

Elodie Faisca

Participer : Espaces, temps et mouvements favorisant la prise en compte de l'expression et des perspectives de l'enfant confié-e à l'aide sociale à l'enfance

Thèse présentée et soutenue publiquement le **27/09/2024**
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université
Paris Nanterre
sous la direction du Pr. Gilles Séraphin (Université Paris Nanterre)
et le coencadrement de Mme Anna Rurka (Maîtresse de conférences à l'Université Paris
Nanterre)

Jury :

Rapporteur :	Monsieur Karl Hanson	Professeur ordinaire en droit public, Université de Genève
Rapporteur :	Monsieur Gilles Monceau	Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Cergy
Membre du jury :	Madame Maria Àngels Balsells Bailon	Professeure titulaire de pédagogie, Faculté d'éducation, psychologie et travail Social, Université de Lleida
Membre du jury :	Monsieur Martin Goyette	Professeur titulaire à l'École nationale d'administration publique de Montréal
Membre du jury :	Madame Isabelle Lacroix	Maitresse de conférences en sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines
Membre du jury :	Madame Anna Rurka	Maitresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Monsieur Gilles Séraphin	Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université Paris Nanterre

Résumé

En 1990, la France ratifie la Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée le 20 novembre 1989 par l'Organisation des Nations Unies. Ce texte comporte plusieurs articles accordant à chaque enfant le droit de s'exprimer, d'être entendu·e et de voir son opinion considérée sur toute question l'intéressant. Au cours des dernières décennies, le système de protection de l'enfance français a connu d'importantes transformations afin d'intégrer les principes de ladite convention, notamment celui relatif à la participation, dans la loi, les institutions et les pratiques. Pourtant, celles et ceux qui étudient, évaluent, défendent la participation des enfants signalent régulièrement des écarts entre les principes, les pratiques et les expériences vécues par les enfants bénéficiant d'une mesure de protection de l'enfance. Plusieurs chercheurs et chercheuses considèrent que les recherches ne devraient plus seulement discuter de l'intérêt de la participation ou analyser les possibilités formelles qu'ont les enfants de prendre part aux décisions qui les concernent, mais pourraient s'immerger dans les pratiques quotidiennes afin de se concentrer sur les enjeux, facteurs et défis qui facilitent ou entravent la participation de l'enfant.

Dans cette perspective, cette thèse vise à comprendre comment, à quels moments et de quelles manières un·e enfant de 8 à 14 ans parvient à prendre part aux décisions qui s'élaborent par ou avec un·e référent·e de l'aide sociale à l'enfance. Il s'agit de saisir les conditions et les pratiques qui facilitent ou entravent ce qu'il et elle considère comme une expérience de participation significative.

Dans cette recherche, la participation et les décisions sont envisagées comme deux processus interdépendants, diachroniques, itératifs et situationnels. La méthode articule l'observation des pratiques quotidiennes de référents de l'Aide sociale à l'enfance en direction d'enfants (pendant 6 à 18 mois) et des entretiens avec plusieurs des protagonistes impliqués au cours de ces mêmes interventions (enfant, parent, référent, professionnel·les d'autres services). L'analyse permet, en premier lieu, de rendre compte du caractère diachronique et situationnel des expériences de participation significative. Il s'agit de se concentrer sur les processus décisionnels observés et d'étudier la participation à partir de l'expérience de chaque enfant, pour chaque décision. L'analyse propose ensuite de saisir les facteurs qui entrent en jeu au sein des espaces au cours desquels l'enfant est vu·e, entendu·e ou narré·e par d'autres protagonistes. Les entretiens, les synthèses, les écrits professionnels et les audiences observées sont analysés afin de comprendre comment les contextes, les contenus et les formes d'expressions possibles au cours de ces pratiques influencent les processus étudiés. Enfin, dans une dernière partie de la thèse, une modélisation de la participation de l'enfant aux processus décisionnels est proposée.

Mots clés : Participation, protection de l'enfance, processus décisionnel, pratique professionnelle

Summary

In 1990, France ratified the International Convention on the Rights of the Child, which was adopted on November 20 1989 by the United Nations. Articles in the Convention guarantee that every child has the right to be heard, to express their views and to have those views taken into account in all matters that affect them. Over the last few decades, the French child protection system has undergone major changes in order to incorporate the principles of the aforementioned Convention, particularly the one relating to participation, into the law, institutions and practices. Yet those who study, evaluate and defend children's participation regularly point out discrepancies between the principles, practices and experiences of children in child protection care. Many researchers believe that focus should no longer simply be on the value of participation or the analyse of the formal opportunities children have to take part in decisions that affect them. Researches should rather focus on everyday practices in order to focus on the issues, factors and challenges that facilitate or hinder children's participation.

Taking this into account, this thesis aims to understand : How, and when children aged between 8 and 14 years old manage to take part in decisions taken by or with a child welfare officer. Therefore, the aim is to gain a better understanding of the conditions and practices that facilitate or hinder children's meaningful participation experience.

Through this research, participation and decision are understood as two interdependent, diachronic, iterative and situational processes. Methodology articulates both observation of day-to-day practices of child welfare officers working with 8 children (over a period of 6 to 18 months) and interviews with different individuals involved in these interventions (child, parent, referrer, professionals from other services).

Firstly, the analysis shows a diachronic and a situational characteristics of experiences of meaningful participation. The aim is to focus on the decision-making processes observed and to study participation on the basis of each child's experience, for each decision. Then the analysis reveals the factors that come into play within the different areas in which the child is seen, heard or told by other protagonists. Interviews, reports, professional writings and audiences observed are analysed in order to understand how the contexts, content and forms of expression during these practices influence the participation. Finally, in the last part of the thesis, a model of children's participation in decision-making processes is developed.

Key words : Participation, child protection, decision-making process, professional practice

Resumen

En 1990, Francia ratifica la Convención Internacional de los Derechos de los niños, adoptada el 20 de noviembre de 1989 por la Organización de las Naciones Unidas. Ese texto contiene varios artículos que acuerdan a cada niño el derecho de expresarse, de estar entendido y de ver su opinión considerada sobre todas las preguntas que pudieran interesarle. Durante las últimas décadas, el sistema de protección a la infancia francesa conoció importantes transformaciones a fin de integrar los principios de la misma Convención, especialmente lo que concierne la participación, en la ley, las instituciones y las prácticas. Sin embargo, las personas que estudian, evalúan, defienden la participación de los niños señalan con regularidad diferencias entre los principios, las prácticas y las experiencias vividas por los niños beneficiando de medidas de protección de la infancia. Varios investigadores e investigadoras consideran que las investigaciones no deben únicamente hablar del interés de la participación o analizar las posibilidades formales que tienen los niños para tomar parte en las decisiones que los conciernen, sino que deben integrarse en las prácticas cotidianas con el fin de concentrarse en los retos, los factores, y los desafíos que facilitan u obstaculizan la participación del niño.

En esa perspectiva, la presente tesis está destinada a entender cómo, en qué momentos y de cuáles maneras un niño de 8 años hasta 14 puede participar en las decisiones elaboradas por o con un referente de la ayuda social. Se trata de captar las condiciones y las prácticas que facilitan o ponen a trabas lo que el niño considera como una experiencia de participación significativa.

En esta investigación, la participación y las decisiones están consideradas con dos procesos interdependientes, diacrónicos, iterativos y relativos a la situación. El método articula la observación de las prácticas cotidianas de los referentes de la ayuda social de la infancia, para 8 niños (durante 6 hasta 18 meses) y entrevistas con varios protagonistas implicados durante esas mismas intervenciones (niños, padres, referentes, profesionales de servicios distintos).

El análisis permite, en primer lugar, dar cuenta del carácter diacrónico y relativo a la situación de las experiencias de participación significativa. Se trata de centrarse en los procesos de toma de decisiones observadas y estudiar la participación a partir de la experiencia de cada niño, para cada decisión. El análisis propone a continuación captar los factores que actúan en el seno de los espacios durante los cuales el niño está visto, entendido o narrado por otros protagonistas. Las entrevistas, las síntesis, los escritos profesionales y las audiencias observadas están analizadas a fin de entender cómo los contextos, los contenidos, y las formas de expresiones posibles durante esas prácticas influyen la participación. Por fin, en una última parte de la tesis aparece una propuesta de modelización de la participación del niño en los procesos decisionales.

Palabras claves: Participación, protección de la infancia, procesos de toma de decisiones, prácticas profesionales.

Liste des sigles et abréviations

AED : Aide éducative à domicile

AEMO : Assistance éducative en milieu ouvert

AF : Accueil familial

AP : Accueil provisoire

Ase : Aide sociale à l'enfance

Cide : Convention internationale des droits de l'enfant

CMP : Centre médico psychologique

DIPC : Document individuel de prise en charge

IME : Institut médico-éducatif

Itep : Institut éducatif thérapeutique et pédagogique

MDPH : Maison départementale du handicap

Mecs : Maison d'enfants à caractère social

ONPE : Observatoire national de protection de l'enfance

ONU : Organisation des Nations Unies

PPE : Projet pour l'enfant

TISF : Technicienne de l'intervention sociale et familiale

Remerciements

Il y a quelques années, je mettais mon premier pied à l'université. Persuadée qu'après le master, je retournerai sillonner les routes pour exercer à nouveau mon métier auprès de familles, d'ici ou d'ailleurs. Je suis finalement toujours à l'université mais je continue de sillonner les routes, toujours en direction des familles et des enfants. Après avoir écrit des notes, des rapports, des comptes rendus de visites à domicile, des demandes d'aide, me voilà à la fin de la rédaction de cette thèse.

Mes premiers remerciements s'adressent à Gilles Séraphin et Anna Rurka qui, avant de m'accompagner dans ce travail, m'ont d'abord convaincue de l'intérêt que je m'y essaie, que je m'y perde, que je m'y confronte, que je m'y tienne et qui m'ont convaincue qu'il n'y a pas un parcours académique mais des itinéraires de recherches et de chercheur·ses. Je vous remercie, une fois encore, pour vos conseils, vos partages, vos relectures, votre soutien et votre confiance.

Cette thèse représente l'aboutissement d'une étape dans le parcours d'une assistante sociale devenant apprentie-chercheuse puis chercheuse. Ce parcours est le fruit de rencontres, de discussions, de débats, de nombreuses heures de travail et de moments de doutes. Des dizaines de personnes ont fait parties de ce périple et chacune, de sa place, y est pour quelque chose. Il ne m'est pas utile d'exprimer aux lecteurs et lectrices de cette thèse ce que représente chacune d'elles car chacune de ces personnes sait déjà combien je suis reconnaissante de l'aide et du soutien qu'elle m'a apporté et ce quelque en soit la forme. Un débat théorique n'est pas toujours plus important qu'un moment entre ami·es ! Il y a dans les prénoms qui suivent des humain·es et de non-humaines, des enfants et des adultes, des êtres qui me connaissent depuis plus de 30 ans, d'autres auprès de qui j'ai appris le métier d'assistante sociale puis celui de chercheuse, d'autres encore qui m'ont permis de pouvoir mener cette recherche doctorale. Certaines ont également été là, sont souvent toujours là, juste pour me permettre de prendre le temps de respirer, entre deux lectures, entre deux séquences d'écriture, entre deux moments de panique. J'adresse mes plus sincères remerciements à chacune de ces personnes pour tout ce qu'elle m'a apporté avant et durant toute cette période.



Martin
Ludovic Sylvain
Mathilde Eléa Singo Hélène
Guy Chloé Colette Filipina Gilles
Maria Séverine Aline Lou Fanny
Laura Noémie Laure Armelle Elodie Malo
Dana Marie-Cécile Flore Thomas Sandrine Delphine
Télio Amélie Jeanne Régine Noa
Bertrand Elise Bouchra Gaëlle
Anaïs Johanna Pauline Simon
Zoé Nicolas Agnès Emmanuel
Eléa Salomé Franck Antoine Claire
Carole Anna
Sarah Angel Isabelle
Manuel

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	18
- PARTIE 1 -	27
PROCESSUS DE PRODUCTION DE CONNAISSANCE : DE L'OBJET DE RECHERCHE À LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	27
1.1. CONTEXTUALISATION DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	29
1.1.1. LES CARACTERISTIQUES DU SYSTEME DE PROTECTION DE L'ENFANCE FRANÇAIS	30
1.1.1.1. UN SYSTEME DE PROTECTION QUALIFIE DE FORMEL ET INDIVIDUEL.....	31
1.1.1.2. UNE ORGANISATION COMPLEXE COMPOSEE D'UNE MULTIPLICITE D'ACTEUR·ICES ET D'INSTITUTIONS	37
1.1.1.3. DU CADRE DE LA PROTECTION AUX MODALITES DE PROTECTION.....	41
1.1.1.4. DU CADRE ET DES MODALITES INTERVENTIONS AUX PROCESSUS EN COURS D'INTERVENTION	45
1.1.2. L'ENFANT, DE L'OBJET DE PROTECTION AU CO-AUTEUR DE SA PROTECTION	48
1.1.2.1. L'ENFANT, UN SUJET DE DROITS.....	49
1.1.2.2. DE L'ENFANT « OBJET » A L'ENFANT « SUJET » ET « ACTEUR·ICE » DE SON EDUCATION.....	56
1.1.2.3. L'ENFANT, ACTEUR·ICE, AUTEUR·E ET CO-AUTEUR·E DE SA PROTECTION ?.....	62
1.1.3. LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN PROTECTION DE L'ENFANCE : QUOI, POURQUOI, COMMENT ?	65
1.1.3.1. LE « QUOI » DE LA PARTICIPATION ?	66
1.1.3.2. LE « POURQUOI » DE LA PARTICIPATION	72
1.1.3.3. LE « COMMENT » DE LA PARTICIPATION.....	75
1.2. LA DEMARCHE DE RECHERCHE.....	82
1.2.1. DE L'OBJET DE RECHERCHE A LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	82
1.2.2. UNE METHODE POUR APPREHENDER LE « REEL ».....	91
1.2.2.1. L'APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE POUR SAISIR LES INSTANTANES ET LES PRATIQUES SUR LE LONG TERME	92
1.2.2.2. LES PROFESSIONNELLES : PARTICIPANTES PRINCIPALES ET SECONDAIRES DE LA RECHERCHE....	101
1.2.2.3. LES FAMILLES IMPLIQUEES DANS LA RECHERCHE.....	105
1.2.3. QUELLES DONNEES RECUEILLIES POUR QUELLE ANALYSE ?	109
1.2.3.1. CHOISIR SA PLACE POUR REPERER, SELECTIONNER ET INTERPRETER LES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION.....	109
1.2.3.2. S'ENTREtenir AVEC LES PARTICIPANT·ES POUR EXPLORER LEURS EXPERIENCES ET COMPRENDRE LES PROCESSUS.....	116
1.2.4. DE L'ETHIQUE PROCEDURALE A L'ETHIQUE RELATIONNELLE	123
1.2.4.1. DE L'INFORMATION AU CONSENTEMENT ECLAIRE.....	124
1.2.4.2. LES ENJEUX DE LA PARTICIPATION DES PARENTS ET DES ENFANTS A LA RECHERCHE.....	129
1.2.4.3. FAIRE FACE AUX DILEMMES RENCONTRES AU COURS DE LA DEMARCHE	135

- PARTIE 2 - 144

DES ACTES AUX PROCESSUS DE PARTICIPATION.....144

2.1. ACCEDER ET DONNER DE L'ÉPAISSEUR AUX PROCESSUS DE PARTICIPATION 145

2.1.1. NATHALIA, UNE LUTTE POUR SE FAIRE ENTENDRE.....	146
2.1.1.1. UN PROCESSUS DECISIONNEL ENGAGE CONTRE LES PARENTS DE NATHALIA, POUR ELLE, MAIS SANS ELLE.....	148
2.1.1.2. APPRECIER LA « NORMALITE » DES COMPORTEMENTS ENFANTINS.....	151
2.1.1.3. UNE DYNAMIQUE PARTENARIALE FAVORABLE A LA DYNAMIQUE D'INTERPRETATION DIALOGIQUE D'UNE SITUATION.....	152
2.1.1.4. DES MODALITES DE RENCONTRES PEU RASSURANTES ET PEU SECURISANTES POUR NATHALIA.....	154
2.1.1.5. UN PROCESSUS MARQUE PAR LES ACTIONS DE NATHALIA ELLE-MEME ET PAR SES EFFETS SUR LA SUITE DE L'INTERVENTION.....	156
2.1.2. ANGEL, UNE ENFANT VUE, ENTENDUE, MAIS UNE PAROLE DISQUALIFIEE.....	159
2.1.2.1. LE DEBUT DU PLACEMENT, UN MOMENT POUR FAIRE CONNAISSANCE ET INFORMER L'ENFANT POUR L'AIDER A COMPRENDRE LES PROCESSUS D'INTERVENTION.....	160
2.1.2.2. PARLER FORT, SE REPETER POUR SE FAIRE ENTENDRE.....	161
2.1.2.3. LA PREMIERE AUDIENCE, UN MOMENT PARTICULIEREMENT IMPRESSIONNANT POUR ANGEL.....	162
2.1.2.4. UNE ENFANT INVISIBILISEE ET UNE PAROLE PONDEREE PAR LES ECRITS.....	165
2.1.2.5. TROUVER L'EQUILIBRE ENTRE LE SOUTIEN, LE CONTROLE ET LA DEFENSE DES INTERETS DE L'ENFANT.....	166
2.1.3. NINA, DE L'INAUDIBILITE A L'EXPERIENCE DE PARTICIPATION SIGNIFICATIVE.....	169
2.1.3.1. LE POIDS DES EXPERIENCES ANTERIEURES.....	170
2.1.3.2. ACCORDER A LA PAROLE DE L'ENFANT SA « JUSTE VALEUR ».....	171
2.1.3.3. DE L'ABSENCE D'INFORMATIONS A LA TRANSMISSION REGULIERE D'INFORMATIONS COMPREHENSIBLES.....	173
2.1.3.4. LE CERCLE VERTUEUX DE LA RELATION ET DE LA PARTICIPATION.....	174
2.1.3.5. UNE PARTICIPATION QUI DEMEURE FRAGILE ET PARTIELLE.....	177
2.1.4. LAURA ET EMMA, DES ENFANTS SANS VOIX ?.....	179
2.1.4.1. UNE ORGANISATION MORCELEE QUI FRACTIONNE, ECLATE, L'EXPRESSION DES ENFANTS..	180
2.1.4.2. COMMUNIQUER AVEC LES ENFANTS : CREER DES ESPACES SECURISES ET DES OCCASIONS DE PARTICIPATION.....	182
2.1.4.3. UNE CONNAISSANCE DES DROITS ET DES EXPERIENCES DE PARTICIPATION LIMITEES.....	184
2.1.4.4. DECONSTRUIRE UNE VISION PESSIMISTE DE LA SITUATION FAMILIALE.....	187
2.1.4.5. SE SAISIR DES VOIX, DES ATTITUDES ET DES EMOTIONS.....	189
2.1.4.6. UNE « MACHINE BIEN HUILEE ».....	191
2.1.5. AMANDINE, UNE ENFANT OBJET DE L'INTERVENTION.....	194
2.1.5.1. UNE ENFANT OBJET DE L'INTERVENTION.....	194
2.1.5.2. L'AUDIENCE, UN ESPACE POUR CET « ENFANT-LA ».....	196
2.1.5.3. UN CONTEXTE INSTITUTIONNEL QUI INVISIBILISE LES ENFANTS.....	197
2.1.6.1. ALVIN, L'ENFANT « DOSSIER ».....	201

2.2. DES EXPERIENCES DE PARTICIPATIONS AUX « ACTES » QUI LES PRODUISENT **206**

2.2.1. VOIR L'ENFANT, PARLER AVEC LUI	207
2.2.1.1. DES ENFANTS CONTRAINTS PAR LE CONTEXTE DES RENCONTRES	208
2.2.1.2. LE CONTENU DES ECHANGES AVEC LES ENFANTS	215
2.2.1.3. DES FORMES D'EXPRESSION MULTIPLES	220
2.2.2. LES AUDIENCES, DES MOMENTS EPROUVANTS POUR LES ENFANTS	225
2.2.2.1. DES CONTEXTES D'ECHANGES AUXQUELS LES ENFANTS SONT PEU PREPARES	226
2.2.2.2. DES ECHANGES QUI S'ORGANISENT PRINCIPALEMENT AUTOUR DE LA PERSPECTIVE DES PROFESSIONNELLES ET DES PARENTS	232
2.2.2.3. LES FORMES D'EXPRESSION DE L'ENFANT EN AUDIENCE : ENFANTS, OBJETS DE L'AUDIENCE OU PARTIE PRENANTE DES DEBATS ?	235
2.2.3. LES ACTIVITES PLURIPROFESSIONNELLES	242
2.2.3.1. DES ACTIVITES COLLECTIVES INFORMELLES AUX FORMES ET AUX OBJECTIFS DIVERSIFIES	243
2.2.3.2. LES CONTENUS ET OBJECTIFS POURSUIVIS DE CES ESPACES MULTIAGENCES	253
2.2.3.3. LA PRISE EN COMPTE DE LA PERSPECTIVE DES ENFANTS	265
2.2.4. TRACER LE POINT DE VUE DE L'ENFANT : DE L'EXPRESSION A SA PRISE EN COMPTE DANS LES ECRITS	274
2.2.4.1. DES CONTEXTES DIVERSIFIES, MAIS DES CONTENUS SEMBLABLES	276
2.2.4.2. DES ENFANTS MAJORITAIREMENT OBJETS DE PREOCCUPATIONS	285
2.2.4.3. QUELLES REPRESENTATIONS ET PRISES EN COMPTE DE L'OPINION DE L'ENFANT DANS LES ECRITS ?	289
CONCLUSION DE LA PARTIE	293

= PARTIE 3 - **296**

MODÉLISER LA PARTICIPATION DE L'ENFANT : DONNER DE LA PROFONDEUR AUX PROCESSUS DÉCISIONNELS EN PROTECTION DE L'ENFANCE **296**

3.1. LES DIMENSIONS RELATIVES A L'ENFANT : POUR UNE APPROCHE RELATIONNELLE DES CAPACITES ET DE L'AGENTIVITE DES ENFANTS	300
3.1.1. SE SENTIR ET ETRE CONSIDERE·E COMME UN ETRE CAPABLE	301
3.1.2. ÊTRE INFORME·E ET COMPRENDRE CE QU'IL SE PASSE	305
3.1.3. PRENDRE EN COMPTE LES EMOTIONS	312
3.1.4. DISPOSER D'UN SOUTIEN STABLE	314
3.1.5. AVOIR ET SE SAISIR DES OPPORTUNITES OFFERTES POUR S'EXPRIMER	316
3.1.6. S'EXPRIMER DE DIFFERENTES MANIERES, A DIFFERENTS MOMENTS	317
3.1.7. AVOIR LE CHOIX DE PRENDRE PART OU NON	320
3.2. LES DIMENSIONS RELATIVES AUX REFERENTS ET LEURS PRATIQUES PROFESSIONNELLES	321
3.2.1. DEFINIR SON ROLE ET SES MISSIONS	323
3.2.2. EXPLIQUER SA MISSION, SON ROLE ET LUI DONNER UN SENS : UN JEU D'EQUILIBRISTE POUR LES REFERENT·ES DE L'ENFANT	327
3.2.3. TROUVER ET OCCUPER SA PLACE DANS UN ECOSYSTEME COMPLEXE	329
3.2.4. ÊTRE DISPONIBLE ET DISPOSER POUR SE DEPLACER VERS L'ENFANT	333
3.2.5. IMPLIQUER L'ENFANT	338
3.2.6. DISPOSER D'ESPACES POUR PENSER L'INTERVENTION ET LA PARTICIPATION	340
3.3. LES DIMENSIONS RELATIVES AUX PROCESSUS RELATIONNELS	347

3.3.1. CREER ET MULTIPLIER LES OCCASIONS DE RENCONTRES	348
3.3.2. DONNER A L'ENFANT LA POSSIBILITE D'AGIR SUR LE CONTEXTE ET L'ORGANISATION DES RENCONTRES.	350
3.3.3. AJUSTER SA PRESENCE.....	353
3.3.4. MAINTENIR LES RELATIONS	354
3.3.5. DISPOSER DE QUALITES ET D'HABILITES.....	360
3.3.6. CONSTRUIRE DES ESPACES INFORMELS ET AUTHENTIQUES	363
3.4. LES ESPACES DE CONCERTATIONS, DE DELIBERATIONS ET DE DECISIONS	365
3.4.1. INFORMER LES ENFANTS DE L'EXISTENCE, DU CONTENU ET DES RESULTATS DE CES ESPACES	368
3.4.2. FAIRE EXISTER ET PRENDRE EN COMPTE DU POINT DE VUE DE L'ENFANT	369
3.4.3. INVITER L'ENFANT A PRENDRE PART AUX DISCUSSIONS.....	370
3.4.4. REINTERROGER LES ROUTINES DECISIONNELLES.....	374
3.4.5. MEDIATISER LE PROCESSUS.....	377
3.4.6. OPERATIONNALISER DES ESPACES DE CONCERTATIONS.....	382
3.5. LES DIMENSIONS RELATIVES AU PARTAGE DES TACHES DE L'ACTION EDUCATIVE.....	384
3.5.1. SE PARTAGER L'ACTION EDUCATIVE	385
3.5.2. SOUTENIR LES ENFANTS DANS LA COMPREHENSION DU CADRE DE L'INTERVENTION	388
3.5.3. STRUCTURER LES PROCESSUS DECISIONNELS	390
3.5.4. SOUTENIR L'ENFANT FACE A L'INCERTITUDE GENEREE PAR L'IMPREVISIBILITE DE L'INTERVENTION ET DES PROCESSUS DECISIONNELS	392
3.5.5. INCLURE L'ENFANT DANS LES PRATIQUES DE COEDUCATION	394
3.6. DIMENSION RELATIVE AU CONTEXTE PROFESSIONNEL	396
3.6.1. PASSER DE L'ENCADREMENT DE LA PROTECTION A L'ENCADREMENT DE LA PARTICIPATION	398
3.6.2. ADAPTER LES CONTEXTES ET LES SYSTEMES AUX CONDITIONS DE LA PARTICIPATION DE L'ENFANT...	400
3.6.3. ADAPTER LES ORGANISATIONS AUX DEFIS DE LA PARTICIPATION	402
3.6.4. ALLEGER LES PROCEDURES QUI EMBOLISENT LES PROCESSUS DE PARTICIPATION	407
3.6.5. PASSER DU CONTROLE DES PROCEDURES AU SOUTIEN DES PROCESSUS.....	412
 <u>3.7. LES MOUVEMENTS : CONDITIONS ET FREINS A LA PARTICIPATION.....</u>	 <u>419</u>
3.7.1. CIRCULER, SE DEPLACER OU ETRE DEPLACE, SE DECALER OU ETRE BOUSCULE.....	420
3.7.2. SE BATTRE, LUTTER	427
3.7.3. ÉPROUVER, EXPERIMENTER LA PARTICIPATION.....	433
CONCLUSION DE LA PARTIE 3.....	439
 <u>CONCLUSION GÉNÉRALE</u>	 <u>441</u>
 <u>BIBLIOGRAPHIE</u>	 <u>451</u>

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les premiers textes permettant de construire le système français de protection de l'enfance sont édités à la fin du XVIII^e siècle. D'après le recensement proposé par l'Observatoire national de protection de l'enfance, entre 1793 et 1989 ce sont pas moins de 55 lois, décrets et ordonnances qui sont promulgués afin d'organiser cette politique publique. Depuis le début des années 2000, bien que les productions législatives soient moins nombreuses, le système de protection de l'enfance connaît d'importants changements impulsés ou reflétés par les trois lois promulguées en 2007, 2016 et 2022, lesquelles sont, sans nul doute, marquées par l'influence des principes édifiés dans la Convention internationale des droits de l'enfant (Cide). Dans ces textes, les termes « d'intérêt », de « besoins », de « droits »... apparaissent, et l'enfant, souvent désigné·e comme la cible des actions, est peu à peu mentionné·e comme partie prenante de ces actions. Il s'agit peu à peu de l'informer (de ses droits, des actions, des projets) puis de l'associer. Simultanément, des dizaines de rapports publics, de pactes, de stratégies nationales, de démarches de consensus sont publiés et comportent également des références, plus ou moins explicites, à la prise en compte du point de vue de l'enfant protégé·é. Depuis quelques années, les prises de paroles des jeunes qui ont été ou sont accompagné·es par les services de protection de l'enfance se multiplient, par l'intermédiaire de récits autobiographiques qu'ils ou elles rédigent et partagent par l'intermédiaire des médias, des réseaux sociaux ou des prises de paroles publiques auprès d'élus, de professionnel·les ou de chercheur·ses. Au moment de rédiger cette thèse, une commission d'enquête parlementaire étudie les manquements des politiques de protection de l'enfance. Ces discours, privés ou publics, politiques ou personnels, prononcés oralement ou formulés à l'écrit, font régulièrement mention de l'importance, et simultanément du déficit de participation des enfants avant, pendant et après leur parcours de protection de l'enfance.

De prime abord, l'objet de cette thèse pourrait sembler dépourvu d'originalité. Pourquoi mener une recherche sur un sujet qui, depuis plusieurs années, voire plusieurs décennies, fait l'objet de si nombreuses publications ? La participation des citoyens, des « usager·ères » des services publics ou des enfants, est des thèmes récurrents pour les organisations non gouvernementales,

les institutions européennes autant que françaises et pour la communauté scientifique. Les premières lectures réalisées au début de cette recherche constituent le point de départ de la démarche qui suit. Malgré les évolutions juridiques, l'évolution des connaissances, des pratiques et des organisations, malgré la production de guides, de stratégies, d'outils, les enfants concerné·es par une intervention en protection de l'enfance indiquent aux chercheur·ses, journalistes, rapporteur·es, élu·es, professionnel·les que les décisions qui les concernent se prennent souvent « pour » et « sans » elles et eux. La réalisation d'une nouvelle recherche conduisant à la production du même type de constat n'aurait alors que peu d'intérêt. Pourtant, malgré l'abondance de ces productions, il est rare de trouver des publications qui s'intéressent aux expériences de participation au moment même où l'intervention se déploie et où la protection s'organise. La présente recherche doctorale propose donc d'aborder la participation de l'enfant sous un autre angle, afin d'explorer les surfaces, les épaisseurs et les profondeurs d'un processus qui, bien que rarement remis en question, semble pourtant toujours aussi complexe à initier et à maintenir dans le temps.

Dans cette introduction, au-delà de l'annonce de son contenu, il m'importe de donner aux lecteur·ices les indications utiles pour lire l'ensemble de la thèse. Gilles Séraphin considère que « regarder autrui, le comprendre, partager ses perceptions, permet également un retour sur soi. L'observateur devient objet de son propre regard et d'analyse » (2022). Cette citation résonne plus lourdement encore au moment de rédiger un tel écrit, consciente que les choix opérés tout au long de ce processus de recherche l'ont été par la femme praticienne-chercheuse que je suis. Me désigner ainsi permet d'indiquer aux lecteur·ices que, si l'ensemble du contenu résulte d'une démarche scientifique rigoureuse, il n'est pour autant pas neutre : j'ai choisi ce que j'ai regardé et étudié, la manière dont je l'ai fait, pourquoi je l'ai fait, ce que je donne à voir de ce que j'ai vu et entendu, ce que je mobilise pour l'interpréter. Si la rigueur avec laquelle j'ai tenté de faire ces choix est détaillée dans la première partie de la thèse, elle n'empêche pas les moments d'incertitudes, les imprécisions, les choix instinctifs ou ceux réalisés à partir de codes, de normes, d'une position sociale, de représentations dont je n'ai parfois pas conscience ou que je choisis volontairement de ne pas expliciter ici tant ils comportent une part d'intime, de sensible et de privé. À l'approche d'une nouvelle étape que représentent, dans ce processus, l'écriture et la diffusion de cette thèse, il me semble toutefois intéressant de partager quelques éléments sur son autrice. N'envisageant pas de produire ici un récit autobiographique exhaustif

dont certains passages pourraient apparaître inappropriés, inintéressants et inutiles, je choisis de le faire en présentant quelques temps forts qui ont marqué ce processus. Le temps est ici envisagé à partir de trois concepts issus de la philosophie Grecque : *Chronos*, *Kairos* et *Aiôn*. Investiguant ces concepts, je découvre récemment les travaux de quelques chercheurs et chercheuses brésilien·nes qui ajoutent le temps *Kaiôn* (Araújo et al., 2021 ; Furlan et al., 2019).

Ce temps n'est pas défini par une ligne continue de mouvements successifs, mais se produit dans un mouvement circulaire de repos, de lenteur et de vitesses pleines d'intensités. C'est un temps enfantin, car si Chronos suit les chiffres, Kaiôn joue avec eux. C'est aussi une chance, une opportunité, un évènement, qui clignote comme un éclair annonçant quelque chose d'inattendu, d'imprévisible. Il ne se mesure pas, ne se spécifie pas (...). C'est un temps indéfini, c'est le meilleur de l'instant présent, c'est la suspension même du temps. Il n'est ni régulier ni homogène, il n'appartient pas non plus au monde des horloges, des sabliers ou de tout autre instrument de mesure du temps. C'est une multiplicité en mouvement intense, une force infantile, inégale, sublime, qui n'apparaît que lorsqu'elle disparaît. (Chisté, 2015, p. 127 cité dans Furlan et al., 2019, p. 92)

Faire ce choix apparaît évidemment à ce moment de la recherche, tant les références à ces concepts semblent cohérentes avec des éléments qui apparaissent, je l'espère, en filigrane de la thèse : le mouvement et l'intensité avec laquelle chaque enfant vit le moment présent. Partager les moments marquants de ce processus me permet de partager quelques-uns des temps forts, entendus au sens du temps immatériel et indénombrable, tel le temps de la vie humaine (*Aiôn*), de la chronologie qui permet de dater certains d'entre eux (*Chronos*), de ceux qui représentent des « moments critiques », des ruptures ou des opportunités (*Kairos*) et ce temps enfantin évoqué plus haut (*Kaiôn*). Cette thèse est le résultat d'un processus qui, réflexion faite, a débuté en 1987, et non, finalement, au moment de mon inscription en doctorat. Tout au long de cette recherche, plus je m'approchais du temps *Kaionique* des enfants que je rencontrais, plus je repensais à mon monde d'enfant marqué par la même intensité des silences, de l'expression d'intenses émotions ignorées, de mon immobilité physique et de mon incapacité à écrire. Sans doute que ce « retour en enfance » m'a permis d'être plus attentive et de pouvoir entendre des silences autant que des mots, de voir les mouvements et l'immobilité comme des formes subtiles et si intenses d'expressions, de considérer la puissance des larmes et des rires autant que celle des mots. Sans doute d'ailleurs, l'objet même de cette recherche

est lié à mes propres expériences de participation, mais cela, je ne peux le mesurer qu'aujourd'hui et non avant d'avoir étudié de manière si précise les thématiques que j'évoque.

L'enfant silencieuse laisse peu à peu place à la professionnelle bavarde et toujours en mouvement. Non sans lien avec mon parcours de vie, je me dirige vers le métier d'assistante sociale et choisie d'exercer au plus près de familles et des enfants qui, peut-être comme la mienne, peut-être comme moi, avait besoin de soutien pour affronter les moments délicats, parfois tragiques et inattendus de la vie. Pendant près de 10 ans, je parcours les plaines de l'Avesnois, dans le nord de la France, et pars à la rencontre de ce territoire inconnu. J'y découvre une réalité sociale qui me bouleverse et me révolte, et une culture qui me captive. Longtemps considérée comme « l'étrangère » en raison de mon accent bourguignon, dénotant avec l'accent de mes hôtes, de mes traditions familiales s'éloignant un peu des leurs, pas moins d'ailleurs que mes habitudes alimentaires, je joue souvent avec mon incompetence, ma méconnaissance de ce territoire et de leur réalité pour mieux, et sincèrement, m'y intéresser. Ils et elles ont tout à m'apprendre sur leur vie dans les corons, leur patois et leur jargon, sur le poids et les effets que la désindustrialisation produit dans leurs vies familiales, sur les rares ressources dont ces familles disposent sur leur territoire. Travailler à domicile, sur un territoire rural impose de se déplacer au plus près des familles et même, de se déplacer avec elles. Je parcours des milliers de kilomètres vers et avec des dizaines d'enfants, leurs parents, leurs proches avant de devenir une « fille du nord ».

Adoptée par les habitants, et parfois par quelques-unes des familles que je côtoie, je me sens peu à peu exclue de la profession et du lieu dans lequel je l'exerce. Les paradoxes de mes missions, le pouvoir dont je dispose et l'impuissance que je ressens m'embarrassent. Je ne veux plus, et ne peux plus constater les effets des dimensions sociales sur ces enfants que je croise quotidiennement, le manque de ressources, la désertification des associations et hôpitaux, et continuer de répondre aux exigences du juge qui me demande de travailler le lien parents/enfants, soutenir les parents, veiller aux suivis médicaux, d'offrir un espace de parole aux enfants (alors que je dois disposer de temps et d'espaces pour en offrir à 36 d'entre eux). Protéger un enfant en rencontrant sa famille deux fois par mois devient absurde, inefficace, dangereux et trompeur. Mon embarras se transforme peu à peu en résistance, en dénonciation, en engagement.

Lorsque l'on travaille et vit à Maubeuge, lorsque l'on intervient auprès de 36 enfants dans l'espoir de leur apporter une forme de protection à domicile, nous sommes bien éloigné·es des lieux dans lesquels celles et ceux qui étudient mon travail diffusent généralement le fruit de leur travail. Ces personnes vont à Lille, à Paris, à Lyon, mais rarement à Maubeuge ! Formée dans un établissement professionnel et non à l'université, ce sont surtout des professionnel·les qui m'ont transmis les clés et les codes pour exercer mon métier, plus rarement des sociologues, des philosophes, des chercheurs ou chercheuses en psychologie, en anthropologie, en droit. Les revues dans lesquelles ces personnes publient sont tantôt payantes, tantôt difficilement accessibles pour une professionnelle qui ne possède pas « les codes » de la recherche et qui utilise souvent son temps personnel pour finir d'écrire un rapport, pour ajouter une visite à domicile le soir, et parfois pour ne plus penser à la réalité côtoyée. Les experts ne viennent pas à moi ; alors je décide, en 2014, d'aller à leur rencontre. Je participe pour la première fois à un « colloque » : « Protection de l'enfance : La diversification dans tous ses états ! ». Au cours d'une intervention, les mots d'une des conférencières invitées me saisissent :

Quelle est la vocation première d'un travailleur social ? Les droits de l'homme, justice sociale, de la libération des personnes, du bien-être des personnes et du changement social... Il faut rendre possible la marge de manœuvre des travailleurs sociaux, mais il faut que vous, vous ayez le courage de pouvoir dénoncer les abus et le non-respect des droits... L'égalité se fait à travers l'accès aux droits, mais de plus en plus les populations vulnérables n'ont pas accès aux droits, elles ne sont pas informées de leurs droits et ne pensent pas que les efforts qu'elles vont mettre en place pour y accéder vont donner l'effet attendu (en appui à Warin)... C'est un devoir de chacun d'entre nous... Je ne vous entends pas, vous, les travailleurs sociaux.

Intervention de Anna Rurka lors du CNAEMO à Évreux, en 2016

Cette intervention représente le *Kairos* dans mon parcours professionnel. Une vraie rupture, une opportunité, une ouverture. Chacun des mots prononcés ont résonné en moi pendant plusieurs semaines, plusieurs mois, avant que je ne décide de mettre un « premier pied » à l'université, que les questions des droits, du bien-être, de la justice, de la libération, ne deviennent des questions centrales et que la chercheuse venant de prononcer ces mots devienne celle qui me guidera dans la découverte de cet univers inconnu, celui de la recherche.

Ces identités, celle d'une enfant silencieuse et de la praticienne impliquée et révoltée, précèdent et sont incorporées dans la nouvelle identité que je construis depuis bientôt dix ans, celle de praticienne chercheuse. Chaque article lu, chaque parole entendue, chaque mouvement observé sont compris et interprétés par celle que je suis aujourd'hui. Je ne parviens pas toujours à demander des explicitations de la part des professionnel·les lorsqu'ils ou elles évoquent un terme que j'employais moi-même ; je ne parviens pas toujours à retenir mes émotions et réactions lorsque je suis témoin d'une scène ou un discours qui invisibilise l'enfant ; je ne peux contrôler les échos provoqués par les exposés des enfants et des professionnel·les lorsqu'ils évoquent des scènes que j'ai parfois vécues quelques années plus tôt ; et j'accueille parfois encore difficilement les propos de certain·es chercheurs ou chercheuses qui me semblent parfois produire une forme de disqualification des savoirs professionnel·les.

Tout ce qui suit n'est donc pas une présentation de « la réalité » ou « la vérité », mais une représentation, que j'ai moi-même reproduite, d'une réalité, à un moment donné, dans un contexte donné. Cette représentation est construite en utilisant des outils, des méthodes, des concepts scientifiques manipulés par moi, Élodie Faisca, dont la manipulation est agrémentée par mes expériences, ma position sociale, mes connaissances et quelques convictions qui ne sont, en effet, pas toujours toutes alimentées par des savoirs. Je manipule chaque objet, chaque concept à partir de ce que j'en comprends au regard de mes capacités, de mes possibilités et parfois de ma volonté de le faire. Chaque choix réalisé pour accéder à la réalité, pour l'interpréter et en rendre compte, confisque quelques-uns des éléments qui la composent. Ce qu'il en reste, ce qui est ici donné à voir est une construction : la mienne. Elle comporte des erreurs, des oublis, des imprécisions, des émotions. Aucune des expériences présentées plus loin à propos de quelques enfants, aucune des pratiques désignées à partir de celles de quelques professionnelles, ne peut se transformer en généralités. Elles demeurent des expériences et des pratiques singulières, contextualisées, et les analyses proposées à partir de celles-ci peuvent servir à explorer d'autres expériences, d'autres pratiques, d'autres contextes. Mais ces expériences sont suffisamment riches, puissantes et sont un point de départ, digne d'intérêt et de respect mis à l'examen dans une démarche d'enquête (Hétier, 2008).

Avant de comprendre « comment » le processus de participation de l'enfant se déploie dans le cadre d'une intervention en protection de l'enfance, la première partie vise à présenter le

processus de production de connaissance en explorant les « surfaces » de la participation et de la recherche. L'objectif est, en premier lieu, d'éclairer ce que nous entendons par « participation », « protection » et « enfant » (Chapitre 1) avant de présenter la démarche de recherche et expliciter les choix opérés (Chapitre 2).

Les résultats sont présentés dans les parties 2 et 3 de la thèse. La seconde partie cherche à mettre en reliefs les expériences singulières de sept enfants. Les processus décisionnels observés au cours d'interventions concernant ces enfants visent à rendre compte des contextes de la participation. Chaque expérience est singulière et l'ensemble des résultats qui suivent ne peuvent être compris qu'en référence aux expériences de Nina, Nathalia, Laura, Emma, Angel, Amandine et Alvin. Il s'agit de donner à voir la profondeur de la participation et de faire le choix de définir son niveau, sa qualité, ses effets à partir de l'expérience vécue par ces enfants. Les processus décisionnels engagés « pour », « par », ou « avec » chaque enfant sont détaillés et analysés à partir des observations réalisées et de la perspective des enfants (Chapitre 1). Les récits des enfants ont permis d'identifier, parmi les actes réalisés par les référentes de l'aide sociale à l'enfance et observés dans le cadre de la recherche, ceux qui impactaient fortement leurs expériences de participation significative. Ainsi, il s'agit de comprendre comment, au cours des entretiens, des synthèses, des audiences et au sein des écrits, le point de vue de l'enfant est sollicité, partagé, et pris en compte au cours des processus décisionnels (Chapitre 2).

Pour finir, la troisième partie de la thèse propose une modélisation de la participation de l'enfant en protection de l'enfance et vise à donner de la « profondeur » aux processus étudiés. À partir des données issues de l'observation et des entretiens réalisés avec les acteur·ices impliqués auprès de chaque enfant, nous proposons et détaillons les dimensions qui composent ce modèle. Il s'agit de donner un caractère vivant et dynamique aux processus de participation. Chacun des 7 chapitres de la dernière partie présente une dimension pouvant influencer directement ou indirectement l'expérience de l'enfant. L'objet choisi pour illustrer cette modélisation n'a pas vocation à mesurer les niveaux de participation, ni même à expliquer un tel niveau, mais vise à rendre compte de la complexité de tels processus dans de tels contextes, et permettre à chacun et chacun·e d'envisager les mouvements nécessaires pour produire de nouvelles expériences.

Avant de laisser les lecteur·ices entrer dans les détails de cette recherche, il convient d'apporter quelques explications quant aux choix opérés pour l'écriture. Tout au long de l'écrit, l'alternance dans l'usage du pluriel et du singulier, du féminin et/ou du masculin, de la pseudonymisation des participant·es ou de leur anonymisation dans les verbatims, correspond à des choix visant plusieurs objectifs.

S'agissant du genre, les choix d'écriture effectués visent parfois à ne pas invisibiliser la singularité de chacune des personnes, en choisissant par exemple le féminin lorsque les personnes désignées n'incluent aucun individu masculin, le singulier, lorsque ce qui est énoncé ne peut être attribué à l'ensemble d'un collectif, ou encore le choix du masculin lorsque son emploi est utilisé par les auteur·es cité·es. Vu la surreprésentation des femmes cisgenres parmi les acteur·ices impliqué·es dans les services de protection de l'enfance, l'usage du féminin aurait pu être un choix permettant de simplifier la lecture. Pourtant, choisir l'utilisation du point médian et parfois l'écriture neutre permet également, pour moi, de ne pas invisibiliser d'autres personnes, certes moins représentées, mais qui pourtant sont présentes. L'usage de la grammaire inclusive et non binaire, bien qu'envisagée, n'a pas été retenu au regard des difficultés que cela pourrait, pour le moment, représenter pour un nombre important de personnes susceptibles de lire cette thèse. Aucune personne se définissant comme non binaire ne fait partie des participant·es de la recherche. Il n'en demeure pas moins que, lorsque l'utilisation de l'écriture inclusive par l'utilisation du point médian est privilégiée, j'espère que les lecteurs et lectrices, et lecteurices ou lecteur·rice·x (écriture neutre et non binaire) pourront imaginer qu'aucune des formulations choisies ne se veut excluante.

En outre, certaines des caractéristiques des enfants et des professionnelles impliqué·es ont été volontairement modifiées afin de garantir, jusqu'à la rédaction et la lecture, leur anonymat. Dans certains passages ou parties de la thèse, des pseudonymes ont été modifiés tout en désignant la même personne et certains extraits ne présentent volontairement aucun pseudonyme. Ces modifications ont lieu lorsque j'estime qu'il est possible que l'un·e des participant·es (enfant ou professionnel·le) soit reconnu·e par un·e autre. Les choix méthodologiques et rédactionnels opérés permettent d'appréhender, dans le détail, les processus étudiés. Cependant, ces mêmes choix peuvent présenter des risques pour les

participant·es et, lorsque tel était le cas, le souci de les préserver a toujours primé sur l'exigence scientifique.

Enfin, les hésitations quant à l'emploi du mot « enfant » dans cette thèse ne m'ont pas quittées tout au long de son écriture. L'étymologie de ce mot est lourde de sens au regard du sujet de la thèse dans la mesure où ce qui est ici défendu est qu'ils et elles sont loin d'être des êtres qui « ne parlent pas ». Le terme de mineur·es se réfère à une catégorie juridique et les enfants rencontré·es dans cette thèse ne se désignent jamais par l'emploi de ce terme. C'est bien le terme enfant qu'ils et elles ont le plus souvent employé pour nommer les différences perçues avec les adultes. Le choix d'utiliser l'écriture inclusive, y compris pour les enfants, est un moyen de défendre l'idée qu'ils et elles ne constituent pas un groupe homogène, mais un groupe composé de personnes singulières.

- PARTIE 1 –

PROCESSUS DE PRODUCTION DE CONNAISSANCE : DE L'OBJET DE RECHERCHE À LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Dans une perspective constructiviste, le « réel » est constitué d'interprétations qui se construisent grâce aux interactions (Le Moigne, 2021). Les principales hypothèses fondatrices du paradigme épistémologique constructiviste peuvent être résumées de la manière suivante : la première hypothèse pose que l'expérience humaine est connaissable et que, dans le processus d'élaboration des savoirs, ce qui provient de la situation étudiée est inséparablement enchevêtré à ce qui provient de la perception du chercheur. Comme le rappellent Laville et Salmon (2022), « il n'y a pas de savant qui pourrait connaître le monde social sans admettre qu'il y est plongé » (p. 116) dans la mesure où le regard situe aussi bien le sujet qui regarde que l'objet qui est regardé (Séraphin, 2012). Cela rejoint les propos de Peter Berger et Thomas Luckmann (2018), qui rappellent que les conditions et les processus d'émergence de la réalité observée apparaissent plus fondamentaux que le statut de « vérité » des savoirs produits. Dans cette perspective, les savoirs élaborés dépendent des objectifs et du contexte du processus d'élaboration des connaissances et il convient d'explicitier l'ensemble des opérations réalisées au moment du recueil de données et au moment de leur analyse. L'intention de connaître influence notre expérience de la situation et, par conséquent, la connaissance que l'on en développe, et le but du processus de connaissance, est d'élaborer des images viables et fonctionnellement adaptées de notre expérience du monde (Von Glasersfeld, 2001).

La production de connaissance est une construction continue, faite de tâtonnements, de bifurcations, d'allers-retours. Ces éléments permettent d'envisager cette première partie comme une présentation du processus d'élaboration des connaissances. La connaissance produite dans cette thèse ne vise pas à proposer une représentation unique ou figée de la réalité, mais une connaissance adéquate qui permet, à un moment donné, d'expliquer et comprendre finement une situation (Glasersfeld, 1988 cité dans Watzlawick, 1999), une vérité

« biodégradable et vivante » selon Edgar Morin (2014, p. 66). Pour John Dewey (2018), l'enquête scientifique n'est pas d'une nature différente des multiples enquêtes de sens commun, mais elle s'inscrit dans un continuum, quand bien même, rappelle-t-il, les champs académiques peuvent exiger davantage de rigueur conceptuelle et méthodologique que ne le fait l'homme ordinaire, lorsqu'il cherche à comprendre pour agir. Joris Thievenaz rappelle que « la démarche d'enquête désigne une activité d'investigation et d'exploration du réel permettant au sujet de sortir du doute et de la confusion pour parvenir à rétablir un équilibre dans la situation et à retrouver de la continuité dans l'expérience » (2019, paragr. 4).

Dans cette perspective, la première partie s'organise autour d'un premier chapitre permettant de contextualiser l'objet de recherche dont il est ici question avant de développer, dans un second temps, la démarche méthodologique employée pour l'étudier. Un dernier chapitre présentera les réflexions éthiques qui ont traversé l'ensemble du processus, lequel ne se limite pas à la démarche empirique, à l'analyse ou à l'écriture dans la mesure où ce qui est donné à lire ici générera des échanges qui feront toujours partie de ce processus.

1.1. Contextualisation de l'objet de recherche

L'attention portée aux « droits de l'enfant » s'est considérablement accrue depuis la ratification quasi universelle de la Convention relative aux droits de l'enfant en 1989. Les droits qui y sont consacrés peuvent être catégorisés selon trois principes : la participation (p. ex. les articles 9 et 12), « l'assistance » (p. ex. l'article 24) et la protection (p. ex. l'article 3) (Lansdown, 2001 ; 2010). Si cette convention accorde aux droits des enfants une certaine universalité, ils n'en demeurent pas moins que leur interprétation et leur traduction opérationnelle dépendent largement des contextes dans lesquels ils sont invoqués. On pense notamment aux dimensions culturelles, territoriales ou institutionnelles.

Les éléments qui suivent visent à considérer que les réflexions élaborées tout au long de cette thèse ont été produites dans un contexte spécifique, et méritent d'être lus en tenant compte de celui-ci. Son contenu ne prétend pas produire des connaissances visant à considérer la participation des enfants de manière uniforme et universelle. Les connaissances produites résultent d'une recherche doctorale menée en France métropolitaine, dans l'un des 101 départements¹ qui composent le pays. Si cette recherche porte sur la participation en protection de l'enfance, elle a été menée essentiellement au sein de l'une des nombreuses institutions qui composent ce champ des politiques publiques : l'aide sociale à l'enfance (Ase). Enfin, ce qui est présenté puis analysé dans l'ensemble de ce tapuscrit résulte d'une démarche menée entre 2020 et 2023, période, entre autres, marquée par des changements législatifs et organisationnels, des événements sociétaux qui ne sont pas sans conséquence sur l'objet étudié autant que sur les acteur·ices impliqué·es directement ou indirectement dans cette recherche : une pandémie mondiale provoquant plusieurs périodes de confinements sur ce territoire ; une attention médiatique et politique accrue à la suite de plusieurs décès de mineurs concernés par une mesure de protection ; la diffusion de plusieurs documentaires sur la situation de la protection de l'enfance ; la publication de récits

¹ En France, les départements sont à la fois distinctement, des circonscriptions administratives de l'État administrées par un préfet et des collectivités territoriales représentées par un président de conseil département composé de membres élus. Depuis 1983, la protection de l'enfance est une compétence confiée aux conseils départementaux.

autobiographiques de personnes concernées par la protection de l'enfance ; ou encore la création de plusieurs collectifs d'anciens jeunes confiés à l'aide sociale à l'enfance.

Il s'agit alors, dans cette première partie, de détailler le contexte dans lequel cette recherche a été menée et dans lequel il convient de (re) situer les résultats qui seront ultérieurement présentés. Après avoir présenté les principales caractéristiques du système de protection de l'enfance à partir des logiques et principes sur lesquels il s'est construit, et précisé l'organisation administrative, telle qu'elle existe aujourd'hui en France, et plus spécifiquement dans le département concerné par la recherche, un second chapitre se concentra sur l'évolution des conceptions et de la place accordée à l'enfant dans ce système. Un dernier chapitre permettra de définir ce qui est entendu par la participation de l'enfant en contexte de protection de l'enfance et de faire un état des lieux des connaissances déjà produites en France et à l'international à ce sujet.

1.1.1. Les caractéristiques du système de protection de l'enfance français

Au cours des siècles, la politique et le système de protection de l'enfance se sont construits par à coup en fonction de préoccupations politiques, sociales et économiques (Jung, 2019b). Sarra Chaïeb considère que cette construction est marquée par une « segmentation de la population enfantine » qui est désignée comme des enfants « abandonnés », en « danger moral », de « race inférieure », « inadaptés » (2016, p. 4). Ce sont d'abord les enfants « sans famille », puis les familles qualifiées de défailtantes qui ont fait l'objet d'une attention et d'une intervention de la part de la puissance publique, intervention se limitant, quasi exclusivement, jusqu'au XX^e siècle à l'éloignement de l'enfant de son milieu de vie.

Le système français s'est construit sur une vision familialiste de la protection sociale, se caractérisant par des droits parentaux forts (Robin, 2013). Dans cette perspective, les interventions s'adressent encore majoritairement aux familles, et plus particulièrement aux parents, plus qu'aux enfants. Comme dans de nombreux pays, un tournant législatif est opéré au début des années 2000 (Berrick et al., 2022 ; Gilbert et al., 2011 ; Merkel-Holguín et al.,

2019) afin de garantir une meilleure prise en compte de l'enfant et du respect de ses droits. Il s'agit seulement de prendre en charge « les corps enfantins abandonnés : c'est explicitement "l'intérêt de l'enfant [qui] doit constituer le critère principal" et « les évolutions des institutions doivent tenir compte des informations de la médecine et de la psychiatrie, des sciences humaines en général » (Jung, 2019a, paragr. 12).

1.1.1.1. Un système de protection qualifié de formel et individuel

Des comparaisons internationales ont permis à des chercheur·ses de distinguer trois orientations permettant de caractériser les systèmes de protection existants à partir d'une approche fondée sur les risques pour l'enfant, une autre, fondée sur les services de soutien offerts aux familles et une dernière, centrée sur l'enfant (Gilbert et al., 2011). Plus récemment, des auteur·es ont complété cette catégorisation en développant une typologie mondiale des systèmes de protection de l'enfance. Prenant en compte trois dimensions (les allocations sociales, les types de soutiens offerts, les dispositifs de protection de l'enfance et leur financement), ils ont repéré cinq types de systèmes de protection de l'enfance à partir d'une comparaison des systèmes de 50 pays. Il s'agit de « la protection contre l'exploitation des enfants, la protection contre le dénuement des enfants, la protection contre la maltraitance des enfants, la protection du bien-être des enfants et la protection des droits des enfants » (Berrick et al., 2022, p. 18). Malgré les caractéristiques propres à chaque système, tous ont été influencés par la mondialisation et sont touchés par des attitudes néolibérales croissantes qui rejettent de plus en plus l'idée d'un « État-providence » au profit d'une position selon laquelle les individu·es doivent être autonomes. De plus, presque tous les pays ont eu à faire face à des affaires médiatisées qui ont bousculé l'opinion publique et qui ont été à l'origine de réformes importantes des systèmes (Join-Lambert & Séraphin, 2020 ; Munro, 2011). La réflexion proposée par Hélène Join-Lambert et Gilles Séraphin montre comment ces événements illustrent les logiques qui sous-tendent le système français, à l'intérieur duquel la parole de l'enfant a tantôt été ignorée et tantôt sacralisée (2020). Dès lors, les systèmes peuvent être décrits, étudiés et comparés à partir d'indicateurs mesurables, mais ces derniers sont des traductions administratives des paradigmes qui les sous-tendent. Des paradigmes peuvent être remplacés par d'autres, sur un temps long, mais ils peuvent aussi se conjuguer,

s'ajuster en fonction du contexte politique, culturel, territorial dans lequel ces traductions s'opèrent.

Marie Connolly et Ilan Katz ont élaboré une typologie reposant sur deux axes leur permettant de repérer quatre orientations principales (2019). Celles-ci sont reprises dans la figure 1. Le premier concerne les objectifs des systèmes de protection de l'enfance orientés vers l'individu·e ou la communauté, le second concerne le niveau de formalité du système (dans un continuum formel-informel). Pour ces auteur·es, le continuum individu/communauté représente la vision que les sociétés ont du rôle des familles, des enfants et des communautés. Ils soulignent que les systèmes orientés vers l'individu·e donnent la priorité à l'autonomie et aux droits des individu·es tandis que les systèmes plus axés sur la communauté priorisent l'intérêt d'un collectif en renforçant l'interdépendance entre les systèmes humains.

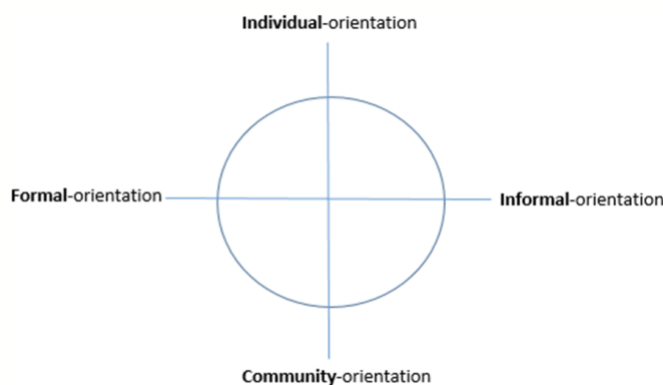


Figure 1 - Typologie des systèmes internationaux de protection de l'enfance (Connolly et Katz, 2019)

S'agissant du continuum formel/informel, Marie Connolly et Ilan Katz soulignent qu'il s'agit à la fois des valeurs qui justifient le niveau d'intervention de l'état dans la sphère privée (paternalisme ou familialisme *versus* liberté), le niveau de contrainte des interventions (libre adhésion *versus* judiciarisation) ainsi que les formes de ces interventions (prévention primaire *versus* suppléance).

À partir de l'analyse des auteurs, il est possible de situer le système français dans une orientation individuelle et formelle. En effet, Gilles Séraphin, considère que le système français cible principalement les individus, les causes autant que les réponses aux situations

de danger demeurant largement attribuées aux détenteurs de l'autorité parentale (2020). Le système français, tel qu'il est organisé à partir du cadre légal, se situerait, depuis 2007, plus ou moins au centre de l'axe en termes de formalité de l'intervention. En effet, plusieurs dispositions issues de la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance attestent de cette transformation et d'une volonté d'un rééquilibrage entre intervention formelle et informelle. L'intégration du principe de subsidiarité, dans les textes internationaux et nationaux, a permis de défendre, au moins en théorie, l'idée qu'il est préférable d'offrir un soutien volontaire aux familles avant d'intervenir de manière contrainte. De plus, en définissant pour la première fois la protection de l'enfant, le texte considère que l'objectif de la protection de l'enfance est la prévention des difficultés, l'accompagnement des familles et, en dernier recours, la prise en charge partielle ou totale des mineurs.

Tout le dispositif repose aujourd'hui sur le principe de la subsidiarité. L'intervention de la puissance publique dans le cadre de la protection de l'enfance est subsidiaire par rapport à l'intervention des parents ; l'intervention judiciaire est subsidiaire par rapport à l'intervention administrative ; le retrait de l'enfant est subsidiaire par rapport à son maintien dans le milieu familial (ONED, 2014, p. 7)

Malgré l'intégration de ce principe, les changements peinent à se produire. En effet, au 31 décembre 2022², 344 682 mineur·es et jeunes majeur·es bénéficient d'une prise en charge au sein des dispositifs de protection de l'enfance et la moitié d'entre elles et eux sont confié·es à une institution, un service ou une personne au sens des articles 375 et suivants du Code civil et L. 222-5 du CASF. La part des mesures judiciaires représente 81,9 % de l'ensemble des mesures et prestations en cours.

En France, l'ensemble du système de protection de l'enfance repose sur la notion de « danger », laquelle est principalement envisagée dans un cadre intrafamilial, et essentiellement perçue par les professionnel·les, les magistrat·es comme résultant d'une

² ONPE (2024) Données sur les prises en charge en protection de l'enfance au 31 décembre 2022. Les éléments sont accessibles à l'adresse URL : https://www.oned.gouv.fr/system/files/publication/note_24-02_chiffres_et_analyse_prises_en_charge_en_pe_web.pdf

défaillance de l'autorité parentale (Séraphin, 2020). Dans le système français comme dans de nombreux systèmes occidentaux, le risque demeure le motif principal sur lequel sont basées les mesures de protection et « le droit à la protection repose d'emblée sur une charge de responsabilité dans l'évaluation des situations jugées à risque pour l'enfant et sa famille » (Lambert, 2012, p. 80). Au cours des dernières décennies, une logique d'évitement ou de gestion des risques s'est développée et a infusé l'ensemble du système de protection de l'enfance, et ce, notamment, à la suite d'affaires de maltraitements d'enfants largement médiatisés. En effet, Berit Skaug et ses co-auteurs considèrent que les systèmes occidentaux de protection de l'enfance sont principalement classés en deux catégories : les systèmes axés sur les risques et les systèmes axés sur les services. Pour eux, « les systèmes axés sur le risque ont un seuil d'intervention élevé et se concentrent sur l'atténuation des risques graves pour la sécurité et la santé des enfants... Les systèmes axés sur les services ont un seuil d'intervention bas et visent à promouvoir la sécurité et la santé des enfants en donnant la priorité aux mesures préventives à domicile » (et al., 2021, p. 54). Cette classification peut être complétée par celle proposée par Nigel Parton (2020) à partir des comparaisons réalisées par Neil Gilbert et al. (2011) et reprise dans la figure 2.

	<i>Child focus</i>	<i>Family service</i>	<i>Child protection</i>
Driver for intervention	The individual child's needs in present and future perspective/ societies need healthy and contributing citizens	The family unit needs assistance	Parents being neglectful towards children (maltreatment)
Role of the state	Paternalistic/de-familialization – state assumes parent role but seeks to re-familialize child by foster home/kinship/ adoption	Parental support – state seeks to strengthen family relations	Sanctioning – state functions as 'night-watchman' to ensure child's safety
Problem frame	Child's development and unequal outcomes for children	Social/psychological (family systems, poverty, inequality)	Individual/moralistic
Mode of intervention	Early intervention and regulatory/needs assessment	Therapeutic/needs assessment	Legalistic/investigative
Aim of intervention	Promote well-being via social investment and/or equal opportunity	Prevention/social bonding	Protection/harm reduction
State–parent relationship	Substitutive/partnership	Partnership	Adversarial
Balance of rights	Children's rights/parental responsibility	Parents' rights to family life mediated by professional social workers	Children's/parents' rights enforced by legal means

Figure 2 - Trois orientations sur le rôle de l'État vis-à-vis de la maltraitance des enfants (Parton, 2020)

Cette typologie a été élaborée à partir de l'analyse de quatre dimensions :

- De quelle manière la maltraitance des enfants est-elle définie ?
- Quel type de réponses est apporté ?
- Quelles modalités de relation entre les professionnel·les et les parents ?
- Quel niveau de contrainte est privilégié dans les réponses apportées ?

Les deux orientations initialement repérées en 1997 sont celles précédemment utilisées par Berit Skauge et al. (2020) à savoir une orientation centrée sur la protection des enfants (logique de risque) et une orientation centrée sur les familles (logique de soutien). Une troisième orientation émerge d'une nouvelle comparaison, celle centrée sur l'enfant (Gilbert et al., 2011). Cette orientation se concentre sur « l'enfant, en tant qu'individu, ayant une relation indépendante avec l'État. Elle ne se limite pas à des préoccupations étroites concernant les préjudices et les abus ; l'objet de la préoccupation est plutôt le développement global et le bien-être de l'enfant. L'objectif est d'aller au-delà de la protection des enfants contre les risques et de promouvoir leur bien-être. » (Parton, 2020, p. 26).

Ces orientations ne sont pas sans conséquence sur l'organisation de cette politique publique, les pratiques professionnelles et les places accordées à l'ensemble des parties prenantes. Pour Featherstone et al. (2014) les systèmes de protection de l'enfance sont souvent trop axés sur le risque et la protection plutôt que sur une approche plus humaine de la fourniture de soins et de soutien en réponse à un besoin. L'organisation développe une approche de contrôle des professionnel·les qui se traduit dans une approche managériale qui favorise les paradigmes d'évaluation des risques et suscite des attentes irréalistes (Littlechild, 2008). Dans ce contexte, les professionnel·les ont tendance à prendre des décisions défendables plutôt que « bonnes » ou à éviter les décisions jugées trop risquées. Pourtant, l'aversion au risque ne sauve pas, et ne peut pas sauver tous les enfants (Young et al., 2014).

La vision de l'enfant « objet » et les discours le qualifiant d'être incapable, fragile, incomplet ont justifié la construction de systèmes protectionnistes visant à protéger les enfants contre toutes formes de préjudices, y compris celui de la participation. Ce modèle protectionniste est également marqué par l'« adultisme » qui se fonde sur l'idée que

... l'être humain adulte est en quelque sorte supérieur à l'enfant [ou au jeune] ou de plus grande valeur, et donc que l'enfant, par défaut, est inférieur ou de moindre valeur. Le terme adultisme décrit également les structures sociales, les pratiques et les comportements fondés sur ces croyances. Ces croyances s'appuient sur une « vision persistante de l'enfant en tant qu'objet, et non en tant que détenteur de droits humains » (Shier, 2012, p. 9).

La protection de l'enfance est « paralysée par des conceptions dépassées de la protection », marquée par le paternalisme et le protectionnisme (Duramy & Gal, 2020). Plusieurs études ont indiqué que les systèmes et les acteur·ices qui le composent priorisent les droits se référant à la protection plutôt qu'à la participation (Križ & Skivenes, 2017, Vis et al., 2012). Les idéologies paternalistes reflètent l'idée que les adultes savent ce qui est dans l'intérêt supérieur de l'enfant (Vis et al., 2012). Pourtant, il est avancé que, pour déterminer l'intérêt supérieur des enfants, il faut les entendre et prendre leur point de vue en considération (Vis et al., 2012). Si l'intégration de la notion de « besoins de l'enfant » dans la redéfinition de la protection de l'enfance et le passage du titre « protection de l'enfance » à celui de « protection de l'enfant » à partir la loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 marquent la volonté d'un passage

d'une orientation centrée sur la protection et le risque à une orientation centrée sur l'enfant, ces transformations ne semblent pas encore avoir produit de véritable changement de paradigme. Dans cette perspective, le système français et les dispositifs qui le composent se limitent encore majoritairement à un soutien formel, voire une suppléance à l'exercice de l'autorité parentale (Séraphin, 2020) dans un cadre contraint.

1.1.1.2. Une organisation complexe composée d'une multiplicité d'acteur·ices et d'institutions

En France, le système de protection de l'enfance s'organise autour d'une pluralité d'acteur·ices et d'institutions qui se partagent les responsabilités en la matière. Il n'existe pas, dans le cadre légal, de code juridique spécifique aux enfants. Les lois qui régissent la politique de protection de l'enfance s'inscrivent dans plusieurs codes, dont, majoritairement, ceux relatifs, à l'action sociale et des familles, à l'éducation, à la sécurité sociale, la santé publique et enfin le Code civil et le Code pénal. Les trois dernières lois relatives à la protection de l'enfance ont apporté des modifications dans l'ensemble d'entre eux.

L'article L. 112-3 du code de l'action sociale et des familles définit la protection de l'enfance à partir des objectifs poursuivis. Elle « vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits » et des formes d'intervention considérant qu'elle comprend « des actions de prévention en faveur de l'enfant et de ses parents, l'organisation du repérage et du traitement des situations de danger ou de risque de danger pour l'enfant ainsi que les décisions administratives et judiciaires prises pour sa protection ».

Enfant en danger, en risque de l'être

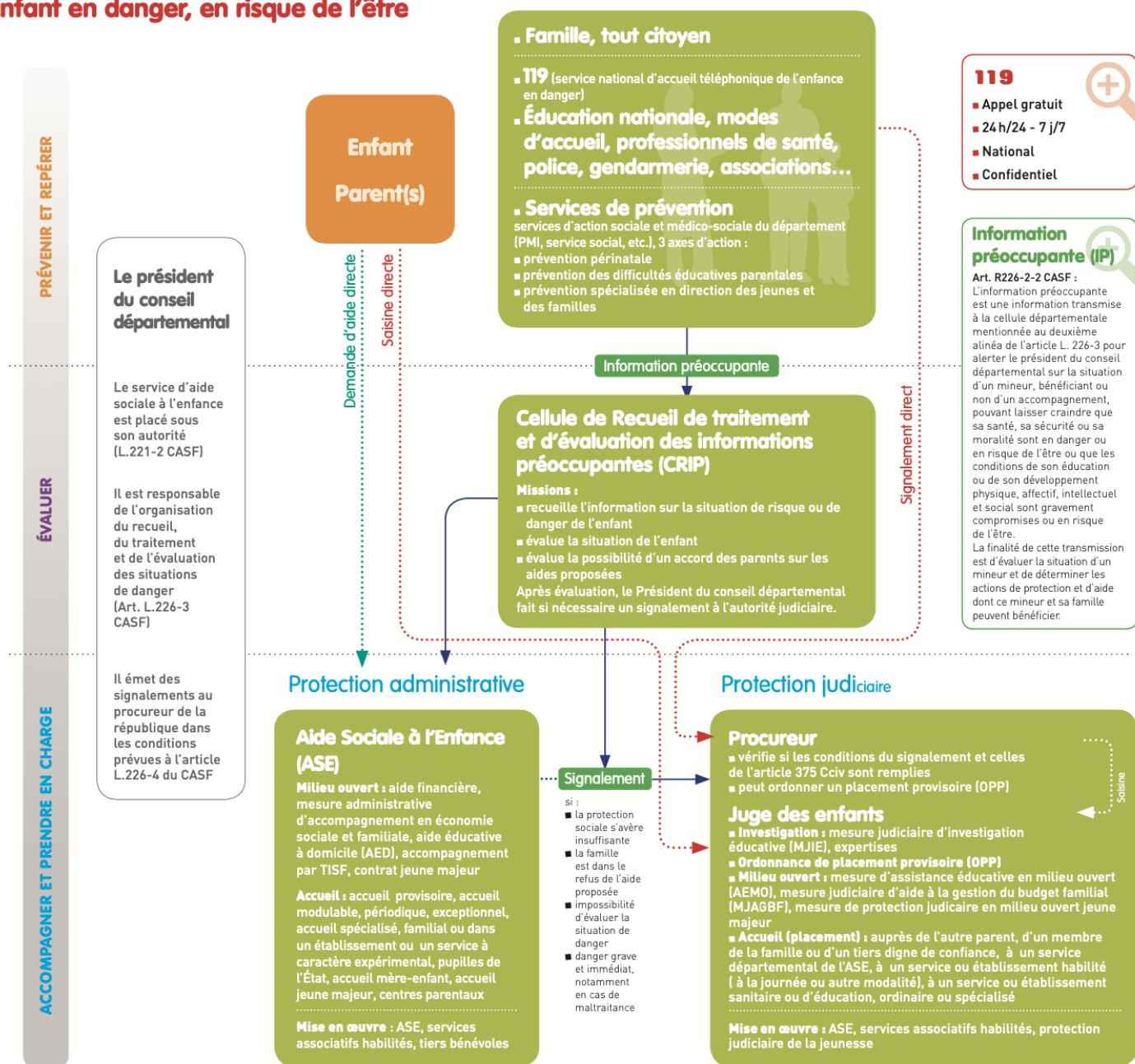


Figure 3 : L'organisation de la protection de l'enfance (Onpe, 2014)

Le schéma proposé illustre le partage des compétences et des responsabilités entre l'autorité judiciaire et l'autorité administrative en matière de protection de l'enfance. Dès lors, les interventions peuvent exister dans une forme administrative (sur décision du président du conseil départemental, avec l'accord des familles), ou dans une forme judiciaire (sur décision du juge des enfants se prononçant en matière civile). Dans les deux cas, la protection de l'enfance demeure une compétence attribuée aux départements, et ce, depuis la loi de décentralisation n° 83-663 du 22 juillet 1983. En effet, le rapport de la Cour des comptes rappelle que « le président du conseil départemental est l'organisateur de la prise en charge des enfants protégés à travers l'aide sociale à l'enfance (Ase), le gardien des enfants confiés et le financeur principal de cette politique » (p. 21) tout en précisant que les actions menées sont majoritairement mises en œuvre par le secteur associatif, financé par les conseils départementaux. Cette responsabilité est confirmée par l'article L. 221-2 du CASF :

Le département doit définir l'organisation de ce service dans le cadre des dispositions législatives et réglementaires, le président du conseil général ayant pour compétence de prononcer l'admission au bénéfice de l'aide sociale à l'enfance. C'est également une obligation pour les départements de financer la protection de l'enfance. En revanche, la liberté du département est entière dans cette organisation et dans la fixation du montant des prestations. Il peut faire appel, pour exercer cette mission, à des organismes publics ou privés avec lesquels il passe convention (Verdier & Noé, 2013, p. 7).

L'aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du département, chargé d'un ensemble de missions telles que définies dans l'article L.221-1 du Code de l'action sociale et des familles.

Encadré 1 – Les missions de l'aide sociale à l'enfance

Le service de l'aide sociale à l'enfance est un service non personnalisé du département chargé des missions suivantes :

1° Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique, tant aux mineurs et à leur famille qu'à tout détenteur de l'autorité parentale confronté à des difficultés risquant de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité de ces mineurs ou de compromettre gravement leur éducation ou leur développement physique, affectif, intellectuel et social, qu'aux mineurs émancipés et majeurs de

moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives susceptibles de compromettre gravement leur équilibre ;

2° Organiser, dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles, notamment des actions de prévention spécialisée visées au 2° de l'article L. 121-2 ;

3° Mener en urgence des actions de protection en faveur des mineurs mentionnés au 1° du présent article ;

4° Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal ;

5° Mener, notamment à l'occasion de l'ensemble de ces interventions, des actions de prévention des situations de danger à l'égard des mineurs et, sans préjudice des compétences de l'autorité judiciaire, organiser le recueil et la transmission, dans les conditions prévues à l'article L. 226-3, des informations préoccupantes relatives aux mineurs dont la santé, la sécurité, la moralité sont en danger ou risquent de l'être ou dont l'éducation ou le développement sont compromis ou risquent de l'être, et participer à leur protection ;

5° bis Veiller au repérage et à l'orientation des mineurs victimes ou menacés de violences sexuelles, notamment des mineures victimes de mutilations sexuelles ;

5° ter A Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique au mineur qui se livre à la prostitution, même occasionnellement, réputé en danger ;

5° ter Veiller au repérage et à l'orientation des mineurs condamnés pour maltraitance animale ou dont les responsables ont été condamnés pour maltraitance animale ;

6° Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voire développés, dans son intérêt supérieur ;

7° Veiller à la stabilité du parcours de l'enfant confié et à l'adaptation de son statut sur le long terme ;

8° Veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec ses frères et sœurs soient maintenus, dans l'intérêt de l'enfant.

Pour l'accomplissement de ses missions, et sans préjudice de ses responsabilités vis-à-vis des enfants qui lui sont confiés, le service de l'aide sociale à l'enfance peut faire appel à des organismes publics ou privés habilités dans les conditions prévues aux articles L. 313-8, L. 313-8-1 et L. 313-9 ou à des personnes physiques.

Le service contrôle les personnes physiques ou morales à qui il a confié des mineurs, en vue de s'assurer des conditions matérielles et morales de leur placement.

Dans cette configuration, il est possible de considérer que le système de protection de l'enfance s'organise majoritairement à partir de l'action des départements, de la justice et du

secteur associatif afin de répondre à 5 missions principales : protection, soutien, prévention, contrôle et repérage.

1.1.1.3. Du cadre de la protection aux modalités de protection

S'agissant des modalités d'intervention, les mesures de protection de l'enfance se répartissent toujours majoritairement entre des interventions se déroulant au sein du domicile familial et des interventions visant à accueillir l'enfant en dehors de son milieu familial. Dans le champ de l'éducation familiale, les interventions socio-éducatives diffèrent des interventions sociales, dans la mesure où les premières concernent principalement des interventions en direction des familles, en soutien à leurs actions éducatives (Fablet, 2007). La typologie proposée par Dominique Fablet distingue les interventions visant à compléter l'action éducative des familles, celles venant soutenir l'action des familles lorsqu'elles rencontrent des difficultés et enfin, les interventions qualifiées de suppléance familiale lorsque l'essentiel des activités familiales d'éducation sont assumées temporairement par des acteur·ices situés en dehors du domicile familial et qui, majoritairement, sont des professionnelles.

Au regard de l'évolution du dispositif de prévention et de protection de l'enfance et le développement de nouvelles modalités d'interventions qualifiées d'innovations socio-éducatives, Julie Chapeau propose de compléter et affiner cette typologie.

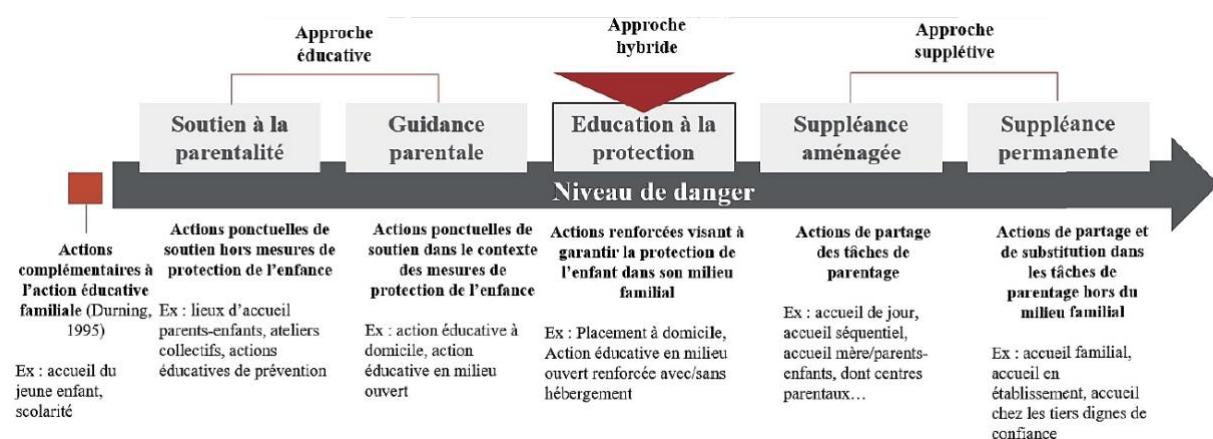


Figure 4 : Typologie des interventions socio-éducatives en protection de l'enfance (Chapeau, 2020)

À partir des données chiffrées datant de 2021, Julie Chapeau note que, parmi les 377 000 mesures d'aides sociales à l'enfance, 204 000 concernent des mesures d'accueil à l'aide sociale à l'enfance à travers des interventions socio-éducatives de « suppléance aménagée et de suppléance permanente » (2020). Parmi ces mesures d'accueil, 40 % des enfants sont accueillis chez des assistants familiaux et 39 % le sont au sein d'un établissement collectif. Les 21 % des mesures restantes concernent majoritairement des adolescent·es ou jeunes majeur·es dont les accueils peuvent s'organiser au sein d'autres types de structures (structures semi-autonomies, foyers jeunes travailleurs, internats scolaires...). Au-delà des modalités d'intervention et des formes de suppléance, la complexité de l'organisation se traduit à travers le statut conféré à l'enfant accueilli·e à l'aide sociale à l'enfance. À partir d'une recherche menée entre 2006 et 2007 concernant les parcours de placement, Émilie Potin dénombre huit catégories d'enfants placé·es à partir des catégories juridiques et administratives (mineur·es délinquant·es, enfants confié·es au titre de l'assistance éducative ou placé·es directement par le juge, enfants avec délégation de l'autorité parentale, enfants sous tutelle départementale, pupilles de l'État, mineur·es accueilli·es provisoirement et jeunes majeur·es disposant d'un contrat jeune majeur). Ainsi, sept statuts différents peuvent être conférés à l'enfant accueilli·e à l'aide sociale à l'enfance (Potin, 2016) parmi lesquels celui des enfants « pupilles », des enfants « confié·es », des « jeunes majeur·es ».

La complexité du système de protection de l'enfance observée dans la construction de son organisation administrative et judiciaire se retrouve également dans l'opérationnalisation de ses actions. Si la diversité des modalités et des cadres d'intervention peut répondre à la nécessité d'apporter des réponses adaptées à la diversité des situations, elle se traduit parfois par une superposition de dispositifs et conduit à produire une large confusion pour les différents acteur·ices impliqué·es et en premier lieu pour les parents, l'enfant et son entourage.

Décrire le système à partir de son cadre légal, des institutions, des acteur·ices qui le compose ainsi que des formes d'interventions ne suffisent pas à saisir les procédures et les processus à l'œuvre en matière de protection de l'enfance. Les interventions en protection de l'enfance

se succèdent et parfois même se superposent. Cette organisation produit des trajectoires de vie marquées par l'intervention d'une pluralité d'acteur·ices, dans divers lieux et marquées par des temporalités plurielles (celles des familles, des institutions et des politiques publiques).

L'une des spécificités du système français, en lien avec l'organisation présentée ci-dessus, est le morcellement des mesures et du processus de protection. Celui-ci se traduit par l'intervention d'une pluralité de services et d'intervenant·es, lesquels diffèrent d'une étape à l'autre du processus. S'il est alors difficile de rendre compte de la diversité des trajectoires possible, il est possible d'illustrer ce constat à partir d'une situation fictive d'un enfant concerné par une mesure de placement judiciaire.

Au cours d'une première phase, que certain·es qualifient de repérage et d'évaluation, l'enfant et sa famille vont être amené·es à rencontrer les premiers services et professionnel·les chargé·es d'évaluer la situation, généralement, à la suite d'une information préoccupante. Cette évaluation vise à déterminer si un mineur est en danger, et définir les actions qui permettront d'assurer sa protection. Lesdites actions seront généralement mises en œuvre par d'autres services et d'autres professionnel·les, et peuvent varier au cours du parcours de vie de l'enfant. Ce dernier pourrait d'abord bénéficier d'une aide éducative à domicile (AED) dans le cadre administratif, puis rencontrer une juge pour enfant et bénéficier d'une intervention similaire dans le cadre judiciaire (action éducative en milieu ouvert, AEMO) avant de connaître une mesure de placement, puis peut être une nouvelle intervention à domicile à l'issue de son accueil.

L'analyse des parcours des enfants protégés, de leurs trajectoires, fait l'objet d'un intérêt croissant tant de la part des politiques publiques que des chercheur·ses. Les évolutions législatives ont permis de passer d'une politique publique fondée sur les statuts à une politique publique fondée sur les parcours (Séraphin & Bolter, 2017). Face aux limites d'une politique publique fondée sur les statuts, la loi du 5 mars 2007 a amorcé un changement qui se poursuit avec la loi du 14 mars 2016 et qui se traduit par une prise en compte adaptée aux besoins individuels de chaque enfant, notamment à travers l'élaboration d'un document obligatoire depuis 2007, le projet pour l'enfant. Ce changement constitue une rupture dans la

mesure où il vise à permettre plus de fluidité et de continuité, en instaurant plus régulièrement des procédures d'évaluation des situations et en construisant davantage de liens entre les différents statuts (Séraphin, 2014).

Le parcours des enfants se construit à travers des modalités d'interventions qui peuvent être variées et qui convoquent simultanément ou successivement des services distincts, dans le cadre du secteur associatif ou du secteur public. À ces successions de modalités d'interventions, qui résultent de l'organisation administrative et judiciaire du dispositif de protection de l'enfance, s'ajoutent les changements qui se produisent au cours d'une même intervention (changements d'intervenant·es, de services, de lieu d'accueil). Si les données concernant le nombre de mineurs et de jeunes majeurs suivis en protection de l'enfance fait l'objet de publications annuelles, les données permettant de caractériser les parcours des enfants en protection de l'enfance demeurent difficiles à obtenir et ceux malgré la création d'un dispositif national dénommé Olinpe (Observation longitudinale, individuelle et nationale en protection de l'enfance) depuis 2007. Les recherches s'intéressant aux parcours des enfants en protection de l'enfance permettent toutefois de disposer d'éléments sur les trajectoires de vie qui, lorsqu'elles concernent des enfants confié·es, sont marquées par des mobilités plurielles (Robin, 2020). Ainsi, les résultats de l'étude française Elap, pilotée par Isabelle Frechon, montrent qu'à 17 ans, 43 % des jeunes ont connu plus de deux lieux de placement (Frechon et al., 2016). Dans une étude similaire menée au Québec, Martin Goyette et ses collaborateurs remarquent que, parmi leur cohorte composée de 2573 jeunes, le nombre moyen de changements de lieux d'accueil est de 5,25. Dans leur étude, 14,4 % de cette cohorte ont connu plus de 10 lieux d'accueil (Goyette et al., 2019). Des données issues de récits biographiques ou de l'analyse des dossiers apportent des éléments complémentaires. En France, les travaux d'Émilie Potin menés à partir de l'analyse de 350 dossiers ont permis l'élaboration d'une typologie de parcours : les enfants placés, déplacés et replacés. La recherche par les pairs, coordonnée par Pierrine Robin, lui permet de proposer une typologie construite à partir d'un croisement entre « topographie des lieux et cartographie des liens » (2020, p. 95). Elle distingue les parcours aux lieux noués, les parcours aux liens détachés et les parcours aux liens suspendus.

1.1.1.4. Du cadre et des modalités interventions aux processus en cours d'intervention

Plusieurs des dispositions issues des dernières lois sont consacrées à l'évaluation. Il ne s'agit plus seulement d'évaluer le danger ou le risque en amont d'une intervention, mais d'évaluer les besoins de l'enfant, son état de santé, sa situation, et ce, annuellement et de manière pluridisciplinaire et pluri-institutionnelle. Autre disposition importante, celle relative à l'élaboration du projet de l'enfant qui, depuis 2007, constitue une obligation pour chaque enfant concerné par une mesure de protection. À eux seuls, ces deux éléments attestent de l'importance de s'intéresser aux jeux d'acteurs permettant de « sécuriser » et « stabiliser » les parcours (Robin, 2020). Dès lors, les parcours résultent d'un ensemble de décisions prises qui, dans le système de protection de l'enfance, s'inscrivent dans un « continuum qui comporte quatre moments clés : le dépistage, l'évaluation, le placement et la réunification » (Baumann, Fluke, & Casillas, 2012 dans Balsells, 2017, p. 419) et ces décisions autant que les interventions s'élaborent dans un contexte réunissant plusieurs professionnel·les (Lemay et al., 2022 ; Séraphin, 2023).

Ces éléments rappellent les travaux portant sur la suppléance familiale. En 2006, Paul Durning s'intéresse au partage des tâches éducatives qui résultent des situations de suppléance familiale, entendues comme des dispositifs qui suppléent le groupe familial. Il y distingue sept tâches : domestiques, techniques, de garde, d'élevage, éducatives, de suivi ou coordination sociale, et les tâches de référence sociale. Cette catégorisation permet de comprendre que si ce sont habituellement majoritairement les membres du groupe familial qui se partagent cet ensemble de tâches, les acteur·ices extérieur·es se limitant à compléter leurs actions, dans le cadre d'une mesure de placement, ce sont un nombre important de personnes extérieures qui organisent ce partage souvent morcelé et réalisent la majorité des tâches repérées.

Parmi les acteur·ices impliqu·es, le ou la référent·e de l'enfant constitue un·e intervenant·e souvent nommé·e par les familles ou par les autres professionnel·les impliqu·es, mais il demeure pour certain un « objet professionnel non identifié » (Actif, 2011). Dans la

catégorisation des tâches, les référent·es seraient concerné·e par les tâches de suivi ou de coordination sociale et les tâches de référence sociale. Cette fonction est, pour la première fois, nommée dans la loi du 14 mars 2016, sans toutefois préciser les contours de son rôle et ses missions, laissés à l'appréciation de chaque département. Cet·te intervenant·e est souvent titulaire d'un diplôme de travail social, un chef d'orchestre d'un ensemble d'intervenant·es qui gravitent autour de l'enfant (Coum, 2020), un·e professionnel·le qui exerce « le suivi éducatif et l'accompagnement d'un jeune et de sa famille en collaboration avec d'autres partenaires sociaux et les structures d'accueil sollicitées pour la prise en charge de l'enfant et du jeune » (Gaberan, 2007, p. 120). Il ou elle occupe une place fondamentale par le fait de devoir représenter le « garant de sens », à plusieurs niveaux (Euillet, 2020) : l'accueil, le projet de l'enfant et de sa famille, la cohérence des interventions, la temporalité de l'enfant et du cadre d'intervention. Dans l'hexagone, les recherches portant sur l'action de cette catégorie de professionnel·les sont encore rares. Dans le champ de la protection des majeurs, Gilles Séraphin (2004) souligne les spécificités et les enjeux des rôles de ces « délégués » occupant une position de référent·e. Il s'appuie sur le propos de Marcel Jeager, lequel s'inspire du modèle nord-américain pour décrire la particularité du rôle de ce type de professionnels « de “case manager” en santé mentale : un coordinateur responsable de la continuité des contacts avec le patient, quelle que soit sa trajectoire dans les institutions et dans un processus de réinsertion sociale. En fait, il ne se contente pas de coordonner : il organise, accompagne, oriente, planifie... » (Jeager, 1999 cité dans Séraphin, 2004, p. 112)

Dans les recherches portant sur les pratiques en protection de l'enfance, les chercheur·ses ont tendance à considérer les « professionnel·les » comme un ensemble unifié de praticien·nes, aux fonctions similaires. Pourtant, comme l'évoque François Xavier Mayaux (2019) à l'appui des travaux de Vattier & Rochotte-Triboulot (1991), le référent « est l'allocataire de tous (enfants, enseignants, professionnels) toujours au nom de sa polyvalence, mais se retrouve finalement spécialiste de rien » (p. 68). La rareté des travaux scientifiques amène Séverine Euillet à considérer qu'« il ne paraît pas abusif de dire que la fonction de référence en protection de l'enfance constitue un impensé aussi dévastateur que ses actions auprès de chacun sont capitales » (2020, p. 174). Considéré·e comme responsable de la mise en œuvre des décisions judiciaires ou administratives et comme garant·e du parcours de l'enfant,

chaque référent·e de l'enfant occupe une place particulière dans l'organisation administrative de cette politique publique.

La protection de l'enfant s'organise dans une logique qui se construit au fil du temps, qui tout en gardant les traces de l'histoire d'une nation tente de s'ajuster à l'évolution de la société. Son organisation, comme l'opérationnalisation des actions qu'elle met en œuvre se répartit entre une diversité d'institutions interdépendantes. Dans ce système complexe, le parcours des enfants se décline sous des formes et dans des temporalités nombreuses et diverses la protection de l'enfance et implique un partage des responsabilités autant qu'un partage des tâches éducatives.

Le système de protection de l'enfance et les dispositifs qui le composent se sont recentrés de plus en plus sur l'enfant et son parcours. L'approche par les trajectoires est

... un moyen d'articuler les diverses interventions et services existants basés sur le statut d'une manière plus multidimensionnelle et dynamique, en tenant compte de la nécessité d'offrir aux enfants une prise en charge holistique et de l'adapter au fil du temps à l'évolution des réalités de l'enfant. L'idée est de mieux prendre en compte la nature multidimensionnelle des situations des enfants, non seulement en termes d'écologie (Bronfenbrenner, 1979), mais aussi dans le temps (Séraphin & Bolter, 2017, p. 148).

Plusieurs textes de loi ont permis, en France, des avancées majeures (Bruning et al., 2022 ; Capelier, 2012, 2015 ; Join-Lambert & Séraphin, 2020 ; Rosenczweig et al., 2014 ; Rurka, 2019) à travers, notamment, l'introduction des notions « d'intérêt de l'enfant » et de « besoins », des précisions apportées quant à l'audition de l'enfant, à la présence d'un avocat dans les procédures d'assistance éducative, à l'accès aux informations le ou la concernant (rapport, projet, dossier) et l'obligation d'élaborer et actualisé annuellement un projet pour l'enfant. Si ces évolutions ont permis d'aller vers une plus grande effectivité des principes de la Cide (Maameri & Doris, 2023), l'ambiguïté de certains contenus des textes en vigueur limite encore les possibilités des enfants. Cette lecture de l'organisation de la protection de l'enfance et des parcours des enfants concernés par les interventions qui la composent posent

de nouvelles questions. Qui est « garant » du « parcours de l'enfant » ? Comment mieux « sécuriser » et « stabiliser » le parcours d'un enfant ? Quelle place est accordée aux parents, aux membres de la famille dans la construction du parcours de l'enfant et, *a fortiori*, quelle place est accordée à l'enfant lui-même ?

1.1.2. L'enfant, de l'objet de protection au co-auteur de sa protection

Les évolutions du système de protection de l'enfance qui viennent d'être détaillées résultent en partie de la conception de l'enfant et de l'enfance, qui, elle aussi, a évolué au cours des siècles. Longtemps considéré comme un « animal fou », un esclave ou un ignorant, l'enfant est celui qui ne sait rien, qui n'a rien appris, et simultanément, un être qui peut, qui va et qui doit changer (Bachler, 2016) pour devenir adulte. Au fil des siècles, les enfants ont été considérés, dans l'ensemble, non comme des citoyen·nes à part entière, mais comme des « êtres humains inachevés » ou des « citoyens en devenir » (Hanson, 2012, p. 66). Cette vision a été alimentée par les discours issus de la psychologie traditionnelle du développement, à l'origine de modèle de « l'enfant au développement naturel » (James et al., 1998). Dans cette perspective, leur évolution envisagée comme hiérarchiquement structurée et prédéfinie est considérée comme le produit de phénomènes naturels, plutôt que sociaux (Hanson, 2012). Cette vision de l'enfant se traduit, dans les systèmes de protection de l'enfance par le développement d'une clinique médicale infantile (Jung, 2019) marqué par le contrôle sanitaire des corps des enfants déposés. Pendant longtemps « les corps sont examinés, évalués, puis transportés et placés » (parag. 11).

Jusqu'à la fin du XX^e siècle, les enfants sont essentiellement considérés comme des êtres vulnérables, inachevés, incapables et complètement dépendants de l'intervention des adultes pour évoluer et être protégés. De plus et pendant de nombreux siècles, les enfants ont été considérés comme la propriété personnelle ou le prolongement de leurs parents (en particulier le père), avec peu ou pas de droits légaux. Au cours du XIX^e siècle, un changement important s'est produit avec la conceptualisation de l'enfance comme une période distincte et vulnérable de la vie. Cette évolution a été suivie de tentatives visant à protéger les enfants et

à garantir leurs droits, notamment le droit à l'enseignement public, aux soins de santé et à la protection contre la négligence et la maltraitance parentales. Bien que cette avancée ait conduit à la reconnaissance des droits de l'enfant, elle était fondée sur une vision des enfants comme des créatures passives, faibles et vulnérables qui ont avant tout besoin de protection. Les conceptions attachées à l'enfant et sa famille ont considérablement évolué au cours des dernières décennies (Bergonnier-Dupuy, 2005b ; Singly, 2014 ; Sirota, 2015), et ce, concomitamment à l'extension des champs d'application des droits de l'Homme à tout être humain, quelle que soit sa capacité juridique (Capelier, 2015). L'enfant devient une personne et non plus seulement un être fragile dont il faut protéger contre lui-même, contre autrui, contre les accidents voir se protéger de l'enfant. L'enfant n'est plus considéré dans son manque à être, mais dans la puissance de son être. Peu à peu,

l'enfant n'est donc plus seulement considéré comme l'objet d'une protection, mais est également reconnu comme une personne humaine qui doit de ce fait être considérée dans son individualité et dans sa spécificité aussi bien par sa famille que par les services qui interviennent auprès de lui. L'enfant est alors perçu comme une personne avant d'être décrit comme un incapable juridique (Capelier, 2015, p. 40).

Ces transformations des conceptions de l'enfant vont se traduire par l'édiction de textes internationaux, de nouvelles lois au niveau national, mais également le développement de connaissances scientifiques nouvelles.

1.1.2.1. L'enfant, un sujet de droits

Les droits de l'enfant sont une idée relativement nouvelle. Pendant de nombreux siècles, les enfants ont été considérés comme la propriété personnelle ou le prolongement de leurs parents (en particulier le père), avec peu ou pas de droits légaux. Dès le début du XX^e siècle, des droits protecteurs vont être accordés aux enfants. Flore Capelier (2015) repère les premiers textes internationaux à partir de 1919, lesquels concernent l'encadrement du travail des enfants. Peu à peu, les textes internationaux viseront à garantir un certain nombre de droits qualifiés de protecteurs et garantir leurs droits à l'éducation, à la santé maintenant ainsi une vision des enfants comme des créatures passives, faibles et vulnérables qui ont avant tout

besoin de protection. La première concerne alors essentiellement le droit à la protection (Young et al., 2014).

Si la Convention internationale des droits de l'enfant est considérée comme le texte faisant aujourd'hui référence, son contenu résulte d'un travail de synthèse d'un ensemble de textes internationaux et européens. Les premiers textes, tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés ou encore le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels contiennent des dispositions s'adressant spécifiquement aux familles et aux enfants, reconnaissant que la protection et l'éducation constituent des droits que les États parties doivent garantir à tout être humain. La deuxième génération de droits concerne alors essentiellement le droit à l'assistance (Young et al., 2014). À ces deux premières séries de droits essentiellement protecteurs vont venir s'ajouter, peu à peu des droits qualifiés de capacitaires (Youf, 2002) dans les textes qui précéderont la Cide, tels que la Charte sociale européenne, la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ou la Déclaration de Genève relative aux droits de l'enfant 1924 (Capelier, 2015).

La Cide est la pierre triangulaire à laquelle font référence toutes les autres institutions internationales dans les décisions relatives à l'enfant. Elle garantit les droits civils des enfants (droit à la vie, droit d'avoir un nom et une nationalité, droit à la vie privée, droit d'accéder à la justice, etc.), les droits économiques (droit à un niveau de vie suffisant, droit à la sécurité sociale, etc.), les droits politiques (liberté d'association et de réunion, liberté d'expression, liberté de pensée, de conscience et de religion, droit à la protection contre la privation des libertés, droit à la protection contre la séparation d'avec les parents), les droits sociaux (droit d'être nourri et soigné par des médecins), les droits culturels (droit à l'éducation gratuite et obligatoire pour toutes et tous). (Rurka, 2019, p. 107-108)

Dans la troisième génération des droits (Young et al., 2014), la convention affirme non seulement le droit des enfants à être protégés contre les préjudices et les abus ou à bénéficier d'une assistance, mais aussi le droit de devenir des adultes autonomes et d'avoir leur mot à dire sur les questions qui les concernent et les affectent. Ces droits subjectifs et capacitaires reposent sur l'idée d'un « individu doué d'intelligence et de volonté, capable de poser ses

actes dans son intérêt et dans le respect des lois qu'il est censé connaître et comprendre » (Youf, 2002, p. 6). À travers ces textes, l'enfant, par son statut juridique de minorité, n'est plus seulement considéré comme un être « à protéger ». Bien que son incapacité et son irresponsabilité juridique soient formalisées dans cette convention, il devient un sujet de droits subjectifs tels que le droit de s'exprimer, de penser, d'avoir une opinion... L'intérêt de l'enfant suppose des ajustements entre les différents droits qui sont conférés à l'enfant et à ses parents, voire des arbitrages pour trouver un équilibre (Capelier, 2015).

Si cette convention a une très forte influence internationale, les droits de l'enfant demeurent un domaine « moralement sensible qui doit faire face à des perspectives normatives et idéologiques fortes et souvent concurrentes » (Hanson, 2012, p. 63). L'image de l'enfance, le débat sur la compétence, les droits de l'enfant et le dilemme de la différence laissent place à un large éventail d'approches de l'enfant et de ses droits. Ces réflexions amènent Karl Hanson à différencier quatre « écoles de pensée » en matière de droits de l'enfant : paternalisme, assistance, l'émancipation et la libération (Hanson, 2012). Chacune de ces écoles de pensée se réfère à une vision spécifique de l'enfance considérée soit comme être en devenir et/ou être au présent. À cette vision est associé un degré d'incompétence et de compétence justifiant la priorité donnée aux droits de l'enfant. Alors que l'école, qualifiée de paternalisme, considère l'enfant comme un être en devenir et incompetent justifie l'importance de se concentrer sur les droits relatifs à sa protection, l'école, qualifiée de libération, considère quant à elle l'enfant comme un être au présent, compétent justifiant de la priorité donnée aux droits de troisième génération, ceux relatifs à la participation. Chaque école de pensée reflète des dilemmes particuliers qui alimentent encore les réflexions de ceux qui défendent ou interrogent les droits de l'enfant (Hanson, 2016).

La question de la participation de l'enfant traverse toute la Cide et est sous-jacente à tous les articles et l'articulation entre les articles 3 et 12 engendre une tension dans la mesure où ils donnent « le droit à l'adulte de prendre une décision dans l'intérêt de l'enfant et de l'autre côté, obligeant l'État à donner la possibilité à l'enfant de s'exprimer soi-même, ou par le biais de son représentant » (Rurka, 2019, p. 112). Le droit de participer aux décisions s'applique à différents niveaux des décisions institutionnelles qui façonnent le parcours institutionnel de l'enfant. Sous l'impulsion de la législation internationale, la France a pris des dispositions

particulières afin d'incorporer les principes et les droits issus des textes internationaux, qu'ils soient ou non contraignants, dans le système de protection de l'enfance.

À cet égard, des droits capacitaires sont accordés aux enfants en leur qualité « d'usagers » ou « bénéficiaires » de l'aide sociale à l'enfance. Une série de dispositions sont issues de la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale dont la section 2 consacre un ensemble de droits aux usagers du secteur social et médico-social. L'article L. 311-3 du code de l'action sociale et des familles vise à garantir l'exercice des droits et libertés individuels à toute personne prise en charge par des établissements et des services sociaux et médico-sociaux. Parmi les dispositions issues de la loi, notons qu'il doit être assuré à toute personne « une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. À défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché ». Des dispositions spécifiques sont instaurées concernant les droits des enfants. Le Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF) dans son article L.112-4 dispose que : « L'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses besoins fondamentaux, physiques, intellectuels, sociaux et affectifs ainsi que le respect de ses droits doivent guider toutes décisions le concernant ».

Comme l'indique Flore Capelier, le droit ne peut saisir la singularité de chaque enfant et la notion d'intérêt de l'enfant suppose des ajustements entre les différents droits voire des arbitrages pour trouver un équilibre (2015). Reprenant les propos de Jean Carbonnier, elle rappelle que, « dire l'intérêt de l'enfant, c'est choisir dans la hiérarchie des besoins ceux estimés prioritaires pour l'enfant, compte tenu de son âge, de sa volonté, et de son milieu, puis en permettre la satisfaction » (Carbonnier, 2002, p. 208 cité dans Capelier, 2015, p. 50). C'est justement cette singularité de l'enfant qui peut être entravée par une catégorisation de l'enfant à partir de son âge dans Cide (Krutzinna, 2022).

En négligeant les différences importantes au sein du groupe, y compris la diversité des capacités, des traits, des intérêts, des besoins et des préférences, nous risquons d'ignorer l'individualité des enfants au profit d'une prise de décision administrative efficace et

rationalisée. Le risque imminent d'une telle approche est de compromettre le bien-être des enfants en ne tenant pas compte du fait que, quelle que soit la ressemblance entre deux enfants sur la base d'une mesure particulière, il est plus que probable que leurs besoins ne sont pas identiques (Krutzinna, 2022, p. 123).

Plutôt que de formuler une liste de besoins concrets et universels des enfants, l'autrice a élaboré un modèle visant à rendre plus complexe la conceptualisation de l'« enfant » et de ses intérêts. Pour elle, trois perspectives sont envisageables et interdépendantes. L'enfant universel peut représenter à partir de caractéristiques communes au sein d'un groupe tel que le fait la CIDE est considérant les enfants à partir d'un âge. L'enfant catégoriel regroupe les enfants en fonction de caractéristiques pertinentes, « qui peuvent varier en fonction du contexte socioculturel » tel que le genre, le handicap, la religion, la situation de protection. Ces deux premières perspectives sont largement représentées dans la conférence de consensus sur les besoins fondamentaux (Martin-Blachais, 2017). Mais ce que semble laisser de côté cette démarche est une troisième perspective qui rend compte du caractère unique de chaque enfant « singulier » en incluant « les vulnérabilités supplémentaires qui ne sont pas prises en compte dans les catégories habituelles, ainsi que toutes les caractéristiques de l'enfant qui sont des caractéristiques plutôt que des vulnérabilités. Il s'agit notamment des préférences et des intérêts de l'enfant. » (Krutzinna, 2022, p. 126) Pour cette chercheuse, cette dernière perspective permet de passer d'une logique visant à définir ce qu'est un enfant à une logique visant à découvrir qui est cet·te enfant.

S'agissant du respect des droits, cette dimension apparaît plus tardivement dans la définition de la protection de l'enfance. Le droit à la participation directe ou avec l'aide d'un·e représentant·e à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne constitue des traces des transformations opérées depuis 2007. Dans ces dispositions, la notion « d'aptitude » pose toutefois la question de sa mesure : par qui ces aptitudes sont-elles évaluées ? Selon quels critères ? Conformément aux principes de la Cide, le statut de minorité n'est pas synonyme d'inaptitude.

Les dispositions les plus importantes en matière de participation des enfants en protection de l'enfance émanent de la réforme du 5 mars 2007 et de la loi du 14 mars 2016 qui en premier

lieu intègre le principe de respect des droits de l'enfant dans la définition de la protection de l'enfance. Il est précisé que « la protection de l'enfance vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits ». Il est également précisé les droits de l'enfant dans le processus décisionnel, puisqu'il doit être « dans tous les cas [...] associé aux décisions qui le concernent, selon son degré de maturité » (art.1). Parmi les décisions qui « le concernent », certaines dispositions concernent l'évaluation des informations préoccupantes, l'élaboration du projet pour l'enfant, la rédaction du rapport annuel. Si en 2007, les droits accordés à l'enfant se limitent essentiellement au droit à l'information, la loi du 14 mars 2016 fait apparaître de nouveaux termes. Il ne s'agit plus seulement d'informer l'enfant, mais de l'associer à l'évaluation de sa situation et de rendre compte de l'avis du mineur³, à l'élaboration du projet pour l'enfant, lequel doit comporter des observations et propositions des titulaires de l'autorité parentale, de l'enfant et de son environnement⁴. Du côté de l'assistance éducative, la loi du 7 février 2022 modifie l'article 375-1 du Code civil, indiquant que le juge « doit systématiquement effectuer un entretien individuel avec l'enfant capable de discernement lors de son audience ou de son audition ».

Malgré ces évolutions, les textes réglementaires continuent de contenir des notions jugées ambiguës et difficilement mesurables tels que « capacité de discernement », « l'intérêt de l'enfant », « degré de maturité ». Par ailleurs, « la souplesse de la procédure a pour avantage de laisser aux professionnel·les une liberté d'appréciation utile pour organiser ce recueil selon des modalités qui prennent du sens pour l'enfant. Dans le même temps, la formulation légale rend impossible la preuve que l'enfant a bien été consulté par les services » (Capelier, 2015, p. 57). Un autre terme existant dans la législation suscite des controverses. Dominique Youf considère que la référence à l'autorité parentale ne permet pas de sortir de la logique familialiste sur laquelle le système de protection de l'enfance s'est construit et qui maintient

³ Décret n° 2016-1476 du 28 octobre 2016 pris en application de l'article L. 226-3 du code de l'action sociale et des familles et relatif à l'évaluation de la situation de mineurs à partir d'une information préoccupante, réalisée par une équipe pluridisciplinaire de professionnels

⁴ Décret n° 2016-1283 du 28 septembre 2016 relatif au référentiel fixant le contenu du projet pour l'enfant prévu à l'article L. 223-1-1 du code de l'action sociale et des familles

une position de soumission de l'enfant à ses parents. Pour lui, « l'autorité parentale est première, les droits de l'enfant sont seconds » et « l'enfant reste le dernier être humain à n'être sous l'autorité de personne » (Youf, 2011, p. 627).

... il y a une différence qualitative entre être sous l'autorité de quelqu'un et être sous sa responsabilité. Dans la première alternative, l'enfant est soumis à une ou plusieurs personnes, mais, dans la seconde, ces personnes ont des comptes à rendre. Une des conditions à une avancée de la protection de l'enfant est la substitution de la responsabilité parentale à l'autorité parentale (Youf, 2011, p. 627).

Si le propos de l'auteur porte sur l'autorité attribuée aux parents, ils peuvent être généralisés à l'ensemble du système de protection de l'enfance qui fait référence à l'autorité administrative, l'autorité judiciaire. Un certain nombre de droits accordés à l'enfant demeurent subordonnés à l'autorité d'autrui et limités par ou pour son propre intérêt, notion nécessitant une évaluation dont il fait encore souvent l'objet, mais demeure plus rarement contributeur. Pourtant, « l'éducation des enfants combine des fonctions, tout d'abord de protection, puis de socialisation, de transmission et d'instruction, et au total d'émancipation », et il convient de parvenir à « réussir à la fois à protéger et à émanciper les enfants » (Jésu, 2011, p. 12). Tout comme le travail social, la protection de l'enfance se trouve à l'interface des deux logiques : « d'un côté, il vise l'émancipation des personnes et l'accès à l'autonomie, d'un autre, il a pour mission de protéger les personnes accompagnées » (Rurka, 2019, p. 117). Ces deux logiques se retrouvent dans l'ensemble du corpus législatif relatif aux droits de l'enfant. Le développement et le soutien d'une perspective émancipatrice de la protection de l'enfance constitueraient des conditions nécessaires à l'exercice des droits, « préservant les enfants du piège de la participation "malmenée", qui légitimerait des décisions dont les conséquences seraient difficiles à assumer par les enfants eux-mêmes et les adultes qui les entourent » (Rurka, 2019, p. 117).

Le système de protection de l'enfance a, ces dernières décennies, évolué sous l'influence de textes positionnant de plus en plus l'enfant comme sujet de droits. Mais la vision de l'enfance, de l'enfance et la place qui lui est accordée dans le système de protection de l'enfance résulte

d'autres évolutions et transformations qui se produisent concomitamment à celles qui viennent d'être développées.

1.1.2.2. De l'enfant « objet » à l'enfant « sujet » et « acteur·ice » de son éducation

L'enfance a longtemps été considérée comme une période d'innocence, de vulnérabilité et de fait, les enfants perçus comme des êtres incomplets, incapables et fragiles. L'évolution des droits de l'enfant provoque autant qu'elle résulte d'une transformation des connaissances « sur » ou « de » l'enfant et l'enfance dans la mesure où les théories scientifiques, les pratiques sociales et professionnelles suivent l'évolution sociétale autant qu'elles y participent (Delalande, 2014). Les travaux se sont longtemps concentrés sur le développement physique et psychique de l'enfant. En matière de psychologie du développement, un changement important s'est opéré sous l'impulsion des travaux de Piaget (Ottavi, 2009) : l'enfant n'est plus considéré comme une entité à laquelle on assigne un stade de développement supposé, mais comme un être plus dynamique dont la compréhension nécessite beaucoup plus de détails. À cet égard, les travaux produits en France par des historiens (Ariès, 1975), des philosophes et les chercheur·ses en sciences de l'éducation (Ottavi, 2009), des anthropologues (Arleo & Delalande, 2010) et des sociologues (Sirota, 2015) ont largement contribué au développement d'une vision de l'enfant à qui il est attribué une position d'acteur·ice.

Les représentations contemporaines de l'enfance se sont affranchies d'une conception réductrice qui pensait l'enfant comme un être inachevé au regard du standard adulte, qui poussait surtout à l'observer au travers des étapes de son développement (de la naissance à la maturité) et qui, de ce fait, accentuait ses manques et ses inaptitudes. La spécificité de l'enfant et de l'adolescent était d'être en cours d'accomplissement, et leur description proposait le portrait d'un être potentiel et inachevé (Bergonnier-Dupuy, 2005b, p. 7-8).

L'enfance se trouve à l'intersection du biologique, du cognitif et du social, car l'humain est aussi un corps et si le social façonne les corps, il ne part pas de rien (Diasio, 2015 citée dans Vinel & Zaltron, 2020a). Ces évolutions de la vision de l'enfance et des connaissances sur

les conditions de son développement ont d'abord produit des effets dans un autre champ que celui de la protection de l'enfance, celui de l'éducation avec une distinction qui s'opère peu à peu entre instruction et éducation, sous l'influence des mouvements d'éducation populaire (Mignon, 2007) et l'essor de nouvelles pédagogies (Morandi & La Borderie, 2001 ; Moussy & Gueguen, 2016 ; Resweber, 2017). Aux défis de veiller au bon développement, de contribuer à l'instruction des enfants s'ajoute celui de leur socialisation, et l'enfant « se socialise au sein des multiples interactions auxquelles il participe » et est acteur « quand un adulte reconnaît sa capacité d'agir » (Delalande, 2014, p. 3).

Pour Dewey, éduquer n'est pas seulement transmettre des connaissances, mais apprendre à « agir » en connexion avec un projet de vie (2018). S'il porte son regard et produit sa réflexion à partir de l'élève, son propos peut être tout aussi pertinent dans le contexte de protection de l'enfance. Dewey propose une éducation basée sur les propres expériences de l'enfant et il rappelle l'importance de s'occuper des besoins, des préoccupations et des intérêts de l'enfant, ainsi que de « la relation avec le monde extérieur, en tant qu'éléments fondamentaux pour fournir une véritable éducation » (Garcia, 2020, paragr. 19). Pour lui, l'éducation, si « elle veut atteindre à ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un ». (2018, p. 515). Cette question de l'expérience devient centrale chez Dewey. Il considère ainsi que « toutes les expériences, bonnes ou mauvaises, affectent des attitudes qui aident à décider de la qualité des expériences ultérieures selon qu'elles la marquent du signe agréable ou désagréable, et rendent l'action plus facile ou plus dure. De plus, toute expérience influe jusqu'à un certain point sur les conditions objectives dont dépendent les futures expériences » (p. 474).

Considérer que l'enfant puisse être acteur·ice de sa vie, de son développement, de son éducation et du monde qui l'entoure suppose de reconnaître qu'il peut être disposé à le faire et qu'il en a les capacités. Cette notion de capacité est d'autant plus importante qu'elle constitue un élément susceptible de venir limiter ou pondérer un certain nombre de ces droits précédemment cités. En effet, le terme de « capacité » est présent dans plusieurs des articles de lois qui encadrent la protection de l'enfant et les droits des enfants. De récents travaux permettent de sortir d'une certaine dichotomie entre capacité et incapacité, de même qu'il

n'apparaît plus opérant d'attribuer aux enfants un stade de développement supposé à partir d'un âge, mais plutôt d'envisager le développement comme un processus dynamique et contextuel, considérant alors que la capacité ne constitue pas le résultat d'une qualité ontologique dont disposeraient ou non les enfants. Il est donc important de passer d'une lecture positiviste du concept de capacité à une approche plus complexe et multidimensionnelle. Emmie Henderson et al. (2022) proposent une approche très détaillée de ce qu'implique la capacité de l'enfant qui permet de mettre à jour les différents facteurs contribuant au développement des capacités, toujours singulières et contextuelles, des enfants. Dans la représentation visuelle de leur analyse, quatre grandes catégories devraient être prises en compte lorsqu'il s'agit d'évaluer la capacité de l'enfant : physique, cognitive, émotionnelle et relationnelle.

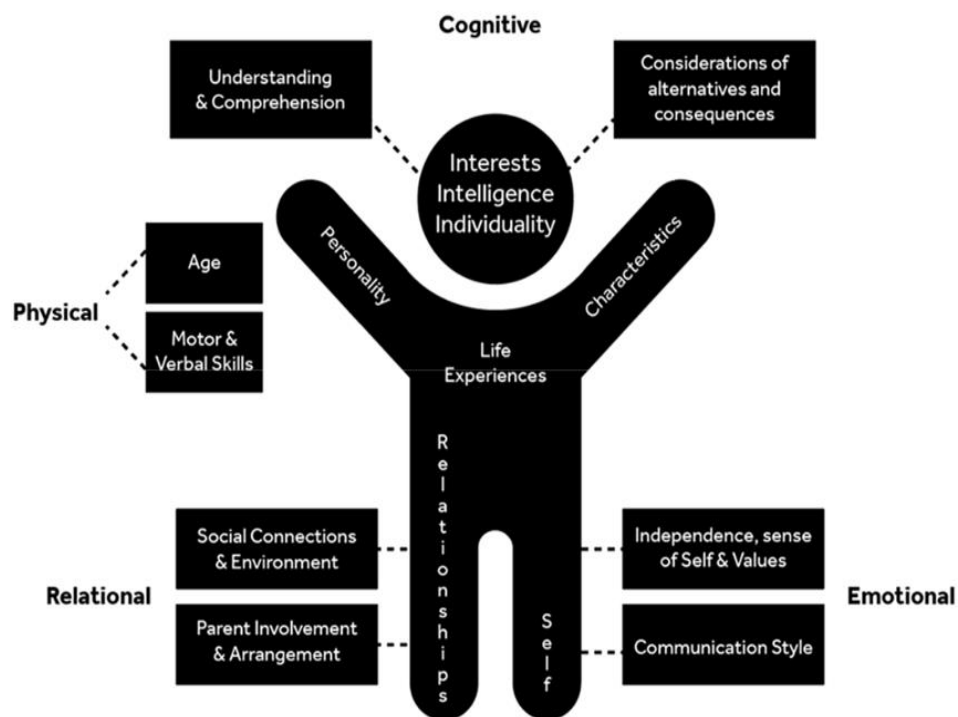


Figure 5 – Compréhension visuelle de la complexité des capacités des enfants (Henderson-Dekort et al., 2022).

Dans cette représentation, les dimensions physiques constituent un facteur important, mais ne peuvent être les seules prises en compte pour déterminer la capacité de l'enfant. L'âge peut notamment fournir des indications pertinentes sur les étapes du développement de l'enfant. Il est en effet utile de comprendre à quel moment un enfant peut s'exprimer par le langage, se représenter le temps et l'espace, a la capacité de s'opposer, de construire des représentations. Dans une approche piagétienne du développement, les périodes d'opérations concrètes ou formelles éclairent sur les capacités que développent les enfants au cours de leur développement (Laval, 2019). Les neurosciences quant à elles permettent de comprendre la manière dont les compétences émotionnelles et sociales affectent et sont affectées par les relations que l'enfant entretient avec son environnement. Les travaux en neuropsychologie à propos des fonctions exécutives attestent de l'importance de ces fonctions dans le développement de l'enfant et l'influence de l'environnement sur ces fonctions (Er-Rafiqi et al., 2017). Dans ce domaine, les travaux soulignent l'impact d'un environnement sécurisant, riche et varié sur le développement intellectuel et social des enfants (Declercq & Oker, 2023). Dans les courants de pensée qui animent aujourd'hui les politiques publiques de l'enfance, la participation des enfants et les pratiques éducatives qui la soutiennent sont considérées comme des moyens visant à développer les capacités de l'enfant et son estime de soi (Rurka, 2019) et la participation est alors considérée comme un élément indispensable du développement des compétences de l'enfant.

On peut alors ici comprendre comment, les connaissances produites à partir de ces représentations de l'enfant auxquelles s'ajoutent les niveaux d'implications des scientifiques ont produit une certaine vision de l'enfance en danger. À partir d'une analyse de contenu d'un ouvrage scientifique à destination de professionnel·les, Carl Larcharité repère l'hégémonie de la perspective psychologique de l'enfant maltraité et du parent qui maltraite, la position de l'enfant qui semble reléguée au dernier plan du discours scientifique sur la maltraitance et la prédominance d'une conception de l'enfant maltraité comme un être relativement passif devant les situations auxquelles il est confronté (Lacharité, 2005).

Si l'on considère que l'enfant, l'adolescent, est un partenaire actif dans sa propre éducation, cela signifie qu'on lui attribue une vie intérieure et que l'on accorde du crédit à son point

de vue sur le monde. Sa perception de la réalité peut être alors considérée comme aussi estimable et fiable que celle des adultes (Bergonnier-Dupuy, 2005 b, p. 10).

Le renouvellement des connaissances concernant les capacités des enfants s'accompagne de connaissances lui accordant une position d'acteur, position qui, depuis quelques décennies, est étudiée à travers le concept d'*agency*⁵ ou agentivité. Pour Régine Sirota « le terme d'apporte une conception plus large que la simple notion d'acteur, dans la mesure où il ne s'agit pas que de la capacité d'action de l'enfant, mais il sous-tend aussi les effets mêmes que produit son action » (James, 2009 *cité par* Sirota, 2012, p. 13), considérant alors que l'enfant est à la fois le produit et le producteur de son expérience sociale. Ce concept permet de considérer que :

...les enfants agissent entre eux, pour eux, et agissent sur leur environnement, ils le modifient, le transforment pour se l'approprier. Les enfants donnent à voir ce qu'ils font de ce qu'ils ont à leur disposition, de ce que les adultes leur laissent comme liberté, de ce que l'institution leur permet d'investir. Que ce soient les espaces, les temps, les ressources humaines ou matérielles, les enfants vont se les approprier à leur manière et agir sur leur environnement, autant que ce dernier agit sur eux au quotidien (Levrard, 2020, p. 29).

Mais la conception de la capacité d'agir et de décider des enfants peut devenir normative et de plus en plus de travaux formulent quelques critiques quant à la mobilisation de ce concept dans une perspective néolibérale qui tend à confondre *agency* et responsabilisation et à invisibiliser les contraintes d'ordres structurelles et les risques d'essentialisation (Vinel & Zaltron, 2020a, 2020b). Parmi les arguments développés par ces auteurs et autrices, l'une concerne la tendance à se concentrer seulement sur la « voix » comme unique forme d'expression de l'*agency* (Spyrou et al., 2019), et ce, sans toujours reconnaître la nature contextuelle de la voix autant que de l'*agency*. Les dispositifs participatifs « orientent les “voix” des enfants d'une manière différente, mais que les voix elles-mêmes se modulent, transforment, trouvent des espaces d'expression ou restent silencieuses et muettes par rapport

⁵ Lorsqu'il est employé en anglais, le concept renvoie au sens anglosaxon du terme agent désignant pour Annie Jézégou, quelqu'un d'autonome, capable de définir ses propres choix et de les réaliser de manière consciente et rationnelle en leur affectant efficacement des moyens pour une finalité (dans Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2005, cité dans Jézégou, 2022, parag. 1). Le terme est *agency* est privilégié lorsqu'il constitue le terme employé par les auteurs et autrices mobilisées.

aux contextes dans lesquels les enfants vivent leur expérience » (Vinel & Zaltron, 2020 b, p. 7) par ailleurs et comme le soulignent Tisdall et Punch (2012), entre autres, les auteurs d'études sur l'enfance ont eu tendance à supposer que l'action des enfants est innée et inévitablement positive, ce qui rend problématique le fait que, dans des circonstances particulières, l'action des enfants semble discutable (Hanson, 2016). Enfin, l'agentivité peut être envisagée comme s'il s'agissait d'une chose que les enfants possèdent, plutôt que d'une chose relationnelle et exprimée dans les relations. Montreuil et Carnevale (2016) proposent une définition de l'agentivité spécifiquement adaptée aux études dans le domaine de la santé infantile considérée comme la capacité des enfants d'agir délibérément, de parler en leur nom, de réfléchir de façon active sur leur condition et leur monde social, de façonner leur existence et celle des autres. L'agentivité, ainsi comprise, présente un caractère dynamique et sensible au contexte, ce qui, selon eux, diffère de la notion d'autonomie. Dans ce contexte, il s'agit de « savoir écouter ses besoins spécifiques et de s'y référer – c'est-à-dire, des formes, même initiales, d'autoréflexivité – en plus de la capacité de prendre des décisions en connaissance de cause » (Favretto & Crocetta, 2020, paragr. 15). Ces réflexions et critiques permettent de considérer que l'*agency* nécessite de se défaire de l'idée qu'elle est « une qualité ontologique, une sorte de propriété du sujet, et d'une représentation de l'enfant, acteur social, caractérisée par l'autonomie, la rationalité, la capacité de choix, conformément à un modèle néolibéral répandu dans nos contextes occidentaux » (Vinel & Zaltron, 2020a, paragr. 45).

L'action des enfants peut être considérée d'un point de vue relationnel : en intégrant la matérialité et les ressources ou moyens non humains ; en percevant les enfants dans leur contexte et dans leurs relations avec d'autres personnes ; et en reconnaissant les structures des ordres intergénérationnels (Sutterlüty & Tisdall, 2019). Mais ces discussions sur la nature contextuelle et le caractère relationnel de l'agentivité, des enfants risquent de nouveau d'alimenter l'adultocentrisme de nos sociétés. Les possibilités et les capacités d'actions des adultes ne sont-elles pas également contraintes par le contexte ? De même le pouvoir d'action des individus ne devrait-il pas systématiquement être envisagé comme éminemment relationnel ?

Considérant que l'agence est relationnelle et contextuelle, plusieurs auteurs soutiennent alors l'idée qu'il est préférable de la comprendre comme un produit de l'interdépendance plutôt que de l'indépendance (Bruheim Jensen, 2020), et cette interdépendance caractérise les principes, les systèmes et les rapports qu'entretiennent les acteur·ices de protection de l'enfance.

1.1.2.3. L'enfant, acteur·ice, auteur·e et co-auteur·e de sa protection ?

Au fil du temps, l'enfant n'est plus seulement perçu comme objet ou membre de sa famille ou de son environnement, il est un·e acteur·ice à part entière. Les évolutions conceptuelles et législatives qui viennent d'être développées ont produit des effets sur la place de l'enfant dans le système de protection de l'enfance. Peu à peu, il est reconnu à l'enfant sa « capacité à » et il lui est accordé à l'enfant le « droit de » s'exprimer et « en augmentant les droits de participation et d'expression de l'enfant, on modifie progressivement son statut dans les mesures de protection de l'enfance qui prennent en compte l'intérêt de l'enfant, également depuis son point de vue » (Jung, 2019, parag. 32).

Cette modification du statut de l'enfant dans les mesures de protection de l'enfance aboutit en 2016 à l'ajout, dans la définition de la protection de l'enfance, comme mentionné à l'article L112-3 du Code de l'action sociale et des familles, de la mention : « Dans tous les cas, l'enfant est associé aux décisions qui le concernent selon son degré de maturité. » Trois phases sont généralement repérées pour décrire l'ensemble du processus d'intervention en protection de l'enfance : l'entrée dans le système, la prise en charge et la sortie. Chaque phase s'organise à partir et au travers de processus décisionnels qui s'alimentent mutuellement. Peu à peu, le cadre légal a précisé les contours et les modalités de certaines phases en y intégrant des précisions quant à la place occupée par les enfants. C'est le cas pour l'évaluation des informations préoccupantes dont le référentiel d'évaluation publié en 2022 comporte des éléments visant à recueillir le point de vue de l'enfant. Le projet pour l'enfant constitue un document élaboré au cours de l'intervention. Le décret précise que ce document doit comporter des observations et propositions émanant de l'enfant lui-même. S'agissant de la fin de l'intervention, le législateur se concentre principalement sur la situation des jeunes

majeurs en imposant un entretien à 17 ans. Dans son chapitre III précisant les droits des familles dans leurs rapports avec les services de l'aide sociale à l'enfance l'article 223-4 du code l'action sociale et des familles précise que « le service examine avec le mineur toute décision le concernant et recueille son avis. Considérant que le recueil de cet avis n'est soumis à aucune condition de forme, Flore Capelier considère que la "souplesse de la procédure a pour avantage de laisser aux professionnels une liberté d'appréciation utile pour organiser ce recueil selon des modalités qui prennent du sens pour l'enfant. Dans le même temps, la formulation légale rend impossible la preuve que l'enfant a bien été consulté par les services. Or, en pratique, cette consultation ne semble pas toujours systématique, en dépit de ce que la loi prévoit" (2015, p. 57).

Le cadre légal ne rend pas compte de l'ensemble des décisions qui concernent l'enfant et qui se construisent au cours d'une intervention. La revue de littérature produite par Mijntje Ten Brummelaar permet de repérer les principaux processus décisionnels à l'œuvre dans le cadre d'une mesure de placement : les décisions relatives à la vie quotidienne des enfants, les décisions relatives au parcours de protection (admission, accompagnement, changements de lieu d'accueil, fin d'intervention, santé, procédure juridique) et les décisions relatives à l'intervention dans son ensemble (évaluation des établissements, des pratiques, des dispositifs). La déclinaison de ces processus décisionnels dans une organisation administrative où le partage des interventions et des tâches se complexifie de plus en plus n'est pas sans poser quelques difficultés aux enfants lorsqu'ils ou elles tentent de prendre part aux décisions qui les concernent. Comme indiqué précédemment, il y a généralement plusieurs adultes, membres de la famille ou professionnel·les, qui sont responsables des questions qui les concernent (Pölkki, 2012) simultanément ou non. Ce contexte résulte de l'organisation administrative du système de protection de l'enfance et de son état actuel en France comme ailleurs, état marqué par un turn-over important (Tremblay et al., 2016).

Les travaux français portant sur la participation des enfants, dans le champ de la protection de l'enfance, apparaissent depuis quelques années notamment à partir des travaux de Pierrine Robin sur l'évaluation de la maltraitance (2013), d'Hélène Join-Lambert sur l'autonomie des jeunes (2006) ou, encore, plus récemment, Séverine Euillet à propos de la participation des enfants accueillis en famille d'accueil (2019). Dans les travaux internationaux, cet intérêt

pour la participation des enfants semble plus ancien, grâce, entre autres, aux travaux issus des Childhood Studies (James & Prout, 1997 ; Thomas, 2000, 2007, 2019). S’agissant des niveaux de participation, un consensus apparaît dans la littérature soulignant l’écart encore important entre les principes qui sous-tendent la participation de l’enfant, les pratiques réelles et les expériences vécues par les premiers concernés. Dans de nombreuses recherches, y compris les plus récentes, les enfants expriment qu’ils peuvent rarement contribuer aux décisions qui les concernent (Arbeiter & Toros, 2017 ; Balsells et al., 2017 ; Cudjoe et al., 2020 ; Diaz et al., 2018 ; Gerds-Andresen, 2021 ; Kennan et al., 2018 ; Kirka & Tamutienė, 2023 ; Križ & Roundtree-Swain, 2017 ; Pert et al., 2017 ; Skauge et al., 2021 ; Van Bijleveld et al., 2015 ; Vis et al., 2012). Parmi les publications recensées, il est largement repéré l’accroissement de celles mobilisant les expériences des enfants et des jeunes à travers des méthodes de plus en plus variées (Spyrou et al., 2019). Car la recherche elle-même n’est pas exempte de critiques lorsqu’il s’agit de regarder comment elle a pu contribuer et peut encore contribuer à l’invisibilisation des enfants, de leurs expériences et de leurs ressources. Les chercheurs et chercheuses ne sont, pas plus que les praticiennes et praticiens (Ferguson, 2017), à l’abri de produire des formes de captations institutionnelles de la parole des enfants (Lacharité et al., 2015, 2022).

Les résultats des recherches scientifiques font écho aux récents rapports publics. Qu’ils s’agissent de rapports publiés par des organisations françaises, telles que le Défenseur des droits, la Cour des comptes, l’Observatoire national de protection de l’enfance ou par des organisations internationales telles que le comité des droits de l’enfant de l’ONU, le conseil de l’Europe et leur contenu continu d’alerter les décideurs politiques sur le non-respect des droits de l’enfant en matière de participation. Dans les observations finales rendues au titre du 6^e examen cde la France par le Comité des droits de l’enfant de l’ONU, le comité fait part de ses préoccupations concernant les enfants privés de leur milieu familial, constatant que “les décisions concernant le placement d’enfants sont prises sans la participation préalable des familles” et que “les projets pour l’enfant” prévus par la loi du 14 mars 2016 ne sont pas mis en œuvre dans certaines régions de l’État partie » (p. 9).

Les expériences des enfants et des jeunes en protection de l’enfance ne sont plus seulement accessibles à travers les recherches ou les rapports publics. De plus en plus, ces jeunes qui

sortent de système s'expriment publiquement sur leurs conditions de vie avant, pendant et après une mesure de protection. Leurs récits, et parfois même leurs engagements politiques et leurs prises de position, contribuent au renouvellement des connaissances dont il est ici question.

À l'issue de ce second chapitre, on comprend que le système de protection de l'enfant et les droits qui lui sont consacrés tant sur le plan international et national, procèdent de transformations relativement récentes des conceptions de l'enfance, transformations alimentées par le développement de connaissances nouvelles issues de nombreuses disciplines scientifiques et les prises de paroles de plus en plus nombreuses des principaux intéressés. Aujourd'hui, la question n'est plus tant de savoir si les enfants devraient participer aux décisions qui affectent leur vie, mais davantage la manière d'y parvenir et de rendre effectifs les droits qui leur sont octroyés par les conventions internationales ou les dispositions légales nationales (Toros, 2021a, 2021b). Alors que l'intention de favoriser la participation des enfants apparaît dans les législations nationales et peut se formaliser à travers des documents qui balisent les interventions, la transformation des pratiques semble plus difficile.

1.1.3. La participation de l'enfant en protection de l'enfance : quoi, pourquoi, comment ?

Les deux premiers chapitres ont permis de montrer qu'au cours des dernières décennies, les contributions de celles et ceux qui construisent ou organisent les systèmes de protection de l'enfance, y contribuent ou l'étudient ont permis de considérer l'enfant comme une partie prenante, à part entière, de sa vie et de sa protection. Pourtant, les évolutions législatives, théoriques et sociétales présentées ci-devant ne semblent pas avoir produit, du point de vue des enfants concernés, les effets attendus. Ce dernier chapitre tente d'apporter des explications, de comprendre la persistance de ces difficultés.

Les Observations générales n°12 du Comité des droits de l'enfant de l'ONU ont permis d'apporter des précisions aux principes formulés dans plusieurs des articles de la Cide, considérant que la participation des enfants consiste en des « processus continus, qui

comprennent le partage d'informations et le dialogue entre enfants et adultes sur la base du respect mutuel, et dans lesquels les enfants peuvent apprendre comment leurs opinions et celles des adultes sont prises en compte et comment ils façonnent les résultats de ces processus ». Cette définition élargit la notion de participation des enfants pour inclure à la fois le processus et le résultat, avec les trois composantes clés que sont : le respect mutuel entre les enfants et les adultes, le processus d'apprentissage commun et la reconnaissance d'un impact dans l'élaboration du résultat (Tisdall, 2014). L'un des constats les plus largement partagés par la communauté scientifique est la difficile définition et conceptualisation de la participation, ce qui constituerait l'un des premiers freins à la participation des enfants. Les réflexions en cours seront synthétisées dans un premier chapitre en mobilisant principalement les échelles qui ont été élaborées pour décrire ou mesurer la participation. Parmi les freins largement repérés se trouve la crainte de nombreux protagonistes quant aux « risques » de la participation. Dans un second chapitre, il s'agira de proposer un état des lieux des effets de la participation et de la non-participation des enfants. Enfin, dans un dernier chapitre il sera abordé les principales conditions de la participation, à l'appui, notamment, des modèles de participation élaborés ces dernières années.

1.1.3.1. Le « quoi » de la participation ?

Depuis les années 80, la participation est devenue l'un des paradigmes centraux du travail social et serait même devenue une « catégorie sociale institutionnalisée » (Bresson, 2014), et ce, quel que soit le champ des politiques publiques dans lequel elle est convoquée. Cette institutionnalisation a débouché sur la multiplication de dispositifs visant à accroître l'information et la prise en compte de la parole des usagers dans la conception et la mise en œuvre de l'action (Becquet et al., 2022). D'abord largement employée en référence à la démocratie, la participation se réfère de plus en plus à la manière dont les individus ou groupes sociaux expriment leurs propres libertés, leurs droits et la manière dont ils influencent les décisions dans les différentes sphères de leurs vies. La participation est considérée comme un moyen d'assurer des processus démocratiques et comme un moyen de tendre vers une réduction des inégalités dans les rapports de force ou de pouvoir. Que la participation se réfère à l'économie, à la démocratie, aux rapports avec les autorités

administratives/judiciaires ou aux interventions sociales, elle a souvent et longtemps exclu les enfants. Pourtant, le concept demeure encore flou et ne renvoie pas toujours aux mêmes cadres théoriques. La participation est un terme complexe et multidimensionnel qui couvre un large éventail de pratiques et de contextes et qui est souvent utilisé sans être théoriquement expliqué et opérationnalisé (Lacroix, 2016), ce qui pour plusieurs chercheurs et chercheuses constituerait l'un des freins à son effectivité (Van Bijleveld et al., 2015).

Berit Skauge et al. (2021) attestent que ces difficultés proviennent de l'emploi de différents termes pour expliquer et conceptualiser la participation telles que la coopération, la consultation, l'implication, ou encore l'engagement, la voix et l'écoute. Des auteurs et autrices relient le concept de participation des enfants au processus relationnel et à la relation de pouvoir entre l'enfant et le travailleur social. Il apparaît dans la littérature internationale que la conception de la participation se réfère tantôt à ses fondements et principes, à l'origine de productions essentiellement théoriques. D'autres travaux s'attachent à définir la participation à partir de ses résultats, des niveaux ou des formes qu'elle peut prendre dans des contextes précis. Ces travaux, mobilisant plus fréquemment des données empiriques, ont donné lieu à la production des premières échelles de participation. Les auteurs considèrent souvent la participation comme un continuum allant de la non-participation à la pleine participation. Enfin, de plus en plus de travaux envisagent la participation comme un processus et les productions visent à décrire et analyser les conditions, les freins et les effets de la participation des enfants. La participation est ici envisagée sous l'angle d'un processus plutôt que d'un événement ponctuel (Van Bijleveld et al., 2020).

Lorsqu'il s'agit de se représenter « simplement » la participation, des premiers modèles, et ceux qui sont les plus fréquemment mobilisés par les chercheur·ses et les praticien·nes sont les deux échelles de participation de Arnsperger (1969) et Hart (1992). Ces deux modèles sont les premiers à introduire une hiérarchie structurée des pratiques participatives et ils ont en commun de proposer une configuration de la participation sous la forme d'une échelle visant à caractériser différents niveaux de participation. Le modèle de Hart (1992) se compose de 8 échelons, 5 d'entre-eux représentant des niveaux de pratiques de participation et 3 autres représentants des pratiques participatives, mais qui ne peuvent être considérées comme de la participation. Selon certain·es chercheur·ses, la participation symbolique serait plus

dommageable que la non-participation, car les invitations génèrent des attentes qui demeurent insatisfaites selon les enfants (Gal, 2017) et cela entraînerait des émotions négatives, telles que la frustration et la colère. Diaz et ses collaborateurs (2018) ont récemment critiqué l'utilisation de ce modèle, considérant que les différents niveaux sont interdépendants et n'existent pas toujours de manière chronologique ou hiérarchique. Ces échelles peuvent être analysées à partir de la définition de la « modélisation analytique » proposée par Lugan (2009, p. 101). Dans sa définition, ces formes de modélisation isolent les éléments d'un ensemble et n'intègrent ni la durée ni l'irréversibilité des phénomènes tout en se présentant sous des formes de modèles linéaires.

À partir de l'échelle de Hart, Shier (2001) propose l'ajout de dimensions supplémentaires visant à soutenir la réflexion des adultes autour des conditions nécessaires à l'élévation des niveaux de participation. En conservant les 5 niveaux de participation de l'échelle initiale, il ajoute ainsi trois « étapes d'engagement » qu'il identifie sous les termes « ouverture, opportunités, obligations » (p. 107). Une ouverture se produit lorsque les adultes sont prêts et disposés à ce que le niveau attendu de participation se produise, une opportunité se présente lorsqu'ils disposent de moyens pour y parvenir et l'obligation existe lorsque l'intention est formellement déclarée par un cadre juridique ou procédural. Pour chacun des 5 niveaux de participation, des questions simples sont formulées pour amener les adultes à identifier l'endroit dans lequel il se trouve. Par exemple, s'agissant du premier niveau relatif à « l'écoute des enfants », Shier considère qu'en premier lieu, il doit exister un engagement d'ouverture qu'il formule ainsi : « êtes-vous prêts à écouter les enfants ? ». À cette ouverture, il ajoute l'existence d'une opportunité par l'interrogation suivante « Votre travail vous permet-il d'être à l'écoute des enfants ? » et enfin, une obligation en demandant si « le cadre légal vous oblige-t-il à écouter les enfants ». Contrairement à l'échelle de Hart, il est possible d'identifier quelques conditions permettant de passer d'un niveau à l'autre de la participation. Shier envisage ce modèle comme un outil utilisable par les organisations et les praticien·nes intervenants auprès d'enfants. L'une des critiques qu'il est possible de formuler à l'égard de ce modèle concerne l'absence manifeste des enfants. Telle qu'elle est schématisée, la participation des enfants ne dépendrait que des actions des adultes, ce qui conduit à continuer de considérer l'enfant comme un être passif, sans capacité d'action. Comme Hart (2008),

Shier fera également évoluer son modèle en élaborant « l'arbre de la participation » (2010). À partir d'un projet participatif au Nicaragua, il mobilise le « CESESMA'smodel of Empowerment » (2010) pour interroger le rôle des adultes, l'inclusion et l'exclusion de certains enfants, les espaces et les temps de la participation. Ces réflexions à propos des contextes des pays du Nord et des pays du Sud renouvellent sa pensée. Son modèle se métamorphose pour passer d'un modèle « à plat », « mécanique » à un modèle qu'il représente à partir de matériaux organiques qui composent un arbre : les feuilles, les branches, les fruits, le tronc, la terre... Il intègre dans sa conceptualisation de la participation la dimension temporelle, ajoute la nécessité d'interroger nos conceptions de l'enfance et de considérer leurs capacités d'actions en associant de multiples facteurs présents dans les familles, les communautés, les organisations locales.

Comme Hart et Shier, le modèle de Treseder (1997) s'intéresse plus aux niveaux de participation qu'aux dimensions qui la composent. Reprenant les cinq niveaux de participation de l'échelle de Hart sur la participation des jeunes, Treseder illustre des degrés, et non des niveaux de participation dans son modèle. S'appuyant sur les critiques formulées à l'égard des échelles de participation, il cherche à illustrer le caractère non hiérarchique, non linéaire et non chronologique de la participation. Treseder ajoute à ce modèle des conditions nécessaires pour parvenir à ces degrés de participation et à l'engagement des jeunes : l'accès à ceux qui détiennent le pouvoir, à des informations pertinentes, l'existence d'options réellement disponibles, le soutien d'une personne indépendante et des mécanismes de plaintes adaptés.

Si la plupart des auteurs expliquent leur compréhension du concept de participation en se référant au cadre légal, et notamment à la Cide, à des modèles, des théories et d'autres études (Skauge et al., 2021), de plus en plus de travaux permettent d'éclairer le concept à partir de la perspective des enfants et des jeunes eux-mêmes. Car le concept de participation ne souffre pas moins que le concept de protection d'une vision « adultocentrée » et lorsqu'ils sont interrogés, les jeunes comprennent la participation principalement comme le fait d'avoir leur mot à dire et d'être soutenus pour le faire et influencer les décisions (Pölkki, 2012). Helen Bouma parle, quant à elle, de participation significative qu'elle considère à partir de l'expérience des enfants qui se sentent écoutés et pris au sérieux (2019). Il s'agit d'un

processus continu, d'un droit et d'un choix pour tous les enfants. Ce constat apparaît largement dans les propos d'Anthony Charles et Kevin Haines (2014), qui font le constat que les adultes encouragent souvent l'engagement des enfants dans des processus décisionnels formels plutôt que de se concentrer sur les choses qui sont aux plus proches de la réalité des jeunes et qu'ils considèrent comme important ce qui les amène à considérer qu'il y a danger à voir des définitions, des instruments et des modèles développés par des adultes et qui ne reflète pas la réalité de la vie des jeunes et de la prise de décisions. Au cours de leur recherche, ils ont mobilisé des jeunes afin qu'ils s'expriment sur les différentes définitions et échelles existantes. Les jeunes ont exprimé ne pas comprendre le langage utilisé, indiquant notamment que les échelles étaient destinées aux adultes et non aux enfants, « en termes simples, les jeunes ne savaient pas ce que l'échelle était censée produire ni les messages que la terminologie et le langage étaient censés transmettre... leur conclusion était que la représentation graphique était inappropriée et déroutante » (p. 646). L'une des critiques formulées par les jeunes eux-mêmes rejoint d'autres critiques émanant des adultes et concerne la hiérarchisation des niveaux de participation, estimant que la participation n'est pas un continuum fixe ou linéaire et peut se manifester de différentes manières à différents moments et lieux. L'un des participants considérera que « vous pourriez décider de ne pas participer, mais c'est toujours une décision, n'est-ce pas ? ». Ce travail de recherche a donné lieu à une définition de la participation par les jeunes eux-mêmes. Les enfants et les jeunes considèrent que la participation est un concept

... opérationnalisé en termes très pratiques par l'utilisation de l'intention et de la communication ; est intimement enraciné dans les relations ; et situé principalement dans la prise de décision banale et quotidienne. Les jeunes ont compris que la participation était compliquée (conceptuellement et opérationnellement), étant à la fois l'objet d'un dialogue personnel et interne (représenté par l'intention et la communication) et d'actions pragmatiques (Charles & Haines, 2014, p. 653).

La nouvelle échelle de mesure de la participation produite par les jeunes ne comporte plus de hiérarchie et elle est « spécifiquement destinée à intégrer le point de vue des jeunes concernant les intentions et les actions participatives et chaque point était formulé comme suit :

- Je suis capable d’agir ou de prendre des décisions moi-même.
- Je suis capable d’agir ou de prendre des décisions en collaboration avec d’autres personnes.
- Je suis capable de donner mon point de vue et il affecte l’action ou les décisions qui sont prises.
- Je suis capable de donner mon avis, mais cela n’affecte pas les actions ou les décisions qui sont prises.
- Je ne suis pas en mesure de donner mon avis ou de prendre des mesures » (p. 654).

Cette perspective rejoint et se distingue légèrement de la définition proposée dans la Recommandation CM/Rec (2012) 2 du Comité des ministres aux États membres sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans. Dans cette recommandation, la participation est considérée comme le fait, « pour des particuliers et groupes de particuliers, d’avoir le droit, les moyens, la place, la possibilité et, si nécessaire, le soutien d’exprimer librement leurs opinions, d’être entendus et de contribuer aux prises de décision sur les affaires les concernant, leurs opinions étant dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité ». La fin de la définition s’éloigne de la proposition des enfants qui ne se réfèrent pas à l’âge et à la maturité, mais davantage à leurs « capacités ».

Un autre moyen de conceptualiser la participation est de la définir non plus seulement à partir des résultats ou des niveaux, mais à partir de la manière d’y parvenir. Ce sont alors plutôt des définitions incluant la dimension de processus qui nous intéressent ici. La participation est alors envisagée comme processus de partage des décisions, processus situationnel et itératif dans lequel tous les acteurs entrent dans un dialogue mutuel (Van Bijleveld et al., 2014), un dialogue permanent entre parties prenantes (Lundy, 2007). Bessel (2011) définit la participation à partir de trois dimensions qui marquent ce processus : un partage d’informations suffisantes et appropriées sur le processus décisionnel, une possibilité d’exprimer librement son point de vue et une influence de ces points de vue sur la décision.

À l’issue de l’analyse de la littérature, la participation est envisagée comme un processus dynamique, situationnel et itératif permettant aux enfants de se sentir écoutés.es et pris.es au sérieux au cours et dans l’ensemble des processus décisionnels qui les concernent. Le

caractère dynamique renvoie aux dimensions dialogiques et relationnelles de plus en plus repérées dans les travaux. Le terme situationnel vise à rappeler que la singularité de chaque enfant et de chaque situation de protection. La participation prendra des formes, des niveaux différents pour chaque enfant concerné et ces formes et niveaux différeront dans le temps et dans les espaces. Enfin, le terme itératif renvoie au caractère vivant et répétitif des étapes qui composent le processus, et amorce l'idée que ce processus est continu dans la mesure où chaque décision entraîne de nouveaux processus décisionnels.

1.1.3.2. Le « pourquoi » de la participation

La majorité des travaux portant sur la participation des enfants en protection de l'enfance considère le respect des droits des enfants comme l'argument principal permettant de justifier l'intérêt pour les pratiques et les expériences de participation des enfants (Skaug et al., 2021). Toutefois, les droits ne sont pas la seule raison pour laquelle on soutient que les enfants devraient participer. Parmi les effets de la participation, à celle du respect des droits fondamentaux s'ajoutent d'autres arguments en faveur de la participation des enfants. David Archard et Marit Skivenes identifient deux raisons d'entendre les enfants. La première est pragmatique ou instrumentale, et considère la participation de l'enfant comme un moyen d'obtenir des informations ou des preuves qui facilitent la prise d'une décision et sa mise en œuvre. La deuxième raison est fondée sur des principes ou morales et considère que les enfants ont le droit fondamental d'exprimer un point de vue et d'être impliqués, comme source d'une opinion sur leurs propres intérêts, dans le processus décisionnel (2009). Sharon Bessel (2011) considère des arguments relevant de dimensions intrinsèques et de dimensions accordant à la participation des valeurs qu'elle qualifie d'instrumentales.

S'agissant des dimensions intrinsèques, il est possible de mobiliser les travaux qui s'intéressent aux effets que la participation produit sur les enfants eux-mêmes. Une récente revue de littérature recense des résultats montrant que la participation impacte le bien-être des enfants, l'estime de soi, l'auto-efficacité, et la confiance en soi, dans 23 des 40 publications incluses dans la revue (Skaug et al., 2021). Les processus de participation produisent des effets sur la résilience, l'autonomie, la santé et protégeraient les enfants contre

d'autres formes d'abus. Karen Toros quant à elle recense d'autres études et indique que la participation produit des effets sur le développement des enfants (Cossar et al., 2016 ; Seim & Slettebø, 2017) et leur bien-être (Husby et al., 2018 ; Pastor et al., 2022). Crescencia Pastor et ses co-auteurs (2022) ont observé que le niveau de participation réduit le sentiment de culpabilité, la désorientation, la peur et l'anxiété des enfants. Le manque de participation produit des émotions négatives telles que l'inquiétude, la colère ou l'impuissance (Toros, 2021), la méfiance (Strömpl & Luhamaa, 2020) et renforce le caractère stressant et effrayant de l'intervention (Wilson et al., 2020). Dans l'étude de Karen Winter (2010), les enfants de quatre à sept ans ont réagi à la non-participation en éprouvant des sentiments de culpabilité, de tristesse, de colère et d'inquiétude. Le fait de se sentir ignoré ou tenu à l'écart des décisions est délétère pour l'estime de soi et pour le développement de compétences nécessaires à la transition vers l'âge adulte (Munro, 2011). La participation renforce également la compréhension et la confiance des enfants dans les processus de prise de décisions (Bouma et al., 2018 ; Saarnik et al., 2023). Dans une publication issue d'une recherche qualitative réalisée en Angleterre, les enfants de 12 à 17 ans font état de nombreuses émotions négatives éprouvées au cours d'une mesure de protection, lesquelles sont largement associées à la faiblesse de leur participation (Dillon et al., 2016). Reprenant les prénoms utilisés par les auteurs, on accède à l'inquiétude et au stress de Mason où à la colère de Liam de ne pas savoir ce qui allait se passer, au sentiment de stigmatisation et d'impuissance des multiples enfants, l'impression d'être manipulé, victime d'intimidation. Ces mêmes enfants éprouvent des sentiments tout autres lorsqu'ils se sentent impliqués dans leur propre situation, se sentant écoutés, compris et protégés. Ces résultats montrent que la participation ne s'oppose pas à la protection, mais qu'elle constitue un « élément de protection » pour les enfants, car elle conduit généralement à une augmentation de la confiance, de l'auto-efficacité et de l'estime de soi (Balsells et al., 2017, p. 419).

Ces constats sont à mettre en lien avec les valeurs de la participation qualifiées d'instrumentales pour Bessel (2011), lesquelles comprennent les effets de la participation sur les interventions. La participation est cruciale pour améliorer les effets des interventions, car la participation des enfants peut éclairer la compréhension du problème et le choix de la meilleure intervention pour y faire face (Henriksen, 2022). Les interventions semblent plus

efficaces et fructueuses lorsqu'elles sont mieux adaptées aux besoins et aux réalités quotidiennes de l'enfant (Archard et Skivenes 2009). Une recherche s'intéressant à l'interdépendance des droits de l'enfant constate que

... lorsque les enfants n'ont pas la voix ou la possibilité d'influencer l'encadrement de ce qu'est le « problème », la conception de la protection et des soins tend à être mal adaptée aux problèmes réels documentés dans l'enquête sur l'enfant et vice versa ; lorsque les enfants peuvent influencer le cadrage, cela est associé à une protection et à des soins bien assortis (Heimer et al., 2018, p. 316)

Dans les travaux, la référence au rapport dans le cadre d'un examen du système de protection de l'enfance est souvent mobilisée. Dans cet examen visant à répondre à la question principale « qu'est-ce qui aide les professionnels à prendre les meilleures décisions pour protéger un enfant vulnérable ? », Eillen Munro considère que la participation de l'enfant est une condition importante d'un « bon système de protection de l'enfance ». Le contenu de ce rapport fait échos à d'autres travaux attestant que les enfants ne sont pas toujours rencontrés par les professionnel·les en charge de leur protection (Ferguson, 2017) et lorsqu'ils le sont les modalités de communications ne sont pas toujours adaptées (Winter et al., 2017). Dès lors, de plus en plus de travaux concluent que les interventions et les décisions ont tendance à être plus efficaces lorsqu'elles incluent les perspectives des enfants (Woolfson et al., 2009). Ces éléments sont repris dans plusieurs revues de littérature portant plus spécifiquement sur les processus décisionnels en protection de l'enfance (Alfandari & Taylor, 2022 ; Bartelink et al., 2015 ; Benbenishty et al., 2015 ; Kennan et al., 2018 ; Toros, 2021a).

La majorité des travaux mobilisés attestent des effets de la participation sur les enfants et sur les processus de protection. Dans le même temps, la majorité des travaux mobilisant les expériences des jeunes constatent de manière répétée que ces derniers se sentent peu impliqués et entendus. La majorité des travaux se concentre essentiellement sur les niveaux de participation et plus rarement sur le processus dans son ensemble. Par exemple, deux études de Jeanette Cossar et ses collègues permettent de comprendre que si la présence des enfants au cours des réunions favorise leur sentiment de pouvoir prendre part aux décisions, les enfants ont éprouvé des émotions négatives au cours de ses réunions (Cossar et al., 2011,

2016). Dès lors, des effets jugés positivement d'un point de vue des niveaux de participation n'excluent pas l'existence d'effets plus négatifs d'un point de vue des processus. Cela atteste de l'importance de ne pas confondre la participation comme résultat (être pris au sérieux au cours des processus décisionnels) et comme processus (prendre part au processus décisionnel). Les travaux les plus récents se concentrent alors sur les conditions de la participation en incluant la dimension processuelle de ces pratiques.

1.1.3.3. Le « comment » de la participation

À partir de la revue de littérature internationale réalisée et publiée au début de la recherche, plusieurs conditions de la participation des enfants ont été recensées (Faisca, 2021). Il ressort de cette synthèse une première condition autour des conceptions que les adultes ont de l'enfant et de ses capacités ainsi que de la protection et la participation. La participation des enfants nécessite que toutes les parties prenantes reconnaissent leur capacité à prendre part aux décisions qui les concernent, et qu'elles comprennent la nécessité et l'intérêt de cette participation. Une deuxième condition fait référence au niveau d'information et de compréhension que les enfants disposent ou qu'ils produisent. Les informations nécessaires doivent porter sur le processus (acteur·ices, contenus, moments), les enjeux et les options qui entourent la prise de décision, ainsi que la manière dont les enfants peuvent exprimer leurs désaccords à l'égard des décisions prises (Cashmore, 2002). Les recherches mobilisant les expériences de participation des jeunes rendent compte de manière répétée que ces niveaux d'informations et de compréhensions demeurent faibles et que cela constitue un obstacle majeur à leur participation (Balsells et al., 2017 ; Cudjoe et al., 2020 ; Diaz et al., 2018 ; Dillon et al., 2016 ; Dixon et al., 2019 ; Henriksen, 2022 ; Henriksen & Prieur, 2019 ; Saarnik et al., 2023). Une autre condition de la participation concerne la qualité des relations entre les enfants et les personnes impliquées dans les processus décisionnels. Les qualités attendues par les enfants sont de deux ordres : professionnelles et personnelles. Les enfants attendent des intervenant·es qu'ils fassent preuve d'écoute, d'empathie, de chaleur et d'honnêteté (Cossar et al., 2016 ; Horsfall, 2013 ; Muench et al., 2017 ; Munro, 2011 ; Pölkki et al., 2012). Ils souhaitent que ces derniers aient une « approche informelle, mais professionnelle », faisant référence aux entretiens formels souvent inadaptes. En dehors de ces qualités, la

stabilité des relations (Diaz et al., 2018) et leur continuité (Pölkki et al., 2012) constituent des dimensions importantes. Cette continuité permet d'éviter la répétition des récits des enfants et de prendre le temps nécessaire à la construction d'une relation significative et de confiance avec un professionnel (Diaz et al. 2018). Ces éléments ne sont pas sans rappeler les constats d'Émilie Potin (2012 : 79), précisant que « l'accompagnement a du sens à partir du moment où il s'inscrit dans un parrainage, dans un lien privilégié avec un tuteur ». D'autres observent que les enfants et les jeunes s'attendent à ce que cette relation n'existe pas seulement dans les situations de crises (Pölkki et al., 2012), lorsqu'il y a un problème à résoudre (Van Bijleveld et al., 2014), ou dans les instances formelles qui composent le processus tel que les réunions (Diaz et al., 2018). Cette relation doit comprendre un contact minimal (Cossar et al., 2014) et être proximale (Euillet et Faisca, 2019). Enfin, un ensemble de travaux soulignent que la participation des enfants est conditionnée par des facteurs organisationnels qui impactent directement l'expérience des enfants et des professionnel·les. Dans les récents travaux menés par Pierrine Robin et al. (2017) les adolescents mettent également en relation le contexte organisationnel et, notamment, les changements fréquents avec l'indisponibilité des éducateurs. À partir du récit de certains jeunes, Émilie Potin (2012, p. 76) constate que « la question du nombre d'interlocuteurs devient prégnante dans les récits » et l'autrice poursuit plus loin « il est rare que ce soit le même référent qui intervienne tout au long du parcours... la discontinuité les oblige à se (re) raconter ». De nombreuses études font état du nombre d'intervenant·es différents rencontrés par les jeunes et les enfants (Van Bijleveld et al., 2015). En effet, tous les jeunes interrogés dans l'étude de Diaz, Pert et Thomas (2018) ont évoqué les changements fréquents de travailleur social. Les enfants sont susceptibles de ne pas s'impliquer si le processus est trop bureaucratique en raison des règlements procéduraux formels. L'étendue des tâches administratives a notamment été signalée comme un facteur limitant les contacts entre les travailleurs sociaux et les enfants (Vis & Fossum, 2015).

Ces conditions sont largement reprises dans plusieurs modèles de participation. Si les échelles présentées plus haut semblent disposer d'une plus grande visibilité, elles ne constituent que quelques-unes parmi la soixantaine de modélisations de la participation existantes (Hussey, 2020 ; Karsten, 2012). Si les échelles sont particulièrement utiles pour

mesurer, catégoriser et hiérarchiser des éléments, les modèles donnent davantage accès aux relations entre les éléments qui le composent, et estompent, voire annulent, le caractère hiérarchique et linéaire d'un processus. À l'issue de ce recensement, trois modèles sont apparus pertinents en vue d'éclairer les spécificités de la participation des enfants en protection de l'enfance.

Le modèle écologique de la participation développé par Tali Gal (2017) s'appuie sur l'approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1986). Ce modèle se distingue nettement de la proposition de Shier en limitant la dépendance des enfants à l'égard des adultes considérant l'interdépendance de quatre dimensions : les processus et interactions, les caractéristiques individuelles, les contextes et le temps. Suivant la perspective écologique, Tali Gal développe 4 thèmes entourant son modèle de participation. Il se concentre d'abord sur les capacités des enfants. L'autrice souligne que les capacités ne peuvent être envisagées dans la perspective ontologique, considérant que celles-ci sont influencées par les différents systèmes entourant l'enfant. Le modèle s'intéresse ensuite au rôle des intervenant·es, rappelant que les motivations, les perceptions et les pratiques professionnelles constituent des facteurs importants pour la réalisation de la participation. À ce sujet, il rappelle que la formation, l'expérience et la diffusion des pratiques innovantes constituent des leviers importants pour l'évolution des pratiques. Tali Gal complète ces deux premiers thèmes en ajoutant le rôle du cadre réglementaire et des structures organisationnelles et en s'appuyant notamment sur le modèle initial de Shier (2001). Elle rappelle que les enfants sont plus susceptibles de disposer d'occasions de participation lorsqu'elle est intégrée à un cadre législatif clairement centré sur les droits de l'enfant. Toutefois, les structures organisationnelles peuvent limiter les effets du cadre réglementaire lorsqu'elles ne sont pas adaptées aux besoins en matière de participation (temps, stabilité, disponibilité). Le dernier thème analysé concerne le contexte sociopolitique. De ce point de vue, la participation des enfants peut être comprise dans le contexte sociopolitique existant et la signification des droits de l'enfant et de la citoyenneté varie selon les théories et philosophies politiques sous-jacentes qui évoluent au fil du temps, du lieu et du contexte. Elle rappelle que « les idéologies sociopolitiques sont à la base des schémas réglementaires concernant les processus décisionnels. Ils sont également reflétés dans les constructions

professionnelles de concepts tels que l'enfance, les droits, le pouvoir et l'autonomie » (Gal, 2017, p. 61). Son modèle fait apparaître l'influence des conditions prédéterminées (nature de la décision, caractéristiques individuelles, politiques publiques) sur les formes, les niveaux et l'effectivité de la participation. Les facteurs contextuels sont illustrés en utilisant la représentation des différents systèmes qui composent le modèle de Bronfenbrenner et les relations qui les unissent. Plutôt que de s'intéresser seulement aux niveaux de participation, son modèle fait apparaître des dimensions structurelles et organisationnelles et les effets produits sur les enfants eux-mêmes.

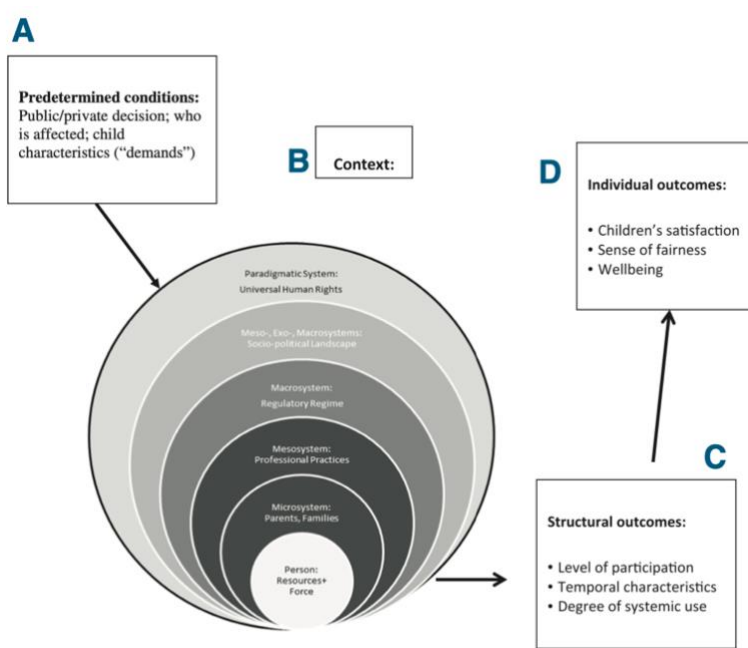


Figure 6 : Comprendre les capacités des enfants à participer : un modèle écologique (Gal, 2017)

Un autre modèle, celui de Laura Lundy (2007), se diffuse très largement dans les récents travaux scientifiques et les rapports publics de plusieurs pays⁶ européens, voire, à l'intérieure d'institutions européennes. Délaissant les niveaux de participation et se concentrant sur la participation des enfants aux processus décisionnels, Laura Lundy s'intéresse spécifiquement aux éléments essentiels qui favorisent la participation des enfants, et ce, de manière conforme

⁶ Ireland Department of Children and Youth Affairs, National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making 2015–2020.

à leurs droits. Fondant son analyse sur l'article 12 de la Cide, elle pointe la trop grande réduction ou les raccourcis limitant son contenu à l'expression, voire l'exhortation de la « parole » des enfants. L'espace, la voix, l'audience et l'influence constituent les quatre éléments qui composent son modèle de participation.



Figure 7 : Lundy's Voice Model Checklist for Participation

Les enfants ont besoin de disposer d'un espace sécurisé et sécurisant, d'être soutenus dans l'expression de leurs opinions, recevoir une écoute de la part de l'auditoire et leurs opinions doivent être dûment prises en compte dans les décisions qui affectent leurs vies. Comme l'évoque Harry Shier, le modèle se veut utile aux praticiens qui interviennent auprès des enfants et des jeunes et, tout comme lui, le modèle vise à interpeller ces derniers, dans des versions réinterprétées, sous forme de questionnements permettant d'engager une réflexion autour de leurs pratiques. Par exemple, s'agissant de l'audience, elle adresse trois questions aux adultes afin qu'ils s'assurent que le point de vue de l'enfant sera transmis aux personnes qui ont la responsabilité de l'entendre : « existe-t-il un mécanisme permettant de partager le point de vue des enfants ? » « Les enfants savent-ils à qui leur point de vue sera transmis ? Est-ce que cette personne dispose d'un pouvoir décisionnel ? » (Ireland Department of Children and Youth Affairs, 2015) Dans les recherches et les programmes d'interventions, le modèle de Lundy est ainsi mobilisé dans différents contextes (éducation, santé, protection de l'enfance, recherche) et peut être mobilisé, en protection de l'enfance, dans une approche

individuelle (McCafferty, 2017 ; Strömpl & Luhamaa, 2020) ou collective de la participation (Jackson et al., 2020 ; Mitchell et al., 2023).

Plus récemment, le modèle de participation significative développé dans le cadre de la recherche doctorale d'Helen Bouma (Bouma, 2019 ; Bouma et al., 2018 ; Middel et al., 2021) permet d'envisager les conditions de la participation des enfants dans un contexte spécifique de protection de l'enfance. Pour la première fois, il semble rendre compte du caractère diachronique des interventions en protection de l'enfance, l'autrice identifiant l'ensemble des phases d'interventions en protection de l'enfance : le repérage, l'évaluation du danger, l'intervention et l'évaluation de l'intervention. S'appuyant sur la proposition de Pölkki et al. (2012), elle considère la participation significative non à partir de niveaux de participation statiques et définis à priori, mais à partir de l'expérience des enfants lorsqu'ils se sentent écoutés et pris au sérieux. Comme le modèle de Lundy, l'autrice et le contenu de l'article 12 de la CIDE constituent la base de sa définition de la participation et elle tente, à partir d'une analyse de plusieurs systèmes de protection de l'enfance et des politiques publiques de rendre opérationnel les trois conditions principales repérées dans plusieurs recherches scientifiques : information, écoute et implication. S'agissant des informations, celles-ci devraient concerner les droits de l'enfant ; les motifs et les processus d'intervention ; les possibilités, les objectifs et les conséquences éventuelles de leur participation ; sur le résultat du processus décisionnel et la manière dont son point de vue a été pris en compte. Concernant l'écoute, les auteurs considèrent des rencontres individuelles et une discussion ouverte peuvent permettre aux enfants d'exprimer leur point de vue. Les attitudes respectueuses, sincères, ainsi que la disponibilité des professionnelles, constituent des conditions importantes dans les expériences des enfants. Impliquer les enfants nécessite de solliciter leur point de vue avant tout processus décisionnel et de pouvoir prendre part aux échanges au cours du processus décisionnel.

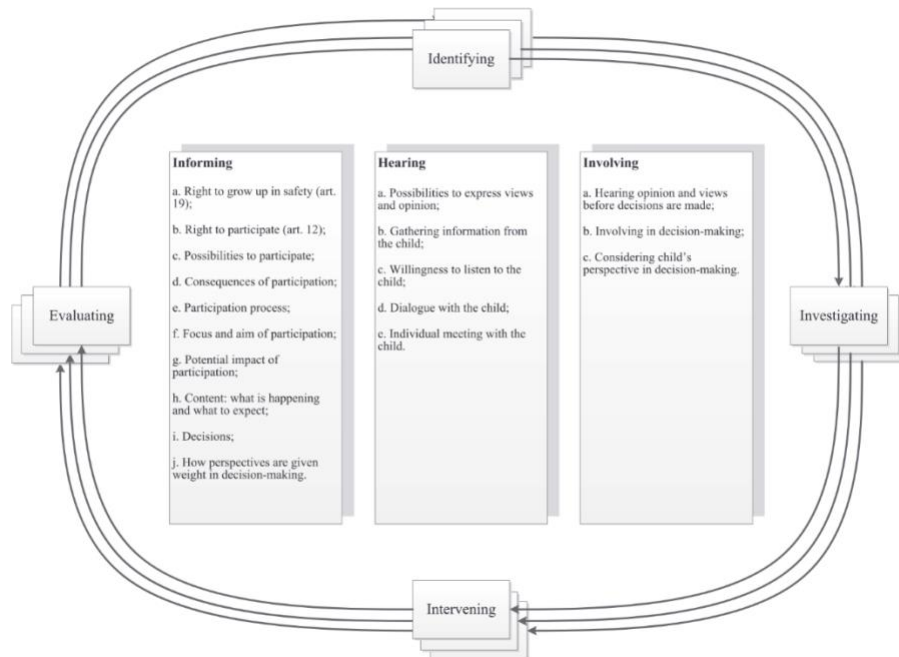


Figure 8 : Dimensions of meaningful participation in the child protection process (Bouma et al., 2018)

Si la participation des enfants en protection de l'enfance n'est pas une question nouvelle, elle demeure une question qui intéresse les enfants, les praticien·nes et les chercheur·ses. L'attention accordée à participation des enfants dépasse le seul respect de ces droits dans la mesure où les travaux attestent qu'elle constitue une condition de son développement et de sa protection. Si cette attention a longtemps porté sur les fondements, les logiques, les formes ou les niveaux de participation, les recherches se sont attachées à rendre compte des expériences des enfants et des jeunes. Ces recherches, lesquelles tiennent compte des contextes spécifiques de protection de l'enfance, ont permis de mettre à jour les conditions de la participation autant que les effets de l'absence de participation des enfants. Les éléments présentés dans cette première partie questionnent quant à la pertinence d'une nouvelle recherche portant sur ce sujet tant les productions scientifiques internationales apparaissent pléthoriques à ce sujet.

1.2. La démarche de recherche

1.2.1. De l'objet de recherche à la problématique de recherche

Les écarts entre les principes énoncés, les droits accordés aux enfants dans la Convention internationale des droits de l'enfant et les expériences des enfants telles qu'elles sont présentées dans de nombreux travaux constituent le point de départ de ce travail doctoral. En effet, depuis plusieurs années, les rapports publics, les travaux scientifiques constatent de manière récurrente la faiblesse du niveau de participation des enfants en protection de l'enfance, mais comme l'indique Isabelle Lacroix dans une revue de littérature portant sur la participation collective en protection de l'enfance (2016), nous savons encore peu de chose sur la manière dont cette participation se construit au cours des interventions, les travaux se concentrant davantage sur les résultats de la participation au détriment des processus. À l'international, Oddbjørg Skjær Ulvik propose le même constat.

Cette perspective qui met l'accent sur le terme « participation effective », privilégie analytiquement le résultat avant le processus puisque la participation se définit par son résultat. Cette perspective est dominante dans la littérature de recherche sur les droits de l'enfant. Le concept de participation permet d'évaluer si les pratiques sont conformes ou non à la Cide, c'est-à-dire si elles remplissent les obligations légales, et il s'agit clairement d'un concept normatif (Ulvik, 2015, p. 197).

Constatant d'importantes similarités des résultats de nombreuses études ou revues de littératures, Karen Toros (2021a) souligne la nécessité de cesser d'étudier les possibilités ou occasions dont les enfants disposent en matière de participation et « d'approfondir plutôt les pratiques réelles du système de protection de l'enfance pour se concentrer sur les défis et les facteurs qui facilitent la participation des enfants, en se basant sur les opinions des enfants et des travailleurs de la protection de l'enfance. » (p. 406) Ces constats rejoignent la perspective des auteurs et autrices qui considèrent la participation comme un processus relationnel (Seim & Slettebø, 2017) et dialogique (Shuttleworth, 2023). Il s'agit ainsi de sortir des débats visant

à déterminer si les enfants sont capables ou non de participer, si la participation est bénéfique ou non, si les fondements sont plus juridiques que philosophiques, mais de considérer que la participation est toutes ces choses en même temps ou séparément et qu'il importe de comprendre comment, dans un contexte spécifique tel que la protection de l'enfance, ces dimensions s'expriment au cours des interventions. Dès lors, la participation ne constitue pas un acte isolé ni même la seule production ou le recueil d'une parole, mais constitue un processus continu qui implique une diversité d'acteur·ices et de contextes interdépendants.

En plus de ces arguments, l'étude de la littérature scientifique révèle des éléments justifiant de la pertinence d'une nouvelle recherche en France portant sur la participation des enfants en protection de l'enfance, et plus spécifiquement dans le champ de l'éducation familiale.

1.2.1.1. De l'intérêt de compléter les connaissances scientifiques dans le champ de l'éducation familiale

Dans ce champ de recherche, l'un des axes s'intéresse particulièrement aux situations dans lesquelles des professionnels assument tout ou partie de l'activité habituellement réalisée par les parents (Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Durning, 1995) à travers, notamment, le développement d'un nombre important de recherches sur les interventions socio-éducatives (Fablet, 2007). Qu'il s'agisse des interventions venant compléter l'action des parents, les soutenir ou les suppléer, ce sont d'abord les parents qui ont intéressé les scientifiques (Boutanquoi et al., 2014 ; Join-Lambert et al., 2014 ; Rurka, 2008 ; Sellenet, 2008, 2012, 2021 ; Tillard & Rurka, 2016) et les interventions socio-éducatives étudiées ont longtemps été celles qualifiées de « classique », telles que l'école (Bergonnier-Dupuy, 2005 a ; Picart & Bergonnier-Dupuy, 2022), les mesures éducatives à domicile (Durning & Chrétien, 2001 ; P. Rousseau, 2013 ; Rurka, 2008) ou les lieux de suppléance familiale (Join-Lambert, 2006 ; Join-Lambert et al., 2014). Peu à peu, des travaux s'intéressent aux innovations socio-éducatives (Breugnot, 2011 ; Chapeau, 2020 ; Rurka et al., 2020) et même des pratiques émergentes dans l'Hexagone (M-P. Auger, 2021). Ces travaux considèrent souvent les « professionnel·les » en protection de l'enfance comme une catégorie homogène et peu de

recherches permettent d'accéder à la diversité de leurs fonctions, leurs statuts, leurs rôles et leur interdépendance auprès des familles et des enfants alors même qu'un enfant confié n'est qu'exceptionnellement (voire jamais) accompagné par un·e seul·e professionnel·le (Lemay et al., 2021, 2022) et de récents travaux rappellent par ailleurs que l'ensemble des intervenant·es ne sont pas toujours des professionnel·les (Charles, 2021 ; Mosca, 2019 ; Séraphin, 2021). Dans cette perspective, les travaux se concentrent plus généralement sur d'autres acteurs familiaux tels que les tiers dignes de confiance (Mosca, 2019) ou les proches accueillant des enfants (Séraphin, 2021, 2023) et s'intéressent de plus en plus à la diversité des intervenant·es impliqués dans ces interventions (Charles, 2021 ; Euillet, 2020).

Les travaux français portant sur l'expérience des enfants et leur participation sont apparus plus tardivement dans le champ de l'éducation familiale et plus spécifiquement à propos des interventions en protection de l'enfance. Les recherches doctorales de Pierrine Robin sur l'évaluation de la maltraitance (2013) et d'Hélène Join-Lambert sur l'autonomie des jeunes (2006) marquent un tournant qui se poursuit dans de nombreux travaux en cours, avec, notamment, ceux de Séverine Euillet à propos de la participation des enfants accueillis en famille d'accueil (2019), d'Hélène Join-Lambert sur les expériences des enfants en institution (Join-Lambert et al., 2020 ; Join-Lambert & Reimer, 2022) ou encore de Claire Ganne à propos du devenir des enfants accueillis en centre maternel (Ganne, 2013). Ce champ de recherche a permis le développement du concept de coéducation. S'il est d'abord essentiellement envisagé le partage de l'action éducative entre les parents et les intervenant·es (Boutin & Durning, 2008 ; Durning, 1995, 1999), il semble intéressant de réfléchir à la manière d'envisager plus largement ce concept de co-éducation en incluant plus sérieusement les enfants dans ce partage des tâches. Ainsi, l'enfant ne se situerait pas seulement d'une position d'objet de l'éducation des adultes ou de celle d'un « être à éduquer », mais un·e acteur·ice à part entière du partage des tâches éducatives. Envisagée de telle manière, la participation ne constitue plus seulement un droit, mais bien une pratique éducative, rappelant les travaux de nombreux pédagogues (Moussy & Gueguen, 2016). Cette perspective peut être complétée par les travaux portant sur les effets de la participation sur le développement de l'enfant (Henderson-Dekort et al., 2022). Pour ces autrices, les « capacités » de l'enfant conditionnent autant qu'elles sont conditionnées par les expériences

de participation. Il importe alors de réfléchir aux positions qu'occupe chaque enfant, perçu à partir de sa singularité, dans cette éducation qui s'organise à plusieurs.

Ces éléments justifient la nécessité de développer une recherche permettant de prendre en compte la diversité des acteur·ices se partageant l'action éducative, y compris l'enfant et en incluant une fonction encore jusque-là peu prise en compte dans les travaux, celle de référent·e de l'enfant.

1.2.1.2. De l'intérêt d'accéder aux expériences d'enfants plus jeunes au cours d'une intervention

Les travaux sur la transition à l'âge adulte des jeunes concerné·es par une mesure de protection de l'enfance se multiplient et la question de la participation y est plus largement traitée (Frechon et al., 2019 ; Frechon & Marquet, 2018 ; Lacroix et al., 2021 ; Robin et al., 2015). Les récits de ces jeunes témoignent de la faiblesse de leur participation au cours de l'intervention et des effets que cela produit sur leur parcours pendant et après un placement. Un élément intéressant émerge de ces travaux. À l'approche de la majorité, les jeunes sont invité·es, voire sommé·es, de se projeter dans l'avenir, faire des choix, mais ils et elles expriment l'écart entre les attentes fortes des institutions à ce moment de leur vie et les opportunités dont ils et elles ont disposé plus tôt dans leur parcours ce qui rappelle que « si la participation n'est pas toujours présentée comme un gage de réussite, la non-participation est repérée a posteriori comme un facteur déterminant dans les parcours chaotiques observés » (Euillet & Faisca, 2019, p. 58).

À l'exception de quelques publications (Cossar et al., 2011 ; Euillet & Faisca, 2019 ; Pert et al., 2017 ; Pölkki et al., 2012 ; Van Bijleveld et al., 2020), l'âge des enfants impliqué·es dans la majorité des recherches recensées ne semble pas représenter les plus jeunes alors même qu'en France, la moitié des enfants accueillis ont moins de 11 ans⁷. Des travaux

⁷ <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/2021-01/Fiche%2029%20-%20Les%20caractéristiques%20des%20bénéficiaires%20de%20l'aide%20sociale%20à%20l'enfance.pdf>

internationaux considèrent que l'âge constitue l'un des principaux freins à la participation des enfants (Berrick et al., 2015 ; Cossar et al., 2011 ; Horsfall, 2013 ; Pölkki et al., 2012 ; Woodman et al., 2018). Selon l'âge des enfants, les objectifs de la participation diffèrent, et, pour les plus jeunes, se centrent davantage sur le recueil d'information visant à caractériser la situation de danger. Pourtant, rien n'indique que l'âge croissant de l'enfant entraîne une participation accrue de l'enfant (Heimer et al., 2018). Pour ces chercheurs et chercheuses, si l'expression de l'enfant est sollicitée au début de l'intervention, cette prise en compte diminue avec le temps au profit de la perception que les adultes ont du niveau de maturité de l'enfant et du problème repéré. On sait que les professionnel·les de la protection de l'enfance sont plus susceptibles de parler et d'inclure un enfant de 11 ans dans la prise de décision par rapport à un enfant âgé de 5 ans (Berrick et al., 2015). Pourtant même les très jeunes enfants peuvent avoir des opinions, des valeurs et des jugements différents des adultes qui les entourent et prendre des décisions assez complexes (Leeson, 2007). Ces éléments justifient de l'intérêt d'une recherche s'intéressant à l'expérience de participation d'enfants plus jeunes.

1.2.1.3. De l'intérêt d'étudier la participation en considérant le continuum des décisions

Dès les premières phases d'interventions en protection de l'enfance, une succession de décisions construisent ces interventions : décider de signaler une situation de danger, décider d'intervenir dans la sphère privée, décider d'un niveau ou d'une forme d'intervention, décider d'effectuer des changements (de lieu, de modalités d'intervention, de professionnel·les, de statut des enfants ou des parents, de modalités de rencontres), décider de mettre fin à l'intervention... À ce sujet, les travaux qui se sont intéressés aux effets de la participation des enfants sur l'efficacité des processus décisionnels (Alfandari, 2019 ; Alfandari & Taylor, 2022 ; Bartelink et al., 2015 ; McEwan-Strand & Skivenes, 2020) attestent de l'impact des niveaux de participation des enfants sur la qualité de la décision. Vis et al. (2011) ont effectué une revue systématique des études sur la participation des enfants à la prise de décision en protection de l'enfance et leur examen montre les effets positifs de la

participation des enfants sur la sécurité et leur bien-être de même que sur l'adéquation entre les besoins repérés et la solution envisagée.

Si la participation de l'enfant à son quotidien (Euillet & Faisca, 2019 ; Join-Lambert, 2006, 2017 ; Klußmann & Underwood, 2021 ; Percy-Smith & Dalrymple, 2018), de même que la participation de l'enfant à la phase d'évaluation en amont et la phase de réunification (Arad-Davidzon & Benbenishty, 2008 ; Balsells et al., 2017 ; Carvalho et al., 2018) ont fait l'objet de plusieurs travaux, plus rares sont ceux s'intéressant aux processus décisionnels une fois l'intervention mise en œuvre (Ten Brummelaar et al., 2018) et pendant qu'elle a lieu. Dans ce contexte, la recherche pourrait se concentrer sur un ensemble de décisions qui s'élaborent au cours de l'intervention afin d'accéder à d'éventuelles variations dans les pratiques et les niveaux de participation des enfants. Cela sera particulièrement utile afin de comprendre comment le niveau de participation d'un enfant impacte la décision en train de se prendre et celles qui suivront.

1.2.1.4. De l'intérêt d'adopter des méthodes de recherche permettant d'accéder aux pratiques réelles et complexes

L'un des enjeux d'une recherche espérant étudier ces processus est de parvenir à s'approcher au plus près de sa construction. Comme l'indiquent Jean-Louis Laville et Anne Salmon (2022), il existe une certaine inadéquation entre les modèles traditionnels de connaissance qui séparent esprit et matière, sciences et actions, savants et non savants, vrai ou faux, et les formes d'interventions « ancrées dans le brouillard du monde, soucieuses de prendre en compte une diversité de savoirs (professionnels, scientifiques, expérientiels) » (p. 85). Poursuivant sur leur analyse des savoirs sur lesquels repose le travail social, les auteurs considèrent que dans les approches positivistes « la rationalité instrumentale est alors le socle d'une conception de l'intervention visant la transformation de l'individu guidée par le postulat qu'il existe un ordre social formulable en termes de lois que seuls les savants soient à même d'identifier et de comprendre » (p. 105). Dans cette perspective, la participation peut être convoquée dans une perspective instrumentale au service d'un projet d'adaptation au nom d'une harmonie sociale et d'une conformité aux lois. On peut comprendre de leur analyse que la participation tente de se frayer un chemin au sein d'organisations qui, à partir

de conceptions simplifiées, permanentes et invariables de la réalité, espèrent que les actions et les résultats seront toujours prévisibles, mesurables et quantifiables.

L'objet de recherche et la position occupée par rapport à celui-ci nécessitent de s'interroger sur la manière de pouvoir accéder au « réel » de l'action éducative, laquelle comprend des interventions, des pratiques et des expériences. S'appuyant sur les travaux de Edgar Morin, Alicia Garcia (2020) considère que « l'action éducative doit être associée à son environnement, affronter la contradiction, respecter la multidimensionnalité des êtres et des choses, travailler et dialoguer avec l'incertitude » (paragr. 40). Dans cette perspective, le principe de l'écologie de l'action devient particulièrement pertinent pour étudier la participation de l'enfant en protection de l'enfance.

Toute action échappe à la volonté de son auteur en entrant dans le jeu des inter-rétroactions du milieu où elle intervient... L'écologie de l'action, « c'est en somme tenir compte de la complexité qu'elle suppose, c'est-à-dire, aléa, hasard, initiative, décision, inattendu, imprévu, conscience des dérives et des transformations. » (Morin, 2014, p. 107)

En protection de l'enfance, l'action éducative se compose de multiples décisions et choix d'action, qui comportent toujours une part de risque et d'incertitude. Ce principe de « l'écologie de l'action » rend compte d'une question cruciale qui implique la relation entre les motivations d'une action et ses conséquences. Approcher la participation à partir de ces perspectives semble répondre à l'impératif énoncé par Alicia Garcia.

Le monde d'aujourd'hui a besoin de connaître quelle rationalité, quelle relationnalité ; ou plutôt, parier sur la rationalité ouverte, plurielle, dialogique qui rend possible la rationalité/complémentarité relationnelle (2020, paragr. 32).

L'analyse de la littérature fait apparaître une surreprésentation de recherches utilisant une seule modalité de recueil de données et le plus souvent se construit à partir d'entretiens, individuels ou collectifs, réalisés avec des enfants ou des professionnel·les. Des recherches ont également utilisé des questionnaires ou des études de cas, souvent à l'attention des

professionnel·les pour explorer les représentations ou les pratiques de ces derniers. Les recherches mobilisant l'observation sont plus exceptionnelles lorsqu'il s'agit d'étudier la participation des enfants ou des jeunes (Join-Lambert Milova, 2004) alors même que cette modalité a permis la production d'importantes connaissances concernant les parents ou les pratiques professionnel·les (M. Auger, 2019 ; Boutanquoi et al., 2010, 2014 ; Charles, 2021 ; Tillard & Rurka, 2016). Ce déficit peut expliquer les constats énoncés plus haut concernant le manque de connaissance sur les « pratiques réelles » dans les systèmes de protection de l'enfance. Trois recherches menées à l'international ont été particulièrement intéressantes dans la construction de la démarche au regard de la méthode privilégiée (Ferguson, 2009, 2016 ; Ferguson et al., 2019, 2020, 2021 a, 2022 ; Ruch et al., 2017, 2020 ; Winter et al., 2017, 2019) lesquelles ont permis d'accéder à des comptes rendus plus proches de ce qui se passe réellement dans les rencontres entre les travailleurs sociaux et les enfants.

Considérant la participation comme un processus non linéaire se construisant sur le temps long et marqué par de multiples événements, la recherche pourrait parvenir à accéder à ce que les travailleurs sociaux, mais également les enfants, font réellement sur un temps long. Harry Ferguson et son équipe (2019) considèrent que l'observation par le biais d'une approche « sur le long terme », permet d'obtenir des informations approfondies sur la vie organisationnelle, la nature de la pratique et la manière dont les relations se construisent et se maintiennent, ou non, au cours de l'intervention. Cette perspective de recherche considère le caractère mobile des pratiques professionnelles dans le sens où celles-ci se déroulent dans une diversité de lieux, de contextes et prennent des formes multiples qui varient au cours du temps. Cela est d'autant plus pertinent que des recherches, mobilisant l'observation, permettent d'accéder aux pratiques des enfants eux-mêmes en matière de participation.

1.2.1.5. De l'intérêt de produire une modélisation dynamique de la participation des enfants en protection de l'enfance

Les échelles et modèles de participation des enfants permettent de distinguer des niveaux de participation et de non-participation, et de mettre à jour des facteurs qui entrent en jeu ou des

conditions de son effectivité. À l'exception du modèle proposé par Helen Bouma (2019) qui intègre quatre phases d'intervention, les modèles qui considèrent les dimensions diachroniques et interactionnelles des interventions en protection de l'enfance semblent moins développés (Gal, 2017 ; Middel et al., 2021 ; Mitchell et al., 2023). Ainsi, il peut être pertinent de produire un modèle intégrant le plus grand nombre de facteurs impactant la participation.

L'ensemble de ces constats et analyses ne constitue pas une réflexion linéaire produite au cours des premiers mois de la recherche doctorale. Comme ces réflexions, la formulation de la question de recherche a évolué tout au long de la recherche, et ce, au regard des découvertes dès les premières lectures et les premiers échanges. L'idée de départ était d'observer les pratiques professionnelles afin de comprendre comment celles-ci favorisent ou entravent les expériences de participation des enfants. Il était d'abord envisagé de comparer les pratiques mises en œuvre au sein de différents types d'interventions socio-éducatives, puis dans différents territoires. Il avait également été envisagé de réaliser une sélection parmi plusieurs terrains afin de se concentrer sur ceux considérés comme plus « avancés » en matière de pratiques participatives. Ce choix était motivé par une impression que les chercheurs et chercheuses peuvent également s'inscrire dans une logique déficitaire similaire à celle repérée au sein des interventions sociales (Boulanger et al., 2010). Par ailleurs, les travaux s'intéressant aux ressources et aux forces produisent des connaissances nouvelles en matière de protection de l'enfance et cette perspective semblait relativement originale (Larkins et al., 2021 ; Toros & Falch-Eriksen, 2021). Enfin, il avait d'abord été envisagé d'étudier simultanément les processus de participation des enfants et de leurs parents avant de faire le choix de se concentrer exclusivement sur les enfants. Ces évolutions résultent de plusieurs facteurs qu'il serait difficile, et peut-être peu pertinent de détailler ici. Toutefois, les changements de regard, de place, de méthode résultent systématiquement d'un croisement d'éléments théorique, empirique, matériel et subjectif.

L'ensemble de ces éléments permet de faire évoluer le questionnement initial formulé de la manière suivante au début de la recherche : au cours des interventions en protection de l'enfance, de quelles manières les pratiques professionnelles concourent-elles à rendre effective la participation des acteurs familiaux ?

La question de recherche élaborée au cours de la démarche est la suivante :

***Au cours d'une intervention de suppléance familiale en protection de l'enfance,
comment l'enfant âgé-e de 7 à 15 ans construit-il-elle ses expériences de participation
significative au cours des processus décisionnels ?***

En termes généraux, cette recherche permet :

- D'accéder aux expériences de participation de l'enfant en s'intéressant au niveau de participation, aux temporalités, aux facteurs et aux processus à l'œuvre.
- D'identifier les processus décisionnels au cours d'une intervention de suppléance familiale et les pratiques professionnelles qui les composent.
- De saisir le rôle des référent·es de l'aide sociale à l'enfance dans ces processus et l'articulation qui se construit au cours de l'intervention entre les différents acteurs institutionnels.
- Produire une modélisation de participation adaptée au contexte français de suppléance familiale en protection de l'enfance.

Le travail social s'inscrit dans le domaine de l'action dont parle Edgard Morin et celui-ci est marqué par son caractère très aléatoire, très incertain (2014). Dès lors, il impose d'être approché sous le prisme de la complexité. Le problème de la complexité est celui de la « possibilité d'entrer dans les boîtes noires » (Morin, 2014, p. 49) et de se défaire du paradigme de la simplicité qui tente de simplifier par sa volonté de mise en ordre et dissolution du désordre (p. 79). Il est alors nécessaire d'envisager une démarche empirique permettant de répondre aux questionnements tout en tenant compte des défis repérés, lesquels sont issus de réflexions épistémologiques, méthodologiques et éthiques.

1.2.2. Une méthode pour appréhender le « réel »

La pensée complexe telle que l'envisage Edgar Morin s'appuie sur trois principes. Le premier est celui du principe dialogique qui permet de « maintenir la dualité au sein de l'unité » (2014, p. 99). Principe particulièrement intéressant au regard des nombreuses contradictions qui habitent le système et les pratiques en protection de l'enfance, mais qui coexistent pourtant

continuellement : soutien/contrôle, autonomie/dépendance, risques/précaution... Le second principe est celui de la récursion organisationnelle, considérant que chaque moment d'une situation est à la fois produit et producteur. Dans le contexte des processus décisionnels, ce principe est particulièrement intéressant pour appréhender les chaînes décisionnelles (Rurka et al., 2020). Enfin, le principe hologrammatique permet de considérer que « la partie est dans le tout et le tout est dans la partie » (Morin, 2014, p. 100). Ce sont ces trois principes qui ont guidé les choix méthodologiques opérés et ci-après détaillés.

1.2.2.1. L'approche ethnographique pour saisir les instantanés et les pratiques sur le long terme

Plusieurs auteurs concluent leurs travaux en considérant que les connaissances sur la manière dont la participation se (dé) construit au fil du temps, à l'intérieur des interventions, sont encore rares (Skauge et al., 2021 ; Toros, 2021a, 2021b). Pourtant, c'est :

En (avec la) situation que se construisent des réponses, à chaque fois singulières, dans une attention à ce qui émerge (ou pas) en cours d'action, dans un mouvement à la fois d'exploration et de transformation de l'environnement pour que l'activité puisse répondre à l'ensemble de ses prescriptions dans les conditions locales qui sont les siennes (Stroumza et al., 2021, paragr. 15).

Les interventions en protection de l'enfance s'effectuent dans divers espaces et temporalités, telles que les foyers, les écoles, les tribunaux, les hôpitaux, et bien d'autres encore, et mobilisent des professions intrinsèquement mobiles et spatiales.

Au sein de plusieurs disciplines académiques telles que la sociologie, l'anthropologie ou les sciences de l'éducation et de la formation, il existe maintenant une riche tradition de recherches ethnographiques qui se sont intéressées au travail social en France (Bruggeman, 2011 ; Fontaine, 2012 ; Serre, 2009 ; Tillard, 2011) puis, plus spécifiquement à la protection de l'enfance (M. Auger, 2019 ; C. Charles, 2021 ; Join-Lambert Milova, 2004). Ces travaux ont permis de saisir ce que Ferguson (2017) nomme les “instantanés du travail social”, mais tous ne permettent pas d'accéder à la manière dont les relations et l'intervention se

construisent et se maintiennent au fil du temps entre les différents acteur·ices impliqué·es. En effet, peu de recherches ont accordé une attention systématique à l'étude de ce qui se passe lorsque les travailleurs sociaux sont face à face avec les enfants et les parents. Les recherches menées par Michel Boutanquoi et al. (2014) et d'Anna Rurka et Patrick Rousseau (2017) semblent faire exception, mais elles se sont concentrées majoritairement sur les entretiens menés entre des parents et des professionnel·les. Les données obtenues dans la recherche d'Anna Rurka et Patrick Rousseau permettent d'accéder à la dimension temporelle et diachronique des pratiques.

Face à ces constats, il apparaît pertinent de prendre en compte les dimensions temporelles, et ce, en observant des praticien·nes travaillant avec les mêmes familles sur un temps long. La démarche d'enquête choisie est inspirée des méthodes de recherche développées par Harry Ferguson, qu'il qualifie de "recherches qualitatives longitudinales" et à partir desquelles il parvient à accéder aux pratiques quotidiennes des travailleurs sociaux (Ferguson et al., 2019) pour comprendre comment les expériences et les processus évoluent dans le temps. Dans cette perspective, la vision "à long terme" permet de développer une compréhension plus complexe et donc plus réaliste des raisons et des façons dont les individus et les communautés agissent comme ils le font (Thomson et al., 2003).

Considérant le travail social comme une pratique "mobile et liquide", Harry Ferguson et son équipe utilisent l'observation sur le temps long afin d'accéder aux mouvements autant qu'aux immobilités (2006) pour obtenir des informations approfondies sur la vie organisationnelle (2020), la nature de la pratique et la manière dont les relations avec les enfants et les familles se maintiennent au fil du temps (Ferguson et al., 2021 b, 2022). L'utilisation de cette méthode pour étudier la vie organisationnelle et la pratique en face à face sur le long terme, permet de passer d'une focalisation sur des "instantanés de la pratique" à la production de

... quelque chose de plus proche d'un film en connectant les scènes des pratiques de semaine en semaine, de mois en mois, de manière à fournir une compréhension détaillée des complexités des organisations, de la pratique du travail social et des relations à long terme » (Ferguson, 2019, p. 1720).

Ses travaux permettent d'accéder aux déplacements quotidiens des intervenant·es, à l'intérieur et à l'extérieur des bureaux (Disney et al., 2019), notamment à domicile (Ferguson, 2018) ainsi qu'aux routines et aux pratiques des professionnel·les. À ces observations sont souvent associés des « entretiens longitudinaux rétrospectifs » (2019) et des données extraites des dossiers administratifs des situations ciblées par l'observation. Rachel Thomson et al. (2003) ont déclaré que, dans la recherche qualitative longitudinale, c'est la dimension temporelle qui est délibérément intégrée au processus de recherche, faisant du changement, au cours des processus, un point central de l'attention analytique. Des changements sont produits à l'intérieur de l'intervention, à travers la succession d'interactions, d'actes réalisés par tous les acteur·ices impliqués et que ces changements impactent les processus de participation. Ces méthodologies ethnographiques et « mobiles sensibles peuvent atteindre les formes sous-jacentes d'expérience, de création de sens, de compétence et de prise de décision qui font du travail social ce qu'il est tel qu'il est pratiqué en temps réel » (Ferguson, 2019, p. 1707).

Cette méthode rejoint les considérations de Daniel Cefaï et ses co-auteurs dans la mesure où :

...ethnographier des situations de participation requiert avant tout de rester sur ce terrain, d'acquérir une familiarité avec ce qu'y font leurs participants, de prêter attention au caractère contextuel de leurs activités, d'en ressaisir les sites spatiaux et les séquences temporelles. (2012, p. 11)

Le terrain d'enquête choisi pour cette recherche a été les services de l'aide sociale à l'enfance, lieu dans lequel exercent les travailleurs sociaux occupant une fonction de « référent·e Ase ». Le choix du terme « travailleur social » est volontaire, et signifie qu'au sein de ces services, les professionnel·les qui exercent cette fonction disposent d'un diplôme en travail social. L'aide sociale à l'enfance est un service du département, placé sous l'autorité du président du conseil départemental qui organise librement son service de façon qu'il remplisse la mission que lui confie la loi (Verdier & Noé, 2013, p. 53).

Entrer sur le terrain

Le travail de terrain pour cette recherche a commencé par l'immersion au sein de plusieurs services de l'aide sociale à l'enfance sur le territoire concerné. Si, en tant que praticienne ayant exercé en protection de l'enfance, j'avais une connaissance de l'organisation du système de protection de l'enfance, le caractère décentralisé de cette politique publique qui confère à chaque département, la responsabilité de sa mise en œuvre, mais aussi, une certaine liberté dans l'organisation de ses actions. Ainsi l'organisation administrative de la protection de l'enfance prend une forme particulière dans chaque territoire.

Sur le département dans lequel s'est déroulée la recherche, sept services appelés « secteurs Ase » sont répartis sur l'ensemble du territoire et comportent tous, à première vue, la même configuration. Les services sont composés d'un·e responsable de secteur, d'un·e adjoint·e à compétence administrative, de gestionnaires, de chef·fes de service, d'agents d'accueil, de psychologues et de travailleur·ses travailleuses sociaux·les. Si la composition de chaque équipe est identique, il est rapidement observé que chaque service ajuste son organisation en fonction du contexte particulier dans lequel cette mission s'organise, notamment au regard du manque de personnels dans certains services, des spécificités de chaque territoire en termes de population et de services de proximité.

La démarche de recherche envisagée impliquait que des professionnel·les acceptent la présence de la chercheuse sur une longue période, ce qui n'est pas sans conséquence sur la possibilité de trouver des volontaires. Ainsi, l'accès au terrain s'est fait progressivement et s'est échelonné sur une période de 4 mois. Les premières semaines ont permis d'aller à la rencontre des acteur·ices de terrains, de comprendre leurs rôles, leurs tâches, d'observer leurs quotidiens à travers leurs discussions informelles, leurs déplacements, les entretiens ou écrits réalisés. Ces immersions constituaient une « opération de ciblage », un travail préparatoire qui permet l'acculturation au lieu précis de l'enquête et documente « les principaux enjeux qui structurent le terrain et le langage indigène de ses agents » (Chopin & Sinigaglia, 2022, p. 10).

Quatre des sept services ont alors accepté de m'accueillir pendant plusieurs jours afin que je puisse présenter ma démarche et formuler mes demandes. L'entrée sur ces quatre terrains a été facilitée par la position occupée au sein du département, et peut-être, sans doute, par mon parcours professionnel antérieur d'assistante sociale exerçant en protection de l'enfance. En effet, réalisant ce doctorant dans le cadre d'un contrat de travail avec le département, je pouvais être considérée par certain·es comme agent du département. À ce statut salarial s'ajoute la position occupée, volontairement ou non, au sein de l'organisation, position ayant favorisée quelques rencontres avant mon entrée sur le terrain. Mon implication bénévole en 2020 au sein de foyers durant le premier confinement, la publication de deux revues de littératures à destination des professionnel·les et la réalisation d'une étude impliquant des professionnel·les sur le vécu du confinement ont produit des occasions de rencontres et d'échanges avec des acteur·ices qui accueilleront par la suite assez facilement mon projet. Si les confinements successifs dès les premiers mois de la recherche avaient pu retarder l'entrée sur le terrain, la position occupée dans cette organisation pendant cette période a sans doute produit le contraire. Je n'y étais pas seulement perçue comme une « chercheuse », mais comme une « collègue ». Toutefois, le poste occupé, rattaché à la sous-direction de la protection de l'enfance, n'a pas été sans conséquence sur ces premiers contacts. Certain·es responsables de secteur ont accepté de m'accueillir, sans doute pour répondre à la demande officielle et écrite de la sous-direction, d'autres responsables ont refusé ma venue, sans doute pour les mêmes raisons.

Au cours de ces moments, il est rapidement constaté qu'au sein de ce vaste territoire, chaque secteur à son propre fonctionnement, ses propres procédures qui, s'il tente de suivre les obligations réglementaires, va toutes les traduire à sa manière. Ces éléments sont observables dans des moments de la vie organisationnelle tels que l'accueil du public, les réunions, les choix des lieux dans lesquels se déroulent les entretiens. Ces différences sont frappantes lorsqu'elles concernent les espaces matériels, le territoire dans lequel est implanté le service, le nombre de bureaux et leurs dispositions. Certains services se situent dans des grands bâtiments administratifs de plusieurs étages, tandis que d'autres sont plus discrets et isolés des autres services départementaux. L'accueil fait à une doctorante a été tout aussi différent selon les lieux. Certains services ont préparé ma venue, tandis que d'autres me laissaient

naviguer entre les bureaux et me présenter au gré de mes rencontres avec les membres de l'équipe. Au-delà de l'accord de principe formulé par les responsables, l'accès au terrain dépendait largement des liens qui pouvaient ou non se créer avec celles et ceux qui l'occupaient quotidiennement. Quelques professionnelles ont montré un désintérêt manifeste, voire une méfiance, en évitant les échanges, tandis que d'autres m'ont immédiatement accordé plusieurs heures pour échanger sur le projet à l'origine de ma venue. Si la position favorable du responsable de secteur par rapport à la recherche (en général) et à cette recherche (en particulier) a facilité mes premières rencontres, ce soutien n'a pas toujours été suffisant. En effet, les lieux dans lesquels les échanges avec les professionnelles ont été les plus fréquents, sont ceux dans lesquels, au moins deux professionnelles ont clairement indiqué leur volonté de contribuer à cette recherche.

En effet, l'accès aux services n'engageait pas systématiquement une entrée sur le terrain permettant de collecter des données. L'intérêt des professionnelles rencontrées pour la démarche de recherche et l'objet pouvaient, certes, être énoncés, mais la possibilité qu'elles s'y engagent sur le temps long n'était pas évidente et a demandé du temps.

S'installer « sur », s'éloigner « des » terrains de recherche

À l'issue de ces premières rencontres, les 58 référent·es rencontré·es ont été recontacté·es afin de leur présenter à nouveau la méthodologie de recherche envisagée et solliciter leur accord pour intégrer le dispositif de recherche, lequel impliquait que les professionnelles rencontrées s'engagent à accepter ma présence sur une période de 12 à 18 mois. Onze d'entre elles, réparties sur trois services distincts, ont exprimé leur souhait de poursuivre la recherche et 9 ont donné suite à mes sollicitations. Peu à peu, les contacts avec deux professionnelles d'un autre terrain s'étiolaient jusqu'à ce que l'une d'elles exprime son impossibilité de continuer au regard de sa charge de travail. Rapidement, je comprends que la vie organisationnelle de ce service impacte nos liens et les possibilités pour les acteur·ices de s'engager dans un tel projet : changement de cadre, turnover, déménagement, conflits internes. Mais cette installation « empêchée » sur ce terrain ne provient pas seulement de ses occupants, mais aussi de mes propres empêchements. Si les mouvements constituent une condition de la recherche ethnographique, lorsqu'ils sont trop nombreux, ils constituent un

frein. Impossible alors d'entrer dans plusieurs terrains simultanément, tant il faut de l'énergie pour entrer et s'installer dans l'un d'entre eux. Il m'est arrivé de me déplacer au cours de la même journée au sein de trois terrains, séparés par plus d'une heure de transports en commun, et, si je parvenais ainsi à saisir des moments précis des interventions (un entretien, une visite à domicile...), il devenait impossible de pouvoir saisir ce qui entourait ces moments. À ces empêchements physiques et matériels s'ajoutent des moments d'empêchements psychiques. Mon installation sur le terrain coïncide avec des périodes où la pandémie de COVID-19 était encore très présente. Comme beaucoup d'individu·es, j'ai été impactée physiquement et émotionnellement par les conséquences de celle-ci. Peu à peu, mon installation s'organise à l'intérieur de deux des quatre « secteurs Ase » rencontrés au début de la démarche. Si, au sein de ces deux terrains, plusieurs professionnelles étaient particulièrement intéressées par la recherche, mon installation a été complètement différente pour chacun d'entre eux.

Occuper le terrain, ou non.

Le premier terrain de recherche est, du point de vue des cadres administratifs, un secteur « qui roule », qui « va bien ». Dans le discours de ces acteur·ices, cela signifie d'abord un service qui n'est pas en « sous-effectif » en termes de référent·es ou de cadres. Dans les discours, je comprends également qu'un secteur qui va bien est un secteur qui sollicite peu la direction, dont les professionnelles ne sont pas perçues « en souffrance » ou « en conflit ». La moyenne d'âge de l'équipe avoisine les 35 ans.

Ce service se trouve à l'étage d'un immeuble qui héberge plusieurs services publics. Au total, 15 travailleuses sociales, deux psychologues et trois chef·fes de service composent cette équipe encadrée par un responsable. La stabilité des professionnelles a permis la création de relations privilégiées entre certaines de ses membres et des moments conviviaux s'organisent régulièrement avec l'ensemble du collectif, à l'occasion d'une naissance, d'un retour d'arrêt maladie, d'un départ. Ce terrain est également décrit par l'extérieur comme un service qui innove et met en œuvre des projets impliquant des familles et des enfants.

Sur ce terrain, cinq référentes, deux psychologues et une cheffe de service se sont particulièrement engagées dans la recherche. Au fur et à mesure des rencontres, de mes

venues, « j’occupe le terrain » en m’installant à un bureau qui, sans que cela soit officialisé, devient pour beaucoup le « bureau d’Élodie ». Les semaines au cours desquelles mes venues sont moins fréquentes suscitent parfois de l’inquiétude, du manque exprimé, et mes retours provoquent parfois un enthousiasme certain. Le contraste avec le second terrain est saisissant.

Le second terrain est, contrairement au premier, un terrain décrit comme en difficulté par les cadres administratifs. Ces difficultés sont expliquées par le manque de référent·es, le turnover important des professionnel·les, la fragilité et la complexité des situations, qui seraient plus importantes que sur d’autres secteurs. Lors de mes venues et sur une période de 10 mois, 9 départs et 6 arrivées de référent·es ont été recensés. Les nouveaux ne restent d’ailleurs parfois pas plus de quelques semaines avant de changer de service. Sans percevoir de conflits ouverts, les liens entre les professionnel·les semblent plus distendus. Des discussions à voix basse se remarquent ou s’interrompent brusquement lors de l’entrée dans le bureau de certain·es collègues.

Sur ce second terrain, deux référentes ont clairement exprimé leur souhait de participer à la recherche, déployant ainsi une énergie importante pour que cela soit possible, mais le contexte de ce terrain a rendu mon implication de plus en plus difficile. L’ambiance est pesante, les tensions entre les occupantes sont perceptibles. Le turnover est si important que je ne parviens plus difficilement à créer des relations avec ces actrices du terrain autre que les deux participantes et à maintenir les liens avec ces dernières. Je me retrouve à chercher un endroit où m’asseoir, ne sachant pas où poser mes affaires, ressentant que ma présence dans tel ou tel bureau dérange par moment. Plusieurs fois, j’ai l’impression de ne pas être là au bon moment, au bon endroit et je ne parle pas avec les « bonnes personnes ». Contrairement au terrain dans lequel toutes et tous me saluent, je suis restée une étrangère pendant de nombreuses semaines. Cette situation est renforcée par l’arrivée et le départ de professionnel·les, parfois d’une semaine à l’autre. Je dois me (re) présenter et (re) négocier ma place. Mes mouvements à l’intérieur de ce terrain, apparaissent plus contraints, plus souvent empêchés et ma présence suscite la méfiance des nouvelles et nouveaux arrivant·es à qui je réexplique de manière chronophage ma démarche. Je ne trouve alors plus d’endroit où m’installer physiquement, les portes des bureaux sont plus souvent fermées, signe sans doute que ma présence dérange. Je décide alors de prendre plus précocement mes distances

avec ce terrain, soucieuse de ne pas nuire aux participantes autant qu'aux « non-participants » de ma recherche à qui j'impose ma présence dans ces bureaux partagés.

Se mouvoir dans et en dehors du terrain

Si le terrain décrit ici est principalement présenté à partir de l'organisation administrative et des locaux les professionnelles l'observation des pratiques des référentes a nécessité de pouvoir me déplacer, circuler avec et auprès des familles, des enfants et des intervenantes. Ces déplacements ont été importants à tous les moments de l'enquête. Cela m'a permis d'accéder au rythme, à la cadence des interventions, à la diversité des lieux dans lesquels les pratiques professionnelles se réalisent : prendre les transports en commun avec les enfants et/ou les professionnelles, un taxi, marcher de longues minutes avec eux a permis d'ajouter de l'épaisseur à la participation. De la même manière, il a fallu se déplacer vers des corpus théoriques inconnus au début de la recherche tel que l'agency, le travail social radical, la radicalité de l'enfance, les processus décisionnels... Ces déplacements physiques, épistémologiques et théoriques constituent une condition de la production de connaissance sur la participation. Comme les professionnelles à l'égard des enfants, ces déplacements ont permis de créer des occasions d'échanges informels avec tout·tes les acteurs et actrices qui occupent, traversent et parfois fuient le terrain. En parcourant 1600 kilomètres en une journée avec Isabelle (référente), en passant 8 heures dans le train avec Selma (une enfant) et la professionnelle de permanence, en marchant 1h avec les parents de Nathalia (une enfant) ou en patientant 2h en salle d'attente avec les parents d'Emma et Laura (des enfants), les discussions prenaient davantage la forme de conversations personnelles que d'entretiens de recherche. Il s'agit de me donner les moyens de suivre les temporalités et les étapes d'une intervention, de manière à percevoir, en l'expérimentant moi-même, la signification de l'espace, du territoire ou de l'environnement pour les acteurs.

Ce sont également des déplacements d'ordre physique et méthodologique qui me permettent d'accéder aux perspectives de chaque enfant.

La participation serait aussi facilitée par l'utilisation de moyens variés pour s'assurer que l'enfant comprend bien et pour favoriser son expression. En effet, les enfants rapportent apprécier avoir la possibilité d'écrire, de dessiner, de jouer ou de discuter pour participer. Ils soulignent également la nécessité d'adopter des méthodes adaptées aux besoins, au

développement et aux capacités de l'enfant afin qu'il ait la possibilité de prendre une part active dans le processus tout en se sentant soutenu et encouragé. Le fait que l'adulte soit en mesure d'observer certaines choses sans que l'enfant ait à l'exprimer verbalement serait un élément facilitateur : « [Je lui ai dessiné] une cervelle pour qu'il m'écoute et qu'il me voie et qu'il voie les gestes que je fais. » (Lafantaisie et al., 2022, p. 98)

Être assise dans une pièce et échanger en face-à-face avec les enfants ne semblaient pas une situation propice à l'échange. À l'intérieur de lieux fermés, mes mouvements corporels ont parfois provoqué ceux des enfants. Plutôt que d'être face à eux, je me situe plus souvent à côté d'eux et plutôt que de m'appuyer uniquement sur le langage, j'utilise les feutres, des images, des figurines pour mettre du mouvement dans notre échange et dans leur discours. Lorsque les entretiens se déroulent à l'extérieur, les mouvements physiques permettent à Angel de faire une pause pour que nous puissions faire de la balançoire, permettent à Sami de danser et chanter du rap pour me donner accès à son monde, et permettent à Amandine, malgré son souhait de mettre fin à l'entretien de recherche, de ne pas mettre fin le moment de rencontre avec la chercheuse. Au-delà des déplacements physiques, il m'a fallu parvenir à me déplacer dans le monde des enfants. J'ai alors appris avec eux à jouer à des jeux vidéos que je ne connaissais pas, à en apprendre davantage sur les personnages de mangas, à découvrir un réseau social que je n'utilisais pas. Tous les déplacements observés et éprouvés ont été porteur ou créateur de sens pour les acteurs et actrices impliqués dans l'intervention et dans la recherche. Si la recherche présentée ne peut être considérée comme participative, mes déplacements et ceux des enquêtés contribuent à ce que la recherche se construise avec eux, au plus près d'eux.

1.2.2.2. Les professionnelles : participantes principales et secondaires de la recherche

Les participantes ont d'abord été les référentes de l'enfant. Ce sont elles qui ont été les premières à accepter la recherche et sans qui la suite n'était pas possible. Un document administratif présente ces professionnelles, qualifiées de « référent de parcours » comme « responsables de la continuité et de la cohérence du parcours de l'enfant. Ils jouent le rôle de fil rouge auprès de l'enfant ou du jeune majeur, tout au long de son accompagnement au titre de l'aide sociale à l'enfance et quelle que soit la nature de la mesure (administrative ou

judiciaire) ou le service qui suit l'enfant (service de milieu ouvert, service d'accueil familial, service d'accueil modulable ou lieu d'accueil) »⁸. Dans ce même document, le référent de l'enfant à la charge de :

- Définir les grandes orientations du parcours de l'enfant.
- Évaluer les capacités parentales et la mise en œuvre d'action de soutien auprès des familles.
- Créer un lien privilégié avec l'ensemble des acteurs institutionnels.

Concernant les professionnelles, aucun critère d'inclusion ou d'exclusion n'a été envisagé.

Présentation des référentes Ase impliquées dans la recherche :

Prénom	Âge	Formation initiale	Expérience professionnelle	Ancienneté dans le service
Lila	36	Assistante sociale	9 ans	6 ans
Agnès	25	Éducatrice spécialisée	4 ans	2 ans
Éléonore	42	Assistante sociale	12 ans	1 an
Isabelle	34	Éducatrice spécialisée	10 ans	5 ans
Émilie	28	Assistante sociale	7 ans	3 ans
Aurélie	24	Assistante sociale	3 ans	1 an
Laëtitia	44	Assistante sociale	10 ans	5 ans

Figure 9 – Tableau présentant les participantes à la recherche

Toutes les professionnelles ont en commun de vouloir s'interroger sur leurs pratiques en protection de l'enfance. Toutes considèrent que la participation de l'enfant est une dimension

⁸ Document interne au département

importante dans leurs pratiques, mais, dans leur quotidien, cette participation est, selon elles, limitée, voire absente. Aucune d'elles n'attribue ce déficit aux seules dimensions institutionnelles. Elles aspirent à pouvoir réfléchir, penser leurs pratiques auprès des enfants et des familles en vue d'améliorer les expériences des principaux concernés par leurs interventions. Plusieurs d'entre elles expliquent qu'elles ne disposent pas d'espace réflexif tel que celui offert par l'analyse des pratiques professionnelles. Si la recherche n'avait pas pour objectif initial d'offrir un tel espace aux professionnelles, il semble que les participantes y ont vu un tel espace au moment où elles ont accepté de prendre part à ce projet.

Les professionnelles expliquent leurs motivations à prendre part à la recherche de différentes manières. Agnès est une jeune professionnelle qui apprécie s'interroger sur ses pratiques. Elle explique que la proposition de la recherche arrive à un moment où elle souhaite se « *recentrer sur l'enfant* » et considère que la recherche peut lui permettre d'avoir un « *regard extérieur* » sur sa pratique. Elle parle d'un nouveau souffle « *sur notre posture, sur la façon de penser, la façon de questionner* ». Émilie considère que ce projet peut lui permettre de « *prendre du recul* » et de disposer de connaissances théoriques sur la participation des enfants. Elle considère qu'il est nécessaire que le travail social soit « observé » pour évoluer. Pour Laëtitia, il s'agit davantage de donner à voir les conditions de leurs pratiques, les « *dysfonctionnements systémiques* » du système de protection de l'enfance qui, pour elle, doivent être mis à jour et peuvent l'être par la recherche. Aurélie considère que sa participation à la recherche est un moyen de ne pas « oublier de les faire participer », sa participation devenant alors un prétexte pour modifier ses pratiques tout en les « *donnant à voir les imperfections, les erreurs* ». Elle considérera même sa participation comme une forme de « *militantisme* ».

À l'intérieur de chaque « secteur Ase », un nombre important de personnes ont été des participants secondaires. Les agents d'accueil sont les premiers interlocuteurs des parents, des enfants et des partenaires lors de leur arrivée et lors de mes premières entrées sur le terrain. Des personnels administratifs qui, s'ils ne rencontrent que très rarement les familles où les enfants, sont toutefois en lien virtuellement avec eux à travers les échanges de courriers électroniques ou d'appels. Ces actrices consignent l'ensemble des écrits transmis ou reçus par les intervenant·es à propos de la situation de chaque enfant et ont été aidantes lorsque je

souhaitais accéder à un dossier, comprendre un document. Elles transmettent et réceptionnent les écrits en provenance du juge, de la famille, d'autres institutions ou services tels que l'école, les lieux d'accueil, les services de visites médiatisés. Sur les deux terrains, si ces personnes occupent les mêmes locaux que les référentes, elles se trouvent souvent à un autre étage, quelque peu à l'écart de la vie d'équipe. Pour finir, au sein de ces terrains, trois types de cadres sont présents au sein de chaque service et ont pris part, directement ou non, à la recherche menée. Trois cadres socio-éducatif·ves, à l'interface entre le responsable de secteur et les référentes de l'enfant. Ils et elles coordonnent généralement une équipe de 5 à 8 professionnel·les en animant des réunions, avisant les écrits et intervenant à la demande des référent·es dans les situations plus complexes. Il peut s'agir de l'intervention lors d'un placement en urgence, lors d'un conflit entre un·e référent·e et un parent, ou un jeune et parfois lorsqu'un conflit s'installe avec des partenaires. Les psychologues présentes dans les secteurs, généralement au nombre de deux, ont une position de cadre, mais elles occupent des positions différentes dans chaque secteur : certaines choisissent de rencontrer l'enfant ou non, d'accompagner des visites médiatisées ou non, de rédiger des écrits dans certaines situations ou non.

En plus de ces participant·es secondaires internes à chaque service, le travail des référentes et des membres de l'équipe implique également d'autres acteur·ices se situant en dehors du service de l'aide sociale à l'enfance. Au cours de cette recherche, ce sont majoritairement des professionnelles des lieux d'accueil collectifs ou familiaux tels que les éducateurs et éducatrices de foyers, les assistantes familiales, les référentes de l'accueil familial⁹, les cadres ou psychologues de ces établissements ou services.

Certaines missions ou tâches spécifiques sont également déléguées à des tiers, des prestataires de service. Il peut s'agir de services chargés de mettre en place et accompagner les visites parents/enfants, mais également d'autres acteur·ices qui interviennent plus ou

⁹ Les référent·es du Service d'Accueil Familial sont des acteur·ices qualifiés de « référents de proximité ». La proximité est induite par des liens plus fréquents avec l'enfant sur son lieu d'accueil. Son rôle se situe plutôt en lien avec les dimensions de la vie quotidienne de l'enfant (école, santé, loisirs...) et de ses rapports avec son entourage (échanges avec les parents, visites parents/enfants). Les missions qui lui sont confiées sont d'organiser des rencontres régulières avec l'enfant, de l'accompagner dans les réponses à ses besoins fondamentaux, d'évaluer le déroulement de l'accueil et de veiller à la qualité des liens entre l'enfant, sa famille et ses proches.

moins ponctuellement, comme celles et ceux appelé·es les « intérim·s hôtel »¹⁰ ou encore des accompagnateurs et accompagnatrices chargé·es de se déplacer, avec l'enfant, aux rendez-vous organisés.

Tous ces participant·es ont été considéré·es comme secondaires dans la mesure où nos rencontres l'ont toujours été à l'initiative des référentes Ase impliquées.

1.2.2.3. Les familles impliquées dans la recherche

La sélection des situations familiales s'est opérée à partir de plusieurs critères. Si certains d'entre eux ont été définis en amont de mon entrée sur le terrain, d'autres se sont construits ou déconstruits au fur et à mesure de ma présence auprès des professionnelles. Des choix se sont opérés sur la base de critères scientifiques, éthiques, mais également des critères liés à la faisabilité de la recherche.

Un premier critère a concerné le cadre d'intervention. Les référentes impliquées dans la recherche accompagnent des mesures de placement judiciaire et administratif. Elles sont également chargées, quelque temps avant mon entrée sur le terrain, de coordonner le parcours des enfants bénéficiant d'une mesure d'aide éducative à domicile. Toutefois, cette mission nouvellement attribuée aux référentes implique des pratiques et des positionnements très différents selon elles. Un premier choix s'opère et je décide de me concentrer sur les mesures de placement qui constituent la majorité des situations accompagnées par les professionnelles.

Conformément aux constats issus de la littérature scientifique, les recherches qui s'intéressent à la participation des enfants âgés de moins de 15 ans sont plus rares. Un critère d'âge est alors défini à partir de ces éléments et la présente recherche a concerné des situations familiales au sein desquelles les enfants sont âgés de 7 à 15 ans.

¹⁰ Il s'agit de professionnels chargés de passer parfois quelques heures, et parfois 24h/24h, avec l'enfant notamment pour les enfants à besoin complexes. Ces professionnels peuvent intervenir en plus des professionnels déjà présents sur le lieu d'accueil.

Un dernier critère a été établi au début de la démarche, mais a évolué au cours de la recherche et concernait l'ancienneté de la mesure. À l'origine, les constats issus de la littérature justifiaient de l'intérêt de se concentrer sur les premiers moments des mesures de placement. Les résultats de nombreuses recherches portant sur la participation des enfants montrent que les premiers temps de l'intervention constituent des moments importants pour les enfants interviewés. Dans une revue de littérature portant sur l'expérience de protection vécue par les enfants, Wilson et al. (2020) mettent en évidence le stress émotionnel et psychologique subi par les enfants lors des premiers contacts avec les services. Ce moment est souvent qualifié de violent, d'effrayant et d'intrusif. C'est pourquoi les premières situations incluses dans la démarche ont été des situations pour lesquelles le placement avait été ordonné il y a moins de trois mois. Finalement, le nombre insuffisant de situations a conduit au renoncement de ce critère.

Si sept référentes ont accepté de contribuer à la recherche, il n'était pas évident que les familles qu'elles accompagnent acceptent la démarche. Au cours des premières rencontres avec les professionnelles engagées, l'ensemble des enfants de 7 à 15 ans ont été repérés à partir de documents internes au service afin de proposer la recherche à chaque enfant. Plusieurs modalités de présentation de la recherche ont été envisagées afin de parvenir à accéder aux enfants et à leur famille. Il s'agissait dans un premier temps de profiter de la venue des enfants, de leurs parents pour leur présenter la recherche avant leurs rencontres avec les travailleurs sociaux. Leur présence en salle d'attente, à l'abri du regard des professionnelles, permettait de prendre le temps d'expliquer la recherche et ses enjeux et de solliciter leur accord. L'évocation de ma présence lors de tous les rendez-vous qui les concernent a suscité des craintes de la part des familles et des enfants. Plusieurs familles ont évoqué le fait que le nombre de professionnel·les impliquée·es était déjà trop conséquent et, plus que de refuser la démarche, elles ont refusé la présence d'une personne supplémentaire. En effet, accepter ma présence supposait alors qu'une nouvelle personne s'immisce dans leur vie privée et pose un regard sur leurs situations. Peu à peu, je suis allée à la rencontre des familles en leur demandant, d'abord, de pouvoir assister à un entretien. Comme Bernadette Tillard et Monique Robin l'évoquent dans leur ouvrage (2010), la position d'étudiante a

facilité l'obtention de plusieurs accords et m'a permis de prendre le temps, après deux ou trois rendez-vous, de présenter la recherche dans son ensemble.

Au cours des premières semaines sur le terrain, j'ai pu observer au moins une intervention menée auprès de 24 enfants et/ou leur famille. Parmi ces 24 situations, 12 enfants ont pu être impliqués à l'une des étapes de la recherche et 7 d'entre eux ont pu être impliqués aux deux étapes de la recherche qui comprenaient la phase d'observation et les entretiens avec les principaux acteur·ices impliqué·es. Parmi ces 12 enfants, deux fratries sont représentées.

La non-participation des autres enfants rencontrés s'explique soit par l'absence d'autorisation des parents, soit du refus explicite des enfants au début ou en cours de démarche. Les caractéristiques principales des enfants sont reprises dans le tableau suivant.

Prénom de l'enfant	Sexe	Âge (au moment du premier contact)	Ancienneté de l'accueil (au moment du premier contact)	Participation à la phase d'observation	Participation de l'enfant à l'entretien de recherche	Type de placement	Lieu d'accueil
Laura	F	11	1 semaine	Oui	Oui	Judiciaire	MECS
Emma	F	12	1 semaine	Oui	Oui	Judiciaire	Accueil familial
Nina	F	14	2 semaines	Partielle	Oui	Judiciaire	MECS/AF
Nathalia	F	12	1 semaine	Oui	Oui	Judiciaire	Accueil familial
Sami	M	12	1 mois	Oui	Oui	Judiciaire	Accueil familial
Luna	F	11	9 ans	Oui	Non	Judiciaire	Accueil familial
Amandine	F	11	5 ans	Oui	Oui	Administratif	MECS/AF
Alvin	M	7	1 semaine	Oui	Non	Judiciaire	Accueil familial
Gloria	F	7	1 semaine	Oui	Non	Judiciaire	Placement à domicile
Angel	F	8	1 semaine	Oui	Oui	Judiciaire	MECS
Amin	M	8	1 semaine	Oui	Non	Judiciaire	Placement à domicile
Eli	M	7	1 semaine	Oui	Non	Judiciaire	Placement à domicile

Figure 10 – Tableau présentant les caractéristiques des enfants inclus dans la recherche

1.2.3. Quelles données recueillies pour quelle analyse ?

1.2.3.1. Choisir sa place pour repérer, sélectionner et interpréter les données issues de l'observation

Comme évoqué précédemment, j'ai choisi de mener mes observations auprès de quelques enfants seulement. Au cours d'une période de 18 mois, j'ai passé 138 journées au sein de deux services de l'aide sociale à l'enfance. Dans les premiers temps, mes venues étaient organisées par les invitations des professionnelles lorsqu'elles prévoyaient un entretien pour les situations des enfants concernés par la recherche. Mais, peu à peu, il est devenu évident que ce qu'il se passait au moment d'un entretien, d'une synthèse, d'une réunion était marqué par ce qu'il se passait parfois dans les 10 minutes où les quelques heures qui précédaient. L'agitation d'un service, lorsque plusieurs situations de placement s'organisent le même jour, l'état émotionnel d'une professionnelle dès le matin et la charge de travail qui précèdent une tâche, me donnaient souvent des éléments pertinents pour comprendre le contexte d'une rencontre. En effet, « tout ce qui se joue dans une interaction ne se livre pas d'emblée, et tout ce qui est observable ne se comprend pas uniquement à partir du visible » (Chopin, M. & Sinigaglia, J., 2022, p. 9). Par exemple, lorsqu'une professionnelle écourtait un entretien, adoptait un ton plus ou moins ferme, était plus ou moins directive, cela pouvait parfois s'expliquer par ce qui précédait la rencontre (un autre rendez-vous, un appel téléphonique, une réunion institutionnelle) ou ce qui était prévu immédiatement après. Ainsi, j'ai pu à peu près privilégier des temps de présence en demi-journée ou en journée plusieurs fois par semaine.

M'appuyant sur certains écrits relatifs à la position du chercheur en ethnographie, j'ai d'abord occupé une place discrète au cours des différents moments d'observations avec les enfants et les familles. Rapidement, cette position a semblé provoquer l'inconfort de l'ensemble des participant·es : les parents, les enfants et les professionnelles. De plus, une position trop éloignée « au nom des exigences d'objectivité » provoquait le risque de m'éloigner « du monde quotidien, de sa complexité et des émotions qu'il suscite » (Guigue, 2012, paragr. 3). Peu à peu, mes prises de paroles ont permis d'utiliser ma présence pour faire parler les participant·es de leur vécu des d'interventions, de la scène en train de se dérouler. Cette

position a facilité l'enquête et permis de rassurer, en premier lieu, les membres de la famille. À mesure que j'assistais aux rendez-vous, il est arrivé de plus en plus fréquemment que les parents se tournent vers moi pour exprimer spontanément leur vécu du moment présent et parfois me demander explicitement de prendre des notes de ce qu'il se passait dans l'instant. C'est le cas lorsqu'un père de famille se détourne de l'échange en cours autour des motifs de placement pour me dire « *marquez-le, ça, dans votre mémoire, vous voyez, quoi qu'on dise, ils ont toujours raison* ». Mais cette position, choisie volontairement à distance de l'intervention, a pu être entravée par les tournures de phrases utilisées, sciemment ou non, par les professionnelles. Pour une situation, l'utilisation du « nous » ou du « on » dans une phrase telle que « *madame Faisca et moi, nous sommes là pour évaluer la situation* » a compromis ma position auprès d'une mère de famille. Pour la majorité des situations, les professionnelles veillaient toutefois à ne pas me solliciter au cours de l'entretien. Ces éléments ne sont pas sans rappeler ce que Gilles Monceau énonce à propos des effets de la présence du chercheur.

Qu'il le veuille ou non, la présence de l'enquêteur ne laisse pas son terrain inchangé. Sa simple présence transforme les comportements observés. Les observés eux-mêmes ne manquent pas d'ajouter à leurs pratiques ordinaires celle d'observer l'observateur (Monceau, 2017, p. 13).

Les professionnelles ont également rapidement saisi où se posait mon regard et nombreuses sont celles qui, après les entretiens, me demandaient de réagir sur le contexte de l'échange, les attitudes des participant·es et sur leur propre « manière de faire ». Cela répondait à leurs attentes vis-à-vis de la recherche, de pouvoir avoir un regard extérieur sur leurs pratiques. Bien sûr, certaines m'ont parfois demandé ce que je pensais de la situation familiale ou de ce parent, en m'invitant à réagir à leurs impressions, interprétations ou analyse. Ce fut le cas lorsqu'une professionnelle dira, à la sortie d'un entretien : « *je ne le sens pas ce père, qu'est-ce que tu en as pensé toi ?* ». Ces moments fréquents sont parfois difficiles à gérer pour l'observatrice, praticienne il n'y a pas si longtemps. Ne rien dire risquait de compromettre les relations créées avec les actrices professionnelles, mais donner mon avis me faisait courir le risque de compromettre mes relations avec les parents. J'ai souvent décidé de répondre, en interrogeant les professionnelles sur les raisons de leurs impressions ou en me décalant des

comportements des individus pour revenir sur les contextes de l'intervention : pourquoi avait-elle choisi de mener l'entretien de cette manière ? Pourquoi avait-elle choisi d'aborder ou non un sujet plutôt qu'un autre ?

Pour chacune des situations repérées, je demandais aux professionnelles de me convier à l'ensemble des actes programmés : les rendez-vous avec les enfants, les parents, les synthèses, les réunions, les appels téléphoniques, les audiences... Certaines professionnelles ont utilisé les outils informatiques pour faciliter cette organisation, en me transmettant systématiquement une invitation dématérialisée via leurs agendas. D'autres ont privilégié les mails. De même, certaines professionnelles ont peu à peu pris l'habitude de me transférer la plupart des courriers électroniques qu'elles rédigeaient ou recevaient, me permettant alors de me saisir d'une date de rendez-vous proposé.

La durée de ces observations a varié d'une situation à l'autre. Si l'ambition était de pouvoir observer l'intervention sur une période minimale de 12 mois, la temporalité de la thèse n'a pas permis de tenir cet objectif pour l'ensemble des situations, et ce, en raison du délai nécessaire pour cibler les situations et de la nécessité de quitter le terrain compte pour respecter la durée de mon contrat. La durée minimale a été de 6 mois et la durée maximale était de 1 an.

Lors des observations, j'ai été particulièrement attentive aux contextes de chacun des actes observés. M'inspirant de la démarche de Ferguson (2019), les événements qui précédaient les rencontres, les lieux où elles se déroulaient, les horaires, les personnes présentes, leurs attitudes et les places occupées au début de la rencontre ont été les premiers éléments consignés systématiquement, par écrit, dans mon carnet.

J'ai tenté de consigner les sujets abordés au cours des échanges en m'intéressant particulièrement aux sujets sur lesquels le point de vue de l'enfant était sollicité, la manière de le faire et les effets de cette sollicitation. L'absence d'enregistrement des rencontres rend la prise de note complexe et forcément parcellaire, surtout au cours des entretiens familiaux. L'utilisation du modèle de participation d'Helen Bouma et al. (2018) m'a permis de me concentrer sur trois dimensions de la participation significative repérées par les auteurs :

l'information, l'écoute et l'implication. Ainsi, il s'agissait de consigner tous les thèmes abordés en entretien pour accéder au moment de l'analyse à ceux qui le sont autant qu'à ceux qui ne le sont pas. L'attention s'est portée sur ce qui est dit autant que sur les manières de le dire. Ainsi, le ton de la voix, les styles de questionnements, les mouvements des protagonistes, la communication non verbale ont fait l'objet de prises de notes. Les enfants et les parents ont pris l'habitude de me voir avec mon carnet et mon téléphone me permettant d'écrire et de regarder l'heure. Quelques-un·es m'ont demandé de pouvoir lire les traces que je laissais, ce que je faisais à quelques occasions. Les premières notes de terrain, saisies sur le vif de la rencontre, ne comprenaient généralement que des éléments bruts et les donner à voir ne me faisait prendre aucun risque, et permettait de rassurer les enfants ou les parents. Les synthèses, les audiences ont été des actes au cours desquels mes prises de notes étaient facilitées au regard du nombre de personnes présentes, et de l'utilisation par tous les acteur·ices de l'écrit dans ces moments. Des catégories d'actes engagés par les professionnelles se sont révélées au fur et à mesure des observations et rappellent les travaux de recherches menées dans le cadre des pratiques en milieu ouvert (Rousseau, 2001 ; Rurka & Rousseau, 2017). À mesure que j'observais les pratiques en direction des familles et des enfants, il a été possible de catégoriser les principaux actes réalisés, lesquels ont été répartis en quatre catégories : les entretiens individuels, les entretiens familiaux, les synthèses et les audiences. Les écrits ne constituent pas un acte observé, mais ils constituent des données prises en compte pour la recherche.

Le tableau ci-après permet de rendre compte des différents actes observés parmi ceux repérés pour chaque situation. Les actes repérés l'ont été à partir des informations présentes dans le dossier de l'enfant, dans l'agenda des professionnelles qui ont accepté de m'y donner accès où à partir des échanges informels avec ces dernières. Parmi eux, certains ont été difficiles à comptabiliser dans la mesure où les traces laissées ne sont pas systématiques, telles que les appels téléphoniques ou l'accès à ces traces plus difficile tel que le contenu des messages électroniques. Il a été choisi de se concentrer principalement sur les actes mettant en présence plusieurs protagonistes. Sur la totalité des 174 actes repérés, 95 se sont déroulés en ma présence.

Prénom de l'enfant et nombre de mois d'observation		Actes repérés au cours de l'intervention						Écrits professionnels recueillis	Nombre d'actes observés parmi ceux repérés
		Entretiens professionnelle/ enfant	Entretiens professionnelle/ parents	Entretiens ou rencontre professionnelle/pa- rent/enfant	Audience	Synthèse ¹¹ pluriprofessi- onnaire	Total		
Laura	8	4	7	9	1	3	24	10	19
Emma		8					28		
Nina	6	5	12	0	2	2	21	5	8
Nathalia	12	4	10	14	1	3	32	5	15
Sami	10	6	3	4	2	2	17	2	11
Amandine	12	2	7	10	1	3	23	10	12
Alvin	8	0	0	0	0	2	2	0	2
Gloria	6	1	2	8	0	5	17	3	8
Amin									
Eli									
Luna	10	2	2	0	1	1	6	0	3
Angel	5	4	10	7	1	3	25	5	20
Total		33	53	50	9	24	174	40	95

¹¹ Il s'agit d'échanges mettant en présence plusieurs professionnels représentant les différents services intervenant auprès d'un·e même enfant.

Comme Anna Rurka et Patrick Rousseau l'ont fait dans le cadre des interventions en milieu ouvert (2017), il a été proposé aux référentes de consigner l'ensemble des actes réalisés pour chaque situation, afin de garder des traces de ceux réalisés en mon absence et de visibiliser des actes moins accessibles lorsque j'étais absente. Cette proposition a rapidement semblé inadaptée au contexte et à la charge de travail bureaucratique déjà importante des professionnelles observées. Une seule professionnelle est parvenue à réaliser ce document sur une période de deux mois au cours de laquelle elle a comptabilisé 47 actes, dont 33 constituent des échanges de messages électroniques avec les partenaires. Ces éléments sont cohérents avec d'autres observations. Pour la situation de Laura et Emma, la professionnelle m'a donné accès à sa boîte de messagerie et j'ai pu parcourir les 363 mails reçus ou envoyés pour cette situation. Si en 2001, Patrick Rousseau constatait que les appels téléphoniques constituaient le type d'acte majoritaire en AEMO (2001), il semble qu'aujourd'hui que la dimension technologique des pratiques professionnelles (Monceau, 2013) occupe désormais une place importante dans l'action des référent·es de l'aide sociale à l'enfance.

À l'issue de la collecte de données, une première phase de traitement a consisté en la retranscription dactylographique de l'ensemble des données recueillies. Les notes manuscrites de terrains, les documents collectés (ordonnances, rapports, mails) et les entretiens enregistrés ont tous été retranscrits dans l'intégralité, le tout formant un corpus total de 900 pages. Il a été choisi de procéder à plusieurs types de classification du corpus avant d'engager son traitement. Cette étape constituait ce que Bardin (2013) considère comme une préanalyse. Cela m'a permis de procéder à la phase de transcription-traduction des données (Paillé & Mucchielli, 2016) et sélectionner celles les plus pertinentes pour répondre à la question de recherche.

Des documents distincts ont été créés pour chaque situation observée et réunissaient les notes d'observations, les entretiens, les mails et les écrits recensés. Un second corpus a été créé à partir de 4 types d'actes parmi ceux repérés au cours de la phase d'observation (synthèses, entretiens, enfants, audiences et écrits). Ce travail de nettoyage et d'organisation des données a permis une appropriation de l'ensemble du corpus.

Une première étape de quantification des données (Royer et al., 2019) a permis d'obtenir de premiers résultats de recherche. Au-delà de la description et la catégorisation des observations qui composent le corpus, ces éléments m'ont permis de rendre compte des types d'actes réalisés par les professionnelles ainsi que leur répartition auprès des enfants, de leurs familles et des partenaires impliqués dans les interventions. Il a également pu être repéré et dénombré les acteur·ices impliqués et leurs présences, ou absences, au cours de certaines étapes des processus décisionnels, ou encore le nombre de lieux dans lesquels je me suis déplacée en présence ou non des enfants. Enfin, il ressort également de cette quantification les durées des tâches professionnelles, les distances géographiques et les déplacements physiques des différents acteur·ices au cours de l'intervention.

Après cette phase de quantification des données, j'ai procédé à une analyse de contenu des données d'observation en opérant un premier codage « verticale ». Il s'agissait de partir de l'ensemble des notes concernant chaque situation individuelle afin de repérer, dans un premier temps, les moments décisionnels qui ont marqué l'intervention. Comme le propose Ferguson (2019), il s'agissait de produire une « reconstruction scénique » pour illustrer les dynamiques clés et les changements au cours de l'intervention.

Une seconde analyse, qualifiée d'« horizontale » s'est concentré sur quatre actes considérés comme particulièrement importants au regard de leurs récurrences pour comprendre comment la participation de l'enfant se construit et se déconstruit au fil du temps : les entretiens avec les enfants, les synthèses, les audiences et les écrits. Le processus de codage des données a été réalisé manuellement en utilisant le logiciel Atlas.ti pour faciliter l'organisation du traitement des données.

1.2.3.2. S'entretenir avec les participant·es pour explorer leurs expériences et comprendre les processus

L'observation m'a donné accès aux pratiques professionnelles, avec un ensemble varié d'acteur·ices, ainsi qu'aux pratiques, discours et attitudes des parents et des enfants durant les différents moments de l'intervention, mais n'a pas toujours permis l'accès aux expériences vécues ces acteur·ices et à leurs interprétations de ces moments d'intervention. Pour accéder à ces expériences, des entretiens ont été réalisés avec plusieurs protagonistes repérés au cours de la phase d'observation. J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs de type rétrospectif (Demazière, 2007).

Sur les 12 situations observées, 5 n'ont pas donné lieu à des entretiens, et ce, compte tenu du refus des parents ou des enfants au début ou en cours de démarche. Pour les 7 autres situations, un entretien a pu être réalisé avec au moins 3 des acteur·ices impliqués dans la phase d'observation.

Concernant les parents, 9 parents et 8 enfants ont été interrogés. Pour les professionnelles, j'ai pu interviewer les référentes Ase des enfants concerné·es par la recherche (N=7) ainsi que d'autres référent·es impliqué·es sur les terrains de recherches (N=5). Celles et ceux qui sont considérés comme « référent de proximité » ont également été contactés. Seules des référentes des services d'accueil familiaux ont donné suite à mes sollicitations (N=4). S'agissant des professionnel·les positionné·es sur les lieux d'accueil collectif, les 3 professionnel·les contacté·es et qui avaient initialement accepté de participer à la recherche n'ont pas donné suite aux propositions de rencontres. Parmi les 6 assistantes familiales impliquées dans la phase d'observation pour les 8 enfants concernés, aucune n'a pu être rencontrée. Trois d'entre elles ont formellement refusé cet échange et 3 n'ont pu être contactés pendant la phase de recherche. En plus de ces acteur·ices, des entretiens ont été réalisés avec des cadres des services de l'aide sociale (N=5) à l'enfance et des psychologues (N=2), toutes étant en lien avec les situations familiales observées. Pour certains protagonistes, et notamment les enfants et les parents, plusieurs entretiens ont eu lieu.

Les entretiens ont été effectués soit, au moment de la fin d'un processus décisionnel, lorsque l'un des membres de la famille (enfant ou parent) exprimait son souhait que l'observation prenne fin ou à la fin de la période d'observation. La trame d'entretien était identique à tous et toutes et permettait d'explorer :

- Leur parcours de vie ou professionnel avant l'intervention : Il s'agissait d'interroger leurs expériences antérieures. Pour les professionnelles, cela comprenait leur formation initiale, les postes occupés, les motivations à exercer au sein des services de l'aide sociale à l'enfance. Pour les parents et les enfants, cela comprenait les événements ayant précédé l'intervention des services de l'aide sociale à l'enfance et d'explorer la manière dont ils et elles se sont senti-es impliqué-es à la demande de placement.
- La définition, le sens et l'intérêt de la participation.
- Le déroulement de l'intervention observée à partir des moments marquants, des décisions prises, des changements réalisés au cours de l'intervention. Il s'agissait, pour chacun des sujets abordés d'explorer la perception de leur niveau de participation et plus spécifiquement du niveau de participation de l'enfant. Il s'agissait également de comprendre avec les personnes interviewées les facteurs ayant contribué à un tel niveau de participation ou de non-participation.
- L'entretien visait également à repérer, à partir de leurs expériences, les conditions et les obstacles à la participation des enfants en protection de l'enfance.
- Une dernière partie de l'entretien consistait à revenir sur leur participation à la recherche. Il s'agissait d'explorer leurs motivations, leur vécu quant à ma présence répétée et les effets de ma présence, et plus globalement, de la recherche.

Cette trame permettait une forme de restitution intermédiaire dans la mesure où des passages d'entretiens me permettaient de mobiliser mes propres observations et mes interprétations. Des moments vécus ensemble (au cours d'un entretien, d'une audience) ont pu constituer des événements marquants pour les personnes qui avaient été observées, mais je ne les avais pas considérés comme tels. À l'inverse, ce qui me semblait marquant ne l'était pas toujours du point de vue de ces dernières.

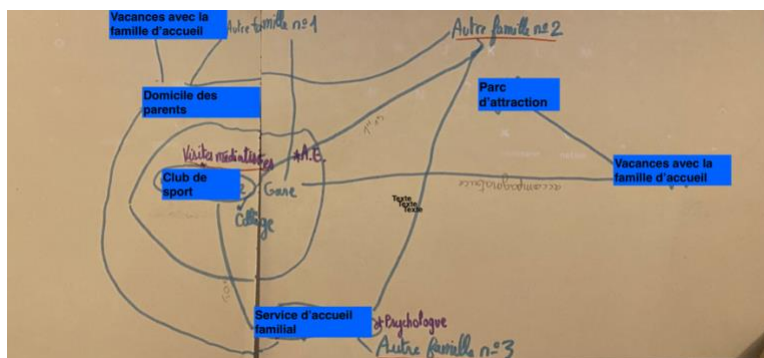
Concernant les entretiens avec les enfants, il a été choisi de leur proposer divers supports pour faciliter leur expression, de même qu'il leur a été proposé de choisir le lieu dans lequel ils souhaiteraient que nous nous rencontrions (Lafantaisie et al., 2022, Tourigny & Lafantaisie, 2022). S'agissant des supports, au-delà de l'échange verbal s'appuyant sur la trame d'entretien, je leur ai proposé différents objets sans les sélectionner à priori. Des figurines articulées, des feutres, des feuilles, des images ont été mis à disposition pendant l'échange et chaque enfant était invité à répondre à mes questions en utilisant ou non le support de son choix. L'objectif principal était de permettre à chaque enfant d'utiliser le mode d'expression qui lui convenait le mieux à différents moments de l'échange et de prendre le temps de s'exprimer. Dans tous les entretiens, les enfants ont alors souvent alterné l'utilisation de plusieurs supports. Les enfants ont ainsi pu mettre en scène la vie familiale, le déroulement du placement, la désignation et les rôles des professionnelles, les lieux dans lesquels ils se déplaçaient. Ces supports ont été utilisés par les enfants pour visibiliser les acteur·ices impliqué·es dans leur vie quotidienne et dans l'intervention, comme le montre la photo prise lors de l'échange avec Amandine.

