1999.
- CLÉMENCE, A. ; DOISE, W. ; LORENZI-CIOLDI, F. 1994. « Prise de positions et principes organisateurs des représentations sociales », dans Guimelli (sous la direction de), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 119-152.
- CORBILLO, M. ; DULÉRY, A. 1997. *Étude des interventions d'aide en direction des mères isolées*, CREF, Paris X.
- DOISE, W. 1985. « Les représentations sociales : définitions d'un concept », *Connexions*, n° 45, Toulouse, érès, p. 243-253.
- FABLET, D. ; MACKIEWICZ, M. P. 1996. *Les modalités de coopérations entre professionnels et parents d'enfants placés en pouponnières*, Paris, Mire.
- FLAMENT, C. 2001. « Pratiques sociales et dynamique des représentations », dans P. Moliner (sous la direction de), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble, PUG, p. 43-58.
- FUSTIER, P. 1987. *Le travail d'équipe en institution*, Paris, Dunod.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. 2003. *L'imaginaire collectif*, Toulouse, érès.
- JODELET, D. 1989. *Folies et représentations sociales*, Paris, PUF.
- LAHLOU, S. 2003. « L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires », dans J.C. Abric (sous la direction de), *Méthodes d'études des représentations sociales*, Toulouse, érès, p. 37-58.
- LHULLIER, D. 2006. *Cliniques du travail*, Toulouse, érès.

- MORVAN, J.S. 1988. *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation*, Vanves, CTNERHI.
- MOSCOVICI, S. 2001. « Pourquoi l'étude des représentations sociales ? », *Psychologie et société*, n° 4, p. 7-24.
- MOSCOVICI, S. ; VIGEAUX, G. 1994. « Le concept de *thematha* », dans C. Guimelli (sous la direction de), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 25-72.
- SELLENET, C. 2001. *Avoir mal et faire mal*, Revigny-sur-Ornain, Hommes et perspectives.
- VILBROD, A. 1995. *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan.