

L'apport d'enquêtes qualitatives dans les recherches sur les pratiques socio-éducatives.
2e Colloque International Francophone sur les Méthodes Qualitatives Recherches qualitatives : enjeux et stratégies, Université de Lille 1, 25 - 26 juin 2009.

L'apport d'enquêtes ethnographiques sur les pratiques socio-éducatives

Hélène Join-Lambert Milova, MCF Sciences de l'éducation, CREF (EA 1589)

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

hmilova@u-paris10.fr

Résumé

Les structures effectuant un travail socio-éducatif en direction des mineurs en difficulté et de leurs familles, sont soumises à l'obligation d'évaluer leurs pratiques. Cela donne lieu à différents types d'enquêtes, le plus souvent basées sur des outils quantitatifs. Des recherches longitudinales ou s'appuyant sur des entretiens rétrospectifs auprès de populations suivies dans le cadre de la protection de l'enfance, se développent. L'approche ethnographique, moins utilisée, donne pourtant également des résultats utiles pour la théorie comme pour la pratique. Deux recherches ont été menées récemment à partir d'observations, d'entretiens, et d'autres outils appliqués de manière approfondie sur un nombre restreint de terrains. L'analyse de ces données livre une image concrète des pratiques mises en place, des enjeux qui y sont liés, et des possibilités de développement de ces pratiques.

Mots clés

approche ethnographique ; pratiques professionnelles ; travail socio-éducatif ; interactions entre professionnels et usagers.

Evolutions dans les recherches sur les pratiques socio-éducatives

La nécessité d'évaluer les pratiques professionnelles saisit progressivement tous les secteurs d'activité, le champ de l'action socio-éducatif réalisée dans le cadre de l'aide sociale et de la protection de l'enfance ne fait pas exception. En effet, la loi de janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale définissait les obligations des établissements en matière

d'évaluation. Une commission nationale créée spécialement a élaboré un ensemble de critères devant permettre d'évaluer la qualité des services délivrés aux usagers. Il s'agit de prendre en compte à la fois « les recommandations de bonnes pratiques », les attentes et les droits des personnes accueillies, le contexte territorial et la complémentarité avec d'autres structures, la notion d'« efficience » liée à l'utilisation des ressources, les modes d'organisation et de gestion, et « l'impact des actions conduites » (CNESMS 2006). Si la loi exige des évaluations internes et externes, elle ne dit rien sur les méthodes à utiliser pour l'évaluation.

Cette loi a conduit le secteur associatif habilité, gérant la majorité des établissements socio-éducatifs, à mettre en place des « démarches qualité » devant servir à répondre aux nouvelles exigences légales. L'intérêt vise les effets qu'ont les mesures socio-éducatives sur les usagers, comprenant les enfants et jeunes suivis dans le cadre de ces mesures, et parfois leurs parents.

Pour mesurer ces effets les institutions utilisent différentes approches. Certaines ont élaboré des questionnaires qu'elles font remplir à leurs usagers au cours de la prise en charge. D'autres font appel à des chercheurs extérieurs. Ainsi, les recherches concernant le travail socio-éducatif sont souvent orientées par une volonté d'évaluation émanant des structures elles-mêmes.

Une des approches privilégiées consiste à retracer a posteriori les parcours de personnes passées par les services socio-éducatifs (Gheorghiu 2002). C'est notamment l'approche retenue par I. Frechon dans sa thèse (2003), qui s'appuie sur l'analyse de 136 dossiers, 68 questionnaires et 30 entretiens avec des jeunes femmes ayant fait l'objet d'un placement. Elle retrace ainsi leur parcours d'insertion sociale et professionnelle, en constatant que le parcours ultérieur au placement dépendrait plus du parcours antérieur au placement, que du placement proprement dit. Elle-même souligne l'impossibilité méthodologique d'évaluer l'impact d'un placement à partir de la situation d'ex-placés.

D'autres recherches, s'appuyant sur un suivi longitudinal de personnes concernées par une mesure socio-éducative, sont en cours. Compte tenu de la multitude de facteurs intervenant dans le parcours d'une personne de l'âge d'enfant à l'âge adulte, les effets d'une action éducative, surtout à long terme, sont très difficilement mesurables. Dès lors, l'intérêt de telles recherches ne se situe pas prioritairement dans l'évaluation des effets. Lorsqu'on cherche à comprendre le lien entre les pratiques des professionnels et d'éventuelles évolutions dans la vie des usagers, il semble utile de saisir de près ces pratiques à travers des recherches plus compréhensives.

A-C. Dumaret et ses collègues (2007) ont mené une recherche dans une structure d'aide à des parents confrontés à des problèmes éducatifs. A partir d'analyse de dossiers, de réunions et

d'entretiens, les chercheurs ont analysé les points de vue des différents acteurs impliqués dans le processus. Les auteurs soulignent l'apport de la méthode choisie, mais aussi de la coopération entre chercheurs issus de différentes disciplines. Les résultats mis en avant pointent l'importance de la confiance établie entre intervenants et parents, pour la reconstruction de l'image parentale, ainsi que la possibilité de réduire les violences et mauvais traitements en augmentant la communication entre tous.

M. Guigue et son équipe (2008) ont réalisé une enquête très approfondie sur un dispositif visant à réinsérer des collégiens déscolarisés. A partir d'une enquête construite sur 20 situations, la recherche révèle les enjeux fondamentaux de cet accompagnement, liés au concept d'institution. Ainsi, l'approche par entretiens de tous les acteurs impliqués a fait ressortir l'importance, dans le parcours de ces jeunes, de la dimension institutionnelle et collective, des actions qui leur sont destinées. Or c'est du fonctionnement et de la souplesse de l'institution que dépendra en grande partie, son impact sur les élèves en voie de déscolarisation.

La recherche de B. Tillard (2004) est une des rares dans ce champ, à utiliser la méthode de l'observation participante pour analyser les pratiques socio-éducatives – en l'occurrence, celles de techniciennes d'intervention sociale et familiale (TISF). Elle montre ainsi quelles sont les pratiques concrètes mises en place par ces professionnelles, quels en sont les enjeux, sous quelles modalités leur travail peut être réellement perçu comme une aide par la famille, et contribuer à la prévention de dangers pour les enfants.

L'observation directe apparaît ici comme un outil particulièrement précieux pour appréhender les pratiques professionnelles du travail socio-éducatif. En effet, ces pratiques se construisant essentiellement dans la relation entre différents acteurs, il est essentiel de pouvoir non seulement recueillir les points de vue des acteurs, mais aussi d'observer, avec un regard 'tiers', comment se structurent les interactions. A partir de deux enquêtes de type ethnographique, dans lesquelles l'observation directe prend une place importante, on se propose de définir le lien entre la méthodologie utilisée et le type de résultats obtenus. Ces deux recherches avaient pour objet des pratiques de prise en charge d'enfants et d'adolescents dans le cadre de la protection de l'enfance.

Premier exemple : une recherche 'évaluative'

La première recherche retenue pour cette présentation a été menée de juin 2007 à septembre 2008 (Milova, Rurka 2008). Elle répondait à la demande d'une association gérant des structures de protection de l'enfance ayant ouvert récemment un service d'accueil de jour et souhaitant réaliser une « évaluation participative » de ce service, afin de le développer. L'accueil de jour est une pratique en développement dans le secteur de l'aide sociale à l'enfance (ONED 2006). Traditionnellement, le mode de prise en charge des enfants estimés « en danger » était le placement. Depuis 1958, la loi prévoyait également des mesures plus souples de protection des enfants : il s'agissait des « actions éducatives en milieu ouvert (AEMO) », dans le cadre desquelles l'enfant restait chez ses parents, et la famille était suivie par un service socio-éducatif. Or, il est apparu que pour certaines situations, le placement était une mesure trop intensive dans le sens où elle implique une séparation entre enfants et parents, qui n'est pas toujours indispensable pour protéger l'enfant. Mais dans ces mêmes situations, les actions de milieu ouvert peuvent s'avérer trop peu soutenues par rapport à la problématique familiale. C'est ainsi que sont apparues des pratiques d'interventions situées « entre AEMO et placement », dont fait partie l'accueil de jour, et qui ont été légalisées dans la loi du 5 mars 2007.

Le service étudié accueille 18 enfants âgés de 6 à 13 ans, en risque de déscolarisation et dont l'accueil est financé dans le cadre de l'aide sociale à l'enfance. Cela signifie qu'au-delà des problèmes scolaires, des difficultés familiales ont été repérées. Le service reçoit les enfants essentiellement sur les temps extra scolaires. L'accueil après la classe comprend un goûter, une séance de jeux de société et une séance d'accompagnement aux devoirs. Les accueils du mercredi et du samedi, ainsi que plusieurs séjours de vacances dans l'année, sont dédiés aux loisirs. Les parents sont parfois impliqués dans les séjours de vacances. Ils sont également accueillis lors d'activités collectives, et d'entretiens individuels avec les éducateurs ou la psychologue.

L'approche méthodologique choisie pour cette 'recherche évaluative' suit la trame proposée par G. Boutin et P. Durning (2008), qui consiste à observer et analyser les pratiques socio-éducatives selon trois catégories: les intentions des acteurs liées à ces pratiques, les processus à l'œuvre, et les effets observés.

Dans le cadre de cette enquête, deux outils d'observation ont été utilisés prioritairement : des entretiens avec les différents acteurs impliqués (professionnels, parents, représentants des institutions partenaires), et des cahiers de suivi à remplir par les professionnels. 31 entretiens semi-directifs ont été menés en suivant une grille similaire, ajustée à la catégorie de personnes

interrogée. Les questions concernaient : les raisons ayant motivé l'arrivée dans ce service, les objectifs liés à la présence dans le service, les actions menées dans le cadre de ce service, les effets et changements perçus en lien avec la présence dans le service.

Les cahiers de suivi ont été élaborés d'après la méthode développée par P. Rousseau (2007). Deux cahiers ont été mis en place pour le suivi de deux enfants différents durant 9 mois, et un troisième sur 3 mois. Chaque intervenant était tenu de noter chaque acte réalisé en direction de l'enfant ou de sa famille. Les résultats du dépouillage des cahiers ont ensuite été discutés avec l'équipe afin de pointer les éventuelles erreurs. Pour deux cahiers le suivi a été réalisé de manière satisfaisante. Un temps de suivi très régulier a été nécessaire au début, pour que les éducateurs passent de l'observation du comportement des enfants (ce qu'ils notaient au début) à la description de leurs propres actes (ce qui leur a été demandé). L'intérêt de cette méthode, malgré la lourdeur de sa mise en place, était une description quantifiée des actions réalisées. En complément, on a procédé à une analyse de 38 dossiers et à 12 séquences d'observation (réunions d'équipe, accueils collectifs après l'école, accueil des parents).

Les résultats de cette recherche montrent d'une part, que les effets positifs perçus par les parents ne sont pas ceux qu'ils attendaient. En effet, au début de l'accueil de leur enfant au service, leurs attentes portent sur sa scolarité (résultats scolaires et comportement). Or après quelques mois aucun progrès tangible n'est repéré, quel que soit l'acteur interrogé. En revanche, plusieurs types d'acteurs ont souligné que les tensions entre parents et école, ou entre les parents et leur enfant, avaient pu être soulagées.

Par ailleurs, on a pu constater une évolution dans le discours des intervenants, concernant le poids de leurs différentes actions dans la prise en charge. Les dimensions liées à l'aide aux devoirs et à la garde des enfants après l'école sont des motivations importantes pour les parents qui acceptent de confier leur enfant à un service financé par l'ASE. Au début de l'enquête, les professionnels du service ne s'identifiaient pas à ces dimensions, car ils considéraient plutôt que leur mission est un travail éducatif et le soutien à la parentalité avec une visée de changement dans le comportement parental. A la fin de l'enquête, le discours avait changé, les professionnels percevaient l'importance de la garde et de l'aide aux devoirs, pour travailler avec les parents.

Deuxième exemple : une recherche comparative

La deuxième recherche qu'on présentera ici a été réalisée de 2004 à 2008 dans le cadre d'une thèse de sociologie et compare les pratiques professionnelles d'éducateurs dans trois foyers socio-éducatifs en France, en Allemagne et en Russie (Join-Lambert Milova 2004). L'approche théorique choisie s'appuyait sur une analyse des différentes perceptions de la place de l'autonomie dans l'éducation. L'autonomie est ici comprise comme l'autonomie de la volonté, qui peut être séparée de la notion d'indépendance matérielle. On a cherché à comprendre quelle place était donnée à l'autonomie d'adolescents placés dans des foyers dans les trois pays. En effet, tous les éducateurs de ces foyers, interrogés sur l'objectif de leur travail, évoquent cette notion d'autonomie. Seulement, l'interprétation de la notion d'autonomie dans les discours et dans les actions des éducateurs s'est avérée très différente selon les contextes nationaux.

On s'est également intéressé à l'autonomie des éducateurs eux-mêmes, individuellement dans les équipes, et collectivement en tant que profession, pour s'apercevoir qu'autonomie des éducateurs et autonomie des jeunes, présentent des caractéristiques similaires.

Dans l'enquête, ce sont les séquences d'observation qui ont été centrales pour saisir l'ensemble des pratiques. Elles ont été menées dans trois foyers, situés dans de grandes agglomérations en Russie, en Allemagne et en France, et accueillant chacun entre 8 et 12 adolescents âgés de 12 à 18 ans. Les raisons du placement de ces jeunes étaient liées à des difficultés familiales et sociales. Les observations se sont étendues sur 6 à 8 semaines pour chaque terrain, comprenant des séquences collectives (repas, sorties, réunions, jeux...) et individuelles (entretiens, aide aux devoirs...). Il s'agissait de relever les positions de chacun, et les interactions entre les individus. La grille de comparaison entre les pratiques observées sur les trois terrains, n'a été constituée qu'au fur et à mesure que les observations avançaient.

Il a été tenu compte pour cela, de la trentaine d'entretiens réalisés avec des professionnels des trois pays. La recherche s'appuyait également sur de vastes recherches documentaires concernant la littérature scientifique, professionnelle, réglementaire dans les trois pays. Entretiens et lectures ont permis de recouper les observations faites sur un terrain unique, avec des réalités décrites pour d'autres terrains au niveau local ou national. C'est ce qui a permis d'affirmer que les éléments retenus pour la comparaison n'étaient pas exceptionnels dans les pratiques professionnelles dans chaque endroit.

Les résultats de cette comparaison font apparaître des espaces de la vie quotidienne dans lesquels les adolescents peuvent exercer une certaine autonomie : la participation aux décisions les concernant collectivement ou individuellement, l'organisation des tâches et travaux de la vie collective et quotidienne, la gestion de l'emploi du temps. Sur ces trois catégories de pratiques, la place réservée à l'autonomie des adolescents diffère selon les contextes. Dans un endroit, les jeunes décident eux-mêmes du moment de faire leurs devoirs, et font des propositions concernant le règlement de la vie collective. Dans un autre endroit, les règles de la vie collectives sont dictées par l'institution, et cela comprend les horaires durant lesquels les jeunes doivent faire leurs devoirs.

Apport de l'approche ethnographique pour la théorie et la pratique

Ces deux recherches se sont appuyées de manière centrale sur des enquêtes ethnographiques, dans lesquelles la multiplicité des modes de recueil de données permettait une approche plus précise et complète des pratiques analysées.

Comme on l'a vu dans la première partie de cet exposé, l'utilisation de l'entretien dans le cadre de recherches sur les pratiques socio-éducatives, n'est pas exceptionnelle. Cet outil permet de connaître les points de vue des différents acteurs, les objectifs qu'ils relient à leurs pratiques, les contradictions et difficultés rencontrées, mais aussi les perspectives s'ouvrant pour chacun dans le cadre de ces pratiques. Les deux enquêtes présentées brièvement ici comprenaient des retours vers les personnes enquêtées au bout de quelques mois, ce qui a permis notamment de percevoir l'évolution des points de vue et des pratiques dans le temps.

En revanche, l'utilisation de l'observation directe est plus rare dans les recherches sur les pratiques socio-éducatives. Compte tenu du petit nombre de terrains étudiés, l'intérêt de ces enquêtes ne réside pas dans leur représentativité. Néanmoins les outils d'observation privilégiés dans ces recherches ont permis d'investiguer dans le détail les pratiques quotidiennes, les interactions et le type de relations existant aussi bien au sein de chacune des équipes, qu'entre les intervenants et les usagers. Ces éléments de connaissance paraissent indispensables pour une analyse des pratiques professionnelles dans le champ socio-éducatif.

L'observation des pratiques permet d'interpréter des notions parfois abstraites. Ainsi, la comparaison internationale a montré que derrière des discours professionnels à première vue similaires, peuvent se dissimuler des pratiques fort divergentes. C'est la confrontation des

discours recueillis dans les entretiens, avec les pratiques observées sur le terrain, qui a permis de comprendre les différences fondamentales dans les pratiques des trois pays.

Inversement, les pratiques des acteurs ne peuvent être décryptées qu'à l'aide de leurs discours, qui livrent leur interprétation de leurs actions.

Enfin, la combinaison des différents outils utilisés dans une enquête approfondie sur un terrain limité, a permis de comprendre l'interaction entre les positions des professionnels et celles des usagers. Il s'avère que ces positions s'influencent mutuellement: ainsi le comportement des adolescents en foyer dépend de la marge d'autonomie qui leur est donnée ; les professionnels du centre d'accueil de jour adaptent leurs actions afin de favoriser une meilleure relation avec les parents (ateliers couture, visites à domicile...).

A travers ces deux exemples de recherches, on a vu que l'approche ethnographique, complétant les outils de l'entretien et de l'observation directe par d'autres méthodes de recueils de données, permet de connaître les pratiques et les intérêts des acteurs, leur capacité à interagir. Cela dévoile leur volonté de compromis et les limites posées à cette volonté, en particulier par les facteurs contextuels qui peuvent influencer les modalités de l'action.

Ainsi l'approche scientifique s'appuyant sur des démarches de type ethnographique, associant différents types de recueil de données de manière approfondie sur un nombre restreint de terrains, dévoile de nouveaux aspects des interventions socio-éducatives. Elle peut contribuer à faire avancer la réflexion théorique et les pratiques des professionnels du travail socio-éducatif.

Références

Boutin, G., Durning, P. (2008). *Enfants maltraités ou en danger. L'apport des pratiques socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan.

CNESMS (Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale) (2006). *L'évaluation interne. Guide pour les établissements et services sociaux et médico-sociaux*. Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, Ministère de la Santé et des Solidarités.

De Singly, F. [dir] (2005). *Enfants-adultes, vers une égalité de statuts?* Paris : Encyclopaedia Universalis.

Dubet, F., Martuccielli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie* vol. XXXVII, p. 511-535.

- Dumaret, A., Mackiewicz, M-P, Bittencourt-Ribeiro, F. (2007). Évaluation en protection de l'enfance : croiser les points de vue des acteurs dans une approche pluridisciplinaire, *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 3, <http://sejed.revues.org/document350.html>
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903.)* Paris, Librairie Félix Alcan, publié en ligne à l'adresse http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Frechon, I. (2003). *Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif*, Thèse de Sociologie et démographie sociale, Paris 10 Nanterre, 2003.
- Gheorghiu, M., Labache, L., Legrand, C., Quaglia, M., Orra, R., Teixeira, M. (2002). *Recherche longitudinale sur le devenir des personnes sorties de l'A.S.E. en Seine-Saint-Denis entre 1980 et 2000.*
- Guigue, M., Bruggeman, D., Lemoine, M., Lesur, E., Tillard, B. (2008). *Des jeunes de 14 à 16 ans « incasables » ? Rapport final à l'Observatoire de l'Enfance en Danger*. Université de Lille 3. Synthèse publiée sur le site www.oned.gouv.fr
- Join-Lambert Milova, H. (2004). *L'autonomie et les éducateurs de foyer : pratiques professionnelles et évolutions du métier en France, en Russie et en Allemagne*. Thèse de Sociologie, Université Paris 8 Saint-Denis.
- Milova, H. (2006). Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie), *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 2. <http://sejed.revues.org/document188.html>
- Milova H., Rurka A. (2008). *Evaluation participative du Service d'Accueil de Jour Educatif Association Jean Cotxet, Rapport final*, Nanterre.
- ONED (2006) *Deuxième rapport annuel au Parlement et au Gouvernement de l'Observatoire national de l'enfance en danger*. Paris.
- Rousseau J-J. (1966) *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion, 1^{er} éd. 1765.
- Rousseau P. (2007) *Pratique des écrits et écriture des pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Tillard B. (2004) *Observation ethnographique des interactions TISF – familles, Rapport final*, Etude publiée sur le site www.oned.gouv.fr