Les acteur·ices présent·es dans la vie d'Amandine



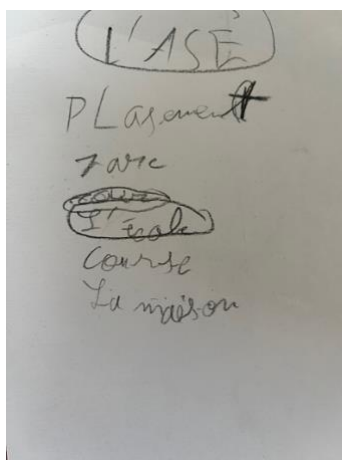
D'autres supports ont été utiles pour visibiliser les déplacements des enfants au cours de l'intervention, comme une enfant le propose lors de notre second entretien.

Les déplacements d'une enfant au cours de l'intervention



D'autres enfants ont utilisé l'écrit pour s'exprimer comme le fait une enfant en entourant les lieux dans lesquels elle n'apprécie pas se rendre.

Les lieux quotidiens d'un enfant



Les enfants ont pu exprimer leur souhait que l'entretien se déroule en présence d'un autre membre de la famille ou d'un professionnel. Nina a souhaité que l'entretien se déroule avec sa mère, Emma a demandé que sa sœur Laura soit présente. Les rencontres avec les enfants ont eu lieu dans des parcs pour quatre d'entre eux. Une enfant a souhaité que l'entretien se déroule sur son lieu d'accueil et trois autres entretiens ont eu lieu au sein des locaux de l'aide sociale à l'enfance. Deux enfants ont été rencontrés à plusieurs reprises. Nathalia a été rencontrée une première fois et a sollicité un second temps, à un autre moment. Laura a également exprimé son souhait de mettre fin au premier échange tout en expliquant qu'elle

souhaitait qu'un second lui soit proposé. Sami devait être rencontré une seconde fois, mais il exprimera finalement son refus lorsque j'arrive au domicile de son assistante familiale. Les propositions faites concernant les lieux et les supports d'entretiens ont permis de constater que cela favorisait une certaine mobilité des corps, en comparaison aux mobilités plus rares et contraintes des enfants observés lors des entretiens menés par les professionnelles.

Angel, 8 ans, après 20 minutes d'échange, s'arrête net et me dit : « *Je veux aller faire de la balançoire* ». J'interromps l'entretien pour aller jouer avec elle et ce moment sera l'occasion, finalement, de continuer son récit sur le foyer idéal et, notamment, la place que devrait occuper le point de vue des enfants dans son organisation, sa décoration, le quotidien. Laura se lèvera à plusieurs reprises pour déplacer les figurines en plastique à différents endroits de la pièce, dépassant le seul espace de la table. Amandine quant à elle se lèvera du banc sur lequel nous étions assises pour aller voir les chèvres situées à quelques mètres. Cette attention aux mouvements m'a donné des indications sur l'état de l'enfant pendant l'échange, et la nécessité, de parfois faire une pause, d'écourter l'entretien ou au contraire de le poursuivre. Amandine, bougeant de plus en plus et s'éloignant du banc sur lequel nous étions installées toutes les deux, a répondu par l'affirmative lorsque je lui ai demandé si elle souhaitait que je mette fin à l'échange. Prendre le temps, laisser le temps aux enfants m'a permis de mener des entretiens respectant le rythme des enfants et leurs souhaits quant à sa poursuite ou son arrêt.

Concernant les parents, trois d'entre eux ont été rencontrés sur l'extérieur (dans un parc, un café), une mère a été rencontrée au sein des services de l'aide sociale à l'enfance et trois parents ont été rencontrés à domicile. L'un des entretiens s'est organisé par téléphone, à la demande de la mère de famille.

Avant la réalisation de ces entretiens, tous les enfants et leurs parents m'avaient rencontré à de nombreuses reprises, au cours des interventions observées, et parfois même lorsqu'ils me croisaient dans les locaux des services. Cela a facilité l'échange, car j'avais déjà évoqué à de nombreuses reprises mon rôle, mes demandes et leur possibilité d'accepter ou de refuser l'entretien de recherche. Ces temps formes et informels partagés ont permis la construction d'une relation avec les chaque acteur·ice : enfant, parent, professionnel·le. Comme l'indique

Vicky Lafantaisie et ses co-autrices, « la relation permet de se rapprocher du terrain, de mieux cibler l'objet de recherche, de réfléchir à des méthodes de collecte qui sont adaptées et pertinentes, de rencontrer d'autres personnes susceptibles de nous éclairer sur le sujet » (2022, p. 94). J'ai été particulièrement surprise par la durée des entretiens réalisés avec les enfants, mais également avec les parents et les professionnelles. La durée moyenne des entretiens avec les enfants était de 66 minutes, 83 minutes pour les entretiens réalisés avec les parents et 112 minutes avec les professionnelles. De plus, pendant leur récit, enfants et parents ont exprimé la facilité de pouvoir évoquer un moment d'intervention sans, nécessairement, devoir expliquer l'ensemble du contexte de celui-ci. Des phrases comme : « *Vous vous souvenez quand ils ont parlé de ça* » ou encore : « *Vous savez, c'est le moment où j'étais assis là* » me permettaient de revenir avec eux dans la scène racontée et de rebondir aisément durant l'échange. Pour les parents particulièrement, cet entretien était l'occasion de pouvoir s'exprimer sur leur vécu de l'intervention, sur les attitudes des professionnelles, sujets très rarement évoqués au cours des discussions avec professionnelles.

Pour les professionnelles, les liens noués par la présence prolongée au sein des services et par le nombre de moments d'interventions partagées ont également facilité les échanges au cours des entretiens de recherche. Si le contenu de la trame d'entretien était similaire pour tous les acteur·ices et concernait les processus observés au cours de la phase d'observation, les référentes ont pu mobiliser d'autres situations que celles concernées par les observations. En effet, si la phase d'observation s'est concentrée sur 12 enfants, c'est un total de 24 enfants que j'ai pu rencontrer ou qui ont été évoqué·es par les professionnelles au sein des bureaux, au cours de réunions. Pour cause, au cours des observations, je remarque vite que chaque professionnelle accompagne trois ou quatre situations que je qualifie de « situations évènements ». Il s'agit plus souvent de jeunes adolescent·es de plus de 14 ans qui se rendent fréquemment dans les bureaux de l'Ase ou de parents qui ont largement investi l'accompagnement et qui sollicitent de manière hebdomadaire et parfois quotidienne les référentes de leur enfant. Certaines expériences des professionnelles s'appuient alors sur ces situations « évènements » et le récit concernant les enfants participant à la recherche est souvent étayé par d'autres situations à partir de comparaisons entre eux.

Tous les entretiens ont été intégralement retranscrits. Une analyse manuelle de contenu des entretiens a été réalisée en commençant par les entretiens menés avec les enfants, puis ceux impliquant les parents avant les entretiens avec les professionnelles. Le logiciel d'aide à l'analyse des données qualitatives Atlas.ti a été utilisé pour réaliser le codage des entretiens. Cette phase de codage ouvert des entretiens s'est déroulée en plusieurs étapes permettant la réduction progressive des codes puis leur catégorisation. À l'issue de la première étape, je disposais de 4241 citations réparties en 1400 codes, correspondant à des segments de discours plus ou moins long. Une étape de nettoyage a permis de regrouper les codes analogues me conduisant à disposer finalement de 700 codes, organisés en 7 catégories, et chacune disposant d'une quinzaine de sous-catégories.

À l'issue de la démarche empirique, il était possible de disposer de données permettant la production d'une analyse axée sur :

- Les pratiques des professionnelles référent·es de l'aide sociale à l'enfance : Quelles sont les actes réalisés au cours d'une intervention et quelles places occupent chaque protagoniste au cours de ces actes ? Quels sont les actes au cours desquels le point de vue des enfants est sollicité, mobilisé, ignoré ou pris en compte ? De quelles manières ce point de vue est sollicité, exprimé, entendu, interprété ?
- Les formes, les niveaux et les expériences de participation des enfants au cours des processus décisionnels à l'œuvre au cours d'une intervention de suppléance éducative en protection de l'enfance : Quels sont les processus décisionnels repérés par chaque acteur ou actrices ? Comment les enfants évaluent-ils leur niveau de participation, et ce, pour chacune de ces décisions et quels sont les effets repérés (sur eux-mêmes, sur l'intervention, sur la décision) ? Comment les adultes évaluent-ils le niveau de participation des enfants et les conditions, enjeux qui entourent cette participation pour chaque enfant ?
- Les conditions et obstacles de la participation de l'enfant confié·e à l'aide sociale à l'enfance.

1.2.4. De l'éthique procédurale à l'éthique relationnelle

Au regard de l'objet même de la recherche, des participant·es qu'elle concerne et convoque, ainsi que la méthode envisagée a nécessité une importante réflexion éthique. Cette partie présente à la fois le respect des obligations légales faites aux chercheurs et chercheuses, mais aussi du processus réflexif qui m'a animé tout au long de ce travail doctoral. En effet, et comme l'indiquent Anna Rurka et Gilles Séraphin (2022), la démarche éthique permet d'interroger et de renouveler la méthode, ce qui s'est produit tout au long de la recherche. Il s'agit d'une démarche engagée dès les premières réflexions autour de l'objet de recherche et qui est toujours à l'œuvre au moment de la rédaction de la thèse. Chaque étape du processus de production de connaissances soulève de nouvelles questions éthiques et suppose de parvenir à trouver des réponses ajustées. Cette démarche n'est possible qu'en parvenant à repérer, formuler et répondre aux défis des pratiques de recherche, lesquelles incluent leurs manières de faire, de dire et de penser. Ce sont ces défis qui seront d'abord présentés avant de rendre compte des choix opérés dans une approche procédurale et relationnelle de l'éthique.

D'après Maritza Felice-Luna (2016, paragr. 4) « l'éthique procédurale se base sur l'imposition aux chercheurs d'une série de comportements ou pratiques (Canella, Lincoln, 2007) ainsi que d'une série de restrictions (Gabb, 2010) ». Mais cette approche procédurale se construit généralement sur un modèle biomédical de la recherche (Fassin, 2008) et une approche positiviste des sciences qui ne permettent pas de rendre compte d'un ensemble conséquent de dilemmes que rencontrent les chercheurs et les chercheuses en sciences sociales. Pour cause, les recherches en sciences sociales, d'autant plus lorsqu'elles mobilisent des méthodes d'observation, ne commencent qu'à partir du moment où les participants ont explicitement signé un formulaire (Moser, 2021). L'application des règles éthiques dans une approche ethnographique suppose de réfléchir plus que de répondre à de nombreuses questions : qui sont les participant·es ? Quels sont les moments observés et ceux qui ne le sont pas ? Quelles sont les traces accessibles, et par qui ? Comment les utiliser et que restituer de ces traces, à qui, quand ?

Ce processus réflexif est présenté à partir de dimensions qui s'organisent en miroir des conditions de la participation des enfants, telles que présentées dans les parties précédentes et comprends une attention particulière au niveau d'information, aux dimensions relationnelles et à l'implication dans l'ensemble du processus de recherche.

1.2.4.1. De l'information au consentement éclairé

L'une des premières réflexions concerne les enjeux relatifs à la mobilisation de trois catégories d'acteur·ices au cours de la recherche et la recherche du consentement éclairé de chacun et chacune. Qui doit donner son accord en premier ? Quelles conséquences provoque le refus des uns sur les accords formulés par les autres ? Comment équilibrer le droit des enfants, des parents et des professionnelles d'accepter ou de refuser de contribuer à cette recherche ?

Le consentement ne peut être obtenu qu'à l'issue d'un processus long, permettant à chaque acteur·ice d'appréhender les enjeux de son accord et les conséquences de celui-ci à court, moyen et long terme. Ce processus comprend l'information et la compréhension, le consentement et l'accord et enfin la possibilité de se retirer de la recherche.

Le consentement libre et éclairé ne peut être recueilli qu'à condition que les informations nécessaires à cet éclaircissement soient transmises de manière adaptée à toutes et tous. L'information au cours de la démarche de recherche a pris des formes diverses. D'abord, elle a pu se transmettre verbalement au cours des premières rencontres avec les professionnelles, les enfants et les parents. Lors des premières rencontres sur le terrain, les nombreux échanges informels m'ont permis de me présenter et de présenter ma démarche, parfois collectivement et de manière officielle, et parfois individuellement et de manière informelle. À cette étape, l'information n'a pas concerné uniquement l'objet de la recherche, la méthode et les droits des participant·es d'y contribuer ou de s'y opposer. Les professionnelles, les parents et les enfants ont cherché à obtenir des informations sur la chercheuse, sa position, ses motivations, ses représentations de leur métier. M'interroger sur mon parcours professionnel antérieur, sur mes motivations actuelles, mes engagements, sur le choix du sujet de recherche, des terrains choisis était un moyen d'obtenir d'autres informations nécessaires à leurs réflexions

et donc éclairer leur consentement. Cela rappelle ce que Thomas Newkirk (1996) considère comme un acte de séduction qui s'exprime par la présentation de soi comme aimable, sympathique et bienveillant tout en restant flou, opaque, et mystérieux pour garder son potentiel séduisant » (cité dans Moser, 2021, §13). Si pour Moser, la logique de séduction et la logique de consentement s'excluent mutuellement, je pense au contraire que l'approche relationnelle de l'éthique permet de faire coexister ces logiques à priori paradoxales. Ce qui a pu « séduire » ou « repousser » les professionnelles, les enfants et les parents, a compté dans leurs décisions de prendre part à ce projet, et je ne crois pas que ce sont seulement les éléments factuels et les arguments théoriques qui ont compté. Mes comportements, mes actes, mes paroles ont été « scrutés » dès les premiers moments et c'est aussi ma personnalité qui devenait un critère important. Ces éléments ont été accessibles à postériori et ressortent des échanges informels avec les professionnelles et des entretiens de recherches réalisés. Ce sont alors le timbre de ma voix, la perception de mon regard, mes postures au cours des échanges qui sont évoqués comme éléments justifiant l'accord des participant·es et parfois aussi, leur refus.

Convaincre et rassurer les professionnelles

Il ressort de premiers échanges avec les professionnelles le poids de leurs représentations sur la recherche et sur les chercheur·ses en général dans la volonté de consentir à une telle démarche. Ce sont ces représentations qui sont, dans les premiers temps, nécessaires de confronter si l'on souhaite accéder puis s'installer sur le terrain. En effet, si les professionnelles approchées au début de la démarche justifient leurs motivations par leur envie de questionner leurs pratiques, elles sont plusieurs à être affectées par le regard posé sur le travail social en général, et sur la protection de l'enfance en particulier. Elles considèrent parfois que « ceux qui écrivent » sur le travail social le font parfois en utilisant une position de surplomb, de sachant, ce qui participe parfois à l'invisibilisation de leurs réalités, provoque un sentiment d'être incompetent·e. De plus, mon entrée sur le terrain coïncide avec la diffusion d'un nouveau documentaire télévisé sur les dysfonctionnements de la protection de l'enfance. Dans ce contexte, l'arrivée d'une chercheuse ravive les craintes d'être jugée et considérée comme responsable des dysfonctionnements dénoncés publiquement et médiatiquement.

Dès lors l'information transmise commence par celles qui permettent de comprendre le positionnement du chercheur avant même d'accéder aux modalités de la recherche menée. Ce moment constitue plus que ce que Moser (2021) considère comme un « bal de séduction » entre le chercheur et les participants. Les informations sur l'objet et le processus de recherche, les droits des participant·es ont été transmis par le biais de documents de présentation envoyés quelques semaines après ma venue sur le terrain et un formulaire de consentement a été transmis à chaque professionnelle lorsque l'une d'entre elles exprimait explicitement son souhait de contribuer à la recherche.

En plus des référentes, la méthode choisie m'a amené à rencontrer un nombre important d'autres professionnel·les qui n'ont pas toujours été invités à consentir formellement à la recherche (les agents d'accueil, les partenaires, les secrétaires), mais ont toutes et tous reçu l'information quant à ma démarche. Si, dans une approche de l'éthique procédurale, le consentement écrit de tous les acteur·ices avait dû être obtenu, comme le montre Fassin (2008) cela aurait rapidement rendu le travail ethnographique impossible et aurait posé de nouveaux problèmes éthiques. En effet, le refus d'un·e seul·e acteur·ice aurait provoqué le risque d'exclure plusieurs enfants de la recherche, alors même que je considérais le fait que l'assentiment des enfants de participer à une recherche ne devrait pas être conditionné par l'accord des adultes qu'ils et elles puissent le faire. Dès lors, ces participant·es qualifié·es de secondaires ont été informés de la démarche et de l'accord de l'enfant et sa famille.

Adapter le contenu et le format aux parents et aux enfants

Des documents similaires, adaptés aux parents et un formulaire de consentement ont également été réalisés. Les parents ont été invités à indiquer leur accord à toutes les étapes de la recherche ou à certaines d'entre elles : la phase d'observation, les entretiens (pour eux et pour leur enfant) et la consultation de leur dossier administratif.

Afin que l'information soit accessible aux enfants, deux supports d'information différents ont été réalisés. L'un au format papier, en utilisant un vocabulaire adapté, et l'autre sous un

format vidéo¹². Il s'agissait de présenter sous forme de dessin animé les informations nécessaires pour donner son accord. Dans cette vidéo, il s'agissait de me présenter, de définir ce que signifie « une recherche scientifique », le sujet de recherche, les raisons de leur sollicitation ainsi que leurs droits et mes devoirs. Ce format a été utilisé avec tous les enfants et a largement favorisé la compréhension de la démarche proposée.

Non-refus, assentiment et consentement

Lors de mes premières journées au sein des services de protection de l'enfance, au cours desquelles j'avais déjà posé mon regard sur des enfants, des parents et tendues l'oreille pour accéder à leurs discussions, la recherche avait-elle déjà réellement commencé ? Dans une approche procédurale de l'éthique, répondre par l'affirmative aurait nécessité d'obtenir le consentement formel de chaque occupant·e des lieux, professionnel·les croisé·es dans les bureaux, familles et enfants croisé·es dans la salle d'attente. Répondre par la négative semblerait contraire à l'approche ethnographique choisie pour cette démarche. Mais le consentement éclairé ne se résume certainement pas à l'obtention d'un accord formel obtenu par écrit au début d'une observation ou d'un entretien (Fassin, 2008). Le fait de consentir à une telle recherche nécessite de prendre le temps et cela m'apparaît plus éthique qu'un consentement immédiat. Il s'agit de prendre le temps de transmettre l'information au bon moment, prendre le temps de recevoir et de comprendre les informations transmises, de saisir les enjeux et les conséquences éventuelles, le temps d'apprivoiser la chercheuse. C'est pourquoi il était plus éthiquement acceptable, lors de mes premiers échanges avec les parents et les enfants, de me limiter à un « non-refus » de la part des personnes directement impliquées.

Concernant les familles, un certain nombre d'entre elles ont été rencontrées sur le lieu qui symbolise la séparation familiale. Ces moments sont empreints d'émotions majoritairement négatives, telles que la colère, la peine, la sidération même. Est-ce le bon moment pour solliciter l'accord des familles et plus encore, des enfants ? L'information transmise pourrait-elle être comprise ? Le consentement serait-il réellement éclairé ou libre dans ce contexte ?

¹² La vidéo peut être consultée via l'adresse suivante : <https://youtu.be/ehza5Zk3kII>

Les premières rencontres avec les familles qui se présentent dans les locaux de l'aide sociale à l'enfance ne sont pas seulement chargées en émotions, elles sont également chargées d'informations. Les familles découvrent ou redécouvrent un univers, un vocabulaire, des acteur·ices différent·es (chef·fe de service, psychologue, professionnel·les). Serait-il éthiquement acceptable d'ajouter à cette situation la présence de la chercheuse, de ses explications ?

Ces éléments justifient le choix d'obtenir d'abord, lors de ces moments, le « non-refus » des familles et des enfants. J'ai choisi d'aller systématiquement à leur rencontre, quelques minutes avec l'entretien afin de me présenter brièvement, expliquant que j'étais étudiante à l'université et menais une recherche sur les pratiques des professionnelles en protection de l'enfance. Pour les familles acceptant ma présence lors d'un entretien, j'ai réitéré cette démarche lors de la seconde rencontre, sollicitant leur accord pour observer un second entretien. Lors d'une deuxième voire d'une troisième rencontre, j'ai pris le temps, à l'issue de l'entretien, de présenter de manière plus approfondie la démarche de recherche engagée. L'utilisation des supports (livret d'information, vidéo) permettait d'aborder l'objet de la recherche et ses différentes étapes, en l'absence des professionnelles. Certaines familles et certains parents ont accepté de signer le formulaire au moment de cet échange tandis que d'autres sont repartis avec le formulaire et l'ont rapporté lors de la rencontre suivante. D'autres ne l'ont jamais ramené. Cela signifiait-il qu'il refusait, mais n'osait le formuler ? Cela signifie-t-il que les supports écrits n'étaient pas adaptés, car trop formel, trop similaire à d'autres documents administratifs ? Que symbolise l'accord, le consentement, l'acte de signature pour les parents dans ce contexte spécifique alors même que plusieurs évoquent le fait que « l'accord » en protection de l'enfance est un accord contraint, formulé pour éviter les risques engendrés par le refus ?

Parmi les 24 familles à qui la recherche a été proposée, les formes, durées et niveaux de consentement ont varié de même que la durée de l'implication dans la démarche. 6 familles se sont autorisées à refuser ma présence et, conformément au respect des obligations éthiques, le processus de recherche a pris fin à ce moment. 8 familles n'ont pas explicitement refusé la recherche, mais n'ont pas transmis le formulaire de consentement. 10 familles représentant 12 enfants ont consenti à participer à la recherche, mais ce consentement s'est traduit par des

niveaux d'implication différents au cours de la recherche. 9 familles, dont 12 enfants ont participé à la phase d'observation, mais pour 3 familles dont 5 enfants d'entre elles la phase d'observation a été écourtée en raison d'une demande formelle de la part d'un parent et en raison de l'absence prolongée de deux référentes, rendant difficile la réalisation des entretiens de recherches.

1.2.4.2. Les enjeux de la participation des parents et des enfants à la recherche

D'après Pierrine Robin, Hélène Join-Lambert et Marie-Pierre Mackiewicz (2017), les réponses aux questionnements éthiques que soulèvent les recherches impliquant des enfants dépendent de la place qui est faite aux enfants et aux jeunes dans la recherche. Parmi les quatre modèles qu'elles distinguent mon intention était de me situer dans la perspective considérant les enfants comme des « acteurs sociaux compétents à même de participer au changement du monde dans lequel ils vivent, et d'être changé par lui » (paragr. 9). Cette perspective est d'autant plus pertinente qu'elle souligne une certaine cohérence entre l'objet de recherche, les dimensions épistémologiques et méthodologiques ainsi les positionnements éthiques.

Des auteurs considèrent que la capacité des chercheur·ses d'inclure des enfants dans la recherche est particulièrement limitée et qu'ils sont moins susceptibles d'avoir la possibilité de participer s'ils sont considérés comme particulièrement vulnérables (Powell et Smith, 2009 cités 2013). S'il convient de veiller à ce que les recherches ne produisent pas d'effets délétères pour les enfants, un discours trop protectionniste entraverait le droit des enfants de participer et d'exprimer leurs opinions sur des sujets qui les concernent (Graham, 2013). Dans cette perspective, les enfants pourraient être « exfiltrés » de la recherche en raison du risque (Graham & Fitzgerald, 2010) au détriment du respect de leurs droits. Ainsi, il ne s'agit pas d'interroger la pertinence de leur participation à cette recherche, mais davantage les moyens nécessaires pour garantir les conditions de cette participation, notamment au travers du recueil de leur consentement libre et éclairé.

L'assentiment auprès des enfants recèle d'importants enjeux (Côté et al., 2018). Au-delà de l'âge, il importe de s'intéresser aux capacités de compréhension de l'enfant, lesquelles ne constituent pas une dimension purement ontologique, mais un processus qui peut être activé grâce aux efforts fournis par les chercheur·ses pour adapter les supports d'informations autant que le dispositif de recherche.

J'ai accordé une attention particulière et un temps important à la transmission d'informations aux enfants. Il s'agissait d'informations concernant ma position, l'objet de recherche et son utilité, les étapes de la recherche, mais aussi les droits dont disposaient les enfants. Ces informations n'ont pas seulement été transmises au début de la recherche dans le seul but de recueillir le consentement de l'enfant, mais elles ont ponctué nos échanges. J'ai également proposé aux enfants plusieurs modes de communication (téléphone, adresse mail, courrier), afin qu'ils et elles puissent m'interpeller à tout moment de la recherche pour poser leurs questions ou exprimer leur volonté de se retirer de la recherche.

Au-delà des informations nécessaires au recueil d'un consentement éclairé, en amont de la recherche, il fallait me montrer attentive à l'asymétrie des positions entre les différents participant·es à la recherche. La confiance des enfants n'est pas donnée, elle est à gagner, disent Isacelle Danic et al. (2014). J'ai donc multiplié les occasions de leur rappeler ma place, ce qui m'intéressait et ce qui ne m'intéressait pas. Le fait de limiter mes prises de paroles au cours des interventions des professionnelles a participé à leur compréhension que je ne disposais pas d'un pouvoir décisionnel dans leur situation. Les quelques fois où j'intervenais étaient un moyen de m'intéresser au « monde de l'enfant ». Je remarquais alors le jeu apporté par Laura, rebondissais à l'évocation d'un personnage de manga par Emma ou d'un jeu vidéo de Sami, parlais des animaux domestiques d'Angel.

Alice Simon rappelle que les enfants « font en effet l'objet d'une domination, tacite et naturalisée, de la part des adultes qui les entourent, sur les plans économique, juridique, politique, mais également de façon plus symbolique, à travers une part l'injonction d'obéissance à laquelle ils doivent se soumettre et d'autre part le statut de supériorité dont jouissent les adultes. Les enfants doivent écouter les adultes, leur obéir, éviter de les contredire et de remettre en cause leur autorité » (2020, p. 9). Tenir compte de ces positions

nous a amenés à traduire les attitudes de certains enfants comme des signes de leur refus qu'ils n'étaient peut-être pas en mesure d'énoncer. Comme l'indiquent Coté et al. (2018), les enfants peuvent avoir des difficultés à opposer un refus verbal aux chercheur·ses en cours de protocole par crainte d'impolitesse. Face à cette situation, il faut être en mesure de déceler, par les signes comportementaux, le dissentiment. Cela s'est produit à quelques reprises au cours desquelles ma présence semblait incommoder un·e enfant. Pour deux situations, cela a conduit à ne pas poursuivre mes observations, en quittant la scène observée. Pour les deux autres, cela s'est produit au moment de l'entretien de recherche réalisé avec l'enfant, l'un étant annulé avant son démarrage, l'autre écourté après une vingtaine de minutes. Si je ne peux être certaine de la bonne interprétation des silences, des corps recroquevillés, des regards gênés en ma direction, l'éthique impose une forme de responsabilité qui incombe d'abord au chercheur ou la chercheuse et les décisions prises ne sont jamais certaines. Prendre la décision de dire à l'enfant que je quitte la pièce, car je ressens de l'inconfort, un malaise était une position éthiquement acceptable pour moi, quand bien même l'enfant avait pu exprimer précédemment son accord. Mais je ne peux être certaine que l'interprétation des signaux et la décision prise ne traduisent pas, en partie, cette forme de domination des adultes.

Au-delà des éléments relatifs à la recherche du consentement ou de l'assentiment des enfants, la recherche impliquant des enfants concerné·es par une intervention en protection de l'enfance nécessite d'interroger les conditions et les effets de l'utilisation et de l'appropriation du discours de l'enfant par les adultes. Initialement, je souhaitais que la phase de traitement des données s'effectue avec les enfants concerné·es, mais je n'ai pas été en mesure de retourner sur le terrain à ce moment de la recherche. Face cette impossibilité, les différents niveaux de triangulation peuvent constituer des « garde-fous » contre les risques d'une surinterprétation des données, d'une « captation institutionnelle » de la parole des enfants et des familles (Lacharité et al., 2015) et le risque de l'instrumentalisation de leurs paroles. Par la mobilisation d'une pluralité d'approches théoriques, d'une pluralité de sources de données et de modalités de recueils (observations, entretiens, analyse des écrits), du regard d'autres chercheurs et chercheuses (celles et ceux encadrant la réalisation de la thèse ou collègues doctorant·es), les risques énoncés ont pu être limités. L'un des choix effectués pour limiter ce risque, dans l'ensemble des parties de la thèse, des verbatims en utilisant des

extraits longs afin de ne pas distordre les discours et ne saisir que ce qui, à première vue, pourrait m'intéresser.

S'agissant du consentement des parents, celui-ci est également sollicité dans un contexte où ces derniers peuvent ressentir une forme de contrainte à l'égard du service et des professionnelles. Le risque qu'ils acceptent de participer par peur des effets d'un éventuel refus dans l'accompagnement en cours est important, d'autant que mon arrivée en entretien se fait généralement en même temps que celle des professionnelles. C'est pour cette raison que je décide peu à peu d'aller seule à la rencontre des parents qui attendent en salle d'attente. Dans les quelques minutes précédant un entretien, une visite médiatisée, j'en profite pour leur rappeler le contexte de ma présence et, systématiquement, leur offre la possibilité de refuser que je participe à l'échange. Rapidement, les retours des parents me permettent de vérifier qu'ils saisissent la démarche, notamment lorsque certains d'entre eux parviennent à nommer à leurs manières les différences entre ma position et celle des professionnelles. Comme l'indique un père de famille « *vous n'êtes pas vraiment là pour nous regarder nous, mais pour comprendre leur travail à eux, ça change* ». Malgré le consentement écrit de chaque parent, celui-ci ne peut être tenu pour acquis tout au long de la démarche, et à plusieurs reprises, la remise en cause du consentement a influencé, a impacté, le processus de recherche. Pour les parents, cela s'est produit à une occasion au cours de laquelle une mère de famille me demande de ne plus assister aux rendez-vous. Si, à première vue, ce changement de position s'explique par la relation conflictuelle qu'elle entretient avec la professionnelle, et qui sera analysée plus loin dans cette partie, ce revirement comme une conséquence d'une « bourde » (Frétigné, 2015) ou un « raté du terrain » (Verdrager, 2017).

Des enjeux du consentement aux enjeux et aux effets de la recherche impliquant des enfants et des parents

Selon Séverine Euillet (2017), les recherches impliquant des enfants imposent de réfléchir à l'enjeu social de telles recherches. Il s'agit pour elle de « porter la parole d'enfants protégés, l'adresser dans une visée de rendre visibles, connues, et reconnues leurs expériences de vie » (paragr. 38). Ces éléments se sont traduits par des restitutions intermédiaires avec les participant·es à la recherche. Pour les professionnelles, des rencontres ont été organisées et

ont ponctué la démarche afin de partager avec elles les questionnements, les choix opérés, les premiers résultats obtenus. Des échanges ont été organisés avec des cadres afin d'organiser des présentations plus formelles des résultats de la recherche auprès d'autres professionnel·les de l'organisation. Certains des résultats de la recherche sont actuellement utilisés par le département ayant accueilli cette recherche à travers la construction d'un dispositif de formation en interne. En parallèle, des discussions sont toujours en cours afin de réaliser des supports audios et vidéos présentant les résultats de la recherche, et ce, de manière à ce qu'ils soient accessibles aux enfants concerné·es par une intervention au sein de cette collectivité.

Restituer les résultats d'une recherche implique de réfléchir à la manière de préserver l'anonymat de ses participant·es. Le dispositif de recherche ainsi que le nombre de situations concernées rendent, par moment, l'exercice périlleux. Les éléments présents dans l'ensemble de ce manuscrit garantissent l'anonymat de tous les participant·es et ce, par l'utilisation de pseudonyme et la modification d'éléments mineurs. Toutefois, une large partie de son contenu ne pourra être accessible en l'état, en raison du risque pour les participants. La singularité de chaque intervention et les détails donnés (notamment dans le chapitre 2.2. de la thèse) sont nécessaires à la présentation des analyses, et permettraient facilement à toute personne (professionnelle ou non) impliquée dans une situation familiale de se reconnaître et d'accéder à des éléments qui se sont déroulés en son absence. La mobilisation de verbatims issus des entretiens ajoute un risque supplémentaire. Le choix est fait de ne pas donner d'indications autres que la catégorie d'acteur et d'actrice (professionnelles, parents, enfants) lorsque certains verbatims sont présentés et qu'un risque de ne pouvoir garantir l'anonymat des participant·es apparaît. Dès lors, les passages ne présentant pas de pseudonymes, d'indications sur l'âge des enfants, la fonction des professionnelles, peut être lue comme un moyen de garantir l'anonymat de toutes et tous.

À l'issue de la démarche, il a été demandé aux enfants, aux parents et aux professionnelles qu'elles ont été les effets de ma présence au cours des mois qui ont précédé. Plusieurs enfants ont pu s'exprimer concernant leur sentiment que la recherche a produit le sentiment d'être écouté et entendu sur d'autres sujets que leur histoire familiale et les modalités du placement.

Quelques enfants considèrent que cela leur donne le sentiment de pouvoir « faire quelque chose » pour améliorer le système, comme l'évoque l'une des enfants interrogées :

« Moi, j'ai bien aimé parce que c'est quelque chose un peu à part. Mais aussi c'est une sorte de... une autre... parce que, là, mon expérience à l'Ase en étant une enfant placée c'est une expérience, je m'en souviendrai toute ma vie et ça m'apporte aussi quand même du positif, mais aussi ça me permet de rendre service. J'ai l'impression, pour les futurs enfants, et même ceux qui sont toujours placés par rapport à ce que j'ai pu vivre et arranger certaines choses, et du coup, je suis contente de pouvoir participer et essayer d'améliorer les choses. »

Plusieurs parents considèrent que la présence d'un tiers extérieur peut produire des effets positifs. Une mère de famille souligne la sécurité de l'espace d'expression offert :

« Ça m'a plu, vraiment, au moins je sais qu'il y a quelqu'un qui est neutre, qui n'est pas dans ce service-là. Et surtout, quand vous m'avez expliqué, que vous enregistriez, que vous faisiez des articles tout ça. Bah ! ça m'a encore plus rassuré. Ça m'a donné, franchement oui, parce qu'en fait ça me donne envie de me libérer, ce que je pense en fait, en fait, je me suis libérée de tout, de toute ma pensée, que je ne peux pas dire à l'Ase et à la juge, ni au SAF le fond de ma pensée en fait, parce que je sais qu'après comme j'ai dit j'ai, c'est mes droits qui vont sauter. »

Certains parents pensent que la recherche peut aider à modifier les pratiques des professionnelles et leur permet même de recevoir un service de meilleure qualité. Un père de famille l'exprime en ces mots :

« Peut-être que ça a amené les professionnels à être plus réfléchis sur leur façon d'aborder les choses, à savoir qu'eux-mêmes étaient jugés sur leur travail peut être que ça a pu, comment dire, arrondir les angles, ne pas les remettre en question. Disons qu'ils soient un petit peu plus prudents dans leur façon d'aborder les choses, qu'ils soient un peu plus réfléchis dans leur manière d'aborder certaines questions, voilà, mais malheureusement, comme je dis, on n'a pas le recul, on a, on ne les a pas connus avant votre venue ».

D'autres parents me remercient de pouvoir leur donner l'occasion de prendre la parole sur des sujets sur lesquels ils sont rarement sollicités. Malgré toutes ces précautions et ces engagements à priori, l'une des difficultés majeures réside dans la possibilité de reprendre contact avec les enfants, les parents et les professionnelles, des mois après nos rencontres. Au moment où la rédaction de la thèse arrive à sa fin, près de deux années se sont écoulées. Quelques professionnelles ont changé de postes, d'autres n'ont pas répondu à mes propositions, des enfants sont rentrés chez leurs parents.

1.2.4.3. Faire face aux dilemmes rencontrés au cours de la démarche

Si les éléments qui précèdent rendent davantage compte des obligations légales faites aux chercheur·ses, j'ai été confronté, au cours du processus de recherche à plusieurs dilemmes nécessitant d'effectuer des choix qui, s'ils peuvent paraître non conforme à la réglementation, peuvent pourtant constituer une position éthiquement acceptable.

La méthode envisagée implique que les professionnelles, les parents et les enfants consentent tous à contribuer à la recherche pour que la situation d'un enfant soit considérée comme faisant partie de l'échantillon. Cette exigence d'un triple accord a impliqué des « pertes » qui toutes, soulèvent des questionnements d'ordre éthique. Le refus des professionnel·les impliquait d'emblée que la recherche ne pouvait être proposée aux familles et aux enfants qu'ils accompagnaient. Il est alors possible de s'interroger sur l'impact de cette position sur le respect des droits de chacun. Concernant les parents et les enfants, ma position a alors été fluctuante, au cours de la recherche. Certaines positions ont été légitimées par le respect du cadre légal tandis que d'autres l'ont été par des considérations éthiques qui, souvent, allaient à l'encontre du cadre légal.

Le consentement des parents prime-t-il toujours sur celui des enfants ?

Légalement, le consentement des parents prime sur celui des enfants (Côté et al., 2018), mais ce principe comporte tout de même quelques enjeux. En effet, conditionner le consentement de l'enfant à l'autorisation de ses parents revient à accepter que celui-ci ne dispose pas de la capacité de formuler son avis sur une question qui l'intéresse. Pourtant Graham et al. (2013)

indique que la triade relationnelle entre le chercheur, l'enfant et ses parents suppose d'effectuer des choix qui se trouvent au croisement des obligations légales et des principes éthiques. L'un des dilemmes soulevés par Graham et al. (2013) concerne l'ordre dans lequel le consentement est obtenu autant que la valeur attribuée au dissentiment parental lorsque l'enfant consent à participer. C'est ce qu'il s'est produit dans la situation de deux enfants.

L'une d'elles est rencontrée lors d'une visite prévue par sa référente au sein de son lieu d'accueil. Il s'agit de la première rencontre avec cette jeune, accueillie la veille au sein de ce foyer. L'ordre de présentation de la recherche est alors imposé par l'ordre des actes réalisés au cours de l'intervention. Au cours de la première rencontre, je prends quelques minutes, avant le début de l'entretien pour me présenter et termine l'échange en lui demandant si elle accepte que je participe à l'entretien. La jeune fille est enthousiaste et accepte ma présence en ajoutant rapidement qu'elle souhaite participer à l'ensemble de la recherche. Dans les jours qui suivront, sa mère et son père, vivant séparément, sont rencontrés au cours de deux entretiens distincts par la référente. Je réitère ma démarche auprès de chacun d'eux. L'accord de la mère est recueilli, mais le père exprimera clairement son opposition. Le refus explicite du père de famille ne me permettait pas de le contacter directement pour rediscuter de sa position. Après quelques jours, je propose à la professionnelle qu'elle recontacte le père de famille en lui proposant d'échanger avec moi sur la recherche à laquelle sa fille souhaite clairement contribuer. Une nouvelle fois le père opposera un refus. M'en tenant à la nécessité d'obtenir l'autorisation parentale des deux parents, je considère, dans un premier temps, que cette enfant ne peut participer à la recherche. Dans ce cadre, il m'est même interdit de contacter la jeune pour l'en informer, ce que je me refuse de faire. Lors d'un échange téléphonique, j'informe la jeune fille de la position de son père et sa réaction illustrera à elle seule le dilemme dans lequel je me trouve. Elle exprime ce dilemme en ces termes : « *Donc si je comprends bien, je veux participer, mais comme mon père refuse je n'ai pas le droit donc si je ne voulais pas participer, mais que mon père voulait que je participe alors j'aurais pu être forcée de participer* ». Elle exprime sa colère et le sentiment que cela engendre chez elle. Elle ne comprend pas le pouvoir attribué à son père dans cette situation précise. Son point de vue est intéressant, car le refus du père pourrait également avoir comme conséquence de nier la valeur de l'accord de la mère. Après de longs échanges avec les professionnelles,

d'autres chercheur·ses, la référente et moi décidons de nous appuyer sur l'accord explicite de la jeune fille et de sa mère pour justifier mon positionnement. J'observe les rencontres qui s'organisent tant que celles-ci n'incluent pas le père. Cette situation interroge l'impact de l'ordre du consentement choisi. Il pourrait être indiqué de rechercher le consentement des détenteurs de l'autorité parentale avant l'assentiment des enfants. Cette position implique pourtant un autre dilemme autour de la place accordée à l'enfant. Dans une recherche soutenant que l'approche par les droits de l'enfant devient nécessaire en protection de l'enfance, comment justifier le fait que le droit de donner son avis sur toute question qui intéresse l'enfant (la recherche en cours pouvant être une question qui intéresse l'enfant) ne serait accordé qu'au seul enfant dont les parents ou autres adultes l'entourant ont donné l'autorisation.

Quand le positionnement du parent limite le droit de l'enfant

Une autre situation soulève le même type de questionnement. Une seconde enfant, sa maman, et la professionnelle engagée ont accepté de consentir à la recherche en mars 2021. En juillet 2021, la mère de famille m'indique de manière explicite qu'elle ne souhaite plus que je sois présente aux entretiens qui s'organisent avec elle ou avec sa fille. Son renoncement est catégorique et intervient dans une période où les relations avec les professionnelles deviennent conflictuelles et au moment où je partage avec cette mère de famille le moment partagé la veille avec sa fille. En effet, l'accord formulé par la mère de famille concernant sa participation à la recherche incluait l'accord pour que des entretiens de recherche s'organisent avec sa fille. Pourtant, au moment où j'organise le premier entretien de recherche avec cette dernière, j'omets de prévenir la mère de famille de l'organisation de cette rencontre. Elle évoque son étonnement et son impression que ses droits ne sont pas respectés, faisant le parallèle entre les pratiques des professionnelles auxquelles elle ne se sent pas suffisamment associée et mon impair qu'elle analyse de la même manière. Respectant ce positionnement, je ne vois plus la jeune fille lors des interventions réalisées par la professionnelle. Pourtant, à deux reprises, la jeune fille me croise dans les bureaux ou sur son lieu d'accueil dans lequel une autre enfant participant à la recherche est accueillie. À chacune de ces rencontres, elle me demande pourquoi elle ne peut plus me voir et « *m'aider dans mon travail pour l'école* ». Sa déception est visible et elle verbalise son

incompréhension auprès de professionnel·les, craignant d'ailleurs d'être responsable de l'arrêt de sa participation à la recherche. Dans cette situation, les tensions entre la mère de famille et le service m'ont amené à considérer que ma présence dans les interventions pouvait produire des effets délétères sur l'intervention. Mais le choix effectué et analysé à posteriori semble contraire à un autre principe éthique, celui de ne pas nuire aux enfants ou engendrer des émotions négatives.

Se positionner, faire preuve d'autorité pour défendre les droits de l'enfant

Dans d'autres situations, les dilemmes éthiques concernent la place et la position occupée par la chercheuse. Les travaux rappellent fréquemment que la situation de recherche provoque une certaine asymétrie des pouvoirs qu'il convient de réduire afin de ne pas nuire aux participants et de permettre à la relation d'enquête de se construire. Mais il arrive que ce que ce qui peut être considéré comme un « pouvoir symbolique » constitue, par moment, une condition de la participation des enfants à la recherche. C'est le cas pour la situation d'une autre enfant qui accepte de participer à la recherche, accord qui, durant la phase d'observation, est à plusieurs reprises disqualifié par certaines professionnelles. Sa référente et sa mère ont toutes deux consenti à la recherche, mais le service accueillant la jeune fille s'interroge sur l'état de l'adolescente, considérée comme « trop en souffrance ». Ce positionnement n'est pas sans conséquence sur l'organisation de l'entretien de recherche. Au moment de discuter de la date et du lieu de rencontre, une professionnelle du lieu d'accueil s'exclamera : « *Nous n'avons pas trop le choix !* ». Les professionnelles me font comprendre qu'il aurait été préférable de leur demander l'accord avant de proposer à cette enfant de participer. Le déroulement de l'entretien confirme que si elle a exprimé son accord, elle ne semble pas avoir été autorisée symboliquement à participer à l'entretien. Contrairement à la spontanéité observée lors de mes présences aux différents rendez-vous avec sa référente, la jeune fille semble intimidée, mal à l'aise lors de cet entretien de recherche. Je l'écourterais après 20 minutes, car, si, initialement, l'effet de nuisance n'était pas visible, il l'est clairement à ce moment de la rencontre. L'annonce de la fin de l'entretien soulagera la jeune fille immédiatement et nous pourrions rester ensemble trente minutes, à jouer toutes les deux.

Être attentive à chaque acteur·ice

Enfin, l'éthique relationnelle suppose d'être attentif aux effets de la recherche au cours de son déroulement pour l'ensemble des acteur·ices. Si mon attention se concentre principalement sur les enjeux éthiques soulevés par la participation des enfants, je dois également être attentive aux effets que ma démarche et ma présence produisent sur le quotidien et les pratiques des professionnelles. Ma présence provoque, à plusieurs reprises et davantage auprès des professionnelles rencontrées de manière quotidienne, des remises en question qui n'ont pas toujours été faciles à éprouver. Cette recherche sur un temps long a été rendue possible grâce à l'engagement des professionnelles qui ont accepté d'intégrer la chercheuse dans leur quotidien et de maintenir cet engagement pendant près de deux ans. Cet engagement implique une disponibilité importante des professionnelles dont la charge de travail et la diversité des tâches sont déjà importantes. Partager leur quotidien me donne accès à des moments particulièrement éprouvants qu'elles traversent. Le sentiment de ne pas faire du « bon travail » est souvent partagé au cours de nos discussions. Cette présence prolongée implique d'être témoin de scènes que les professionnelles voudraient maintenir invisibles. D'autres moments saisis sur le vif suscitent des questions de ma part et leurs seules formulations peuvent être parfois interprétées comme un jugement de leurs pratiques. Ce fut le cas lorsque je demande, par exemple, si un projet pour l'enfant est envisagé, si le rapport est restitué aux parents ou aux enfants, si les parents sont prévenus d'une synthèse. Ces moments saisis sur le vif peuvent provoquer une gêne, et, si ce sentiment n'est pas provoqué sciemment, il peut être produit par la démarche elle-même, et semble inhérent aux processus de « recherche-avec » tant l'effet de transformation irrigue les démarches (Monceau, 2017), mais cette transformation ne se fait pas toujours sans turbulences. L'éthique, considérée comme une démarche plutôt qu'une procédure formalisée, permet de limiter les effets de nuisance en trouvant un positionnement adapté lorsque de telles situations font émerger ces sentiments d'inconfort ou de gêne. Mais les effets de la démarche ne peuvent pas toujours être anticipés et la nuisance perçue par le chercheur peut parfois être imperceptible et, à d'autres moments, peut-être qualifiée différemment par les participant·es. C'est alors bien le positionnement de celui ou celle qui enquête qui joue alors un rôle important dans ces moments de turbulences.

Il est arrivé à plusieurs reprises que les professionnelles nomment spontanément les effets produits par la recherche, effets se situant souvent dans une certaine ambivalence. La recherche bouscule parce qu'elle ouvre, selon elles, un espace pour penser. Cet espace met à jour, sans même que je le verbalise, les contradictions de leurs missions, les dissonances entre leurs souhaits d'accorder une place à l'enfant et les pratiques concrètes, les paradoxes entre les logiques d'intervention. Parfois, cette prise de conscience provoque de fortes émotions qu'il est nécessaire d'entendre, car celles-ci participent au processus de recherche. C'est le cas lorsque les larmes d'une professionnelle surgissent au cours de l'entretien de recherche. Elle revient sur les effets de ma présence dans son quotidien professionnel et son discours montre que l'objet même de la recherche, ma présence, mes agissements, mes questions ont eu des effets sur elle.

Lorsque cette professionnelle est interrogée sur le niveau de participation des enfants, elle hésite avant de répondre :

« Bon, ça me fend le cœur. Mais oui, je vais être très honnête, je vais dire les choses, mais tu es dure... ta recherche en même temps ça montre que la participation de l'enfant, à l'Ase en tout cas, elle n'est pas, je trouve, elle n'est pas, elle n'est pas assez présente. On n'entend pas beaucoup l'enfant et c'est toi qui m'as permis de me rendre compte de ça, donc, c'est compliqué, mais j'accepte... En même temps, je n'ai pas beaucoup le temps de penser. Ce n'est pas pour me justifier... En fait, elle est pourrie, ta recherche (RIRE) ! On va être très honnête. Mais non, elle est très bien, mais putain, elle est dure... Parce que tu mets en avant toutes les failles, tous les manquements, toutes les failles, tous les trucs et on le sait en fait, mais on ne veut pas le voir. En fait, tu es relou ! Non, mais bon pardon... allez, mais non non, mais oui c'est dur parce qu'on, parce qu'on sait que, on fait du mauvais travail en gros. Non, mais il nous manque des trucs et tu nous les mets, tu nous fais confronter cette réalité-là et on n'a pas envie... »

Elle oscille, durant tout l'entretien, entre les effets positifs que la recherche a pu produire tout en pointant la manière dont elle a vécu les mouvements produits par ma présence. Pour elle, c'était parfois seulement l'évocation d'une question qui produisait de telles prises de conscience. Elle considère que ce sont parfois de simples questions, posées dans des moments informels qui la conduisent à considérer qu'elle fait du « mauvais travail ». Alors même

qu'elle évoque les impressions « désagréables », elle souligne combien les échanges continus entre nous au cours de la recherche et le fait de ne pas rester dans une position distanciée a produit des changements. Elle parle de l'effet de ma présence prolongée au sein du service :

« Moi ce que tu m'as permis et cette recherche m'a permise, c'est peut être sur des temps informels, quand on était au bureau toutes les 2 et que tout d'un coup voilà, on pouvait juste je sais pas, il y avait quelque chose, je ne sais pas comment l'expliquer, mais on était juste posé et en fait le fait que je me questionne un petit peu ma manière de faire, ma manière de penser parce que tu l'interroges en fait bah ça me permet aussi de m'interroger sur la situation, sur pourquoi j'ai fonctionné comme ça, pourquoi j'ai fait ça de telle manière. C'est ça en fait que la recherche m'a permis. Et ce que tu m'as permis, c'est qu'en fait tu m'as permis de me poser, de prendre le temps de réfléchir puisque tu me questionnes ».

Les remises en question et les émotions qu'elles suscitent chez Lila sont perceptibles tout au long de la recherche et peuvent être interprétées comme des effets négatifs produits par la chercheuse. Pourtant ce récit montre que les effets produits peuvent être atténués lorsque les participants ont la possibilité de les exprimer et que le chercheur ou la chercheuse accepte de partager ses questionnements. Comme l'indique Harry Ferguson (2017), ce n'est pas le rôle d'un chercheur d'agir en tant que superviseur, mais les propos de cette professionnelle illustrent comment, en posant des questions ouvertes, elle s'approprie l'objet de recherche et, par ses réflexions, modifie ses pratiques simultanément.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Le « réel » est constitué d'interprétations qui se construisent grâce aux interactions (Le Moigne, 2021). L'ensemble de cette première partie donne accès au regard posé sur l'objet de la recherche. En cohérence avec la perspective épistémologique présentée en introduction, les éléments qui viennent d'être développés permettent de rendre compte du processus de production de connaissance tel qu'il s'est construit dès les premiers moments. Ce « réel » du processus de production de connaissance résulte d'interactions humaines et non humaines, directes et indirectes, continues et discontinues qui permettent de préciser le contexte dans lequel les éléments d'analyse qui suivent ont été produits.

À l'issue de cette première partie, on peut comprendre que la difficile traduction des principes et des droits des enfants de participer aux décisions qui les concernent émane d'une pluralité de facteurs. Le système de protection de l'enfance s'est construit et repose encore sur une logique protectionniste qui n'est pas sans effets sur les possibilités accordées aux enfants de prendre part à leur éducation et leur protection. Ce système s'organise autour d'une pluralité d'institutions et d'acteur·ices qui se partagent les responsabilités et se répartissent les tâches éducatives. La participation, envisagée comme un processus se dilue dans cet ensemble complexe et les effets de la répartition des rôles, de la dimension spatiale ou temporelle et des dimensions relationnelles sont peu explorés dans les travaux portant sur la participation des enfants. Si des critiques peuvent être formulées, il existe toutefois un certain consensus sur l'intérêt et les effets de la participation des enfants en protection de l'enfance. Depuis quelques années, les travaux scientifiques ont mis à jour les principales conditions et les principaux obstacles, mais plus rares sont ceux qui parviennent à décrire les processus au moment même où ils se déploient.

La recherche menée vise à combler les lacunes repérées dans plusieurs travaux et à compléter les travaux déjà existants. Pour répondre à la question de recherche, le dispositif méthodologique mis en œuvre a impliqué des enfants, des parents et des professionnelles au cours de plusieurs mois et a associé des observations, des entretiens et l'analyse de documents administratifs. Cette démarche a permis d'observer des processus de participation concernant 12 enfants confiés à l'aide sociale à l'enfance et d'interpréter avec plusieurs des acteur·ices impliqués les processus étudiés et leurs effets sur leurs expériences.

L'ensemble des éléments qui viennent d'être présentés attestent de la pertinence et de la rigueur scientifique des éléments qui seront présentés dans les parties suivantes. Mais ces éléments rendent également compte des imprévus qui ont marqué le processus, des renoncements réalisés et des empêchements vécus, des dilemmes à résoudre, et sans doute de quelques imperfections méthodologiques et théoriques. Ces éléments n'affaiblissent pas le caractère scientifique des éléments qui seront présentés ensuite et au contraire, ils permettent de resituer les résultats et les analyses produites dans le contexte dans lequel ils l'ont été rappelant que les conditions et les processus d'émergence de la réalité observée

apparaissent plus fondamentaux que le statut de « vérité » des savoirs produits (Berger & Luckmann, 2018).

- PARTIE 2 -

DES ACTES AUX PROCESSUS DE PARTICIPATION

Comme mentionné précédemment, les travaux scientifiques et les derniers rapports publics font régulièrement état d'un faible niveau de participation de l'enfant aux décisions qui le concernent. L'objectif principal de cette recherche n'est donc pas de produire une analyse du niveau de participation des enfants, mais bien de repérer et d'analyser les dimensions et mécanismes qui sous-tendent le déploiement de tels niveaux de participation au cours des processus décisionnels en protection de l'enfance.

Dans cette seconde partie présentant les premiers résultats de recherche, ce sont majoritairement les données issues de l'observation qui seront exploitées afin de répondre à plusieurs objectifs de la thèse. Le premier chapitre vise à « donner de l'épaisseur » à la participation pour révéler ses dimensions processuelles, relationnelles et situationnelles. En se basant sur les situations spécifiques à chaque enfant et les décisions jalonnant l'intervention, l'analyse révèle les occasions et les ressources dont disposent ces enfants pour y participer, ainsi que l'impact de cette participation sur l'ensemble de l'intervention. Il s'agit moins de s'intéresser aux formes et aux occasions d'expression qu'à ce qu'elles produisent, ou ne produisent pas, à l'intérieur des processus décisionnels.

L'analyse de la participation à partir des processus décisionnels observés permet de considérer l'importance de quatre types d'actes réalisés au cours des interventions. Dans un second chapitre, une analyse des activités réalisées par les professionnelles permet d'éclairer les occasions, les contextes, les sujets qui sont évoqués avec l'enfant ou à propos de lui.

Ce chapitre vise à répondre aux questions suivantes : Que font les référentes de l'aide sociale à l'enfance ? Parmi les actes réalisés par les référentes, quels sont ceux qui se font en présence

ou non d'un enfant ? Dans quels contextes et dans quels objectifs ces actes sont-ils réalisés et de quelles manières ce contexte et ces objectifs impactent-ils les processus de participation ? Au cours de ces actes, comment s'exprime le point de vue de l'enfant et comment est-il mobilisé ? Ces éléments renseignent sur le caractère vivant et mobile du point de vue de l'enfant, tant au regard de la diversité des formes d'expression que dans son utilisation, dans la mesure où ce qui s'exprime à un endroit, à un moment existera à d'autres moments, dans d'autres espaces.

2.1. Accéder et donner de l'épaisseur aux processus de participation

Ce chapitre est consacré à la déclinaison empirique du caractère dynamique de la participation théorisé dans la première partie de la thèse. À partir des processus décisionnels observés puis analysés, l'objectif de ce chapitre est de démontrer que les expériences de participation ou de non-participation découlent d'une diversité de facteurs qui interagissent tout au long de l'intervention. Il s'agit ici de pouvoir donner de l'épaisseur, de la consistance à la participation des enfants. Lorsque les enfants sont interrogés sur leurs expériences de participation et de non-participation, il est possible d'accéder à l'étendue des facteurs qui entrent en jeu, leurs interdépendances, leurs caractères dynamiques. Ce n'est alors pas seulement l'existence de conditions « fixes » ou « stables » qui seulement, impactent, leur niveau de participation, mais le flux, la circulation d'un ensemble de conditions et d'occasions au cours de l'intervention.

Pour produire cette analyse, les données issues de l'observation sont mobilisées afin de décrire chacun des processus décisionnels élaborés pour chaque situation et comprendre ce qui, au cours de ces derniers, a contribué au niveau de participation repéré. Conformément à la proposition d'Helen Bouma (2019), ce niveau de participation est défini à partir de l'expérience des enfants se sentant écoutés et pris en considération. Dès lors, les entretiens de recherche réalisés avec les enfants et les autres participantes sont mobilisés pour compléter l'analyse des observations. Cela permet de diminuer le risque que la chercheuse, elle-même, participe au processus de captation institutionnelle de la parole de l'enfant (Lacharité et al.,

2015). Ces éléments d'analyse sont alors issus de mes observations, mais leur interprétation croise les perspectives de l'ensemble des acteurs et des actrices impliqués.

2.1.1. Nathalia, une lutte pour se faire entendre

Nathalia est une jeune fille âgée de onze ans, accueillie en urgence au sein d'une famille d'accueil. Ce placement fait suite à la demande du service d'AEMO qui accompagne la famille depuis plusieurs années. Les professionnelles sollicitent le placement le jour du départ soudain de sa mère à l'étranger, partie pour des raisons familiales. Compte tenu des inquiétudes quant aux comportements du père de famille, et notamment des violences passées commises sur l'une des sœurs aînées de Nathalia, les professionnelles considèrent que la prise en charge des enfants par le père constitue une situation de danger. Nathalia est une adolescente qui s'exprime avec une certaine aisance et elle n'hésite pas à formuler auprès de ses interlocutrices ses demandes, ses désaccords. Elle excelle dans l'ensemble des activités qu'elle entreprend et rêve de devenir joueuse de tennis professionnelle. Pour cela, elle s'entraîne de nombreuses heures et tient à avoir un équilibre de vie adaptée à ce projet.

Cette situation représente plus de 17 h d'observations réparties en quinze actes parmi les 32 réalisés sur une période de 10 mois. Deux rencontres avec Nathalia sont observées, sept rendez-vous avec ses parents, ensemble ou séparément, deux visites médiatisées, trois synthèses partenariales et une audience. Il s'agit de la seule situation pour laquelle un projet pour l'enfant a été élaboré, à l'issue de notre période d'observation. Au cours des observations, Nathalia rencontre 12 professionnelles : quatre à l'aide sociale à l'enfance, cinq au service d'accueil familial, trois au sein du lieu de visites médiatisées. En plus de ces intervenantes, elle croise, au cours de l'intervention, un nombre conséquent d'accompagnateurs qui réalisent avec elle les déplacements entre son lieu d'accueil, son établissement scolaire et son centre d'entraînement sportif. À l'issue de la phase d'observation, les entretiens de recherches sont réalisés avec Nathalia, ses deux parents, sa référente de l'aide sociale à l'enfance, les deux référentes du lieu d'accueil et la cheffe de service de l'aide sociale à l'enfance.

Trois processus décisionnels sont observés durant la phase d'observation : le renouvellement du placement moins d'un mois après sa mise en œuvre, les modalités des rencontres avec ses parents, l'orientation scolaire. Au cours de l'entretien réalisé en fin de recherche avec Nathalia, la jeune adolescente considère son niveau de participation différemment selon les moments de l'intervention et le type de décision. Elle considère n'avoir aucunement pu prendre part à la demande de placement sollicitée par les professionnelles qui l'accompagnaient dans le cadre d'une intervention en milieu ouvert. Nathalia relate les motifs du placement de la façon suivante : *« On a été placé pour violence pour ma grande sœur »*, et souligne ensuite son incompréhension :

« Mais en fait, moi et ma petite sœur on n'a jamais été touché et là, la juge, elle disait s'inquiéter, elle pensait que, si plus tard, on avait des crises d'adolescence, ça nous arriverait aussi ouais, donc bah, enfin, moi je trouve que ce n'est pas une raison valable de s'inquiéter, mais du coup j'avais l'impression d'être, d'être puni tout ça alors que ma grande sœur c'est elle la principale concernée. »

Elle explique que, au cours de son placement, les professionnelles lui offrent des occasions d'exprimer son avis, mais elle considère que celui-ci n'est que peu pris en compte ou peut, par moment, être dévalorisé, voire disparaître. Elle dira : *« J'ai l'impression qu'ils se fichent un peu de moi, qu'ils pensent que le tennis je n'aime pas ça »*. Nathalia comprend que sa parole circule à l'intérieur de l'intervention et entre les intervenants et elle considère que cette circulation dépend de la volonté des professionnelles de partager son point de vue. Cette impression ressort de son discours à propos des sujets sur lesquels elle ne s'est pas sentie entendue : *« Quand je parle à ma référente (celle du lieu d'accueil) de mes parents, de ma petite sœur, tout ça, elle n'en prend pas compte. Ce n'est pas ce qui l'intéresse, donc, ouais... Ce qui ne leur convient pas, ce qu'ils pensent que je dis, n'est pas intéressant, ils ne vont pas le dire »*.

Son discours fait apparaître la dimension progressive de sa participation, mais également les stratégies qu'elle a pu mettre en place pour parvenir à se faire entendre au cours d'une des décisions prises au cours de son accueil, laquelle concernait le changement d'établissement

scolaire envisagé par les professionnelles. Les éléments qui suivent se concentrent sur la seule décision à laquelle Nathalia exprime avoir pu prendre part.

2.1.1.1. Un processus décisionnel engagé contre les parents de Nathalia, pour elle, mais sans elle

Au cours de l'intervention, un changement de scolarité est rapidement envisagé par les professionnelles du lieu d'accueil. Ce projet est expliqué par les professionnelles comme un moyen de protéger davantage Nathalia des agissements de son père. L'opposition au placement, clairement et inlassablement énoncée par la jeune fille, est considérée comme le signe de l'emprise de son parent sur elle. L'établissement scolaire contacte régulièrement les professionnelles pour indiquer que le père de Nathalia se rend régulièrement à la sortie d'école pour la retrouver et faire le trajet de retour jusqu'au domicile de l'assistante familiale.

Ces éléments donnent rapidement lieu à une première synthèse pluriprofessionnelle dont l'objectif est énoncé par la phrase introductive suivante : « *La question importante aujourd'hui concerne le fait que le parent est trop présent, voire envahissant* ». À l'issue de cette synthèse, le projet de changement d'établissement est différé et les participantes concluent, entre autres, sur la nécessité d'évoquer ce projet avec la jeune fille.

Lors d'une rencontre observée en présence de Nathalia, la référente de l'Ase et la référente du lieu d'accueil, celles-ci abordent la question de la scolarité en repartant du point de vue de Nathalia qui énonce son souhait de ne pas changer de collège. Si les professionnelles expliquent qu'elles sont favorables à ce maintien de la scolarité, elles répondent à sa demande en évoquant la nécessité que son père respecte le cadre de l'ordonnance judiciaire comme le montre le passage du second entretien observé.

Notes issues de l'observation du premier entretien entre Nathalia et deux référentes

Cet échange se déroule au sein du service accueillant Nathalia, dans une salle composée de fauteuils et d'une table basse. Les 40 premières minutes d'échange entre Nathalia, sa référente Ase et la référente du lieu d'accueil se sont concentrées sur deux sujets. Les motifs du placement et l'explication

des rôles de chaque intervenante. Ce moment est l'occasion pour la référente d'aborder la possibilité pour Nathalia de donner son avis, tout en précisant que son point de vue sera évalué en lui disant : « C'est important de dire aussi ce que tu penses, ça ne veut pas dire qu'on fera ce que tu veux, car notre travail c'est de voir ce qui est le mieux pour vous et parfois les enfants ne le savent pas toujours, généralement ils savent ce qu'ils veulent, ce dont ils ont envie et nous, on essaie de se dire ce qui est le mieux ». Après 40 minutes, les professionnelles évoquent le projet de changement d'établissement scolaire en précisant que si elles ont entendu sa demande, leur décision du maintien de sa scolarité dépend des comportements de son père. Cette condition est plusieurs fois répétée : « il faut que ton père s'en tienne au jugement... je lui ai dit que s'il continuait à venir à l'école on serait obligé de te changer de collègue... si jamais on n'arrive pas à exécuter le jugement, on sera obligé de le dire à la juge et c'est elle qui risque d'imposer le changement... il faut que ton père le respecte et toi aussi ». L'intervention des professionnelles ne donne pas la possibilité à Nathalia de réagir. Elle reste silencieuse pendant de longues minutes.

En plus de ce rendez-vous, d'autres donneront l'occasion à Nathalia de s'exprimer. Une autre rencontre est organisée quelques semaines plus tard au sein du lieu d'accueil, en sa présence et en celle de ses parents. Cette rencontre sera l'occasion pour les professionnelles de nommer leurs inquiétudes à l'ensemble des membres de la famille et de réfléchir à d'autres solutions que le changement d'établissement. Quelques semaines plus tard, Émilie, la référente Ase, rencontre Nathalia le temps d'un repas. Ces différents espaces offrent des opportunités à Nathalia pour s'exprimer sur son souhait de maintenir sa scolarité dans le même établissement. Ce choix est soutenu par ses parents qui accordent une place importante à la réussite de leurs enfants, choisissant, malgré leurs conditions de vie, de financer une école privée pour chacun d'eux. Émilie, la référente de Nathalia, expliquera avoir entendu les oppositions répétées de Nathalia, mais elle relate l'engrenage dans lequel l'ensemble des services était pris. Elle considère que le premier frein à la participation de Nathalia et des enfants aux processus décisionnels se situe dans les représentations que les professionnels se font d'une situation familiale et elle dira :

« C'est qu'en fait, on a une idée sur une situation, on essaie de faire coller les choses à cette idée, et du coup, les éléments, je les vois sous ce prisme-là seulement. Tu vois, on n'est plus trop objectif et j'ai l'impression qu'on fait ça souvent... parfois, c'est parce que le parent est insupportable et que du coup, on n'a pas envie qu'il récupère son gamin et on se dit... Et je

trouve que, là, par rapport au collègue, c'est peut-être un peu ce qui s'est passé. C'est-à-dire que le parent nous énervait tellement, il faut dire les choses, il était tellement agaçant, et il ne respectait pas, il y avait un rapport de force qui s'est instauré, qui fait qu'on ne voyait plus vraiment clair. »

Aux enjeux relationnels entre parents et professionnelles s'ajoutent les enjeux des dynamiques partenariales qui, comme l'explique Émilie, provoquent une certaine agitation et conduisent à élaborer des décisions qui ne tiennent pas compte de l'enfant :

« Dans ce moment, il y a tout qui se mélange. Toi, tu reçois des mails tous les jours pour te dire : "le parent est devant l'école", alors qu'il dit que ce n'est pas vrai, que tu le reprends, que tu le vois, et tout... et à un moment donné, stop, et on arrête et on tape fort, et on ne pense même plus à l'enfant, on se dit juste qu'il faut que le parent comprenne et arrête, mais il y a Nathalia là-dedans, il ne faut pas oublier, et c'est vrai que c'est des choses qui peuvent arriver, je pense ».

Ce processus décisionnel s'est engagé à partir des perspectives des professionnelles qui entourent Nathalia et de leur évaluation de la situation de danger à laquelle elle semble confrontée. Dans un premier mouvement, cette décision s'élabore pour Nathalia, mais sans elle. Pourtant, les échanges qui se déroulent au cours de la première synthèse produisent une rupture dans ce processus. Cette rupture donne l'occasion d'ouvrir un espace au sein duquel le point de vue de Nathalia sera sollicité avant qu'une seconde synthèse s'organise et que sa perspective soit mobilisée dans les échanges. Reprenant les conditions d'une participation significative (Bouma, 2019), l'observation permet de percevoir le passage d'un processus excluant largement la perspective de Nathalia à un processus au cours duquel des informations sont transmises à Nathalia (les inquiétudes, le projet envisagé, son droit de s'exprimer), une relation se construit entre elle et les professionnelles qui l'entourent et lui donnent la possibilité de s'exprimer (relation marquée par la fréquence des rencontres, la stabilité des professionnelles, la création d'espaces plus informels) et un niveau d'implication plus important, illustré par la volonté d'entendre son point de vue avant la prise de décision et de le prendre en compte au cours du processus. Au-delà des conditions telles que repérées par Helen

Bouma, il semble que le niveau de prise en compte du point de vue de Nathalia résulte d'autres facteurs.

2.1.1.2. Apprécier la « normalité » des comportements enfantins

Dans la situation de Nathalia, les comportements de la jeune fille sont souvent interprétés comme « anormaux » et considérés comme des preuves de l'emprise parentale. Ainsi son implication dans sa scolarité, son assiduité et son investissement dans sa pratique sportive, son organisation quotidienne, constituent des éléments utilisés pour confirmer la vision que les professionnelles se font de la situation. Au cours d'un échange entre Nathalia et les professionnelles, ces dernières soulignent la nécessité pour Nathalia de « *retrouver un rythme de vie normal* ». Pendant plusieurs minutes, les professionnelles tentent d'expliquer à Nathalia qu'elles considèrent que son rythme de vie n'est pas celui « *d'une enfant de son âge* » et « *n'est pas adapté* », précisant que son rôle d'enfant est de « *jouer et ne pas avoir 36 milliards de choses à faire* ». Nathalia tente de répondre, de s'opposer à la vision des professionnelles par des phrases courtes comme celles-ci : « *moi j'aime bien... je n'aime pas dormir le matin* ».

Cette question de la normalité des comportements des enfants prend une place importante au cours des échanges entre les professionnelles : « *Nathalia c'est une machine de guerre, c'est un soldat, il n'y a pas de temps mort, elle va directement dans sa chambre, sort ses cours, fais ses devoirs... C'est normal pour elle de se lever à 7 h du matin même quand c'est les vacances puisqu'il faut garder le rythme et c'est normal d'avoir un planning de ministre à 11 ans... Elle est suradaptée cette jeune fille* ». Si les comportements de Nathalia interpellent les professionnelles, les références théoriques permettant de définir la normalité et de préciser les effets de l'anormalité ne sont pas définies. Ces éléments rappellent les effets d'un mode intersubjectif de l'évaluation qui, selon Pierrine Robin (2009), par sa dimension arbitraire et implicite « ne donne donc pas à l'usager la possibilité de contester les décisions prises à son égard, puisqu'il ne sait pas sur quels critères elles reposent » (p. 270).

Reprenant la catégorisation des lectures du développement proposée par Pierrine Robin (2009) à l'œuvre dans la situation de Nathalia, on y repère une approche mêlant le langage courant et

l'approche clinique. Il est difficile de saisir les fondements théoriques sur lesquels s'appuie la vision de l'enfance « normale ». Les comportements de Nathalia, jugés comme en « miroir » avec son parent, sont perçus comme l'illustration d'une forme d'emprise parentale. Les professionnelles espèrent alors que leur intervention lui permettra de se comporter conformément à leur vision de « l'enfant normal » sans considérer d'ailleurs, que cela constituerait un comportement en « miroir » avec la vision des professionnelles. La valeur accordée au point de vue de Nathalia est largement pondérée par la vision et les connaissances, peu énoncées ou explicitées, que les professionnelles ont des besoins des enfants. Mais cette pondération est également réalisée à partir de l'évaluation des positionnements et comportements de ses parents.

2.1.1.3. Une dynamique partenariale favorable à la dynamique d'interprétation dialogique d'une situation

La construction de cette décision relative au changement d'établissement scolaire s'est observée sur une période de 4 mois, à partir des rencontres entre Nathalia et les professionnelles impliquées, des entretiens avec les parents et de deux synthèses organisées. Trois éléments sont repérés par les professionnelles comme ayant favorisé la prise en compte du point de vue de Nathalia au cours de ce processus et permis de déconstruire la décision prise initialement et reconstruire une nouvelle décision.

En premier lieu, la qualité observée du partenariat semble permettre des échanges au cours desquels ce qui est en jeu est bien la situation de l'enfant et plus particulièrement de cet enfant-là. Les professionnelles des différents services impliqués se connaissent, ont l'habitude de travailler ensemble et se font mutuellement confiance. L'une des professionnelles du lieu d'accueil de Nathalia l'évoque en ces termes :

« La référence éducative avec les collègues du secteur pour Nathalia, franchement, ça, c'est, la question ne se pose pas, c'est fluide, on se tient au courant, on s'envoie des mails, on s'appelle régulièrement et on se met d'accord, on fait des points, s'il faut tous les 15 jours, des synthèses régulièrement. »

En second lieu, la possibilité de produire une interprétation dialogique contribue à se décaler d'une décision prise « contre le parent » à une décision prise dans l'intérêt de l'enfant. L'interprétation dialogique permet de s'intéresser aux moments au cours desquels l'intervention d'un tiers a permis de modifier le regard posé initialement. Dans ce type d'interprétation, « le point de vue différent peut devenir l'organisateur fondamental de la façon de penser, ce à l'égard de quoi un point de vue s'organise » (Boutanquoi et al., 2010, p. 75). Ce tiers, dans la situation de Nathalia, est représenté par l'une des psychologues présentes lors des synthèses, puis par l'une des cheffes de service. À plusieurs reprises, leurs interventions permettent de se décaler d'un discours « sur » les comportements parentaux ou sur la normalité des comportements de Nathalia, à un discours « sur » son évolution, son développement et ses besoins. Dans une première synthèse, la psychologue souligne que malgré les inquiétudes concernant les pratiques parentales, les enfants semblent « *évoluer correctement* ». Elle va même jusqu'à énoncer ses observations quant aux effets délétères du placement qu'elle perçoit, au fur et à mesure de l'accueil, chez les enfants. Elle attire la vigilance des professionnelles sur les effets que pourrait produire le changement de scolarité qui se déciderait sans impliquer Nathalia. Dès lors, le point de vue différent permet de ne plus seulement envisager la décision en « réaction » à des comportements parentaux, dans une logique de « prudence » voire dans une logique « coercitive ». Ces tiers permettent de passer d'une vision centrée sur les antécédents familiaux, dans une logique déficitaire à une logique prospective dans laquelle les effets des décisions sur l'intérêt de Nathalia sont questionnés.

Pour Émilie, la référente de Nathalia, un dernier élément contribue à provoquer un changement de regard sur la décision en cours de construction. Elle explique que contrairement à certains enfants, Nathalia a pu être rencontrée de manière très régulière par les deux services directement impliqués dans son parcours (l'Ase et le service d'accueil familial) et que si elle est absente physiquement des synthèses, plusieurs professionnelles sont en mesure de parler d'elle. La qualité et la fréquence des rencontres avec Nathalia permet, selon elle d'éviter son invisibilisation au cours du processus. Il est en effet observé que la veille de la troisième synthèse, au cours de laquelle la décision du maintien de la scolarité est actée, une rencontre individuelle s'est organisée entre Nathalia et Émilie, permettant à la première d'exprimer à

nouveau sa demande et les effets négatifs que pourrait produire un changement d'établissement. Émilie considère alors que :

« Plus l'enfant est présent, à la fois dans notre discours, à la fois physiquement, c'est-à-dire, à la fois, plus on le voit, plus il y a des choses qui s'organisent autour de lui, plus ça éloigne ce risque-là et pour Nathalia c'est clair... C'est-à-dire que si elle n'avait pas eu l'occasion de s'exprimer, quant à la décision... Je pense que ça a joué sur le fait qu'elle dise non, vraiment, je ne veux pas. Et qu'à moi elle me le redise. Tout ça, ça a joué. Alors, je pense qu'on essaie de refuser un moment, mais effectivement, ça a joué et je pense que si elle avait été absente du truc, peut être que notre décision aurait été différente. »

Les éléments évoqués ici semblent avoir contribué à la construction d'une décision qui tenait compte du point de vue de Nathalia. Certes, la possibilité pour Nathalia d'être entendue sur une décision importante pour elle dépend des occasions qui lui sont offertes pour s'exprimer et d'une dynamique partenariale favorisant sa prise en compte, mais cette possibilité ne semble pas exister pour toutes les décisions. Nathalia considère alors que les modalités de rencontres et le contenu des échanges constituent des freins à sa participation à d'autres décisions.

2.1.1.4. Des modalités de rencontres peu rassurantes et peu sécurisantes pour Nathalia

Nathalia explique ne pas avoir eu le sentiment de pouvoir prendre part à l'ensemble des décisions prises au cours de l'intervention. En premier lieu, elle explique que son avis n'a pas été sollicité sur toutes les décisions importantes pour elle : le choix des assistantes familiales relais, les choix des modalités d'accompagnements avec toutes les professionnelles, les modalités de rencontres avec ses parents. Elle partage également l'écart qu'elle perçoit entre les sollicitations de sa parole et l'absence de pouvoir décisionnel dont elle dispose sur la plupart des décisions prises. Elle l'évoque en ces termes :

« Ils me demandent pas mon avis là-dessus. Et puis j'arriverai pas à le donner parce qu'elles disent souvent que c'est leur décision, que celle-là, enfin on peut pas trop y faire quelque

chose, mais du coup j'ose pas intervenir dans sa décision même si ça me dérange. Y'a des enfants qui sont plus courageux que moi, moi je sais pas intervenir. »

Les propos de Nathalia illustrent la nécessité de pouvoir disposer d'occasions et d'être autorisée à exprimer un point de vue. Il s'agit également pour elle de pouvoir savoir quel poids pourra avoir son avis dans les décisions prises. Mais elle énonce également les effets des doutes des professionnels quant à l'authenticité de sa parole.

« En vrai ce que je leur dis, c'est la pure vérité, c'est ce que je ressens, bien sûr il y a ce que mon père me dit et j'en tiens compte, mais ce que je dis ce sont mes choix même si on dit mot pour mot c'est qu'on pense de la même façon ce n'est pas du tout parce qu'il m'a trop dit de trucs. »

Nathalia considère que la qualité des relations et des échanges avec les professionnels est une condition importante de sa participation. Si les relations évoluent au fil du temps et la fréquence plus importante, Nathalia ne se sent pas toujours écoutée à l'intérieur des espaces qu'elle trouve parfois inadaptés aux discussions avec des enfants. En retraçant les interventions des différentes professionnelles impliquées (psychologues, référentes, chefs de service) au cours des différents actes impliquant directement Nathalia (entretiens, rencontres/parents enfants), on comprend que Nathalia a été vu au minimum 20 fois au cours des 12 mois d'observation. L'organisation des rencontres parents/enfants à raison d'une à deux fois par mois au cours des six premiers mois de l'accueil peut expliquer cette fréquence importante. Mais au-delà de la fréquence, c'est la qualité des échanges que Nathalia commente lors de l'entretien de recherche.

« Avec les autres adultes, c'est face à face. Ils me parlent assez sérieusement. Ils ont un air assez terrifiant et me parlent comme si j'étais en interrogatoire, et ils me posent des questions, et quand j'ai pas des réponses, je sais pas, ils passent à autre chose. »

Au-delà des formes de communications, les contenus des entretiens semblent désagréables pour elle :

« Bah ! on a fait un rendez-vous une fois avec elle (la référente Ase), et elle m'a demandé des choses sur la situation, mais en fait pas des sujets où j'avais vraiment besoin de parler. Elle a beaucoup parlé de ce qu'il s'était passé avant et moi je n'avais pas grand-chose à dire, ce n'était pas ça qui m'embêtait. J'aurais vraiment voulu savoir qu'est-ce qu'il pouvait se passer pour que je rentre, ce que moi je pourrai faire. »

Le déroulement des rencontres et le contenu des échanges, souvent répétitifs et majoritairement à propos d'événement passés, ne lui permettent pas de se sentir écoutée et entendue :

« Je sais pas trop si on m'écoute tout le temps parce qu'après, moi, je suis un peu timide donc je dis pas tout, mais quand je dis quelque chose, je suis pas sûre qu'ils vont m'écouter... on me dit tout le temps la même chose on me demande tout le temps la même chose et au bout d'un moment je me demande à quoi ça sert parce que tout ce qu'il me dise je le sais déjà... »

L'analyse du contenu des échanges au cours desquels Nathalia est présente met à jour que la thématique la plus souvent abordée par les professionnelles concerne les motifs de placement expliqués majoritairement par les comportements parentaux à l'égard de sa sœur aînée.

2.1.1.5. Un processus marqué par les actions de Nathalia elle-même et par ses effets sur la suite de l'intervention

Malgré les contextes de rencontres inconfortables, les discussions écartant ses sujets de préoccupation et malgré la construction d'un processus excluant, dans un premier temps, sa perspective, Nathalia parvient à se faire entendre. Son regard sur les conditions de sa participation montre que les opportunités existantes ne suffisent pas.

Pour se faire entendre, notamment concernant son refus de changer d'établissement scolaire, Nathalia s'est exprimée de différentes manières. Elle s'est parfois tue, parfois opposée par des expressions non verbales (souffler, lever les yeux, pleurer), elle est parfois restée immobile et a également bougé physiquement (fuir le regard, baisser la tête). Tout ce qu'il s'est passé ne dépend pas seulement des actions, réalisées ou non, par les professionnelles, car Nathalia y a pris part, mais a aussi provoqué des actions. Nathalia a également développé une stratégie

qu'elle qualifiera elle-même comme « *faire sa drama-queen* ». Elle raconte avoir plusieurs fois énoncé son refus et expliqué l'importance qu'elle accordait à l'école, au maintien de son réseau amical. Le changement d'établissement scolaire impliquerait également un changement de centre d'entraînement, ce qui, pour elle, est inenvisageable. Elle détaille alors la manière de s'y prendre pour être entendue.

« Ben moi, parfois je peux faire un peu ma "Drama queen", je fais des drames, des trucs comme ça et donc j'ai un peu exagéré pour qu'on m'écoute, enfin j'ai, je me suis beaucoup plaint à ma famille d'accueil, je leur ai dit que ça ne se fait pas que j'ai le droit de rester là où j'ai envie. J'ai dit que si je changeais, si je changeais d'école, bah ! je serais tout le temps déprimée, que je n'étudierai pas autant, que je travaillerai moins... Et à la fin bah ! ils ont rappelé madame C. (la référente du lieu d'accueil), ils ont beaucoup parlé et j'ai réussi... parce que sinon, j'avais l'impression qu'ils voulaient vraiment prendre cette décision à ma place. »

Au-delà de ce que Nathalia dit, ce sont les manières de dire qui semble produire des effets.

Nathalia dira que le sentiment d'être pris en compte lui a provoqué un sentiment de bonheur.

Des changements s'observent alors à la suite de ce processus décisionnel et illustrent le caractère itératif de la participation. Après cette décision pour laquelle elle estime avoir été entendue, elle s'autorise, dans les semaines qui suivent à solliciter plus spontanément les professionnelles à d'autres sujets et cela est remarqué par l'une des professionnelles qui l'accompagne.

« J'ai trouvé qu'il y avait un changement dans notre relation éducative quand elle m'a fait des demandes pour sortir la journée manger avec sa copine. Plusieurs fois, elle m'a envoyé des petits messages soit, elle directement, soit elle est passée par l'assistante familiale... j'ai trouvé qu'elle était plus dans quelque chose de s'autoriser en tout cas et être dans l'échange avec moi ce qui n'était pas du tout le cas avant. Elle était dans quelque chose de très fermé vis-à-vis de nous, elle pouvait parler de la situation, mais pas dans une relation éducative et là je trouve que je commence à avoir un début de relation éducative avec elle. »

Ces éléments rappellent ce que Sharon Bessel considère comme des effets intrinsèques et instrumentaux de la participation des enfants. Dans la situation de Nathalia, sa participation a eu des effets sur l'intervention et donc sur la qualité et le niveau de sa protection. L'action de Nathalia, combinée à l'action des professionnelles, individuellement et collectivement a permis de produire des changements au cours des processus décisionnels, changements qui ont eux-mêmes modifié le cours des interactions et la suite des interventions. Mais lorsqu'elle parle de ses émotions, négatives (colère, peur, déception), puis des émotions positives (bonheur, mieux-être), également repérées par les professionnelles, on comprend que la participation produit également des effets sur les enfants eux-mêmes.

Dans la situation de Nathalia, la logique du système de protection de l'enfant, axée sur le risque (éviter d'éventuelles maltraitances), la coercition (contraindre les comportements des parents) et une approche déficitaire (le parent ne comprend pas et ne changera jamais) conduisent d'abord les professionnelles à amorcer un processus décisionnel qui, dans un premier temps, se désintéresse des perspectives de Nathalia. Cela rappelle les éléments présentés en première partie à propos de l'intérêt supérieur de l'enfant. Ce qui dans un premier temps est mobilisé au cours des échanges entre les professionnelles est une vision de « l'enfant universel » dont parle Jenny Krutzinna (2022). Cette vision alimente les premiers échanges avec Nathalia de même qu'elle alimente les réflexions au cours des premières discussions pluriprofessionnelles. Comme Ida Bruheim-Jensen et al. (2020) le montrent, il semble que Nathalia est davantage perçue comme un enfant en besoin de protection et non comme un enfant capable de formuler un point de vue authentique sur la situation, ses besoins et ses difficultés.

Pourtant, le processus de participation qui s'engage rapidement et réunit plusieurs des conditions énoncées en première partie (information, écoute et implication) permet peu à peu de se rapprocher de la réalité de Nathalia (Tourigny & Lafantaisie, 2022) et de prendre en compte sa perspective dans la suite des discussions et réflexions qui s'élaborent dans le cadre du partage de l'action éducative.

Mais ce qu'il s'est produit peut également être analysé à partir des connaissances sur l'agence des enfants. Les actions de Nathalia et les effets de ses actions ne se limitent pas à ce qu'elle a exprimé verbalement. Tout au long des observations, Nathalia a utilisé son corps (restant

immobile, en baissant), a utilisé le silence et a même parfois écrit pour s'exprimer (Tourigny & Lafantaisie, 2022). Cette capacité et volonté d'agir ont évolué dans le temps et rendu possible par le contexte dans lequel cela s'est exprimé. En retour, les actions de Nathalia ont modifié le contexte. Toutefois, cela ne suffit pas pour se faire entendre concernant l'ensemble des décisions élaborées au cours de l'intervention. Nathalia évoque une forme de lutte, de répétition et d'exagération pour parvenir à être entendu sur l'une de ces décisions, lutte qu'elle ne semble pas pouvoir mener pour toutes les décisions. Mais la situation de Nathalia rappelle le constat de Vis et Fossum (2013) qui remarquent que si l'opinion de l'enfant peut être très efficace pour bloquer certaines décisions, elle l'est moins lorsque l'enfant formule une demande de changement spécifique.

2.1.2. Angel, une enfant vue, entendue, mais une parole disqualifiée

Angel est une jeune enfant de 8 ans, rencontrée dès les premières semaines de sa prise en charge à l'aide sociale à l'enfance. Accueillie à la suite de révélations de violences physiques, la jeune fille a dans un premier temps été accueillie en foyer d'urgence avant d'intégrer une maison d'enfants à caractère sociale située à une heure de transport de son domicile familial.

Les observations concernant cette situation se déroulent sur une période de cinq mois et les 20 heures d'interventions observées se répartissent en 20 actes parmi les 25 réalisés au cours de la même période. Lors de nos observations, je suis en contact avec 11 acteurs familiaux et huit acteur·ices professionnel·les. Les actes observés se composent de cinq rendez-vous individuels avec la mère de famille et trois avec le père, le couple étant séparé. Angel est rencontrée seule à quatre reprises. De même, au cours de cette période, quatre rencontres parents/enfant ont également été observées ainsi qu'une audience et trois synthèses partenariales. Quatre écrits ont également été recueillis, deux produits par l'aide sociale à l'enfance et les deux autres par les deux établissements qui ont accueilli Angel. À l'issue de cette période d'observation, ses entretiens de recherche sont réalisés avec Angel, sa mère, sa référente Ase et la psychologue de l'aide sociale à l'enfance. Le père de la fillette et son référent au sein de la structure d'accueil ont été sollicités, mais n'ont pas donné suite à notre proposition d'entretien. Sur cette période de cinq mois, trois processus décisionnels sont repérés. Le

premier concerne le renouvellement du placement à la suite de l'ordonnance de placement provisoire, le second porte sur la mise en œuvre de rencontres médiatisées avec le père d'Angel et le troisième est relatif au changement de lieu d'accueil.

Lors de l'entretien de recherche réalisé avec Angel, celle-ci considère qu'elle n'a pu prendre part à aucune de ces décisions.

2.1.2.1. Le début du placement, un moment pour faire connaissance et informer l'enfant pour l'aider à comprendre les processus d'intervention

En référence au modèle de Bouma et al. (2018), les premiers moments de l'intervention illustrent l'une des conditions de la participation et concernent les informations transmises à Angel sur les processus d'intervention, le rôle des acteur·ices, les actes réalisés par Agnès, sa référente. Cela est d'autant plus important qu'Angel, accueillie dans une structure collective, rencontre, dès son arrivée, une quantité importante d'adultes au quotidien.

Trois des rencontres avec Angel se sont déroulées dans les locaux de l'aide sociale à l'enfance et la première rencontre a eu lieu sur son lieu d'accueil. La première rencontre avec Angel est organisée plus de 10 jours après son arrivée sur un lieu d'accueil d'urgence. Agnès, sa référente Ase se déplace dans ce lieu situé à 40 minutes en transport de son bureau. Ce premier échange a pour objectif de se présenter à Angel, de lui apporter des informations sur le cadre du placement et le rôle des différents acteur·ices impliqués. Le passage ci-dessous illustre la quantité et la complexité des informations qu'Agnès tente de transmettre à Angel lors de sa première rencontre et ses efforts pour adapter son discours afin de le rendre accessible et compréhensible.

Notes de terrain issues de la première rencontre entre Angel et Agnès, sa référente

Des éducateurs descendent avec Angel et nous installent dans une salle de réunion : pas idéal pour une première rencontre avec une enfant de 8 ans ! L'endroit semble neuf et ressemble à un bâtiment administratif de l'extérieur et un hôpital à l'intérieur. Angel, au début de l'échange, se met au bout de cette grande table sans doute prévue pour les réunions. Elle entre dans la salle et se montre pleine de vie, elle sourit, bouge et s'exprime facilement, même face à Agnès qu'elle n'a jamais encore vue. Elle

entre dans la salle en disant qu'elle a plein de questions à poser et pose la première d'entre elles : « C'est quoi un référent Ase ? ».

Au bout de quelques minutes, lorsque je sors mon carnet de notes, Angel vient s'installer près de moi. Agnès commence par se présenter : « Donc, c'est moi ta référente à l'aide sociale à l'enfance. L'Ase c'est un grand service, il y a des éducateurs, des psychologues et des chefs de service comme ici. On est là quand le juge des enfants nous demande d'assurer la protection de l'enfant ». Elle reprend ensuite le déroulement des événements depuis l'arrivée d'Angel au foyer « le commissariat a fait appel au juge et le juge a fait appel à nous pour assurer ta protection donc on t'a trouvé un lieu d'accueil, on t'a trouvé le foyer ».

Pour expliquer la distinction entre les éducateurs du foyer et son rôle, Agnès dit qu'elle sera une éducatrice « d'un peu plus loin, une éducatrice pour les parents » tout en présentant sa mission comme celle de s'« assurer que tu ailles bien que tout se passe bien pour toi pendant ton placement ». Agnès tente ensuite d'expliquer le déroulement de l'intervention : « Donc là c'est un petit placement depuis une semaine et mon travail c'est aussi d'évaluer si tu peux ou si tu ne peux pas tout de suite rentrer à la maison et si tu ne peux pas pourquoi tu ne peux pas ».

Ce type d'échanges ressemble à tous ceux qui auront lieu entre Agnès et Angel. À chacune des rencontres avec cette dernière, Agnès prend le temps d'expliquer ce qu'elle a fait depuis leur dernière rencontre et ce qu'elle va faire prochainement. Elle le formule en des termes adaptés à Angel : « J'ai vu ton papa la semaine dernière... », « J'ai écrit au juge pour lui demander plus de visites ».

2.1.2.2. Parler fort, se répéter pour se faire entendre

Si les informations transmises à Angel lui permettent d'accéder à la construction de l'intervention et au rôle de chacun des acteur·ices, ces informations sont moins importantes s'agissant de la manière dont son avis est pris en compte au cours de l'intervention. Angel se répète alors souvent pour énoncer ses souhaits, ses difficultés et, dans ses discours, elle pointe souvent le sentiment de ne pas être entendue.

C'est le cas lors de la première rencontre avec Angel au moment où Agnès lui énonce la demande de renouvellement de placement qu'elle a transmis au juge.

Notes de terrain issues de la première rencontre entre Angel et Agnès, sa référente

Angel tapote la table avec sa main et s'arrête net lorsqu'Agnès lui annonce qu'elle va rester là encore quelque temps. Ce n'est qu'après lui avoir annoncé qu'elle resterait là qu'elle demande à Angel ce qu'elle souhaite. La petite fille lui répond avec une voix assez ferme et parle fort : « Je l'ai dit à tout le monde ce que je souhaite, de rentrer à la maison parce qu'ici je n'aime pas trop les enfants qui y sont parce qu'il y en a qui ne sont pas très gentils et surtout tous les soirs je pleure pour voir ma maman, je dois attendre le mardi pour la voir et encore, c'est une heure ». Agnès reprend les mots d'Angel : « Si je comprends bien, tu veux rentrer, car tu ne vois pas beaucoup maman et tu n'aimes pas trop ici ». Angel ajoute, toujours avec le même ton : « Mais surtout, elle me manque ».

À plusieurs reprises au cours de ces moments, la jeune fille exprimera son impression de se répéter et hausse souvent le ton pour exprimer son impression de ne pas être entendue : « *Je n'arrête pas de le dire* » « *Je vous l'ai déjà dit* » « *Mes parents me manquent, je ne les vois qu'une heure* », « *Je vous le dis depuis tout à l'heure, ça fait 2 mois que je vous le dis et ça m'énerve* ».

Angel est une enfant qui est rencontrée très régulièrement par la professionnelle de l'aide sociale à l'enfance. Les rencontres quasi hebdomadaires avec chacun de ses parents se déroulant sous le regard d'Agnès et au sein de son service permettent à Angel de se saisir de ces rencontres pour poser ses questions et répéter son avis. Angel se montre toujours très vive et volubile au cours des échanges. Ces multiples occasions de rencontres ont également permis de faciliter la création d'une relation entre Angel, Agnès et moi. Dès son arrivée sur le service, Angel se précipite pour venir nous saluer en venant se blottir dans nos bras de manière toujours spontanée. Mais un tournant se produit dans cette relation après la première audience. Les salutations seront moins chaleureuses et le ton plus dur lors de ses prises de parole.

2.1.2.3. La première audience, un moment particulièrement impressionnant pour Angel

Pour tous les enfants interrogés, l'audience constitue généralement un moment clé des interventions et marque l'expérience des enfants, et ce d'autant plus lorsqu'elle constitue une première fois pour les enfants, ce qui est le cas pour Angel. L'audience observée a lieu quelques jours après son accueil en urgence et son déroulement nous donne à voir les conditions et les freins à la participation.

Notes de terrain issues de l'audience pour Angel :

Pendant l'audience, Angel est assise à côté de sa mère, elle écoute les échanges entre les adultes et regarde son père, sa mère nous regarde Agnès et moi. Elle semble perdue et extrêmement mal à l'aise aujourd'hui. La juge donne la parole en premier à la mère de famille qui retrace son parcours personnel et tente de s'expliquer sur les violences dénoncées par Angel. Un monologue de 20 minutes au cours duquel Angel entend sa mère parler de son histoire marquée par une succession de violences, par des relations conjugales passées et présentes complexes, par un quotidien difficile avec sa fille. Le père d'Angel est invité à prendre la parole et semble complètement désorienté. Contrairement à la mère de famille, c'est la première fois qu'il fait face à un juge pour enfant. Il bégaye, hésite, dit quelques mots, mais semble incapable de savoir quoi dire dans cette situation inédite pour lui.

Agnès est la troisième actrice à prendre la parole. Elle déploie l'histoire familiale et les événements ayant conduit à la décision de placement à partir des comportements des acteurs familiaux, de leurs places dans ce système familial. Elle parle ensuite d'Angel en ces termes : « Elle est intelligente, elle aime parler, mais c'est compliqué de parler des difficultés, elle pense que c'est de sa faute et c'est à cause de son comportement ». Pendant toute cette séquence, Angel regarde sa mère, presque inquiète de ce qu'elle va penser de ce qu'il se dit. Elle découvre alors que ce qu'elle a pu dire à Agnès peut être répété ici et cela ne lui a pas été dit avant. Madame a les larmes aux yeux en entendant certains propos rapportés à partir du récit de sa fille. Angel se met à secouer la tête, donnant l'impression qu'elle écoute de la musique et qu'elle danse. Sans doute a-t-elle besoin de s'échapper de ce moment difficile qui l'est aussi pour moi.

Je regarde cette fillette qui cherche à comprendre ce qu'il se passe dans ce bureau. Angel baisse le regard, elle tourne la tête vers la fenêtre, sans doute pour cacher ses larmes au moment où Agnès rapporte des propos issus de leur première rencontre : « Elle a pu dire qu'elle se sentait isolée pendant les punitions, qu'elle pouvait être seule au domicile ». Angel lève la main, mais personne ne le remarque et ne lui propose de prendre la parole. Cela fait trois fois que je la vois tenter une prise de parole comme si elle était en classe, demandant poliment qu'on lui donne la parole. Pendant qu'Agnès parle du père d'Angel, Angel se blottit dans les bras de sa mère, la regarde fixement. Ces gestes se renforcent quand Agnès souligne combien Angel était ravie de le revoir. Agnès dit : « Elle a pu nous dire que c'était la seule personne qui avait été douce avec elle ». Angel tente de prendre la parole. Cette fois Agnès la remarque et la laisse parler. Angel dit, avec un ton assez ferme et assuré : « Je n'ai pas dit que c'était la seule personne qui était douce, mais qu'il était très doux ». Agnès s'excuse et dit : « Tu as raison ». Agnès continue et le moment semble toujours aussi difficile pour Angel qui continue de comprendre que les échanges qu'elle a eus avec Agnès n'ont rien de confidentiel. Agnès terminera sa présentation, sans avoir évoqué la manière dont Angel vit son placement. Elle annonce la demande en ces termes : « On est pour le maintien du placement, pour éclaircir la situation, lui apporter des réponses, l'accompagner dans sa relation avec monsieur et madame, d'aider madame à reprendre une place auprès de sa fille et éclaircir la situation familiale ».

Angel continue de lever la main et au bout de la 4^e fois la juge la remarque et lui donne la parole : « Maman n'a pas fait de gestes violents, mais surtout elle a toujours été gentille ». La juge dit : « Je comprends, mais je pense que c'est trop tôt ». Angel a l'air perdue, elle regarde tout le monde, elle panique. Angel lève la main et la juge lui redonne la parole : « Je veux dire qu'on m'a forcé à dire tout

ça ». La phrase est hachée, elle est hésitante. Madame et Angel se mettent à pleurer toutes les deux au moment où la juge évoque le renouvellement de 6 mois.

À la sortie de l'audience, tout le monde se retrouve dans le hall. Agnès traduit la décision qui vient d'être prise, elle explique ce que signifient les droits de visite, les sorties... Lorsqu'elle tente de faire la même chose avec Angel, l'enfant la regarde, le visage fermé, et lui dit d'un ton assez ferme, montrant sa colère : « Ça ne m'a pas du tout aidée ».

Lors des rencontres qui suivront, Agnès propose à Angel de partager son vécu de l'audience. Elle dit qu'elle n'a pas osé demander ce qu'elle voulait au juge expliquant : « *J'avais peur... je ne pensais pas qu'un juge c'était comme ça... j'aurai aimé que tout ça n'existe pas* ». Angel continue de relater son expérience difficile disant : « *J'étais pas à l'aise, j'avais peur, quand je faisais un câlin à papa, on dirait que maman était fâchée, j'avais envie de partir* ».

Le vécu d'Angel peut être compris comme résultant en premier lieu d'un manque d'information concernant le déroulement de ce moment qui constitue une rupture dans le processus d'intervention (Ricard, 2003). Comme l'indique Laurence Ricard, le débat contradictoire est une expérience difficile pour les enfants qui se retrouvent « au centre des hostilités en voyant ses parents se défendre ou combattre ». Dans les interactions précédant l'audience, il n'a pas été observé de temps dédié à sa préparation. Ainsi, Angel ne dispose d'aucune information sur le lieu, les personnes présentes, les sujets qui seront abordés et les enjeux de ce moment décisionnel. L'absence d'une forme de restitution de l'écrit a pu contribuer à cet effet de surprise vécue par Angel lorsqu'elle découvre ce qui est relaté des échanges qu'elle a eus avec les professionnelles. S'il est considéré par plusieurs responsables administratifs que la responsabilité de cette préparation revient aux professionnelles accueillant quotidiennement l'enfant, l'instabilité des professionnelles dans certains lieux d'accueil rend cette tâche diluée entre plusieurs professionnels.

Ces éléments rappellent que si la représentation en audience favorise le sentiment de participation, cette représentation devrait être de « qualité », car dans le cas contraire, cela peut nuire à la participation (Križ, K., & Roundtree-Swain, D., 2017). De plus, ce moment rend compte de l'importance de pouvoir préciser la manière dont le point de vue de l'enfant, recueillie au sein d'un espace, à un moment précis de l'intervention pourrait être repris ultérieurement et le poids qui sera accordé à cette parole.

2.1.2.4. Une enfant invisibilisée et une parole pondérée par les écrits

Dans la situation d'Angel, pourtant rencontrée et écoutée par les professionnels, il apparaît une forme d'invisibilisation de sa parole à travers les écrits rédigés par les différents services. Les quatre écrits recueillis et analysés concernant Angel sont des notes d'évaluations et deux rapports d'échéance.

Les demandes d'Angel apparaissent formellement dans un seul des quatre écrits analysés. La première note transmise au juge par le lieu d'accueil relate quelques éléments concernant le vécu du placement du point de vue d'Angel et ses demandes concernant son retour ou l'augmentation des temps de rencontres avec ses parents. Pourtant la visibilité de ces éléments semble atténuée par la production d'un écrit relativement long qui vise à décrire, dans le détail, les comportements d'Angel au quotidien, le déroulement des rencontres avec ses parents. Les éléments concernant les demandes de la fillette n'apparaîtront pas dans les autres écrits, qui se centrent sur le comportement d'Angel et ses relations familiales. Cela rejoint les résultats de Bruce (2014) qui met en évidence la manière dont les points de vue des enfants manquent de précisions et de contextualisation, et sont filtrés et interprétés plutôt que d'être présentés dans une forme plus brute.

Au-delà de l'absence des demandes d'Angel, pourtant clairement formulées lors des échanges que les professionnels peuvent avoir, il est frappant de constater la manière dont une éventuelle demande pourrait être inaudible tant sa parole est discréditée, comme l'illustre le passage suivant :

« Elle montre ainsi deux personnalités, d'un côté, une enfant respectueuse, et d'un autre, une enfant très exubérante et éparpillée (à la limite parfois de ce qui pourrait paraître de l'insolence). Angel peut avoir un discours changeant, elle semble s'adapter et varier ses versions selon les interlocuteurs et les informations qu'elle reçoit... Angel souhaite être au centre des attentions et pour cela elle peut avoir recours facilement à des mensonges. Il est difficile pour les professionnels qui accompagnent Angel de discerner le vrai du faux dans ses dires au quotidien, elle se mélange dans ses mensonges et semble fabuler. » Écrit n° 4 produit par le lieu d'accueil

Les termes choisis par la rédactrice pour décrire Angel mobilise la perception que les professionnel·les ont de l'authenticité des propos d'Angel, mais dans ce passage, comme dans l'ensemble du texte, il n'est pas possible d'accéder aux éléments factuels dont sont issues ces analyses où des éléments permettant de saisir le sens des termes énoncés tels que : « éparpillée, exubérante ». Comment Angel se décrit-elle ? Comment expliquent-elles les comportements décrits ? Est-elle d'accord avec la description faite par les adultes qui l'entourent ? Ces éléments rejoignent l'analyse des écrits présentée dans le chapitre 2.1.4 et rappellent les résultats d'une recherche récente de Helen Richardson Foster et al. (2021) qui, à l'égard des écrits produits en amont d'une conférence de cas, montre que la voix de l'enfant n'est pas toujours représentée dans les rapports des praticiens. Ce passage issu d'un rapport montre la complexité qui entoure le processus de pondération du point de vue de l'enfant et rejoint certains des constats proposés par Amy McEwan-Strand & Marit Skivenes (2020). Analysant les jugements rédigés dans des situations d'adoption, les autrices montrent que le point de vue des enfants est rarement présenté et lorsqu'il l'est, les raisons de sa pondération ne sont pas explicitées. On comprend de ce passage que les attitudes d'Angel, au sein de son établissement, constituent des éléments amenant les professionnelles à s'interroger sur les capacités de discernement de cette dernière et donc la valeur à attribuer à son point de vue. Toutefois, la manière dont ces éléments sont énoncés, le moment et le support dans lesquels ils sont et les objectifs poursuivis par ces énoncés participent au risque d'invisibilisation de la parole d'Angel.

2.1.2.5. Trouver l'équilibre entre le soutien, le contrôle et la défense des intérêts de l'enfant

Dans la situation d'Angel, la pluralité des missions, des rôles, des positions des professionnelles et les dilemmes pratiques que cela engendre font l'objet de nombreux échanges entre Agnès et moi. Au cours de l'intervention, la professionnelle exprime ses doutes et ses hésitations quant à la place qu'elle occupe auprès de cette famille. Au cours des cinq mois d'intervention, les objectifs de l'intervention sont nombreux. Il s'agit d'abord d'évaluer la situation en 15 jours afin de déterminer la nature du danger, les ressources familiales et les réponses envisageables. Elle tente également de mobiliser le père d'Angel et de soutenir la

reprise de lien entre ce dernier et Angel. Dans le même temps, elle tente de créer une relation avec la mère de famille en adoptant une position de soutien, de valorisation afin qu'un travail éducatif puisse s'amorcer dès les premiers temps de l'intervention. Agnès se préoccupe également de l'évolution de l'enquête pénale ouverte et des effets que celle-ci pourrait avoir sur les interventions auprès de la mère de famille. Enfin, elle amorce la construction d'une relation avec Angel et organise les démarches inhérentes à la décision de placement : trouver un lieu d'accueil, organiser les rencontres parents/enfants, constituer le dossier administratif nécessaire à la scolarisation d'Angel et à ses suivis médicaux.

Tout au long de cette intervention, Agnès éprouvera des doutes quant au positionnement choisi considérant être en permanence en recherche d'équilibre entre le soutien et le contrôle, la défense ou l'imputation des comportements parentaux, l'intervention à l'égard des parents et l'intervention auprès d'Angel. Elle énonce ces dilemmes lors de l'entretien.

« En fait, tu sais la dynamique tout pour la mère ou pour le père. J'ai l'impression qu'on est clivée. Si la mère est absente, on s'autorise à bosser avec le père et quand la mère revient, on s'autorise plus à bosser avec le père et on s'autorise à bosser avec madame. Enfin, c'est là où c'est un peu difficile pour moi, c'est de me recentrer sur l'intérêt d'Angel. J'ai l'impression de devoir prendre parti, soit pour Angel, soit pour madame et si je prends parti pour Angel, je vais perdre le travail avec madame si je prends parti pour madame ben, c'est plus mes missions, parce que je suis là pour Angel. Donc c'est un peu compliqué. »

La relation entre Agnès et les membres de la famille a oscillé tout au long de l'intervention et Agnès a dû adopter des positions multiples face à ces deux parents pour s'ajuster à leurs réactions, leurs demandes, leurs besoins tout en poursuivant sa mission. De nombreuses émotions ont traversé Agnès pendant ces quelques mois : La peur de prendre la mauvaise décision pour Angel, l'agacement quant aux invectives des parents, l'enthousiasme à l'idée de permettre une reprise des liens, la solitude quant au soutien non pourvu par son institution, la fatigue engendrée par d'autres situations et qui impactent sur sa disponibilité pour la famille. Si ces émotions ont pu faire l'objet d'échanges informels entre Agnès et certains de ses collègues, elles ne constituent pas une préoccupation majeure des organisations alors même qu'elles font partie intégrante du travail social (Cook, 2020 ; Ferguson, 2018 ; Winter et al.,

2019) et dans toutes les situations observées, le climat socioémotionnel (Boutanquoi, 2014) conditionne les pratiques autant que la qualité des interventions. Au cours de l'intervention, Agnès a oscillé entre des positions assez fermes à l'égard des parents, leur rappelant leurs obligations et les interdictions, mais également des positions d'écoute, d'aide et de soutien auprès d'eux. Cela corrobore les résultats des recherches portant sur les conditions d'engagement des parents en protection de l'enfance et les effets que l'absence ou le manque d'engagement produit sur l'efficacité des interventions (Featherstone et al., 2014 ; Gladstone et al., 2014, 2014). Dans l'étude de Rosie Smithson et Matthew Gibson (2017), de nombreux parents font état de la honte et la dévalorisation ressenties lorsqu'ils ont le sentiment qu'une impression injustement négative avait été donnée d'eux et que cette impression était devenue la base des discussions et des décisions prises. Pourtant, les auteurs soulignent que l'expérience positive des parents est une condition nécessaire au changement attendu en protection de l'enfance. Finalement, la position d'Agnès se situant davantage dans le soutien des parents est un moyen qu'elle a trouvé pour prendre en compte les demandes d'Angel : voir ses parents plus souvent et retourner vivre auprès de sa mère.

Au cours de l'intervention, Angel estime qu'elle n'a pas pris part aux décisions qui la concernent. Pourtant, l'une des décisions élaborées au cours de l'intervention s'est construite à partir de la demande clairement formulée par Angel et concerne la reprise des liens avec son père. Comment, à partir de l'analyse des processus décisionnels qui vient d'être présentée, expliquer cet écart ?

L'analyse des processus à l'œuvre dans cette situation permet d'abord de distinguer le processus de participation des résultats de ce processus, de même qu'il permet de distinguer le fait de contribuer aux décisions et le fait que les enfants obtiennent ce qu'ils demandent. Ce que dit cette enfant peut être analysé à partir du manque d'informations transmises concernant l'utilisation de sa parole et ses effets sur l'intervention, sur les décisions. Le moment de l'audience, le contenu des écrits et les expressions répétées d'Angel au cours des entretiens sur ses demandes indiquent qu'elle ne sait pas ce qui est fait de ce qu'elle exprime à celles et ceux qui sollicitent son point de vue. Certes, elle peut voir son père, mais elle pense que cela n'est pas lié à ses demandes puisqu'elle ne parvient pas à comprendre comment cette demande a été

traitée, par qui, à quel moment. Comme l'indique Helen Bouma (2019), les informations nécessaires aux enfants doivent également concerner les processus. Il s'agit d'éclairer les enfants sur les objectifs, les buts et les conséquences de leur participation, le contenu des processus (ce qu'il se passe et ce à quoi il faut s'attendre) et la manière dont leur point de vue est pris en compte puis pondéré.

Mais la situation d'Angel renseigne également sur la vigilance nécessaire lorsqu'il s'agit de mobiliser la parole de l'enfant, comme en témoignent le déroulement de l'audience et les effets de l'utilisation de la parole d'Angel. De même, il est possible d'accéder à la complexité des pratiques professionnelles visant à pondérer la parole de l'enfant. Bien que les termes choisis et les formulations utilisés dans les écrits apparaissent stigmatisants et maladroits, ils témoignent des tentatives des professionnelles d'accorder à la parole de l'enfant le « poids qui lui revient » (Gerds-Andresen, 2021 ; Gerds-Andresen & Aarum Hansen, 2021). Toutefois, ce processus risque d'invisibiliser le point de vue de l'enfant si ce dernier n'est pas associé à l'ensemble du processus et si le choix et l'interprétation des éléments transmis demeurent largement subjectifs et implicites.

2.1.3. Nina, de l'inaudibilité à l'expérience de participation significative

La situation de Nina, âgée de 14 ans au moment de son accueil, représente 12 « actes » observés parmi les 24 réalisés par Isabelle, la référente Ase de Nina. Accueillie en urgence à la suite de révélations de violences physiques, Nina est d'abord accueillie au sein d'un foyer d'accueil d'urgence avant d'intégrer quelques semaines plus tard une famille d'accueil. Compte tenu de l'opposition du père quant à ma présence, seules deux rencontres avec la jeune sont observées, trois entretiens avec la mère, une visite à domicile, deux synthèses ainsi que deux rencontres avec des membres de la famille élargie. Deux entretiens de recherche sont réalisés avec Nina, dont l'un en présence de sa mère. Un entretien a également eu lieu avec Isabelle, sa référente Ase.

Les processus décisionnels observés et analysés concernent le choix du lieu d'accueil, le renouvellement du placement et les modalités de rencontres avec ses parents et des membres de son entourage. L'entretien réalisé avec Nina à la fin de la période d'observation lui permet de revenir longuement sur ses expériences antérieures avec les services sociaux et les services de protection de l'enfant. L'adolescente relate avec beaucoup de détails son vécu des interventions qui ont précédé son placement et du faible niveau de participation à celles-ci. Elle utilise ces expériences et les compare avec son vécu très différent de l'intervention en cours. Elle considère avoir été entendue et être prise en compte au cours des premiers mois de placement, à propos du choix du lieu d'accueil, des modalités de rencontres avec ses parents et du renouvellement de placement.

2.1.3.1. Le poids des expériences antérieures

Pour comprendre l'expérience de participation significative partagée par Nina, les éléments qu'elle partage à propos de ces expériences antérieures sont utiles à prendre en compte. Au cours de son parcours précédant son placement, Nina a rencontré à plusieurs reprises des professionnel·les. Son récit permet de repérer les interventions passées de l'aide sociale à l'enfance, de l'assistante sociale scolaire, de services de milieux ouverts et de lieux de rencontres médiatisées. Son discours, dont les hésitations sont volontairement laissées dans ce passage, laisse entrevoir sa difficulté à se repérer dans ce système complexe et à comprendre le rôle des nombreuses personnes qu'elle a rencontrées :

« Je me souviens, je sais que ça fait longtemps que je suis déjà venue à l'Ase. Mais les fois où je me souviens plus, c'était en 2017. Mais là, c'était, c'est, je crois, ce n'est pas l'Ase, je crois, c'était l'assistante sociale de l'école, mais qui était avec l'Ase d'ici et j'étais déjà venue dans un des bureaux vers là. Et on m'avait posé beaucoup de questions, mais pour moi je n'étais pas vraiment suivie. C'était juste un rendez-vous. Elle m'avait posé des questions par rapport à ma vie, avec mes parents, et après j'ai arrêté de les voir, mais je, enfin, y'en a une, elle venait de temps en temps chez mon père pour voir comment c'était et après j'ai plus trop de souvenirs. Je pense que j'ai été, on était toujours un peu surveillée, enfin surveillée, ce n'est pas le bon mot, mais l'Ase était toujours présente. Mais après je n'ai pas eu trop de souvenirs avec eux à part, après, du coup, le placement. »

De ces expériences, Nina retient d'avoir eu le sentiment de se répéter à de nombreuses reprises et de ne pas disposer d'un espace de parole sécurisé. S'agissant de l'une des interventions passées, elle dira : *« C'était une personne avec qui je pouvais parler, mais pas forcément me confier, j'ai l'impression que ce que les adultes ne comprennent pas forcément, c'est qu'on n'arrive pas à parler et à faire confiance »*. Elle associe ce manque de confiance à plusieurs éléments tels que le temps nécessaire pour construire une relation de confiance, la stabilité et le nombre des intervenants impliqués, les informations disponibles pour comprendre leur rôle et l'utilisation de sa parole comme elle le raconte au cours de l'entretien de recherche :

« Y'a une fois, j'avais fait confiance à un adulte, ça m'est arrivé plusieurs fois, et il répétait les choses à mon père et après ça se passait mal donc j'allais pas après, quand je retournais voir mon père je ne me sentais pas libre de parler de m'exprimer comme je le voulais et après je ne sais pas si ça peut se voir si ça peut se comprendre, mais on m'a laissée après j'ai plus vu les éducateurs et je n'ai jamais, jamais, jamais reparlé de ce que je ressentais vraiment et du coup ça ne sert un peu à rien ».

Dans son récit, il est largement évoqué l'absence de protection à l'issue de ses prises de parole et les effets délétères lorsque sa parole était restituée à son père. Pour Nina, l'enfant ne doit pas seulement être entendu, il doit pouvoir agir sur la manière dont sa parole pourrait être utilisée dans d'autres instances. Nina explique qu'il lui est arrivé d'être confrontée à son père, les professionnelles lui demandant de répéter ce qu'elle venait de dénoncer. Elle se souvient des sentiments de peur éprouvés, des conséquences lors de son retour au domicile, des conséquences sur ses occasions futures de prise de parole. Elle explique qu'après ces expériences, elle garde le silence considérant que la parole de son père avait plus de poids que la sienne : *« Ils l'ont cru, lui et pas moi »*.

2.1.3.2. Accorder à la parole de l'enfant sa « juste valeur »

Dans son récit, Nina comprend qu'à l'époque, c'est la perception que les professionnel·les ont de l'authenticité de la parole d'une enfant de 9 ans qui est à l'origine de l'inaudibilité de sa voix et elle s'interroge sur ce positionnement :

« Une parole d'un enfant, j'étais petite, j'allais, je n'allais pas inventer tout ça et même à partir du moment où je dis quelque chose, que ce soit vrai ou faux, y a un problème, donc il ne fallait pas qu'il me laisse après partir avec lui. »

Si aujourd'hui son âge lui permet d'être, selon elle, « moins manipulable » par les adultes, mais aussi de pouvoir leur « tenir tête » en se répétant, en insistant pour être entendue, elle considère que l'âge ne devrait pas être le seul facteur qui doit compter pour apprécier la valeur de la parole de l'enfant. Tout en distinguant clairement la participation de la décision, Nina considère que la parole de l'enfant doit « compter autant que celles des adultes ». Nina espérait que les professionnel·les rencontrés par le passé puissent déceler son malaise et comprendre qu'elle n'était pas autorisée à s'exprimer librement.

« J'ai pu dire beaucoup de choses que je ne pensais pas et ils ne s'en sont pas rendus compte, et, au final, je n'ai pas eu, enfin, pas ce que je voulais, mais le bien que j'aurais dû avoir, au contraire ils m'ont un peu enfoncé c'est surtout ça le truc. »

Ce qui est également en jeu au cours de ces interventions concerne les dimensions institutionnelles et organisationnelles. Elle associe ses expériences au nombre important d'intervenant·es qu'elle a rencontrés, à qui elle répétait les mêmes choses et en qui elle n'avait pas suffisamment confiance. Pour elle, les rencontres ponctuelles avec des professionnel·les souvent inconnus sont un frein à la construction d'une parole qu'elle qualifie « d'authentique » :

« Déjà que ce ne soit pas tout le temps des personnes différentes parce que j'en ai vu beaucoup, des personnes pour poser des questions, répéter tout le temps les mêmes choses et du coup répéter des choses que moi je ne pensais pas puisque je vais dire ce que mon père disait. Donc au final, là oui, il faudrait que ce soit la même personne et au bout de plus de temps, une confiance, ça s'installe au bout de plusieurs fois, au bout de plusieurs rendez-vous. »

Elle associe également le niveau de confiance, la formulation d'une parole authentique et la prise en compte de cette parole à la qualité de la relation qu'elle entretenait avec les professionnel·les :

« Elle, j'avais plus confiance en elle, je la voyais très souvent. On allait même une fois, on avait pris un chocolat dans un café enfin, c'était plus un lien différent que dans des bureaux où c'est... où les personnes changent, là c'était mieux déjà. »

Dans son récit, elle énonce à de nombreuses reprises des éléments en lien avec cette dimension relationnelle : la disponibilité, les qualités humaines, la fréquence et les modalités des rencontres, la confiance, le nombre d'intervenants sont autant de facteurs qui, selon elle, impactent positivement ou non cette dimension.

Dans son expérience actuelle de placement, Nina a le sentiment de pouvoir parler librement dans les espaces qui lui sont proposés de manière régulière. La possibilité d'échanger « seule » avec un·e professionnel·le est une condition importante pour elle. Elle décrit la relation avec sa référente comme « *authentique, sincère et transparente* ». Au-delà des dimensions relationnelles avec les professionnel·les croisé·es au cours de son parcours, passé et présent, Nina considère que le niveau et la qualité d'information reçue contribuent au processus de participation.

2.1.3.3. De l'absence d'informations à la transmission régulière d'informations compréhensibles

De ses expériences passées, Nina explique qu'elle n'a jamais compris le rôle des services qui intervenaient et elle estime que les professionnel·les prêtaient peu d'attention à lui fournir des informations, des explications adaptées à ses besoins et ses capacités. Elle évoque également ce déficit d'information lorsqu'elle revient sur le déroulement des premiers moments de son placement. Les informations manquantes concernent l'organisation de la protection de l'enfance et ce qu'il va se passer pour elle dans les jours qui suivront. Nina raconte :

« Au début, je me sentais un peu seule parce que le premier jour, je suis arrivée, on ne m'a rien expliqué, enfin, je suis arrivée un petit peu tard, mais j'aurais préféré qu'on m'explique comment ça fonctionnait et qu'on me dise si j'allais retourner le lendemain à l'école et comment ça fonctionnait, mais on ne m'avait rien dit. »

Elle évoque également le manque d'informations sur ses droits, au moment du placement, notamment celui de pouvoir faire appel à un avocat avant l'audience :

« Je ne savais même pas si j'en avais besoin ou pas. Mais j'avais demandé à avoir un avocat. Au début, on m'a dit non, je n'avais pas le droit et après, même si de toute façon c'était trop tard, on m'avait dit que finalement, j'avais le droit d'en avoir un, mais qu'ils ne savaient pas et que de toute façon, c'était trop tard... Et après, finalement... mais la référente Ase et la référente Saf aussi elles avaient demandé que le placement dure encore un an et moi je ne fusse pas d'accord et pourtant je n'ai pas eu d'avocat. »

Nina ne comprend pas ce qu'il se passe, ce qu'il se passera, et quelle place elle peut occuper au cours de l'intervention. Pourtant, peu à peu, la mise en place de l'intervention de sa référente Ase et de manière concomitante, l'amorce d'un processus de participation lui permet de construire des relations personnelles avec quelques adultes, ce qui pour elle constitue une condition de son implication dans l'intervention.

2.1.3.4. Le cercle vertueux de la relation et de la participation

La première décision à laquelle Nina estime avoir été associée concerne le changement de lieu d'accueil. Afin d'impliquer Nina dès le début de ce processus décisionnel, Isabelle, sa référente Ase, choisit d'organiser sa première rencontre avec l'adolescente au sein de son lieu, en présence de deux éducatrices de son foyer. Cette rencontre se déroule un mois après la première décision de placement et quinze jours après l'audience qui s'est tenue, ordonnant le placement pour une durée de 6 mois. Cette rencontre s'organise autour de trois moments : un premier temps d'échange entre Isabelle et les deux éducatrices du foyer, un second temps en présence de Nina et un troisième temps en présence des éducatrices du foyer et une éducatrice du service susceptible d'accueillir prochainement Nina. Au cours de cet échange, Nina recevra des informations concernant les trois familles d'accueil envisagées par le service (la composition familiale, la description du logement, la situation géographique, les centres d'intérêt) et elle pourra ainsi exprimer quelques préférences à partir de ses préoccupations : maintenir sa scolarité et poursuivre ses activités extrascolaires. Ces éléments seront restitués au service chargé d'organiser l'accueil de Nina afin de faire un choix tenant compte de ce qui compte

pour Nina. Quelques jours plus tard, alors que l'accueil de Nina se prépare en organisant notamment une première rencontre avec la famille d'accueil, puis un premier week-end, la famille d'accueil renonce à accueillir la jeune fille, craignant les effets de son usage des réseaux sociaux sur les autres enfants accueillis. La déception de Nina est importante, mais cela n'entache pas l'évaluation qu'elle fait de son niveau de participation. Avoir été associée dans le choix du type d'accueil, dans le choix parmi plusieurs familles d'accueil, dans l'organisation de l'accueil et avoir été informer des raisons expliquant l'abandon du projet d'accueil a permis à Nina de se sentir impliquée dans tout le processus.

Cette expérience de pouvoir contribuer aux décisions constitue une expérience positive pour elle, et elle remobilisera cette expérience dans les processus décisionnels qui suivront. Nina a pu, par exemple, exprimer son désaccord quant à la demande de renouvellement du placement. Si le service a tout de même proposé le maintien du placement, elle considère que ce désaccord a été entendu, relayé et débattu en audience. Les souhaits de Nina apparaissent dans les écrits transmis au juge et Nina est informée quelques jours avant l'audience des demandes du service et des raisons de ce positionnement. Nina expliquera que les explications transmises par les professionnels sur les demandes formulées auprès du juge lui ont permis de comprendre les décisions prises.

Pour Nina, les professionnelles qu'elle a rencontrées au cours de son placement ont cherché à « *aller plus loin* », à dépasser la version initiale de l'histoire qui présentait majoritairement son père comme protecteur et sa mère comme abandonnique. Pour Nina, Isabelle est « *différente des autres* », elle essayait de la « *comprendre vraiment* ». Les observations et les échanges informels avec Isabelle permettent de repérer une fréquence soutenue des rencontres ou des échanges téléphoniques entre Nina et Isabelle. Cette dernière prend le temps d'informer Nina des démarches réalisées concernant la recherche d'un lieu d'accueil, la demande de renouvellement comme le montre ce passage issu d'un échange entre Nina et sa référente :

« Il y a un service d'accueil familial qui nous a contactés, ils ont pris le temps de regarder la situation, ils ont réfléchi en équipe et ils ont proposé un accueil chez un couple d'assistants familiaux, ça veut dire que les deux ont un agrément et ce matin on a fait un point avec une

éducatrice pour qu'elle nous présente la famille d'accueil et que le foyer puisse parler de toi dans le quotidien et réfléchir si ça peut te convenir. »

Au cours de l'ensemble des échanges observés, Isabelle clarifie les rôles des différents services, exprime et partage avec Nina ses questionnements, ses propositions. Comme pour Nina, Isabelle considère que la relation créée avec Nina est un facteur ayant contribué à sa participation :

« Il y a eu pas mal d'espace pour qu'elle puisse s'exprimer, il y a le fait d'être accessible en tant que référent du coup, puisqu'effectivement le fait qu'on puisse avoir même comme ça, parfois, ça durait 2 minutes, mais même en un petit échange téléphonique qui permet de... Ça a certainement contribué. »

Au-delà de la fréquence des échanges, Isabelle ajoute à cette dimension le fait que Nina soit en mesure de solliciter elle-même les professionnelles

« Ce qui était chouette avec Nina, c'est que de toute façon elle, elle, pour le coup, elle prenait son téléphone sans problème. C'est-à-dire que dès qu'elle avait une question, elle avait, elle avait très, très bien entendu, le fait que j'étais disponible pour elle. Si elle avait le moindre questionnement, elle n'hésitait pas à dire ce qu'elle souhaitait. En plus, c'était une jeune fille, en tout cas elle le déposait, elle était attentive aux explications et à la réponse, qu'elle soit positive ou pas. »

Malgré les expériences antérieures de Nina avec les services sociaux, la construction d'une relation avec sa référente et les opportunités qui lui sont offertes d'être impliquée dans les premières décisions qui la concernent permettent à Nina de vivre une expérience différente. Considérant que son point de vue peut avoir un poids dans les décisions prises, elle n'hésite pas à le formuler à d'autres occasions. Son récit démontre que l'évaluation qu'elle fait de son niveau de participation n'est pas dépendant de la conformité de la décision avec son point de vue.

2.1.3.5. Une participation qui demeure fragile et partielle

Nina estime qu'elle a pu être entendue dans les décisions relatives à son placement, mais elle s'interroge toutefois sur certaines pratiques qu'elle considère comme des freins à sa participation dans d'autres espaces. S'agissant de son premier lieu d'accueil, un établissement collectif d'urgence, elle relate le sentiment de ne pas avoir été prise en compte, considérant que les professionnel·les se construisent une image à partir des récits de son père ou d'anciens travailleurs sociaux :

« Les éducateurs au foyer, je n'avais pas l'impression d'être écoutée où... Ils me... Avec ce que mon père a pu dire au juge. J'étais, j'avais l'impression d'être sali et que les éducateurs me voyaient comme mon père pouvait me voir par moment, pas tous, mais par moment, ils n'étaient pas méchants, mais du coup, moi ça m'embête un peu. Pour moi, j'étais tout le temps surveillé sur tout ce que je faisais. J'avais sans cesse l'impression de faire mal les choses. »

Elle associe son sentiment au fait de ne pas pouvoir participer aux instances dans lesquelles les professionnels discutent des enfants en leur absence, ce qui provoque chez elle un sentiment désagréable et de la crainte ; que ces instances concernent l'organisation de la vie quotidienne du collectif ou la situation particulière des jeunes :

« Au foyer je me souviens qu'ils avaient, ils faisaient des réunions tous les mardis, et par exemple c'était eux qui prenaient, des décisions sur certaines choses par rapport aux enfants, sans qu'on puisse demander vraiment ce qu'on voulait... ils font leur réunion par rapport aux enfants, ils disent après ce qui ne va pas et ce qu'il va, mais nous, on dit rien. C'était que sur des petits trucs de la vie de tous les jours qui enfin c'est normal, mais ce n'était pas par rapport aux éducateurs. Puis même si on disait quelque chose, c'est des adultes, ils ont le, c'est un grand mot, mais ils ont un peu plus le pouvoir que nous en fait, nous on est des enfants, on ne pouvait pas dire quelque chose. Moi, quand les éducateurs faisaient leurs réunions et qu'ils parlaient, moi, j'avais l'impression, comme j'ai été beaucoup sali par mon père, qu'ils pensaient, qu'ils pensaient, qu'ils ne me croyaient pas et qu'ils le croyaient, lui. Ils parlent de moi et de choses qu'ils pensent, mais qui ne sont pas vraies et moi je ne peux rien dire et eux ils continuent à parler de ça sans cesse et de plein de choses par rapport à ça

et c'est moi, ça me... je ne sais pas si c'est le bon mot, mais ça me met un peu mal à l'aise. Oui, c'est frustrant. »

La question de son absence dans les espaces où l'on parle d'elle est un sujet longuement abordé par Nina. Elle pointe son incompréhension et l'incohérence des pratiques professionnelles, notamment s'agissant des synthèses au cours desquelles elle est absente.

« Mais moi, je, il y a trop trop de trucs que je ne comprends pas. Après, il y a des choses, on m'a expliqué, mais c'est des trucs où justement c'est pour moi, c'est les adultes et j'ai du mal à comprendre leur façon de travailler, de faire leurs réunions. Mais vraiment, c'est des trucs un peu bêtes, mais pourquoi est-ce qu'il y a, je sais que ma référente elle a déjà fait des réunions pour parler de notre histoire avec d'autres personnes. Qui sont ces personnes, qu'est-ce qu'elles font là ? Je ne les ai jamais vues, elles ne me connaissent pas. Et pourquoi est-ce que c'est des réunions avec elles ? Pourquoi est-ce qu'il faut leur avis alors que je ne leur ai jamais parlé même si on leur explique l'histoire ? Ce n'est pas pareil quand c'est nous qui la racontons ou enfin je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'il y a autant de monde qui se soucie de notre affaire et voilà. »

Le récit de Nina montre que son niveau et son expérience de participation diffèrent d'une décision à l'autre. Ses expériences de participation renferment de multiples dimensions : relationnelles, temporelles, organisationnelles... Pour elle, en plus de la qualité de la relation créée avec des professionnelles, c'est la répétition de sa parole qui lui a permis d'être entendue :

« Et puis moi depuis le début, dès le jour où j'ai parlé de tout ça, j'ai dit tout de suite que je voulais revivre chez ma mère et c'est toujours. C'est ce que j'ai toujours dit et ce que... pendant tout le placement, même si on me disait que ce n'était pas encore possible, je disais, mais moi, c'est ce que je veux, ce n'est peut-être pas possible pour le moment, mais c'est ce que je veux, et du coup, oui, j'ai, moi, j'ai toujours, toujours, toujours dit ça. »

Parmi les enfants qui ont participé à cette recherche, Nina est celle qui fait état d'un niveau de participation le plus élevé. Comme d'autres chercheurs et chercheuses l'ont déjà mentionné, l'image socioculturelle des enfants comme vulnérables et incapables (Boutanquoi & Lacharité,

2020 ; Lacharité et al., 2015 ; Toros, 2021a ; Van Bijleveld et al., 2015) imprègne les systèmes de protection de l'enfance et contribue à leur invisibilisation et leur inaudibilité comme l'illustre le récit des expériences antérieures de Nina. En revenant sur les facteurs qui entravent ou favorisent sa participation, Nina pointe l'importance du niveau d'information et de compréhension, de même que la nécessité de rendre possible la présence des enfants dans l'ensemble des étapes qui composent les processus décisionnels. L'absence des enfants dans certaines des instances collectives produit de l'inconfort et lui donne l'impression de ne pas être invitée à s'exprimer et ne de pas avoir la possibilité de donner une « autre image » d'elle. Là encore, ces éléments sont largement mis en avant au sein des travaux scientifiques (Cossar et al., 2011, 2016 ; Cudjoe et al., 2020 ; Pert et al., 2017), constatant que la présence des enfants au sein des forums décisionnels augmente leur niveau de participation. Toutefois, la situation de Nina, ainsi que ses expériences passées montrent également qu'elle se sent impliquée lorsqu'elle a l'opportunité de donner son avis, et que celui-ci est pris en compte dans le processus décisionnel, et qu'elle reçoit ensuite des informations concernant ladite décision.

Les éléments rapportés par Nina rappellent autant l'importance que la complexité de la communication (Winter et al., 2017) et des relations (Ogle et al., 2022) que les enfants entretiennent avec les professionnelles engagées en protection de l'enfance. La lucidité de la jeune adolescente permet de repositionner les « capacités » des enfants dans une perspective écologique (Henderson-Dekort et al., 2022) et de considérer que l'agence des enfants n'est pas une composante ontologique, mais bien un processus relationnel et dynamique (Burkitt, 2016 ; Morrison et al., 2019 ; Vinel & Zaltron, 2020b). Les capacités de Nina à construire une parole « authentique » dépendent de la possibilité et du soutien qui lui ont été offerts ou non, et non uniquement des capacités cognitives et psychiques liées à son âge.

2.1.4. Laura et Emma, des enfants sans voix ?

La situation de Laura et Emma, âgées respectivement de 10 et 12 ans, est observée dès les premiers actes réalisés par Lila et Aurélie, toutes deux référentes Ase, au moment où le service débute les recherches de lieux d'accueil afin de mettre en œuvre le placement ordonné à l'issue d'une audience qui s'est tenue dans le cadre la mesure d'AEMO.

Au cours d'une période de 11 mois, 32 actes sont repérés et 19 d'entre eux ont pu être observés. Ces observations concernent six entretiens avec les parents, une visite à domicile, quatre rencontres parents/enfants, quatre entretiens avec les enfants, trois synthèses et une audience. À l'issue de cette période, des entretiens de recherche sont réalisés avec les deux parents, les deux enfants, les deux référentes Ase, et la référente du service d'accueil familial. Le référent du foyer dans lequel Laura est accueillie a été sollicité, mais il n'a pas donné suite à la proposition d'entretien.

Durant cette période, les processus décisionnels analysés concernent les choix des lieux d'accueil l'élargissement des droits de visite et le renouvellement de la mesure de placement. Au cours de ces processus, les professionnelles impliquées considèrent l'implication des enfants comme minimale et se limitent, selon elles, à l'évolution des modalités de rencontres parents/enfants. Du point de vue de Laura et Emma, leur participation à l'intervention est également considérée comme minimale. Comme d'autres enfants, leurs discours sont marqués par l'impact de l'absence d'informations avant, pendant et à l'issue des différents processus décisionnels.

2.1.4.1. Une organisation morcelée qui fractionne, éclate, l'expression des enfants

Du point de vue des professionnelles, la faiblesse de la participation des deux sœurs s'explique en premier lieu par une difficulté pour accéder aux enfants en raison des dimensions organisationnelles largement évoquées par Aurélie et Lila, les deux professionnelles de l'aide sociale à l'enfance. À l'intérieur de ces dimensions se retrouvent les distances qui les séparent physiquement des enfants, mais aussi symboliquement de ces dernières. L'organisation morcelée de la protection de l'enfance provoque ici l'intervention de quatre services éducatifs différents,¹³ auxquels s'ajoutent un service hospitalier et une entreprise de travail temporaire. Excluant le nombre de professionnel·les exerçant au sein du foyer et les différent·es accompagnateurs et accompagnatrices, ces services impliquent l'intervention de 15 professionnel·les auprès des deux enfants, ce qui nécessite à celles qualifiées de référentes

¹³ Il s'agit de l'aide sociale à l'enfance, deux lieux d'accueil, un institut thérapeutique et pédagogique

des enfants à déployer une énergie considérable pour coordonner l'intervention de tous, organiser les nombreux déplacements des enfants, trouver les espaces pour les rencontrer.

Ce contexte fait émerger une forme de lutte qui se repère à l'intérieur des discours de ces professionnelles, lutte qui conditionne et parfois empêche la participation des enfants. Lila explique qu'elle ne parvient pas à avoir accès à Laura, car cet accès dépend largement de la qualité de la relation partenariale existant avec le lieu qui accueille physiquement l'enfant. Lila l'exprime ainsi :

« Pour Laura, j'ai énormément de mal. J'ai énormément de mal parce que je n'ai pas accès à Laura, je n'ai pas accès à Laura, je n'ai pas accès à ses référents. J'ai très peu d'échanges, j'ai très peu d'échanges avec le foyer... Il y a énormément de loupés dans les accompagnements de Laura. J'ai très peu d'informations... Et pour pouvoir voir Laura, on n'a toujours pas répondu, ça fait 15 jours. En fait, tu vois, c'est ça aussi pour moi la participation, la participation, elle se fait aux dépens aussi des collègues, c'est-à-dire qu'il y a un tiers entre Laura et moi qui est l'éduc, son éduc de foyer là pour le coup bah... Donc Laura, pour moi, bah ! malheureusement, elle ne participe pas aux décisions qui peuvent avoir lieu dans la situation. Enfin, non. Pour moi non, je n'ai pas accès et c'est très frustrant. »

Ce contexte provoque également le sentiment des professionnelles d'être acculées par des tâches bureaucratiques qui, selon elles, les éloignent des enfants. Cela peut s'illustrer à travers le nombre de courriers électroniques rédigés et reçus dans cette situation. Lila m'a autorisé à consulter sa boîte mail composée de dossiers organisés pour chaque enfant. Pour Laura et Emma, cela représente 358 courriers électroniques envoyés et reçus, et qui concernent, pour la très grande majorité d'entre eux, l'édition et l'envoi de calendriers de visites ou de bons de transport. Les professionnelles qui accompagnent Laura et Emma, comme d'autres, interrogées dans le cadre de cette recherche, tentent alors, tout au long de l'intervention, de trouver un équilibre entre les exigences procédurales, les conceptions de leurs rôles et les besoins formulés par les personnes qu'elles accompagnent. Ces éléments rappellent que l'étendue des tâches administratives est considérée comme un facteur limitant les contacts entre les travailleurs sociaux et les enfants (Vis & Fossum, 2015). Les dimensions organisationnelles

impactent dès lors les possibilités pour Lila et Aurélie de voir les deux enfants dont elles sont référentes. Ces difficultés n'ont toutefois pas empêché la création d'espaces et d'occasions pour les rencontrer.

2.1.4.2. Communiquer avec les enfants : créer des espaces sécurisés et des occasions de participation

Laura et Emma sont deux jeunes filles qui s'expriment facilement lorsqu'elles sont en présence de leurs parents, mais lorsqu'elles se retrouvent seules en entretien avec les professionnelles, elles apparaissent plus timides, plus silencieuses, notamment lorsque les discussions avec les professionnelles abordent la situation familiale ou leur contexte de vie actuel. Les capacités des enfants de pouvoir prendre part aux décisions quelles que soient leurs importances ne se situent pas seulement du côté de leurs capacités d'expression, de leurs volontés ou de leurs souhaits de pouvoir s'exprimer ou prendre part aux décisions. Les contextes des rencontres, leur rythme, les lieux semblent impacter ses possibilités de s'exprimer.

Au cours de son récit sur son expérience de participation, Laura explique qu'elle a pu effectuer des demandes, notamment concernant les week-ends au domicile, mais elle dira que cela n'a « *rien changé* ». Lorsqu'elle est interrogée sur les conditions pour que les enfants puissent mieux participer aux décisions qui les concernent, Laura se concentre sur deux éléments : les occasions qui lui sont offertes pour exprimer son avis et les dimensions relationnelles.

Élodie : Qu'est-ce qui est important, qu'est-ce qu'il faut changer pour que les enfants puissent donner plus souvent leur avis ?

Laura : Ben, il faut demander leur avis

Élodie : Est-ce que ça suffit ?

Laura : Il faut que l'enfant se sente bien.

Élodie : Et qu'est-ce qu'il faut alors pour un enfant, pour se sentir bien ?

Laura : D'être en sécurité, d'avoir de l'attention, être aimé.

Au cours de cet entretien avec Laura, il est possible de comprendre qu'elle aimerait pouvoir participer, notamment à l'organisation des modalités des rencontres avec les professionnelles.

Élodie : Pendant les rendez-vous, on te demande ton avis sur quelque chose ?

Laura : Non, je crois pas.

Élodie : Est-ce que tu aimerais qu'elles te demandent ton avis sur des sujets qui te concernent ?

Laura : (Oui de la tête)

Élodie : Ouais, et sur quoi ?

Laura : Bien sûr, comment ça se passe pour nous ?

Chercheuse : Et par exemple est-ce qu'il y a des décisions où tu voudrais qu'elles te demandent ton avis ?

Laura : Euh, ben pour continuer... euh pour choisir les rendez-vous, pour pouvoir faire le rendez-vous à une bonne date et au bon endroit. Pour moi, c'est que, que ce soit, que les dates elles ne soient pas dans un mois, des choses comme ça, par exemple une fois toutes les deux semaines.

Élodie : Et aujourd'hui, tu trouves qu'elles ne te demandent pas ton avis là-dessus ?

Laura : (Non de la tête)

Laura ne parle pas seulement du rythme des rencontres avec les référentes, qu'elles souhaiteraient plus nombreuses et organisées dans des lieux et à des moments qu'elle pourrait choisir. Elle parle également du contexte de ces rencontres. En effet, Laura est très majoritairement accompagnée par des « *accompagnateurs* » lorsqu'elle doit se rendre au sein des locaux de l'aide sociale à l'enfance, des personnes mandatées spécifiquement pour effectuer des déplacements avec des enfants.

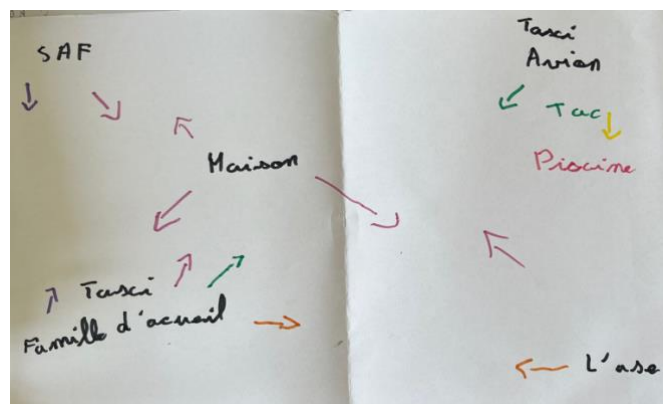
Élodie : Est-ce que tu aimerais que ce soit quelqu'un d'autre qui t'accompagne ?

Laura : J'aimerais bien que ce soit les éducateurs d'ici. Je les connais.

Élodie : Tu trouves que t'en fais beaucoup de déplacements où ?

Laura : Oui beaucoup, trop.

Ces déplacements, ces mouvements, à l'intérieur des parcours de placements sont jugés trop nombreux pour tous les enfants interrogés et ces éléments reviennent également dans le discours d'Emma, qu'elle traduit par un dessin réalisé lors de l'entretien de recherche. Elle ajoute, par le choix des couleurs, les déplacements qu'elle apprécie (en vert) et ceux qu'elle n'apprécie pas (en rose).



Observer les déplacements des enfants, les rendre visibles et même les parcourir¹⁴ permet de comprendre qu'au cours des interventions, les enfants sont en perpétuel mouvement et ces mouvements sont plus conséquents lorsque le lieu d'accueil se situe, comme Emma, en dehors du département. Emma répète qu'elle est fatiguée par ces déplacements hebdomadaires, mais ces éléments ne feront pas l'objet, au cours de l'intervention, d'une discussion plus approfondie.

Au cours des échanges organisés avec les enfants, Lila et Aurélie prennent le temps d'expliquer aux enfants ce qu'elles ont effectué comme démarches et celles qu'elles effectueront prochainement. Malgré ces discussions, Emma et Laura semblent avoir une connaissance limitée des processus d'intervention, de leurs droits et des décisions qui s'organisent.

2.1.4.3. Une connaissance des droits et des expériences de participation limitées

Laura et Emma sont invitées, au cours des entretiens de recherche, à revenir sur leur expérience de participation au cours de l'intervention. Pour Laura, 3 entretiens sont organisés, à sa demande, dont un en présence de sa sœur Emma. Un seul entretien de recherche est organisé avec Emma, qui à sa demande s'organise en présence de sa sœur. Au cours de cet échange entre sœurs, il est possible d'accéder à leur niveau de participation et les enjeux qu'elles repèrent autour de cette notion de participation et de sa mise en œuvre pour elle au quotidien.

¹⁴ Au cours de la phase d'observation, j'ai moi-même réalisé les trajets effectués par les enfants pour venir au service pour calculer la durée, le nombre de kilomètres, compter les changements de ligne de métro, observer les lieux traversés à pied par les enfants.

Les deux jeunes filles discutent entre elles de la participation et des décisions auxquelles elles ont pris part. Dans le passage suivant, le choix est fait de donner accès à un long passage d'entretien, dans la mesure où il donne accès aux expériences, aux définitions de la participation et rend compte des nuances perçues par les deux enfants :

“Élodie : Est-ce que tu dirais, Emma, que tu as pu donner ton avis sur des décisions importantes depuis que tu vis en famille d'accueil ?

Emma : Mouais, non pas trop

Élodie : Alors, est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu penses « Oui, non, pas trop » ?

Emma : Hum hum je ne sais pas

Laura : Par exemple, là où tu es, la famille d'accueil, on t'a demandé ton avis ?

Emma : Non. Et toi là où tu es, on t'a demandé ton avis, Laura ?

Laura : Hum pour y aller, non vraiment pas. Bah ! j'étais comme qui dirait un peu obligé, quoi.

Élodie : Est-ce que vous pensez qu'il y a une différence entre donner son avis et décider ?

Emma : Oui

Élodie : Alors ce serait quoi la différence entre les deux ?

Emma : Bah ! l'avis, c'est qu'on te demande si tu veux faire ou pas, si... alors que décider c'est faire ce qu'on veut ou pas.

Laura : Et bah ! la décision, elle sera différente si on demande l'avis de l'enfant. Elle peut par exemple être oui, et si on demande à l'enfant, il va, il va peut-être dire non et donc la réponse sera non. La décision sera non.

Élodie : Est-ce que vous pensez que c'est aux enfants de prendre toutes les décisions ?

Emma : Non

Laura : Non

Élodie : Pourquoi ?

Laura : Ben, les enfants, ils peuvent donner leur avis et cet avis, il va être donné et les adultes ils vont en parler. Mais si l'avis de l'enfant, il est trop, comment dire, bon, on va dire un mot qui, genre, a aucun rapport, genre, un peu trop féérique il va, il ne va pas être...

Emma : Accepté ?

Laura : Non, pas accepté, il ne va pas être écouté quoi.

Élodie : D'accord. OK, donc il y a une différence entre demander l'avis, écouter et décider.

Laura : c'est ça

Élodie : D'accord. Est-ce que vous avez d'autres décisions sur lesquelles vous avez l'impression que vous avez donné votre avis, soit vous ne l'avez pas donné ?

Emma : On a donné nos avis pour le juge ?

Laura : Pour le juge ? Non, ça, c'est papa et maman, on est mineure.

Emma : Oui, mais tu verras quand on aura 13 ans tu pourras choisir si on va chez papa et maman.

Élodie : Donc toi tu as l'impression Emma que le juge il ne t'a pas demandé ton avis ?

Emma : Je n'ai pas pu donner mon avis.

Laura : C'est pas à nous les enfants de décider si on veut aller voir le juge parce que nous, on est mineures donc, on est obligé d'y aller si on doit y aller. Si tu es majeur, tu n'es pas obligé d'y aller.

Élodie : Est-ce que le juge a pu vous demander votre avis sur quelque chose ?

Emma : Non, non

Laura : Non, non

Élodie : Sur quoi par exemple, vous auriez aimé qu'il vous demande votre avis ?

Emma : Si on voulait rester à la maison

Laura : Sur savoir à quel foyer on voulait être placé ou en internat.

Emma : Moi ça m'énerve aussi, quand je dois tout le temps me dépêcher et quand elle (en parlant de l'assistante familiale) doit choisir mes vêtements, ça, ça m'énerve.

Élodie : Oui, je comprends.

Laura : On a 11 ans, 13 ans.

Élodie : Et genre, tu lui as dit ?

Emma : Oui, mais elle continue. Ben, en fait, elle ne veut pas que je change d'affaire."

Le fait de ne pas segmenter ce passage d'entretien donne à voir les liens entre leurs expériences passées, leurs connaissances des droits et leurs regards sur leurs niveaux de participation. Ce passage extrait de l'entretien réalisé avec Emma et Laura montre que si elles ont une connaissance minimale de leurs droits, des processus d'intervention et des enjeux de leur participation (Cossar et al., 2016), elles peinent à saisir la manière de les rendre effectifs et évoquent par ailleurs les freins qu'elles rencontrent. Elles évoquent notamment l'absence d'occasion pour exprimer leurs souhaits au moment où la demande de placement est formulée et au moment où elle est ordonnée. Comme tous les enfants rencontrés au cours de cette recherche, elles ne s'attendent pas et ne souhaitent pas prendre les décisions, mais espèrent

pouvoir y prendre part en donnant leur avis sur celles qui concernent leur parcours autant que sur celles qui concernent leur vie quotidienne.

L'un des facteurs repérés et pouvant expliquer un tel niveau de participation pour les deux enfants concerne la place occupée par les deux professionnelles au cours de l'intervention. Toutes deux ont choisi de se concentrer sur des interventions au profit des parents, et ce dans plusieurs objectifs : rassurer les parents, les réhabiliter dans leurs rôles et leurs fonctions, les soutenir dans les rencontres auprès des partenaires et dans les liens avec leurs deux enfants. En effet, les premiers moments de l'intervention sont marqués par la volonté de Lila et Aurélie de se faire leur « propre idée » de la situation familiale.

2.1.4.4. Déconstruire une vision pessimiste de la situation familiale

Les premières semaines d'intervention constituent des moments importants dans les processus décisionnels observés. Il s'agit de « faire connaissance » avec chacun des membres de la famille, des enfants, des partenaires impliqués en amont et pendant l'intervention et de recueillir les informations nécessaires à la compréhension de l'histoire familiale et à l'élaboration des premières décisions : choix du lieu d'accueil, organisation des rencontres parents/enfants, décisions relatives à la scolarité. Durant les premiers échanges avec les parents, les professionnelles du service de milieu ouvert, Lila et Aurélie tentent de trouver un équilibre entre la continuité des interventions passées et la production d'un nouveau regard sur la situation. Elles prennent le temps d'entendre les parents et leur offrent un espace pour évoquer leur compréhension de la décision prise, mais également de leur vécu des interventions antérieures et de la dernière audience. Prenant en compte le point de vue des parents, elles interrogent rapidement les motifs de placement et le sens que ces derniers mettent dans les décisions prises. Plusieurs échanges s'organisent avec les intervenantes de milieu ouvert pour comprendre ce qui a motivé une telle demande et également pour comprendre comment les parents et les enfants ont pu y être associés. Lors de la première synthèse, d'une durée de 1 h 30 et réunissant 16 professionnelles du champ médical, médico-social et social, le discours se concentre sur les comportements parentaux pendant près de 1 h 10.

Notes de terrain issues de la première synthèse organisée dans la situation de Laura et

Emma :

Dès les premières minutes, la professionnelle intervenant en milieu ouvert revient sur l'origine des interventions expliquant que les parents étaient « en grandes difficultés pour assurer les soins médicaux d'Emma au quotidien » ajoutant que rapidement le service a considéré qu'il ne « pouvait pas vraiment travailler avec la famille ». Les propos empreints de jugement à l'égard des parents dominent l'échange. Les parents « donnent le change » et il est « difficile de connaître la vérité », ils ont un fonctionnement « particulier », sont « dégradés physiquement ». Des éléments objectifs, tels que la déscolarisation de Laura, se mêlent à des informations pouvant parfois paraître superflues : monsieur n'est pas très bien habillé, madame a gardé le vêtement de son défunt père, monsieur n'a pas de carte d'identité à jour, les membres de la famille échangent leurs vêtements, il y a un truc avec les fantômes et la magie chez madame, les enfants marchaient pieds nus à la maison. Des commentaires souvent disqualifiant, dévalorisants et stigmatisants à l'égard des conditions physiques et sociales des parents, de l'histoire familiale sont énoncés sans que ces éléments ne soient directement mis en lien avec les besoins des enfants. Des éléments préoccupants sont énoncés sans toujours être corroborés : « Madame aurait Münchhausen, mais y'a pas vraiment eu de diagnostics » et d'autres sont sous-entendus : « Elles dorment avec leurs parents, mais nous, on n'a jamais nommé quoi que ce soit. Il n'y a jamais eu de preuves de quoi que ce soit ». Au cours de cet échange, les propos des acteurs médicaux semblent les plus pernicioseux : « La mère c'est une cata, elle comprend ce qu'elle veut... on ne peut pas croire ce qu'elle dit... il faut toujours marcher sur des œufs. C'est difficile d'avoir de vraies réponses ». Le point de vue des parents semble systématiquement disqualifié ou mobilisé pour confirmer la perception des professionnel·les.

À propos d'Emma, l'une des professionnelles dira qu'« elle ne s'autorise pas à dire ce qu'il se passe vraiment chez elle ». La professionnelle exerçant la précédente intervention continue son récit, expliquant qu'Emma « peut aussi dire ce qu'elle a envie aux interlocuteurs qu'elle a en face et donc il faut toujours un peu vérifier ». Aurélie et Lila tentent d'adopter une position différente et d'impulser un autre regard. Aurélie fait état de la souffrance exprimée par Emma depuis le placement et donne des exemples concrets des émotions et points de vue exprimés au cours de ses rencontres individuelles : « Elle s'est autorisée à dire les choses, elle pouvait dire que ses parents lui manquaient, elle a pleuré. Elle s'est autorisée à pleurer à ce moment-là et a pu nous dire ce qui était compliqué pour elle ». Aurélie continue en racontant l'arrivée d'Emma au service d'accueil familial : « sur le trajet, elle m'a agrippé, en me disant : “j'ai peur, j'ai peur, j'ai peur”, et je lui dis : “mais tu as peur de quoi ? ” elle m'a répondu : “mais je ne la connais pas, je ne la connais pas, je ne sais pas comment ça se passe”. » Alors que ce moment visait à produire un autre discours, la perception d'une expression trompeuse est ramenée dans l'échange. Emma n'est pas authentique selon les anciennes professionnelles.

Les rencontres organisées par Lila et Aurélie avec les parents visent à leur permettre de donner leur « version de l'histoire » et de compléter, voire pondérer celle d'autres professionnelles. Aurélie relate ces premiers moments particuliers dans de telles interventions.

« Emma et Laura c'est un primo placement. Nous, on a été là au moment de ce placement, à la mise en œuvre. On voulait pouvoir entendre la souffrance des parents, et le vécu de cette audience très traumatisante pour monsieur et pour madame, pour pouvoir travailler avec eux sur tout ça, de pouvoir poser Emma et Laura dans des lieux d'accueil... »

De nombreux travaux portant sur l'engagement des familles mettent l'accent sur la nécessité d'élaborer de manière collaborative des objectifs dès le début de l'intervention, à travers la création d'un respect et d'une confiance mutuels (Yatchmenoff, 2005). C'est ce que tentent de faire Lila et Aurélie pour qui il n'est pas envisageable d'accorder un espace aux enfants, les protéger et entendre leurs besoins en disqualifiant les parents. Cette position d'écoute, et ces attitudes empathiques et bienveillantes à l'égard des parents ont permis de modifier le regard posé sur cette famille, parents et enfants. Ce regard et cette écoute sont à l'origine de la construction d'une décision dès les premières semaines de l'accueil.

2.1.4.5. Se saisir des voix, des attitudes et des émotions

Très rapidement, leurs nombreuses interventions auprès des parents et des enfants les amènent à interroger le cadre des rencontres médiatisées. Lors des rencontres avec Laura et Emma, elles expriment verbalement et physiquement leur besoin de voir plus fréquemment leurs parents, mais aussi de les voir dans d'autres conditions. Au-delà de la prise en compte de la « voix », ce sont les observations des comportements qui permettent aux professionnelles d'impulser ce processus. La satisfaction des enfants lors des visites encadrées par les professionnelles et l'expression de leur souffrance à l'issue des rencontres sont des éléments utilisés par les professionnelles pour justifier leur demande au magistrat, quelques semaines après l'accueil des enfants, d'augmenter la fréquence des rencontres et de modifier le contexte médiatisé des rencontres. La rapidité de ce processus décisionnel implique une intervention intensive des professionnelles. Au cours des 7 premières semaines, un minimum de 9 rencontres est organisé avec les enfants et les parents, ensemble ou séparément, et 13 actes avec les partenaires sont repérés (appels, mail, synthèses).

Au cours de l'entretien de recherche réalisé, Aurélie revient sur ce processus décisionnel et s'interroge alors sur les formes d'expressions des enfants et leur prise en compte. Pour elle, ce

sont ces expressions qui sont à l'origine de la décision prise de modifier les modalités de rencontres parents/enfants. Pourtant, si elle considère que Laura et Emma ont pu être entendues dans leur demande, elle considère que les jeunes filles n'ont pas pour autant été impliquées au cours du processus décisionnel ce qui rejoint d'ailleurs la perception qu'en ont Laura et Emma.

« Emma et Laura, on ne leur a pas demandé réellement... Hormis savoir qu'elles veulent rentrer à la maison et qu'effectivement elles demandent à passer plus de temps avec leurs parents, on ne les a pas questionnées sur le fait de savoir comment elles percevraient les hébergements chez leurs parents, ou si c'est vraiment une attente de leur part ou pas et effectivement, ça ne vient pas dans nos conversations. En fait, c'est compliqué, parce qu'Emma et Laura, on a l'impression qu'elles se contentent de ce qu'on leur propose. Laura, quand on l'a vu, elle avait l'air de se poser dans le placement, mais est-ce qu'elle se pose par obligation et elle se contente de ce qu'on lui propose et que ça se passe bien, où est ce que vraiment elle est, est-ce que ce placement est adapté, est-ce qu'elle y voit le sens ? Mais la question de droit d'hébergement n'a pas été posée avec Emma et Laura, en tout cas, ouvertement non. »

Ces éléments sont intéressants pour comprendre la distinction entre le processus de participation et son résultat. Au cours de l'entretien de recherche, Laura et Emma confirmeront qu'elles souhaitent rencontrer plus souvent leurs parents, mais elles ne considèrent pas avoir pris part à la décision prise. Cela atteste que la conformité de la décision prise à la demande formulée par un enfant ne suffit pas à produire une expérience de participation significative de l'enfant. Aurélie poursuit sa réflexion, constatant que, s'agissant des autres décisions, l'expression des filles et leur prise en compte sont plus limitées.

« Aurélie : En fait, c'est surtout comme ça quand j'en parle et que je réfléchis, on est plutôt dans de l'information enfin, genre, on voit Emma et Laura, on les a vus pour les informer que le service demandait, préconisait en tout cas le renouvellement du placement. En fait, je pense qu'on fait les choses, mais c'est là, on se pose la question de se dire, mais en fait, on a induit plein de choses parce qu'on commence par leur dire qu'on préconise un maintien du placement avant de les écouter...

Élodie : et ça, le fait de les informer avant l'audience, vous avez pu le faire avec Emma et Laura ?

Aurélié : Dans mon souvenir, ça ne me transcende pas. Je me souviens que moi, j'ai vu Emma pour l'informer de la préconisation du service, mais on n'a pas pris le temps d'échanger sur les premiers mois de placement, sur : comment elle va, et comment elle perçoit les choses. »

Les propos d'Aurélié illustrent bien la distinction entre la possibilité d'exprimer un point de vue, la possibilité d'être entendu et celle de pouvoir être impliqué aux décisions. Des processus décisionnels peuvent s'organiser à partir du point de vue des enfants, comme ce fut le cas concernant les modalités de rencontres parents/enfants et d'autres se construisent dans une logique administrative au sein de laquelle les routines professionnelles tendent à écarter, implicitement ou mécaniquement, les enfants. Cette mécanique est une image largement évoquée par les parents de Laura et Emma.

2.1.4.6. Une « machine bien huilée »

Les parents de Laura et Emma considèrent que le positionnement des professionnelles de l'aide sociale à l'enfance est assez différent de ceux qu'ils ont précédemment rencontrés. Madame s'exprimera ainsi :

« Je dirais que, ouais, on s'est plus regroupé qu'avant on va dire avec madame Serani et madame Diaz (Aurélié et Lila, les deux référentes Ase), c'est vrai qu'il y a une ligne de conduite qui est tracée, qui est clair et qui voilà. Après, on donne notre avis, on peut, voilà. Mais ouais, non, je trouve que c'est beaucoup mieux que là-bas (en parlant de l'ancienne intervention). »

Pourtant la logique et la culture institutionnelles sont largement abordées par les parents de Laura et d'Emma. Ils utilisent de nombreuses métaphores pour illustrer ce qu'ils considèrent comme des freins à la participation, que l'on s'intéresse à celle de leurs filles ou leur propre participation aux processus décisionnels.

Les parents de Laura et Emma sont accompagnés en milieu ouvert depuis plus de 5 ans avant qu'une décision de placement soit ordonnée. Ils décrivent le système de protection de l'enfance

comme une « *machine bien huilée* » dans laquelle ni eux ni leurs filles n'ont « *voix au chapitre* ». Le père des jeunes filles considère que :

« Tout le monde est là pour le bien de l'enfant, sans tenir compte du bien de l'enfant. Chacun estime qu'il a la bonne méthode ou la bonne réponse pour le bien de l'enfant sans vraiment le consulter lui, alors que c'est le premier, le premier acteur de l'histoire. »

Il continue en évoquant le sentiment que si lui, en tant qu'adulte, il peut être en mesure de s'opposer, ses filles subissent encore davantage les décisions prises :

« Nous, entre parents, on peut dire stop et j'en ai marre. Un peu comme moi, et prendre la fuite... Tandis que mes filles, elles ne peuvent que subir, voilà. Elles sont en bout de chaîne et, peu importe les décisions, bonnes ou mauvaises, qu'on va prendre pour elles, la décision est prise et elles ne peuvent que s'y plier. Nous, en tant que parents, si à un moment on a envie de dire merde, on dit merde, voilà sauf que les conséquences seront pour les enfants. Voilà, donc, si du jour au lendemain, on dit à l'Ase allez-vous faire foutre de toute façon vous ne nous servez à rien, autant on peut ne plus avoir de contact avec elles autant les enfants, eux, elles n'auront pas le choix et ça ne fera que prolonger leur calvaire. »

Le père continuera à décrire un système sur lequel les parents et les enfants n'ont que peu de prises. Le passage suivant illustre que leur niveau de participation se limite souvent à l'information :

« Le livre est écrit, mais vous, vous ne pouvez que lire le livre. Donc vous ne pouvez pas ajouter votre petite phrase ou autre. Peu importe ce que vous dites, c'est, voilà, ça. »

Au cours de l'entretien, il lui est proposé de revenir sur la décision relative aux modalités de rencontre. Pour lui, ce n'est pas seulement le recueil et la prise en compte de leurs points de vue ou ceux de leurs filles qui expliquent ce changement. Il y aurait selon lui un « *cycle préétabli* » auquel s'ajoutent d'autres conditions :

« Il y a un cycle qui est en place pour ce genre d'affaires et je pense que c'est vraiment ça, quoi. On vous dit qu'on vous consulte, mais le schéma est préétabli voilà, et en fait en fonction

de ce schéma, vous voyez, c'est un peu comme les tests de drogue, là avec la couleur qui va changer selon la drogue. Et c'est un petit peu ça, bon, là, on est au tel niveau de couleur donc on va accorder ça aux parents. Là on, et hop, on repasse à tel niveau de couleur un niveau voilà c'est enfin moi, c'est comme ça que je perçois la chose. »

Pour lui, il faut « *montrer patte blanche* » pour obtenir quelque chose et l'ensemble de son vocabulaire se réfère à une forme de coercition : « *On en a pris pour 1 an... on a eu des permissions... On va purger notre peine* ». Comme pour ses filles, ce père estime que les occasions d'exprimer un point de vue ne suffisent pas. Les parents doivent montrer leur « *bonne foi* » et les enfants également. L'analyse des écrits concernant la situation de Laura et Emma tend à confirmer la perception du père de famille. Dans les écrits transmis au juge ou dans les discours tenus en audience que les professionnelles répéteront à plusieurs reprises que les parents « *adhèrent* », « *ne nient pas les difficultés* », « *s'investissent* », comme pour accorder plus de poids à leur demande de changement de modalités de rencontres.

La situation de Laura et Emma permet de rendre visibles l'intrication de nombreuses dimensions au cours des processus décisionnels et la manière dont elles impactent leurs expériences de participation. Du point de vue des professionnelles, les dimensions organisationnelles et institutionnelles constituent de sérieux freins à l'implication d'Emma et pour Laura dans l'ensemble des processus d'intervention et de décisions. Pour dépasser ces contraintes, les professionnelles font preuve d'un engagement significatif leur permettant d'observer et entendre les enfants, de se décaler des discours normatifs sur les parents et d'impulser un processus décisionnel à partir de l'expression des enfants et des parents concernant les modalités de rencontres. Si les demandes des enfants sont à l'origine de ce processus décisionnel, elles ne considèrent pas avoir participé à la construction de cette décision. Malgré le nombre important de rencontres organisées avec ou au profit de Laura et Emma, de leurs points de vue, les occasions de pouvoir participer sont peu nombreuses. Cela rappelle que le niveau d'information et l'écoute des points de vue ou demandent ne sont que des étapes et des conditions de la participation. En l'absence d'implication dans l'ensemble du processus décisionnel, l'expérience de participation des enfants en est affectée. Elles évoquent largement l'importance des dimensions relationnelles et les occasions concrètes qui leur sont offertes ou non (Ruch et al., 2020 ; Winter et al., 2017). S'autoriser à refuser, à demander, à

proposer n'est pas chose aisée et les enfants attendent que les adultes leur offrent un espace sécurisé dans lequel ils et elles sont invité·es à s'exprimer sur des sujets qui les préoccupent autant que sur les sujets qui préoccupent les adultes (Lundy, 2007 ; Mitchell et al., 2023).

2.1.5. Amandine, une enfant objet de l'intervention

La situation d'Amandine, âgée de 12 ans, est une situation nouvelle pour Lila, référente Ase, bien que la jeune fille soit confiée à l'Ase depuis plus de six ans. L'intervention de Lila s'organise à la suite du déménagement de la mère de famille impliquant un changement de service. Après avoir été accueillie pendant plusieurs mois au sein d'un établissement collectif, Amandine a intégré une famille d'accueil dans laquelle elle vit depuis près de 4 ans. Le domicile de sa famille d'accueil se situe à plusieurs centaines de kilomètres du service de l'aide sociale à l'enfance.

Au cours de la phase d'observation, 10 actes, parmi les 18 remarqués sur une période de 8 mois, sont observés. Trois entretiens de recherche sont réalisés avec la mère de famille, Amandine et Lila, la référente Ase. La référente du lieu d'accueil a été contactée à plusieurs reprises, mais n'a pas répondu à la proposition d'entretien. L'assistante familiale a, quant à elle, refusé l'entretien proposé.

Deux processus décisionnels ont été observés au cours de cette intervention et ils concernent le changement de lieu d'accueil envisagé à la demande de l'assistante familiale ainsi qu'un projet d'hospitalisation pour l'adolescente. L'audience à l'issue de laquelle le renouvellement du placement est décidé constitue la décision observée au début de la phase d'observation. Toutefois, et contrairement aux autres situations, il n'a pas été possible d'observer les interventions qui précèdent l'audience.

2.1.5.1. Une enfant objet de l'intervention

Au cours des actes observés, Amandine est largement décrite à partir de ses comportements. La plupart des écrits ou des discours évoquent majoritairement les troubles de la jeune, ses

comportements et difficultés. Parmi les 6 écrits analysés, il est possible d'accéder à quelques traces décrivant la jeune comme « *attachante, empathique et serviable* », mais le reste du propos demeure connoté négativement. Elle est alors décrite comme « *tyrannique, agressive, violente, impulsive* », comme le montre le passage extrait d'un écrit produit en amont de l'audience par son lieu d'accueil :

« Amandine “fabule” toujours autant, elle donne l'impression de croire en ce qu'elle raconte et ne peut revenir sur ses paroles. Il est encore très difficile de savoir si ce qu'elle dit est vrai. C'est comme une sorte de “carapace” qu'elle se construit afin de se protéger psychiquement. Mais cela nécessite une grande vigilance de la part de l'assistante. Cette année, aucune histoire de “vol” n'a été remontée concernant Amandine. Il y a cependant encore beaucoup d'échanges de jeux/ bibelots/ objets avec d'autres enfants... ».

Dans cet écrit de plus de 10 pages, de nombreux événements de la vie quotidienne sont relatés dans les détails pour décrire et justifier les observations et analyses des professionnelles. Les comportements d'Amandine sont alors expliqués comme étant les conséquences des rencontres avec sa mère, et expliqués autant par les annulations des rencontres que par leur maintien : ne pas voir sa mère explique les comportements inadaptés d'Amandine, et voir sa mère explique les mêmes comportements. Reprenant la catégorisation proposée par Ackermann et al. (2016), Amandine occupe une position d'« objet de préoccupation ». Dans sa posture d'actrice, lorsqu'elle apparaît, elle met l'accent sur le caractère déviant de ses comportements. Dans ces écrits, les traces de la parole d'Amandine sont retrouvées lorsqu'elles permettent de confirmer le discours des professionnels à propos de l'histoire familiale ou de la relation maternelle. Pourtant, Amandine s'exprime facilement lors des rencontres observées et elle énonce son souhait de pouvoir voir ses sœurs plus souvent ou de se rendre au domicile de sa mère le temps de rencontres le week-end. Lors de l'entretien de recherche avec la mère d'Amandine, cette dernière considère que si Amandine peut exprimer des demandes, elles ne sont que très rarement relayées dans les écrits ou lors des entretiens avec les professionnelles. Elle dit :

« Ils connaissent ma fille et ils jouent sur ça. Là, Amandine, elle m'a dit quoi la dernière fois ? Elle m'a dit : “moi, je veux rentrer à la maison, je vais dire à la juge de rentrer à la maison, être auprès de toi.” Elle a dit carrément devant la référente de la famille d'accueil,

et vous croyez que là, au prochain jugement, vous croyez que ça va se dire ça ? Non, je pense que la référente va faire l'influence encore, Amandine, ce ne sera pas le moment, tatati, tatata. Amandine va dire, OK. C'est des choses comme ça en fait. »

Malgré l'absence du point de vue d'Amandine dans les écrits destinés à la juge, l'audience qui se tient au début de la phase d'observation offre l'occasion à Amandine de s'exprimer seule auprès de la juge des enfants.

2.1.5.2. L'audience, un espace pour cet « enfant-là »

L'invisibilité de la parole d'Amandine au profit d'une parole sur l'« enfant », et la focalisation sur l'histoire familiale s'observe dès les premières minutes de l'audience. Dans ce contexte, la position prise par la juge, axée sur l'enfant, permet de se centrer immédiatement sur Amandine, comme le montre l'extrait ci-dessous.

Notes de terrain issues de l'audience d'échéance du placement pour Amandine

Amandine dispose d'une avocate qu'elle verra 15 minutes avant le début de l'audience. L'échange s'organise dans une salle d'attente commune à toutes les affaires (familiales, correctionnelles...). Le nombre de personnes semble intimider Amandine qui reste à proximité de sa référente, tandis qu'elle rencontre, pour la première fois Lila, sa nouvelle référente Ase. Amandine refuse de suivre son avocate et de lui parler. Sans doute que le contexte de cet échange, la fréquence, la rareté des échanges avec son avocate rendent le moment peu propice à une discussion, quelques minutes avant l'audience.

L'audience est précédée d'un temps où Amandine rencontre seule la juge avant que l'audience se tienne en son absence. La référente du lieu d'accueil d'Amandine prend la parole en premier, après l'introduction de la juge qui tente dès le début de souligner l'attitude volontaire de la mère de famille depuis un an. La première phrase formulée permet de décrire Amandine comme « une jeune en grande difficulté qui le montre par le comportement ». La juge lui coupe la parole pour indiquer ce qu'Amandine a pu dire au cours de l'audition d'Amandine. « Elle s'est très peu exprimée, elle est très émue et avait du mal à répondre aux questions. Elle a dit que ça se passait mal avec Tati (la famille d'accueil) et propose d'aller un week-end chez sa maman et un week-end chez son beau-père. On sent que c'est une petite fille fragile, mais étonnamment ça se passe bien à l'école ». La référente du lieu d'accueil reprend la parole : « Effectivement, ça se passe très bien à l'école depuis qu'elle a une scolarité adaptée... Par contre au niveau du comportement on retrouve la même chose que dans sa famille d'accueil... Il y a eu toutes ces absences de madame et ça a été très compliqué pour Amandine. Les mois de vacances ont été difficiles, chez la famille d'accueil c'est très compliqué, Amandine peut être très éparpillée et elle a forcément posé des choses en lien avec les annonces de sa mère ». La suite

de l'audience permet à la juge de rappeler la décision prise l'année précédente, et elle insiste notamment sur les droits de visite ordonnés en renvoyant au service leur responsabilité de les rendre effectifs. Le ton employé est assez ferme et à plusieurs reprises, la juge rappelle sa décision et l'obligation des services de la faire respecter. Cette position affirmée s'exprime notamment lorsque les professionnelles tentent de proposer des « conditions » au maintien des liens avec la mère ou à la reprise de lien avec la sœur cadette d'Amandine. La juge dira : « L'année dernière, j'avais déjà insisté sur l'importance du maintien des liens et il ne s'est rien passé, alors remettre des conditions, ça me gêne, il faut qu'elles se voient, c'est la priorité, ça devient une vraie urgence ». La fermeté des échanges clôt les discussions et l'une des professionnelles manifeste une certaine perplexité d'une des professionnelles.

À l'issue de cette audience, la juge laisse repartir les professionnelles en leur demandant d'expliquer la décision prise aux enfants, ce qu'elles tentent de faire dans la petite salle d'attente qui jouxte le bureau de la juge. Amandine comprend rapidement que la fin de l'audience signifie qu'elle va devoir dire au revoir et se séparer de sa mère et de sa sœur cadette. Les deux enfants se prennent dans les bras et se mettent à pleurer à chaudes larmes. Elles semblent inconsolables. Pendant plusieurs minutes, elles expriment l'une et l'autre leur refus de se quitter. La juge des enfants, descendue au rez-de-chaussée, remonte et constate l'état d'Amandine et de sa sœur Chloé. Elle décide de les recevoir toutes les deux dans son bureau pour expliquer sa décision. En sortant de son bureau, elle s'adresse aux professionnelles et leur dit : « j'ai dit aux filles que vous alliez mettre en place les rencontres très très rapidement ». Le ton est toujours ferme et le propos semble être volontairement formulé devant les enfants.

Ces éléments illustrent les différentes conditions de la participation et la possibilité d'ajuster sa pratique aux réactions et besoins des enfants. L'observation permet de considérer qu'Amandine a pu exprimer ses attentes auprès de la juge et celles-ci ont été largement relayées et prises en compte au cours de l'échange. Toutefois, l'absence de retour fait à Amandine sur ce qui a été pris en compte et la décision prise, produisent des effets immédiatement. Au-delà du recueil de sa parole, Amandine exprime le besoin d'obtenir des informations sur ce qui en a été fait et sur la décision prise à l'issue du processus au cours duquel une étape s'est faite en son absence.

2.1.5.3. Un contexte institutionnel qui invisibilise les enfants

À la suite de cette décision qui marque le début de la phase d'observation, un très grand nombre d'actes professionnels s'organisent afin de les rendre effectives. Très vite, deux visions contrastées de la situation d'Amandine s'observent dans les interactions entre les deux professionnelles. Tandis que le lieu d'accueil rapporte, de manière quasi hebdomadaire, des

comportements inquiétants, Lila, la référente Ase tente de poursuivre les objectifs fixés lors de l'audience et de permettre à Amandine d'entretenir des liens avec l'ensemble des membres de sa famille. Lila, nouvellement arrivée dans la situation de cette jeune, s'interroge dès le début de son intervention sur les liens entre les comportements d'Amandine et la manière dont elle vit cet accueil prolongé et le départ en retraite à venir de son assistante familiale. Cette réflexion semble faire contrepoids avec la vision des partenaires, mais suscite par moments de vifs échanges entre les professionnelles. Lila considère que dans de telles situations, l'accès aux enfants est difficile et peut même parfois être « empêché ». Les désaccords entre les professionnelles sont nombreux. Ces éléments s'observent dans un passage issu d'une synthèse dont il est difficile de comprendre l'objectif.

Notes de terrain issues de la seconde synthèse observée pour Amandine :

L'échange s'organise à distance et réunit trois professionnelles du lieu d'accueil (assistante familiale, référente, directrice) et deux professionnelles de l'aide sociale à l'enfance (Alice, la psychologue et Lila, la référente Ase). Un premier objectif apparaît au cours des premiers moments de la synthèse : partager les difficultés d'Amandine. Pendant plus de 40 minutes, les comportements, les crises et les émotions d'Amandine sont relatés. Ils sont interprétés comme résultant de la fréquence trop importante des rencontres entre Amandine et sa famille. Depuis la dernière audience, Lila a déployé beaucoup d'énergie pour respecter le rythme fixé par la juge. Après ce long monologue, Alice, la psychologue du service de l'Ase profite d'un moment où elle peut s'exprimer pour redemander l'objet de la synthèse en cours. La directrice du lieu d'accueil prend la parole, utilisant un ton assez ferme pour dire : « On vous a alerté, on est au bout de ce qu'on peut proposer à Amandine... C'est une prise en charge extrêmement compliquée, on n'a jamais été aussi en difficulté, et il y a le départ à la retraite de l'assistante familiale ». Quand Lila demande si Amandine est au courant, l'assistante familiale répond : « Elle sait que ça arrivera un jour, mais je n'ai pas parlé d'échéance. » Alice et Lila, qui ont longuement échangé de manière informelle de la situation d'Amandine, tentent de faire émerger une autre hypothèse que celle de la fréquence des rencontres avec sa famille pour expliquer les comportements d'Amandine. Elles expriment alors l'idée que les comportements, la souffrance d'Amandine pourraient s'expliquer par le changement de famille d'accueil envisagé prochainement. En réponse à ce questionnement, qui semble être vécu comme une critique, les professionnelles du lieu d'accueil se défendent en expliquant qu'Amandine est dans l'exagération et manipule les adultes qui l'entourent. L'assistante familiale dira : « Elle est stratégique, elle a toujours un but à atteindre, elle manipule, elle dit rarement la vérité, elle met tout en scène, j'appelle ça des plans foireux, c'est sa vérité à elle ». Les propos de l'assistante familiale sont complétés par la référente du lieu d'accueil qui ajoute : « C'est très impressionnant ce qu'elle peut mettre en place, elle raconte des histoires auxquelles elle a envie de croire... ». Peu à peu, Lila et Alice comprennent que l'accueil d'Amandine risque de prendre fin plus tôt, avant même le départ à la retraite de l'assistante familiale. Alice interroge alors le service sur la possibilité d'envisager d'autres familles d'accueil pour Amandine. La

chef de service et la référente répondent : « De toute façon, ce sera aussi la fin pour nous, on n'en trouvera pas d'autre qui acceptera les troubles du comportement, les mises en danger et nous très clairement, on ne proposera pas de famille d'accueil, on n'a pas le plateau technique ». La chef de service explique qu'Amandine doit changer d'établissement scolaire et indique : « On ne va pas pouvoir demander à l'assistante familiale de faire des allers-retours sur Reims deux fois par jour ». Lila en fait tomber son stylo. La chef de service continue en expliquant « on ne proposera pas de famille d'accueil, on a de plus en plus de mal à recruter des familles d'accueil, donc le moindre qu'on puisse faire est de tenter de fidéliser nos familles d'accueil et qu'elles ne partent pas, ne s'épuisent pas. »

Dans ce passage, si Amandine semble être narrée par les professionnelles, elle l'est moins en qualité d'actrice qu'en qualité d'objet d'une intervention et d'une organisation. Au début de la synthèse, les comportements et propos d'Amandine sont mobilisés pour justifier la position du service accueillant la jeune fille : les rencontres avec sa mère, sa sœur et son beau-père sont trop fréquentes, sont inadaptées et sont délétères pour Amandine. Quelques minutes après, lorsque les mêmes propos et observations sont repris pour envisager d'autres explications possibles, Amandine devient une enfant à qui on ne peut se fier, qui manipule les adultes et invente des histoires. Cela rejoint les constats de Thierry Moreau (2022) à propos de la considération de la parole de l'enfant qui « dépend moins de sa parole elle-même que de la mise en conformité de ses demandes avec le point de vue des acteurs sociaux responsables de lui » (p. 30).

Ces éléments sont également à mettre en lien avec d'autres scènes d'observations réalisées pour d'autres situations. Les logiques qui sous-tendent l'évaluation d'une situation ne se concentrent pas seulement sur les besoins des enfants, mais également sur les besoins et les possibilités des organisations. Dans un contexte où de nombreux établissements ne disposent plus de professionnel·les et d'espaces pour accueillir les enfants, d'autres facteurs entrent en jeu dans l'évaluation et les choix opérés. Le passage précédent fait par exemple apparaître un critère, celui de « fidéliser » les assistantes familiales. Ces éléments sont évoqués lors d'un entretien avec une cadre des services lorsqu'elle relate la manière dont les référents doivent souvent « négocier » pour « vendre » un enfant aux services d'accueil familiaux. La cadre s'exprime ainsi :

« La négociation, je l'ai vécu en commission Caf (Commission accueil familiale) quand je suis arrivée. J'assiste à une commission Caf, ce sont les commissions où tu as tous les

placements familiaux... Quand tu as une demande d'accueil familial à faire, tu mets sur une boîte générique, et si tous les services d'accueil familial, ce qui arrive quand même souvent, te répondent « non », tu as la Caf. Donc c'est le même exercice, sauf que là tu as en simultanée les 8 placements familiaux, et tu dois, devant ce jury de huit personnes, ce tribunal, vendre l'enfant. Non pas parler de l'enfant, mais le vendre. En fait, c'est le marché des moins de 10 ans. L'enfant, il faut qu'il ait le moins de troubles, il faut qu'il ait le moins de visites avec ses parents, et là il peut être pris. Je me souviens pour un enfant avoir entendu : « Ouais, mais bon, avec les soins... Il y a trop de visites, est-ce qu'on pourrait diminuer les visites ? » Et là, le référent, pris dans cette négociation, en recherche d'une place qui n'existe pas, après avoir demandé à X établissements, et de bonne foi dit : « On peut voir, je pense que peut-être on pourrait lui expliquer à l'enfant... ».

Ces éléments ont pris une place importante dans la situation d'Amandine, mais sont observés à de nombreuses occasions et à propos de situations très diverses. En effet, le quotidien des professionnels est souvent embolisé par de tels enjeux, rarement prévisibles ou préparés, et, qui, en aucune façon ne tiennent compte de la perspective de l'enfant. Dans un contexte en tension où le nombre de places d'accueil disponibles est inférieur au nombre de places requises, il semble exister des formes de « *chantage* » face auxquelles les référentes paraissent impuissantes. Cela peut se traduire par la « *menace* » exercée par un lieu d'accueil de ne pas garder un enfant ou de ne l'accueillir que sous certaines conditions (intervention d'un professionnel 24 h/24 ; réduction des droits de visite ; changement d'établissement scolaire...). À plusieurs reprises, les observations permettent d'être témoin de scènes au cours desquelles un enfant est reconduit, par les professionnels d'un établissement ou un service d'accueil familial, au sein du service de l'Ase pour acter une fin de prise en charge. Dans ces situations, l'enfant (re) devient objet de l'intervention et les contraintes des services priment sur les besoins des enfants et les effets délétères de telles pratiques.

La situation d'Amandine démontre que la participation ne résulte pas seulement de pratiques individuelles. Les dynamiques partenariales présentées ici dénotent avec celles détaillées pour d'autres situations et les tensions existantes produisent des effets sur la possibilité d'entendre, écouter et prendre en compte la perspective d'Amandine. Par ailleurs, les dimensions institutionnelles agissent sur l'ensemble du processus décisionnel et peuvent limiter la

participation des enfants. Amandine est la seule enfant qui au cours de l'entretien de recherche a montré de l'inconfort. Cet inconfort peut être expliqué par plusieurs facteurs : la réalisation d'un échange avec une énième adulte pour évoquer son parcours ; la maîtrise de l'échange par l'adulte qui décide une fois encore le contenu de la discussion ; l'écart important entre l'objet de l'entretien (sa participation) et son expérience vécue ; la disqualification de sa parole par la professionnelle l'accompagnant à la rencontre prévue qui se traduit par la phrase « *de toute façon, elle ne vient que parce qu'elle sait que vous lui avez apporté un cadeau* » ; les effets que les propos tenus par certaines professionnelles qui doutent de l'authenticité de sa parole produisent sur elle. Cela démontre que la participation est un processus vivant et continuellement marqué par les expériences vécues par les enfants.

2.1.6.1. Alvin, l'enfant « dossier »

La situation d'Alvin, âgé de 13 ans, peut être considérée comme atypique dans le corpus. Alvin bénéficie d'un accueil provisoire depuis plus d'un an. En semaine, il passe ses journées au sein d'un Institut Médico-Éducatif (IME) situé à plus d'une heure du domicile parental et est hébergé le soir chez une assistante familiale. Il bénéficie de temps chez ses parents le week-end.

Il s'agit du seul enfant qui n'a jamais été rencontré par la référente Ase et ce, sur une période de huit 8 mois. Dès lors, il n'a pas été possible de donner à Alvin l'occasion de pouvoir contribuer à toutes les étapes de cette recherche. Il semblait toutefois pertinent de porter un regard sur l'intervention menée et observée dans le cadre de ma présence répétée au sein des services.

Les deux actes observés sont des synthèses partenariales réunissant deux secteurs d'interventions différents, la protection de l'enfant et le secteur médico-social à travers l'implication de quatre services distincts : Le Centre Médico-Psychologique (CMP), l'IME, l'Ase et le service d'accueil familial. L'une des caractéristiques de cette situation est l'absence de la référente d'Alvin, en arrêt maladie depuis plusieurs mois. Dans ce cas de figure, une autre référente est désignée pour prendre le relais pendant une période indéterminée et assurer les

démarches indispensables, en l'occurrence ici, le renouvellement de l'accueil provisoire et le changement éventuel du lieu d'accueil.

Au cours de ces synthèses, il est frappant de constater l'absence d'Alvin qui n'est narré qu'à travers ses actes et ses troubles. En effet, lors des deux synthèses observées, la situation d'Alvin est présentée sans qu'il ne soit possible de préciser l'âge de l'enfant ni même des éléments me permettant de me le représenter un minimum. La cheffe de service du lieu d'accueil introduit la première synthèse de la façon suivante : *« Sur le papier, on était sur un accueil court et ça avait l'air clair, mais au fur et à mesure on s'est rendu compte de l'ampleur de la situation »*. Une introduction similaire de la situation est produite par le pédopsychiatre de l'IME : *« Ça nous paraissait à la lecture du dossier à l'origine difficile pour Alvin de passer sur l'internat qui est collectif »*. Le médecin poursuit ainsi : *« On a été très clair dès le début sur le fait qu'on ne s'engageait pas sur un accueil à temps plein, c'était même une des conditions de son accueil »*.

Ce qui est en jeu au cours de ces échanges partenariaux est essentiellement le partage des responsabilités entre les services impliqués. Il s'agit plus de rendre des comptes, de défendre ses positions, d'alerter le service de l'aide sociale à l'enfance que de s'intéresser aux besoins et aux souhaits d'Alvin comme le montre la note de terrain qui suit.

Notes de terrain issues de la première synthèse observée pour Alvin

Cette synthèse s'organise dans un mode « hybride » avec 4 professionnelles présentes physiquement à l'Ase et 4 professionnelles de l'IME présentes à distance. Les premières minutes de synthèse, ressemble à un règlement de compte cordial, avec des sourires échangés entre les services impliqués, mais des critiques à peine dissimulées. Chacun défend et argumente autour de ce qu'il a fait ou pas fait. Une certaine opiniâtreté est perceptible dans la position de la psychologue du CMP, qui rencontre Alvin de manière très régulière.

Elle tente de comprendre pourquoi les modalités d'accueil d'Alvin au sein de l'IME demeurent inchangées malgré les engagements initiaux de l'accueillir toute la semaine : « Ce que j'aimerais bien comprendre aussi, c'est, qu'est-ce qui se passe, qui ne va pas, parce que moi je n'ai pas vraiment de retour régulier, je n'arrive pas à vous avoir ; ce n'est pas un reproche non plus, je n'arrive pas à savoir ce qui est si difficile pour Alvin et à quels moments. » Le médecin se défendra en mobilisant des arguments liés à l'organisation : « il faut savoir qu'on est un IME où on est 116 jeunes avec

55 internes ». La psychologue fait une mine peu convaincue, voire agacée par ce début de réponse. Elle interrompt les phrases du médecin par des « ouais ? » et des « oui ? » qui semblent être une manière de dire : « oui et alors ? ».

Le médecin passe la parole à l'éducatrice-référente d'Alvin au sein de l'IME : « Alvin a beaucoup de mal à s'inscrire dans les activités, il sort beaucoup des activités et va se rouler dans la terre, pousser des cris, imite le chat jusqu'à lever la pâte, gratter, vouloir griffer... Il a de plus en plus de troubles qui apparaissent... » Alors que la psychologue tente de comprendre les activités réalisées à l'IME, l'éducatrice continue de parler des comportements d'Alvin : « Il fait du vélo, mais il pousse juste avec les pieds ; à la piscine, il ne veut pas aller dans l'eau ; la peinture il se lève et il s'en va. Il a tendance à fuir l'activité et faire ce dont il a envie, et il se prend pour un vieillard, un animal, il se roule par terre, il a tendance à faire pipi sur lui... » À ce moment-là, le médecin semble lui souffler quelque chose à l'oreille, mais nous n'entendons pas. L'éducatrice ajoute : « Euh, il insulte l'adulte et lève la main, ça aussi, et il peut partir en claquant les portes et le lundi il est en vrac, il hurle, il court partout. ».

Alors qu'il est accueilli au sein d'un établissement spécialisé pour répondre aux besoins spécifiques d'Alvin compte tenu de son handicap et de la difficulté que cela peut constituer dans le quotidien avec ses parents ou sa famille d'accueil, l'IME souhaite mettre fin à la prise en charge, car il a « trop de difficulté » et son handicap n'est pas gérable pour l'équipe de l'IME.

Au cours de ces deux synthèses, le service d'accueil familial comme l'IME parleront d'Alvin pour expliquer leurs propres difficultés et empêchements. L'IME menace de mettre fin à la prise en charge et le service d'accueil familial prévient que l'assistante familiale ne peut poursuivre l'accueil compte tenu des troubles d'Alvin. Si l'expérience des intervenants est saisissable, celle d'Alvin est inexistante. Il n'est pas possible de saisir ce qu'éprouve Alvin, la manière dont il vit ces accueils et les décisions prises pour lui.

Cette courte présentation d'une situation très différente de celle présentée ci-devant illustre un élément jusqu'alors peu abordé. Si les enfants concerné·es par la recherche ont tous et toutes été considéré·es comme des individu·es capables de se forger une opinion et de l'exprimer, la situation de handicap d'Alvin semble le mettre à une position d'un objet de l'intervention, passif et dépendant de la protection des adultes qui l'entourent. Ces comportements sont seulement envisagés comme l'expression de troubles et aucun ne peut constituer, aux yeux des professionnel·les comme l'expression d'un besoin, d'un désaccord, d'une envie particulière. Reprenant les trois conditions de la participation, il semble qu'Alvin ne reçoit aucune information, ne dispose d'aucun espace d'écoute autre que l'espace thérapeutique dont il bénéficie et n'est, à aucun moment associé aux décisions qui s'élaborent et qui vont

indéniablement impacter son quotidien : une fin d'accueil chez sa famille d'accueil et à minima un changement de rythme de prise en charge voire un changement d'IME.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre présentant les premières analyses des données empiriques met en exergue le caractère dynamique et singulier de la participation. Tous les enfants rencontrés dans le cadre de la recherche considèrent la participation à partir de leurs droits, des possibilités d'exprimer un avis sur une décision et que cet avis soit, non pas suivi, mais pris en compte par les adultes qui les entourent. Lorsqu'il s'agit de revenir sur leurs expériences de participation, ils et elles décrivent des niveaux variés de participation en fonction de chaque décision importante dans leur parcours. Certaines concernent leur vie quotidienne comme Emma à propos de sa tenue vestimentaire ou Nathalia à propos de ses déplacements à l'école, ou encore Angel et son quotidien au foyer. Certaines concernent leur parcours de protection et portent sur le type et le cadre de l'intervention, les choix de sa mise en œuvre, les modalités d'intervention des professionnelles et l'évaluation des effets de l'intervention. Le récit de chaque enfant rappelle les résultats issus de la recherche de Sarah Tourigny et Vicky Lafantaisie à propos des éléments facilitant la participation aux interventions (2022). Comme les onze enfants de leur étude, Angel, Nina, Laura, Emma, Amandine, Natalia ont fait référence à la relation avec les intervenant·es, le temps et les lieux, les opportunités de pouvoir exprimer sa réalité et que celle-ci soit reconnue comme fiable et enfin, à la diversité des moyens utilisés pour communiquer son point de vue. Des expériences de participation significative sont évoquées par Nina et Nathalia. Ces expériences résultent de multiples facteurs, propres aux enfants, aux professionnelles qui les accompagnent, aux organisations et institutions impliquées. Ce qui se retrouve dans le discours des deux jeunes filles est une forme de lutte, d'exagération, de répétition pour se faire entendre. S'exprimer une fois ne suffit pas, il faut y mettre la forme et se répéter, ne pas changer d'avis. Dans les observations réalisées et les discours recueillis auprès des autres enfants, des occasions d'exprimer verbalement ou non une demande, un avis, un besoin repéré pour Angel, Laura, Emma et Amandine, mais ces quatre enfants expriment le fait que cela n'a pas été pris en compte au cours du processus décisionnel. Ce qui est commun elles quatre est le faible niveau d'information dont elles disposent en amont et en aval de la

prise de décisions et une concentration des interventions et des discours sur les parents. Cette analyse permet également de montrer que les expériences de participation résultent de dimensions qui dépassent les seules interactions directes avec les enfants. Ce qu'il se passe dans les lieux où ils sont absents, ce qu'il se passe sur un territoire, entre deux professionnelles ou encore ce qu'il se passe au sein d'une organisation influence, directement ou non, ces expériences.

Quels que soient les expériences et niveaux de participation qui se manifestent pour ces enfants, toutes et tous ont évoqué au cours des entretiens quatre types d'actes réalisés au cours de l'intervention par les professionnelles et dont le contexte, le contenu contribuent à augmenter ou limiter leur participation : les entretiens, les audiences, les synthèses et les écrits. Ce sont ces quatre types d'actes qui font l'objet d'un second chapitre.

2.2. Des expériences de participations aux « actes » qui les produisent

Pour qu'un processus de participation se déploie, l'enfant devrait être vu et avoir des possibilités de s'exprimer et d'être entendu·e. À première vue, cet énoncé peut sembler banal, pourtant, certains des résultats qui seront présentés rejoignent des résultats déjà existants dans la littérature scientifique (Ferguson, 2017). Il s'agit, dans ce chapitre, de s'intéresser aux quatre types d'actes majoritairement évoqués par les enfants et représentés dans les pratiques quotidiennes des référents au cours des observations : les entretiens, les synthèses, les audiences et les écrits professionnels.

Les résultats présentés visent à apporter des réponses aux questions suivantes : qu'observe-t-on lorsque les travailleurs sociaux communiquent directement avec l'enfant dans différents contextes ? Lorsque l'enfant est absent des actes observés, qui parle de lui, en quels termes et dans quels objectifs ? Quelles sont les formes d'expressions utilisées par les enfants dans ces moments d'interventions ? Comment les enfants vivent-ils et comprennent-ils les pratiques des professionnelles qui les entourent ? À l'intérieur de ces pratiques, quelles sont celles qui favorisent ou entravent l'amorce d'un processus de participation de l'enfant aux décisions qui le concernent ?

L'ensemble des éléments qui suivent méritent d'être lus en tenant compte du contexte de production des données sur lesquelles ils s'appuient et des perspectives présentées sur le plan épistémologique et théorique. Ce qui est proposé est une analyse des actes observés et non de ceux réalisés ailleurs, par d'autres, pour d'autres et illustre ce qui s'est joué dans le contexte particulier des services impliqués dans cette recherche, à partir des pratiques des professionnelles présentées ci-devant et au profit des enfants singulier·es rencontré·es dans cette recherche. Les constats, réflexions et critiques ne constituent pas une généralité, mais peuvent être utiles pour comprendre ce qui se joue dans d'autres contextes, pour d'autres protagonistes.

2.2.1. Voir l'enfant, parler avec lui

Diverses recherches ou rapports publics ont indiqué qu'au cours des interventions en protection de l'enfance, l'enfant n'a pas été vu assez souvent et les professionnel·les ne parviennent pas à s'engager dans la relation lui permettant de connaître ses points de vue et ses sentiments (Ferguson, 2017 ; Munro, 2011 ; Winter, 2010 ; Winter et al., 2017 ; Winter & Cree, 2016). Dès lors, une question clé pour les professionnel·les en protection de l'enfance concerne la nature, la qualité et le contenu des rencontres communicatives avec les enfants et les familles (Ferguson 2019).

Des recherches françaises se sont intéressées aux entretiens ou aux relations entre parents/professionnels en protection de l'enfance (Boutanquoi et al., 2014 ; Guigue, 2010 ; Guigue & Tillard, 2010 ; Tillard & Rurka, 2016). Celles qui ont étudié ce qu'il se passe entre les professionnels et les enfants sont plus rares. Pourtant, de nombreux travaux internationaux soulignent que le processus d'intervention peut être effrayant (Bell, 2002), intrusif (Cossar et al., 2016) et stressant (Wilson et al., 2020) notamment lors des premières expériences avec les services de protection de l'enfance (Buckley et al., 2011 ; Dillon et al., 2016 ; Wilson et al., 2020), ce qui est le cas pour la majorité des enfants impliqués dans cette recherche. Au cours des observations, je me suis particulièrement intéressée aux formes et aux contenus de ces rencontres entre les référents de chaque enfant et l'enfant lui-même. Comment s'organisent et se déroulent ces rencontres ? Quels sont les sujets abordés et ceux qui ne le sont pas ? Quelle place occupent les enfants au cours de ces moments et quelles formes d'expression utilisent-ils pour se faire entendre ou être visible ?

Les résultats s'appuient sur l'analyse des données principales comprenant les observations de 25 entretiens individuels avec les enfants impliqués dans l'ensemble du processus de recherche et des données secondaires issues de 23 entretiens observés avec d'autres enfants. Des éléments issus de l'analyse des entretiens de recherche réalisés avec l'ensemble des actrices complètent les observations.

2.2.1.1. Des enfants contraints par le contexte des rencontres

Avant même de s'intéresser aux contenus des échanges, il est intéressant de comprendre comment ces échanges s'organisent et se déroulent, considérant que les dimensions contextuelles et organisationnelles peuvent avoir un impact significatif sur les expériences des travailleurs sociaux, des enfants et des familles (Winter et al., 2017).

Des rencontres ou absences de rencontres imposées aux enfants...

Parmi les 48 entretiens observés, une large majorité d'entre eux s'organisent à l'initiative des professionnelles en concertation avec les professionnels des lieux d'accueil et les enfants ont rarement disposé de la possibilité de refuser un rendez-vous, de l'organiser selon d'autres modalités ou à un autre moment ; de même, il n'a jamais été proposé aux enfants de pouvoir venir en entretien accompagné d'une personne de leur choix. À ce propos, l'âge de l'enfant ainsi que la durée du placement sont deux facteurs qui entrent en jeu dans la manière d'impliquer l'enfant à l'organisation de ces rencontres. En effet, ma présence sur le terrain m'a permis de constater que les enfants plus âgés et qui connaissent leur référente depuis plusieurs mois ou plusieurs années sont, plus souvent que ne le sont les enfants de 8 à 14 ans, à l'origine d'une demande de rencontre ou s'autorisent à les refuser formellement ou indirectement (en ne venant pas, en rendant l'échange impossible). Le fait de disposer d'un moyen de communication personnelle (téléphone, adresse électronique) permet aux enfants de négocier en direct avec les professionnelles tandis que les autres enfants dépendent d'un tiers (l'assistante familiale, une éducatrice de foyer) pour recevoir l'information.

Deux facteurs sont remarqués dans le choix des moments et de la rythmicité des rencontres : les phases de l'intervention et le déroulement de l'accueil. La majorité des rencontres sont organisées en amont ou en aval d'un événement administratif ou judiciaire de l'intervention : une audience à venir, un changement de lieu d'accueil, un changement de modalité de rencontres parents/enfant. Si les rencontres sont souvent prévues quelques jours avant, quelques-unes sont impromptues lorsqu'un événement imprévu surgit. Il s'est agi le plus souvent de l'exclusion ou d'une fugue d'un enfant de son lieu d'accueil, mais ces événements

ont davantage concerné des enfants accueillis depuis plusieurs années. *A contrario*, plusieurs professionnelles expliquent que lorsque l'enfant « va bien », qu'il est « *posé dans un lieu d'accueil* » et que son parcours est « *stable* », elles ne souhaitent pas se montrer trop présentes et les rencontres sont moins fréquentes. Elles expliquent leurs choix par leur souhait de permettre à l'enfant d'avoir une « vie normale » en les laissant tranquilles. Cette rythmicité ne fait pas davantage l'objet de discussion avec les enfants donnant l'impression à plusieurs enfants de devoir se « plier » aux sollicitations des professionnelles.

Pourtant, selon les professionnelles, le rythme des rencontres a un impact sur les processus de participation. Lila considère que « *ça n'a quand même rien à voir. Des jeunes que tu vois toutes les semaines, tu sors avec eux, tu fais aussi des achats de vêtements, tu vas faire le shopping avec eux, et cetera. Là, la participation, elle est pleinement là* ».

Parmi les enfants interrogés en entretien, 5 ont pu évoquer un sentiment d'être contraints de se rendre à ces rencontres et de ne pas être associés aux choix quant aux moments de rencontres les plus opportuns pour eux. À la question « sur quoi souhaiterais-tu que ta référente te demande ton avis ? », Laura répondra : « *Sur les rendez-vous, pour les faire au bon moment* ». Les enfants sont souvent rencontrés pendant les vacances scolaires ou les mercredis, impliquant parfois l'annulation d'activités de loisirs ou de sorties prévues. Sami explique, par exemple, qu'il préférerait faire du basket plutôt que de se déplacer dans un lieu dans lequel il ne veut pas se rendre.

... Sur le territoire des professionnelles

Les rencontres observées avec les enfants se déroulent majoritairement dans les espaces appartenant aux professionnelles, au sein de leurs locaux. Le choix du lieu de rencontre relevé d'une préférence et d'un choix individuel pour chaque professionnelle, mais également du temps dont elles disposent pour chaque rencontre. En effet, si plusieurs professionnelles ont évoqué une préférence pour des rencontres qui se déroulent en dehors des services, elles expliquent ne pas toujours disposer du temps nécessaire pour se rendre auprès de l'enfant, d'autant que certains accueils se font en dehors du département. Pourtant, les enfants se sont exprimés à ce sujet, expliquant pour certain·es préférer qu'ils se déroulent sur l'extérieur ou

dans un autre service que celui de l'aide sociale à l'enfance. Comme l'explique une enfant : *« Au service, y'a rien à faire alors qu'au service de l'accueil familial, y'a un panier, je vais direct là-bas. Au service tu te fais chier, tu t'assois, tu te fais chier... Tu parles dans ta tête, tu te dis qu'est-ce qu'il va se passer. ».*

Pour certaines situations, qualifiées de « situations évènements »¹⁵, les rencontres semblent se faire dans des espaces plus variés, les professionnelles se déplaçant plus souvent vers l'enfant. C'est le cas d'Agnès qui rencontre plusieurs fois par semaine Amira, hospitalisée depuis plusieurs mois. Amira ayant peu de liens avec ses parents, Agnès se rend à l'hôpital au minimum une fois par semaine et a même pris l'habitude de s'arrêter à la boulangerie avant d'arriver à l'hôpital pour lui apporter de quoi prendre un goûter ensemble. C'est également le cas d'Isabelle, qui choisit de rencontrer Noa au domicile de sa grand-mère ou encore de Lila qui déjeune tous les mois avec Chloé.

Des rencontres qui imposent de nombreux déplacements...

Les rencontres se faisant majoritairement dans les bureaux des professionnelles, ce sont alors les enfants qui se doivent se déplacer pour aller à la rencontre des professionnels. Ils et elles peuvent être accompagné·es par leurs assistantes familiales ou les professionnelles qualifiées de référentes de proximité, mais il arrive fréquemment que ce soient des accompagnateurs et accompagnatrices extérieur·es qui réalisent les trajets avec les enfants. Ces intervenant·es, souvent employés d'une entreprise de travail temporaire, ne connaissent pas toujours les enfants avant ce déplacement et ils peuvent être différents, d'un rendez-vous à l'autre. L'enfant qui se déplace ne dispose d'aucune information sur la personne qui effectue cet accompagnement et ne sera pas certain·e de revoir celui ou celle rencontré·e auparavant. Ces pratiques ne sont pas sans conséquence sur le déroulement des entretiens. Les enfants ont pu exprimer leur lassitude à l'égard des nombreux déplacements et des nombreuses personnes rencontrées pour les accompagner. Une enfant explique qu'une personne la raccompagne

¹⁵ Ces situations sont celles dans lesquelles un lien particulier se noue avec le professionnel, celles qui mobilisent plus de temps et d'interventions que les autres, celles que nous avons pu connaître sans même y être impliquée tant elles sont fréquemment évoquées par les professionnelles. Généralement, ces situations concernent des enfants accueillis depuis plusieurs années et dans lesquelles la même référente est impliquée depuis longtemps.

plusieurs fois par semaine entre le collège et le domicile de l'assistante familiale et elle comptabilise, lors de l'entretien de recherche, plus de 20 personnes différentes. Une autre enfant quant à elle explique qu'un accompagnateur marchait tellement vite qu'elle avait peur de se perdre. Au cours des observations, des moments d'inconfort, comme celui relayé dans les deux notes de terrain qui suivent, ont été perçus.

Notes de terrain issues de l'observation d'une rencontre entre Laura et ses parents

Les « au revoir » entre Laura et ses parents sont aujourd'hui très douloureux alors que la rencontre ne m'a pas semblé si différente des précédentes. Si c'est le cas, elle semblait d'ailleurs bien plus agréable que les précédentes, car ce n'est pas la première fois qu'ils se rencontrent dans ce contexte. À la fin de la rencontre, Laura sort de la salle et pleure à chaudes larmes. Toutes les professionnelles présentes associent son état à un effet de la séparation. Mais Laura dit quelque chose tout bas : « Je veux que ce soit mes parents qui me ramènent ». Peut-être que cela lui permet d'avoir un peu plus de temps avec ses parents, mais je ne peux m'empêcher de faire le lien avec cet accompagnateur qui est venu l'amener aujourd'hui et qui me procure une impression « bizarre ». Un homme d'une cinquantaine d'années, très bien habillé, avec une valise (qui n'est pas à Laura). Je pense aussi que je ne supporte plus de voir ces enfants repartir avec des personnes qu'ils ne connaissent pas, et qui sont très souvent différentes, après des moments souvent chargés émotionnellement. Ces moments d'entretiens, de rencontres avec les parents doivent engendrer de nombreuses émotions, positives et négatives. Ces personnes qui ne connaissent pas les enfants et qui ne connaissent que très rarement la protection de l'enfance peuvent-elles accueillir les émotions des enfants avant ou après ces rendez-vous ? Mais aujourd'hui, c'est la première fois que je vois Laura dans cet état et cela me surprend.

Notes de terrain issues de l'observation d'une rencontre entre Laura et Lila

Deux jours se sont écoulés depuis la rencontre entre Laura et ces parents. C'est un accompagnateur différent qui l'amène. Après l'entretien et au regard de ce qu'il s'est passé mercredi avec l'accompagnateur, je décide de partager avec Lila mes impressions lors du départ de Laura, l'avant-veille. Nous décidons de la raccompagner nous-mêmes au foyer après le rendez-vous. Dans le métro, Lila lui évoque mon impression de mercredi en la voyant repartir en pleurant. Laura explique que c'est difficile, que ce ne soit jamais la même personne qui l'accompagne et que celui de mercredi l'a fait courir, et que souvent « ils ne parlent pas ». Laura est beaucoup plus rassurée aujourd'hui, elle est enjouée, elle parle, rigole, et nous jouons ensemble dans le métro sur son téléphone.

Pour plusieurs professionnelles, ces temps d'accompagnement constituent pourtant des temps informels précieux pour créer ou maintenir un lien avec les enfants. Mais cette pratique reste minoritaire et si elle est, selon les professionnelles, largement tributaire du temps disponible,

elle semble également dépendre de la manière dont les professionnelles exercent leurs rôles, leurs missions. Ces éléments sont évoqués par l'une des psychologues rencontrées à l'issue de la recherche :

« Ça me paraît évident que, quand tu as plus de temps, tu vas physiquement accompagner le même qui est en rupture de placement. Évidemment, pas tous les soirs, mais de temps en temps quand tu le peux... Bah ! tu prends ton sac à main, tu n'es pas d'accompagnement, mais tu vas accompagner le même que tu as en référence sur son lieu d'accueil, ça te fait des temps informels pour discuter avec lui, elles le disent toutes d'ailleurs, quand elles le font, il y a des trucs super intéressants qui émergent évidemment, c'est dans ces moments-là que ça se passe... »

Ces pratiques ne dépendent pas seulement des choix individuels opérés par les référentes. Dans cette organisation, la décision de déléguer cette « tâche » à des services extérieurs résulte avant tout d'un choix de l'organisation. Comme l'indique Charlene Charles (2020), « l'externalisation permet alors de standardiser les réponses en limitant la multiplicité des conceptions éducatives, des valeurs, en bornant l'engagement professionnel et/ou militant, pour offrir des prestations désaffectées et sans conséquence » (p. 101). L'accompagnement de l'enfant semble être considéré comme un acte « à part », déconnecté de l'intervention et du rôle des professionnelles. Pourtant de récentes recherches montrent que les déplacements, en voiture ou à pied, constituent des modalités d'échanges parfois plus adaptés à la création d'une relation entre les praticiens et les enfants, à l'évocation de sujets difficiles (Ferguson, 2019).

Des échanges qui s'organisent autour de discussions formelles

Parmi les 48 entretiens en présence d'un enfant, 45 se sont déroulés sans l'utilisation de matériel spécifique permettant de proposer à l'enfant une autre forme de communication que l'échange verbal. Souvent assis sur une chaise, dans des pièces aménagées pour réaliser des entretiens en face-à-face, les corps des professionnelles, des parents et des enfants sont souvent immobiles. À de rares occasions, des enfants demandent une feuille et des crayons et se mettent à dessiner, se lèvent pour aller chercher un jouet, une peluche. Mais ces objets sont peu utilisés à l'initiative des professionnelles pour animer la discussion. D'ailleurs, dans chacun des

terrains de recherche, une seule pièce, souvent plus spacieuse que les autres, est aménagée avec quelques jeux, des fauteuils plus confortables, une table basse en lieu et place d'un bureau. Il s'agit souvent d'une pièce destinée aux rencontres parents/enfants. Les autres espaces disponibles sont appelés des « box » qui, le plus souvent, sont des espaces vitrés aménagés avec un bureau, deux ou trois chaises et un ordinateur. À d'autres occasions, les entretiens se sont déroulés autour d'un repas, d'un goûter, mais les interactions demeurent essentiellement verbales, et en face à face, ce qui peut mettre certain·es enfants dans l'inconfort. L'une des enfants exprime cet inconfort suscité par les modalités de communication avec les professionnelles qu'elle rencontre :

« Ils parlent beaucoup, ils me demandent rarement ce que je veux et aussi quand ils me parlent à la fin ça me fait mal aux yeux de les regarder, j'ai envie de regarder autre part, mais je sais que c'est mal poli... Euh, ce qui me dérange c'est les regarder, je voudrai regarder ailleurs... La référente Ase c'est celle qui parle le plus et qui me regarde sérieusement, à la fin je vais finir par loucher. »

Elle continue d'évoquer le déroulement de ces entretiens, en le comparant au format de l'entretien de recherche, qui s'est déroulé sur l'extérieur et des supports apportés pour faciliter l'échange (photos, dessins, écrits). Elle me dit : *« Je me sens beaucoup mieux là, avec vous, ici, à faire ce genre d'activité. Parce qu'enfin, avec les autres adultes, c'est face à face. Ils me parlent assez sérieusement »*.

S'appuyant sur des travaux issus de la pédagogie sociale, Gillian Ruch et al. (2017, 2020) parlent de « tiers communs » pour évoquer les activités partagées avec les enfants et qui sont indispensables pour établir et maintenir une relation significative avec l'enfant. À propos de l'absence d'utilisation de ces activités, les chercheurs considèrent que :

Plutôt que d'y voir un manque de compétences individuelles de la part des praticiens, nous pensons qu'il s'agit également d'un reflet de la culture organisationnelle ; le manque de créativité et de réflexion sur la pratique est également imputable à l'état d'esprit appauvri des organisations dans lesquelles de nombreux praticiens se sont retrouvés (2017, p. 1021).

Les professionnelles reconnaissent en effet que les entretiens formels ne sont pas toujours adaptés. Comme l'explique Aurélie, une référente Ase : « *Moi, je suis pas trop, j'aime pas trop ce genre d'entretien, je trouve que ça met le jeune un peu mal à l'aise, on est derrière une table, je préfère autour d'un repas, autour d'une activité, on va se balader, dehors même, sans rien payer, sans payer une activité ou quoi. Il est quand même plus à l'aise pour pouvoir se livrer qu'un entretien formel. Je te convoque aujourd'hui, à telle heure, et tu sais qu'on va parler de tes parents* ». Pourtant, nombreuses sont celles qui indiquent ne pas avoir reçu de formation particulière, ne pas se sentir compétentes pour interagir avec les enfants ou susciter leur participation, et craindre d'évoquer avec eux des sujets souvent difficiles ou douloureux.

Ce chapitre sur le contexte des rencontres avec les enfants montre que les professionnels ont des possibilités d'agir sur le contexte de l'entretien en choisissant les lieux, les sujets, les dates, les personnes présentent. Ces possibilités peuvent toutefois être entravées par des choix organisationnels. Les mêmes possibilités ne sont pas offertes aux enfants qui ne peuvent contribuer à la construction du contexte de l'entretien. Pourtant une recherche démontre que :

Si les compétences et les méthodes de communication sont importantes, elles ne le sont que dans la mesure où le contexte de la rencontre réelle entre l'enfant ou le jeune et le travailleur social le permet. De manière significative, les résultats ont démontré que la pratique du travail social avec les enfants et les familles peut se dérouler dans des environnements difficiles et contraignants » (Winter et al., p. 24).

La présence d'une personne choisie par l'enfant favorise la relation d'entretien et atténue les émotions négatives ressenties (Kennan et al., 2018 b ; McTavish et al., 2022 ; Moore et al., 2018) et l'utilisation de supports variés facilite la communication avec l'enfant (Ruch et al., 2017, 2020 ; Winter et al., 2017). Ces éléments permettent de considérer qu'avant même de s'intéresser à ce qui est exprimé par l'enfant, il importe de réfléchir aux contextes dans lesquels les enfants sont invité·es à pouvoir le faire, contextes qui ne semblent pas correspondre à ce dont ils et elles ont besoin pour le faire.

2.2.1.2. Le contenu des échanges avec les enfants

L'absence d'enregistrement des entretiens observés ne permet pas de découvrir l'ensemble des univers de référence, ni même de proposer une analyse du discours. Toutefois, les univers de référence repérés dans la recherche de Michel Boutanquoi et al. (2014) et ceux qui se réfèrent aux conditions de la participation significative (Bouma et al., 2018) permettent d'être attentif aux principaux thèmes abordés lors des entretiens avec les enfants et ceux qui le sont moins, voire jamais. Pour parvenir à cette interprétation des données, les notes d'entretiens ont été divisées en séquences. Une séquence correspondait à un passage dans lequel le même thème était discuté. Chaque changement de thème produit un changement de séquence. Ainsi, trois univers de référence s'imposent largement au cours des entretiens en présence d'un enfant : « l'intervention », « la famille », « le quotidien ». Le premier rassemble l'ensemble des séquences durant lesquelles les échanges portent sur la déclinaison du cadre et des processus d'intervention et de décision. Le second comporte les séquences au cours desquelles la discussion avec l'enfant se concentre sur l'histoire familiale, les comportements parentaux, le quotidien avant le placement, les relations parents/enfants ou les relations avec l'entourage. Dans une moindre mesure, l'univers relatif au « quotidien » comprend les séquences au cours desquelles l'entretien aborde la vie quotidienne de l'enfant, ses loisirs, sa scolarité...

Communiquer des informations, donner des explications sur le cadre et les processus d'intervention

Parmi les situations familiales qui composent le corpus, la majorité concerne les interventions qui débutent. Dès lors, les professionnelles accordent beaucoup d'attention aux premières rencontres, souvent chargées émotionnellement pour les enfants. Cela s'observe par le temps consacré à ces rencontres, le rythme de ces dernières et à la posture des professionnelles. Le rythme des premières rencontres est souvent soutenu et les enfants sont souvent rencontrés à plusieurs reprises au cours des premières semaines. Ces premiers échanges s'organisent autour de deux thèmes principaux : les motifs de l'intervention et les déclinaisons de l'intervention.

Lors des entretiens observés, aucun support écrit ou visuel n'est utilisé, et il semble même qu'il n'en existe pas au sein de l'organisation. Cela complique la transmission d'une grande quantité d'informations, de sigles et d'acronymes. : Ase, AF, VM, Saf La tâche n'est pas aisée, car il s'agit pour les professionnelles d'expliquer une organisation complexe, impliquant une diversité d'acteur·ices aux fonctions bien distinctes et qui interviennent différemment au cours de leur parcours. Le niveau de détail des informations transmises varie d'une professionnelle à l'autre. Toutes les professionnelles ont à minima tenté d'expliquer ce qu'est l'Ase et quelle était la différence entre une « référente Ase » et une « référente de lieu d'accueil ». Il est intéressant de constater la variation dans la définition du rôle du référent de l'enfant et l'ambiguïté quant à leur position auprès de l'enfant et de ses parents, comme le montrent les deux passages issus de nos observations auprès de Nathalia, Angel et Sami.

Notes de terrain issues d'un échange entre Nathalia et sa référente

« Le travail du référent c'est de coordonner ton placement, notre rôle c'est de faire en sorte que ton placement se passe bien, que tu sois dans un lieu qui te correspond et que tu te développes correctement. C'est aussi de dire à la juge ce qu'on pense de ton placement, de dire comment ça se passe, de lui dire, voilà ce qui se passe bien, voilà ce qui ne se passe pas bien. »

Notes de terrains issues de la première rencontre entre Angel et sa référente

« Moi je suis une éducatrice qui va être un peu plus loin de toi, je suis plutôt éducatrice pour les parents, je m'occupe de toi, mais je vais aussi m'occuper de ta maman. Ma mission première, c'est de m'assurer que tu ailles bien, que tout se passe bien pour toi pendant ton placement... C'est aussi d'évaluer si tu peux, ou si tu ne peux pas, rentrer à la maison avec maman, et si tu ne peux pas, pourquoi, quelles sont les difficultés et comment moi je peux aider ta maman et comment je peux t'aider toi pour que tu puisses ensuite rentrer à la maison. »

Notes de terrains issues de la première rencontre entre Sami et sa référente

« Nous, on est là pour exécuter, on travaille en lien et on met en place tout ce qu'il faut pour toi, pour que ton placement se passe bien et nous, la mission particulière qu'on peut avoir, c'est de travailler les liens avec ta famille »

Au fil des entretiens, les informations transmises passent d'informations plus générales sur l'organisation de l'Ase à des informations plus spécifiques sur la déclinaison de l'intervention pour chaque enfant. Sans que cela soit systématique, les professionnelles prennent le temps d'expliquer certaines des démarches qu'elles ont réalisées et celles qu'elles vont prochainement effectuer (rencontrer leurs parents, écrire au juge, contacter des partenaires).

Les éléments portant sur les moments décisionnels sont moins présents dans les échanges et lorsqu'ils le sont, ils sont transmis, le plus souvent en aval des actions réalisées. Les enfants ont très rarement été informé·es en amont de la tenue d'une synthèse, du contenu du rapport ou d'une note transmise au juge et, bien que l'information en aval soit plus fréquente, elle demeure aléatoire.

Dans ces séquences, une variation apparaît dans le choix des pronoms utilisés. Les professionnelles emploient le « je » pour énoncer les actions concrètes réalisées ou assumer clairement une position, une idée ou un point de vue : « *J'ai rencontré tes parents* » ; « *J'ai écrit mon rapport* » ; « *Je pense que ce serait bien pour toi d'aller au rendre-vous avec la psychologue* ». Le « nous » ou le « on » sont généralement utilisés pour inclure d'autres membres de l'équipe (les psychologues, les chefs de service) ou partenaires. Cette référence au collectif est souvent un moyen de ne pas porter seules la responsabilité des demandes formulées ou des décisions prises : « *on demande le renouvellement* » ; « *on attend la décision du juge* ».

Un discours majoritairement rétrospectif et évaluatif sur le récit familial

Le contenu des entretiens met à jour la complexité des rôles des référents qui oscillent entre l'évaluation de la situation, la mise en œuvre d'une décision, de soutien à l'égard des parents et des enfants. Dès les premiers entretiens menés avec l'enfant, les professionnelles impulsent un processus d'engagement biographique de l'enfant (Robin & Séverac, 2013). Il s'agit de recueillir des informations sur l'histoire familiale, sur la vie quotidienne avant le placement, les comportements des parents ou des membres de la famille. Pour les professionnelles, ces moments semblent poursuivre plusieurs objectifs. Sans que cela soit précisé à l'enfant, il s'agit en premier lieu d'explorer le niveau de compréhension qu'à l'enfant des motifs de placement et d'apprécier, par la même occasion, son degré d'accord avec la décision prise. Ces éléments permettent également aux professionnelles d'obtenir des informations qui seront mobilisées au cours d'autres moments de l'intervention, dans d'autres actes. Il s'agit de recueillir une « version de l'histoire » qui viendra compléter celles apportées par les autres protagonistes. À l'intérieur de ces séquences, les professionnelles rebondissent sur le récit des enfants de différentes manières. Dans certains entretiens, les rebonds apparaissent assez limités. Les

professionnelles adoptent une position d'écoute, sans interpréter immédiatement les propos de l'enfant. Plus souvent, les rebonds permettent aux professionnelles d'ajouter des éléments issus des informations qu'elles détiennent déjà, soit à partir de l'ordonnance du juge, de précédents écrits professionnels ou des échanges qu'elles ont déjà eus avec d'autres intervenant·es. Il semble alors que l'objectif de ces rebonds est d'apporter des informations complémentaires à l'enfant, de « faire comprendre » voire de « convaincre » l'enfant du bien-fondé de la décision judiciaire, comme le montrent les notes issues d'un entretien entre Nathalia et sa référente.

Notes de terrain issues du premier entretien entre Nathalia et sa référente

Après avoir présenté l'organisation et les rôles de chaque intervenant, Émilie, la référente de Nathalia l'amène à parler des motifs de placement et demande à Nathalia ce qu'elle en a compris. Nathalia fait le lien entre le départ de sa mère à l'étranger et le fait que les professionnelles qui intervenaient en milieu ouvert aient considéré qu'elle et sa sœur n'étaient plus en sécurité avec leur père. Émilie réagit alors en disant : « si je résume, tu comprends que comme ta mère est partie vous n'étiez plus en sécurité et que l'appartement était trop en bazar. C'est un résumé effectivement, mais c'est beaucoup plus compliqué. » S'en suit un long monologue de la professionnelle qui reprend l'ensemble des éléments dont elle a connaissance grâce aux échanges qu'elle a eus avec les professionnelles d'AEMO, les écrits produits par ces dernières ainsi que par sa connaissance de la situation d'une des sœurs aînées, déjà confiée depuis plusieurs mois. Émilie tente de convaincre Nathalia qui, à plusieurs reprises, exprime verbalement et physiquement son refus de parler de l'histoire familiale. L'échange autour des motifs de placement, de la perception que les différents services ont de la situation familiale dure plusieurs minutes pendant lesquelles Nathalia continue de montrer son désaccord. Elle répond plusieurs fois « ça me dérange d'en parler » et, constatant que le sujet demeure celui-ci, elle finit par formuler des réponses courtes : « Non, ça va » ; « Tout va bien ».

Dans ces séquences, il s'agit souvent pour les professionnelles de déresponsabiliser l'enfant de la décision de placement. Les professionnelles répètent que les enfants ne sont pas responsables de la situation, attribuant généralement cette responsabilité aux parents.

Les séquences qui composent l'univers « famille » s'organisent autour de sollicitations de l'enfant, invité·e à s'exprimer sur son vécu des rencontres avec ses parents ou d'autres membres de l'entourage. Les séquences peuvent également contenir des éléments sur le travail

que les professionnelles réalisent avec les différents membres de la famille, principalement les parents. Passant du recueil d'informations à la transmission d'informations, ces passages permettent aux professionnelles de rendre compte des actions qu'elles mènent et de celles de leurs parents. Il peut s'agir d'informations visant à rassurer l'enfant lorsque son parent s'absente de l'intervention pendant quelque temps. C'est le cas lorsqu'Isabelle explique à l'une des jeunes qu'elle accompagne, dont la mère n'honore plus les rencontres depuis un certain temps, qu'elle est parvenue à joindre sa mère par téléphone et qu'elle va bien. À d'autres occasions, le discours sur la famille vise à verbaliser les inquiétudes des professionnelles quant aux positionnements et comportements des parents, comme le fait l'une des professionnelles dans l'extrait suivant : « *la seule responsable, c'est maman et ce n'est pas pour l'incriminer et la juger... mon travail, c'est de lui faire comprendre ça* ».

Certains entretiens ne visent pas seulement le recueil d'informations qui sont nécessaires aux professionnelles pour répondre à leur mission d'évaluation. Ces séquences autour peuvent être l'occasion d'aider l'enfant à élaborer, autour des événements passés ou en cours, des enjeux relationnels avec ou entre ses parents. C'est le cas des échanges entre Nina et Isabelle au cours desquelles Isabelle tente d'aider la jeune fille à comprendre les enjeux de la relation avec chacun de ses parents et la soutenir dans les liens qu'elle entretient avec chacun d'eux. Pendant ces séquences, le flux de l'échange apparaît plus dynamique et la répartition de la parole plus équilibrée.

À l'intérieur des séquences autour de cet univers de référence, le discours se fait majoritairement en utilisant l'imparfait ou le présent. L'utilisation du futur est quasiment inexistante sauf lorsqu'il s'agit d'évoquer des actions qui se dérouleront très prochainement. En lien avec ce constat, il est intéressant de noter que pour les enfants impliqués dans la recherche, un seul projet pour l'enfant (PPE) a été élaboré durant la phase d'observation.

Accéder au quotidien de l'enfant

Le troisième univers de référence concerne le quotidien de l'enfant. Comme les deux précédents, cet univers est présent lors de chaque rencontre avec les enfants, mais il l'est dans une moindre mesure, les séquences étant relativement courtes. Il s'agit d'échanges qui

s'organisent autour du quotidien sur le lieu d'accueil. Les enfants sont invité·es à raconter leur quotidien et les relations qu'ils et elles entretiennent avec les adultes et les enfants qui les entourent. Il peut également s'agir d'évoquer des éléments en lien avec la scolarité, le suivi médical des enfants. Ces échanges sont souvent ceux au cours desquels les enfants s'expriment le plus.

L'analyse du contenu des échanges montre que les objectifs des entretiens sont rarement précisés en amont ou au début de l'échange. L'échange se construit principalement en fonction des préoccupations des professionnelles qui, comme indiqué précédemment, sont généralement à l'initiative de la rencontre, et que celle-ci est, le plus souvent, en lien avec la temporalité de l'intervention ou les événements du moment, ou à venir. Si au cours des entretiens observés, les enfants sont invité·es à s'exprimer sur leur histoire, leurs relations familiales et sur leur quotidien, des thèmes apparaissent largement absents de ces discussions. En lien, avec les éléments relatifs au contexte d'intervention, il est rarement observé des séquences permettant d'évoquer les modalités d'intervention ou de rencontres, et encore plus rares, les dimensions relationnelles entre l'enfant et la professionnelle. S'agissant des échanges portant sur les décisions qui s'élaborent ou se prennent, ils s'organisent le plus souvent une fois le processus décisionnel terminé. Enfin, il est frappant de constater que les références aux droits des enfants n'apparaissent que dans trois des entretiens observés et, lorsqu'ils existent, ne constituent pas réellement une séquence de l'entretien, mais plutôt une phrase isolée « *tu as le droit d'écrire au juge* », « *tu as le droit de dire ce que tu penses* », « *tu peux donner ton avis* ».

2.2.1.3. Des formes d'expression multiples

Les réflexions issues des travaux autour de l'*agency* des enfants invitent les scientifiques à se décentrer de la « voix » des enfants comme unique forme d'expression de leur capacité à agir. Comme le rappelle Spyros Spyrou (2016, 2017), l'agence est une co-construction relationnelle entre des enfants, des adultes et des artefacts, ce qui nous amène à prendre en compte l'ensemble des formes d'expressions possibles, y compris les silences et les mouvements corporels. Cela rappelle ce que Virginie Vinel et Francesca Zaltron citant Mendola et Righetto

(2020) considèrent comme « la nature dialogique et construite de l'agence qui s'exprime à travers les mots, le langage corporel, la manipulation des objets et les silences ».

Les prises de parole sont les plus facilement accessibles. Les enfants sont invité·es à s'exprimer et s'autorisent parfois à le faire spontanément, mais vont choisir les modalités qui leur conviennent, au moment où l'échange se déroule. Les fréquences des prises de paroles des enfants varient tout au long de l'intervention, parfois d'un entretien à l'autre, parfois d'une séquence à l'autre, parfois sur un temps plus long. La fréquence des prises de paroles augmente à mesure que les rencontres s'organisent avec les praticien·nes, passant d'échanges où les occasions de prises de parole sont principalement impulsées par les professionnelles à des prises de parole plus spontanées, les enfants s'autorisant peu à peu à déjouer le cours de l'entretien en impulsant un nouveau sujet. C'est le cas lorsqu'Angel, alors que l'échange en cours portait sur l'école s'exclame subitement : « *Qui doit choisir ma religion, car je veux manger des chips à l'église ?* ».

Les fréquences peuvent également varier en fonction des expériences de participation de l'enfant. C'est le cas pour Sami qui semble plus distant et silencieux dans les entretiens qui suivent l'audience, moment qu'il évoque au cours de l'entretien de recherche au cours duquel il exprime, avec colère, son sentiment que son point de vue n'a pas été pris en compte et que sa référente n'a pas fait preuve de transparence quant aux propositions formulées, dont certaines n'ont pas été portées à sa connaissance. C'est le cas également pour Nathalia qui devient un peu plus loquace après plusieurs rendez-vous, mais certainement aussi, après s'être sentie entendue et prise en compte à travers sa demande de ne pas changer d'établissement scolaire.

Ces formes d'expressions verbales n'excluent pas les silences et l'immobilité des enfants. En effet, au cours de nombreux échanges, l'immobilité des enfants est frappante. Souvent assis·es dans des positions semblables à celles des adultes, sur des fauteuils, ces attitudes renforcent le caractère artificiel et formel de l'interaction en cours. Pour autant, certain·es enfants utilisent leurs corps pour exprimer tantôt un désintérêt, tantôt un sujet qui dérange. Lors d'un entretien évoquant une nouvelle fois les relations avec sa mère, j'observe Angel qui commence à s'agiter sur son fauteuil. Elle se balance, se lève, regarde par la fenêtre, joue avec une peluche, ce qui

semble lui permettre d'éviter cette discussion qui à ce moment, ne l'intéresse pas malgré les tentatives répétées d'Agnès.

Parmi les formes d'expression repérées, les émotions exprimées et celles ressenties constituent des moyens que trouvent certains enfants pour s'exprimer. C'est le cas lorsque Emma commence à pleurer, au moment où les professionnelles commencent à évoquer l'audience qui s'est tenue quelques semaines auparavant, où lorsque Laura pleure au moment de quitter le service, quand Sami hausse le ton pour dénoncer la fréquence trop importante des rendez-vous où encore lorsqu'Amandine éclate de joie en retrouvant sa sœur dans une visite. À ces occasions, les enfants ne font pas autre chose qu'exprimer ce qu'ils éprouvent à l'instant. Ces émotions ne sont toutefois pas toujours considérées comme une forme d'expression d'un point de vue ou d'une demande particulière : augmenter la fréquence des rencontres, ne pas repartir avec un inconnu, modifier les modalités d'intervention, exprimer un désaccord.

Enfin, l'usage de la répétition constitue un autre moyen que les enfants ont choisi pour se faire entendre. Les enfants répètent plusieurs fois ce qu'ils et elles avaient à dire, faisant même constater à leurs interlocutrices qu'elles ont déjà posé la question. Au cours d'un entretien entre Angel et Agnès (sa référente), cette dernière explique à la première qu'elle va demander le renouvellement du placement. Pendant ce moment-là, Angel tapote la table avec sa main et s'arrête net lorsque sa référente évoque finalement le fait qu'elle va rester au foyer quelques mois. Après avoir évoqué la demande qu'elle va transmettre au juge, elle demande à Angel ce qu'elle souhaiterait. La jeune fille lui répond en utilisant un ton assez ferme et en parlant fort : *« Je l'ai dit à tout le monde ce que je souhaite, de rentrer à la maison »*. Dans un entretien qui se déroulera quelques semaines plus tard, Angel s'exclame : *« Mais je n'arrête pas de le dire, de dire que ma maman me manque »*. Non seulement les enfants expriment leurs demandes, mais ils et elles expriment également l'impression de ne pas être entendu·e.

Quelles que soient leur forme et leur intensité, ces modalités d'expression provoquent systématiquement une modification de l'interaction en cours. Elles peuvent être l'occasion d'impulser un changement de sujet pour les enfants ou parfois d'en éviter un. Il faut parfois plusieurs minutes aux professionnelles pour « décoder » ces expressions et si les praticiennes tentent parfois de garder la maîtrise du contenu de l'échange, les enfants continuent

généralement de se taire, de bouger, d'exprimer des émotions comme le montre l'extrait issu de nos notes de terrain.

Notes de terrain issues d'une rencontre entre Laura, Lila (sa référente) et Alice (la psychologue)

Ces notes suivent la note précédente à propos des émotions de Laura au moment de repartir au foyer avec un accompagnateur après une rencontre avec ces parents

Au début de l'échange, Alice perçoit que Laura est très émue. L'échange se déroule dans le bureau de la psychologue, bureau qu'elle partage avec sa collègue et qui dispose d'un petit espace pour trois fauteuils, disposés à côté des deux bureaux. L'objectif de ce temps est d'expliquer à Laura l'intervention d'Alice auprès de sa famille. Impossible de savoir si son émotion est due à la séparation qui vient d'avoir lieu ou au retour sur le foyer qui se fera avec un accompagnateur. Alice et Isabelle lui laissent quelques minutes pour s'apaiser et le début de l'échange porte sur l'école et notamment sur son absentéisme avant le placement. Alice demande si Laura avait envie d'y aller. Laura répond juste par « non ». Alice lui demande pourquoi elle n'y allait pas. Laura ne répond pas. Alice décide alors de parler de sa rencontre avec ses parents.

« Alice - Des fois il y a des enfants qui ont peur de ce qu'il peut se passer à la maison quand ils ne sont pas là, ça a pu t'arriver ?

Laura - Hum... (oui) ... Silence

Alice - Des fois sans le dire, les parents n'ont pas très envie de se séparer de leurs enfants pour les garder avec eux ?

Laura - Non...

Alice - Roi c'était pas ça, mais des fois ce sont les enfants qui n'ont pas envie de se séparer des parents ?

Laura - ... silence

Alice - C'est pour ça que Madame T et Madame L (référentes) ont pensé que ce serait bien de faire des réunions tous ensemble pour essayer de comprendre pourquoi c'est difficile de se séparer pour aller au travail, à l'école... pour bien grandir il faut pouvoir se séparer de ses parents

Laura - silence

Isabelle - qu'est-ce que tu en penses ?

Laura - ... silence

Isabelle - C'est difficile de se séparer de tes sœurs ?

Laura secoue la tête de haut en bas, exprimant un oui pour ses parents, pour sa sœur aînée, mais secoue la tête de gauche à droite pour Emma.

Alice - Peut-être que quand vous arriverez à vous séparer, vous pourrez revivre ensemble, c'est un peu bizarre ce que je te dis non ?

Laura - ... silence de Laura qui pleure toujours »

Dans ce passage, Laura ne souhaite pas prendre part à cet échange qui, peut-être, ne se déroule pas au bon moment et ne porte pas sur un sujet qu'elle souhaite aborder. Le silence ou les réponses courtes sont des formes d'expression utilisées régulièrement par les enfants lors des

entretiens et ils sont apparus plus fréquents lorsque les discussions portent sur l'histoire familiale, les motifs de placement et les décisions auxquelles ils s'opposent, comme le montre l'extrait suivant

Note de terrain issue d'une rencontre entre Emma et ses deux référentes, Lila et Aurélie

L'entretien se déroule sur le temps du déjeuner, dans les locaux de l'Ase. Au bout de 15 minutes, Isabelle demande à Emma comment elle a vécu l'audience. Emma dit qu'elle a joué avec Laura pendant l'audience et dit ne pas avoir trop écouté. Isabelle lui demande si elle veut qu'on lui explique ce qu'il s'est passé. Emma répond : « Je ne sais pas ». Isabelle dit « Je trouve que c'est important de savoir, mais c'est peut-être trop compliqué de l'entendre maintenant ». Emma se renferme peu à peu. Lila lui demande de dire ce que la juge a décidé. Emma dit : « Encore un an » puis elle fuit un peu la discussion. Elle baisse la tête, regarde sur le côté, mais les professionnelles continuent sur ce sujet. Au moment où Isabelle lui redemande si elle a compris pourquoi la juge a dit : « encore un an », Emma commence à avoir les larmes qui montent, la voix qui tremble. Les professionnelles remarquent que c'est difficile. Lila s'excuse de la faire pleurer, précisant que ce n'était pas le but. Emma continue de pleurer avant que les professionnelles finissent par changer de sujet et parler des activités qu'aime faire Emma au quotidien.

Les données relatives au déroulement des entretiens mettent en évidence que le contexte même des rencontres avec les enfants impacte la relation qui se crée ou se maintient au fil du temps et impacte les occasions d'engager ou de maintenir un processus de participation (Tourigny & Lafantaisie, 2022). Si des informations sont transmises et recueillies au cours de ces rencontres, elles sont apparues incomplètes et parfois, difficilement compréhensibles. Cela rappelle la première dimension de la participation significative (Bouma, 2019) et les constats issus de Jeannette Cossar et son équipe (2014) concernant les effets des niveaux d'information et de compréhensions sur les niveaux et les expériences de participation. Le contexte dans lequel se déroulent ces rencontres est largement conditionné par des éléments organisationnels, allant de la charge de travail élevée, du roulement du personnel, à la quantité des tâches bureaucratiques ou la manière dont les lieux dans lesquels les professionnelles travaillent sont pensés. Pour Ferguson (2016 b, 2017), la sécurité des enfants dépend de la capacité des travailleurs sociaux à faire bouger leur corps pour rester près de l'enfant. Pourtant ces mouvements sont souvent limités par des « exigences bureaucratiques et des diktats organisationnels » (2016).

S'agissant du contenu, les échanges visent principalement à recueillir des informations (sur l'histoire familiale, le quotidien), à transmettre des informations ou à aider l'enfant à élaborer autour de son histoire. Les échanges qui visent à impliquer l'enfant dans la construction des modalités d'intervention et des processus décisionnels sont moins fréquents. Certes, le point de vue de l'enfant est recueilli à de nombreuses reprises, mais l'utilisation qui en sera faite ou en a été faite, dans d'autres instances et à d'autres moments de l'intervention, n'est que très rarement énoncée et partagée avec l'enfant. Les enfants ont exprimé leurs demandes, leurs besoins, leurs accords, ou désaccords, de nombreuses manières au cours de ces échanges.

La plupart des enfants ont considéré que les rencontres avec leurs référentes étaient nécessaires pour qu'ils et elles puissent exprimer leur point de vue, leur avis, les sujets qui les préoccupent. Mais ces rencontres ne se déroulent pas dans des lieux propices aux échanges de qualité, leur fréquence n'est pas adaptée à leurs besoins ou leur envie (trop ou trop peu), le « coût » (en temps, en déplacement) est trop important et les sujets évoqués sont souvent trop « sérieux » et « désagréables ». Ces résultats rejoignent ceux produits dans d'autres recherches (Ferguson, 2017 ; Ruch et al., 2020 ; Winter et al., 2017) et permettent de considérer l'importance d'accorder une attention particulière au contenu et à la forme des échanges entre les enfants et les professionnel·les.

2.2.2. Les audiences, des moments éprouvants pour les enfants

Les professionnel·les peuvent être suspecté·es d'être des « agents doubles » par les parents (Deshayes, 2014) lorsqu'ils sont amenés à témoigner contre le parent alors même qu'au cours des interactions qui précèdent l'audience, ils tentent de construire une relation de confiance avec ces derniers (Boutanquoi et al., 2014). L'audience constituerait alors une rupture dans le processus d'intervention (Ricard, 2003), et il convient de se demander si la situation est similaire pour les enfants et comment ce moment de l'intervention contribue au processus de participation.

La présence de l'enfant en audience favorise le sentiment de participation, cette présence doit être de « qualité », car dans le cas contraire, elle pourrait nuire à sa participation (Križ &

Roundtree-Swain, 2017). Plusieurs chercheur·ses étudient la place et les expériences des enfants au cours des audiences et s'accordent à dire que les enfants qui ont assisté à leur audience font part de sentiments plus positifs à l'égard du processus d'intervention (Weisz et al., 2011). Ils et elles soulignent toutefois la nécessité de veiller à ce que les enfants disposent d'un niveau d'information et de compréhension suffisant d'occasions et de soutien pour exprimer son avis (M. Bruning et al., 2022 ; Denéchère, 2019 ; Mallevaey, 2012).

Au cours des observations réalisées, il a été possible d'assister à 6 audiences concernant 7 enfants. La possibilité de pouvoir assister à ces audiences dépendait de l'accord des enfants, des parents et des juges concernés et de ma disponibilité à ce moment-là. Parmi les audiences observées, une seule constituait une expérience nouvelle pour les enfants concernés. Pour deux enfants, le placement n'est pas récent et les enfants sont habituées à se rendre annuellement dans ce lieu. Trois enfants bénéficiaient d'une autre mesure judiciaire avant le placement et avaient déjà vécu plusieurs audiences. L'un des enfants, accueilli quelques jours avant le début de la recherche, s'était déjà rendu au tribunal, 15 jours après son placement en urgence. Les textes de loi relatifs à la protection de l'enfance insistent sur la nécessité, au cours de l'audience, de « recueillir l'adhésion » des parents¹⁶ aux mesures d'assistance éducative et d'associer l'enfant « aux décisions le concernant, selon son degré de maturité »¹⁷. Comme pour l'analyse des entretiens, les données recueillies permettent de donner à voir le contexte dans lequel se déroulent ces audiences, le contenu des échanges et les formes d'expression des enfants.

2.2.2.1. Des contextes d'échanges auxquels les enfants sont peu préparés

Les audiences observées se tiennent dans deux tribunaux distincts et les sept enfants sont accompagnés par un référent de leur lieu d'accueil. En moyenne, la durée des audiences est d'une heure, allant de 20 minutes à 1 h 40. S'agissant du nombre de personnes présentes, ces moments réunissent en moyenne 7 personnes dont une majorité d'entre elles constituent des professionnelles de l'aide sociale à l'enfance ou des lieux d'accueil. Ce chiffre peut être sous-

¹⁶ Article 375-1 alinéa 2 du Code civil.

¹⁷ Article L112-3 du Code de l'action sociale et des familles.

estimé, car au moment des observations, les règles sanitaires toujours en vigueur imposent aux juges de limiter le nombre de personnes présentes en audience. Au cours de 5 des 6 audiences observées, ce sont les professionnelles « référentes Ase » de l'enfant qui se déplacent. Une seule enfant bénéficie de la présence d'un avocat au cours de l'audience, et deux parents sont représentés par un avocat.

Au cours de ces audiences, l'audition de l'enfant n'est pas systématique, trois sont entendu·es seuls en amont de l'échange avec les parents. Au cours de 4 audiences, les enfants sont présent·es durant toute l'audience et une audience s'est tenue en l'absence des parents, ces derniers ne s'étant pas présentés à la convocation. Autre donnée intéressante, aucune des familles n'a consulté son dossier en amont de l'audience malgré le droit de chacune des parties, y compris l'enfant capable de discernement¹⁸ de le faire.

Avant même de s'intéresser au contenu des audiences et à la manière dont les enfants sont invité·es et ont l'occasion de prendre part aux discussions, l'analyse des données d'observations montre que les enfants sont peu préparé·es à ce moment d'intervention.

Au cours des échanges entre les enfants et les professionnelles, le vécu des audiences passées constitue un thème présent, *a contrario* les discussions sur la préparation de ce moment sont moins fréquentes. Du point de vue des enfants, deux types d'informations leur manquent. Le premier concerne des informations relatives au contexte dans lequel ce moment se déroule et les enfants attendent des informations très concrètes telles que : les personnes présentes, le nom de la juge, le temps que cela durera... Le second concerne les sujets qui seront abordés et les propositions faites par les professionnelles. Pourtant, l'article 223-21 du CASF oblige le président du conseil départemental à porter « le contenu et les conclusions du rapport à la connaissance du père, de la mère, de toute autre personne exerçant l'autorité parentale, du tuteur et du mineur, en fonction de son âge et de sa maturité. Lorsque ce rapport est transmis à l'autorité judiciaire, cette démarche est faite préalablement ». Le cadre juridique concernant la

¹⁸ Décret n° 2002-361 du 15 mars 2002 qui mentionne, dans son article 1187 que « Le dossier peut également être consulté, sur leur demande et aux jours et heures fixés par le juge, par le père, la mère, le tuteur, la personne ou le représentant du service à qui l'enfant a été confié et par le mineur capable de discernement, jusqu'à la veille de l'audition ou de l'audience ».

tenue d'un procès équitable et le respect du principe du débat contradictoire rappelle le droit de chacune des parties d'accéder aux documents, aux informations, et de pouvoir préparer leur intervention et leur défense¹⁹. Anna Rurka et Patrick Rousseau (2017) se sont intéressés au respect du principe du débat contradictoire dans le cadre de mesure d'AEMO et considèrent que « toutes les parties concernées devraient pouvoir disposer des mêmes informations (avoir les copies des pièces qui composent le dossier) et avoir le temps pour les comprendre » (p. 5).

Comme l'indique Blandine Mallavaey (2012), l'effectivité du droit d'expression de l'enfant en justice nécessite tout d'abord que l'enfant soit informé de ce droit. Mais la transmission de cette information est-elle suffisante ? Au cours des discussions entre les enfants et les professionnelles, s'il est fait mention, pour certain·es enfants, de la possibilité de solliciter la présence d'un avocat, les enfants ne sont être accompagnés dans les démarches nécessaires pour faire valoir ce droit. Nina explique que tous les professionnels qui l'entourent ne disposent pas des mêmes informations et, malgré sa demande, aucun d'entre eux ne la soutient dans sa démarche comme le montre son propos issu de l'entretien de :

« J'avais demandé à avoir un avocat. Au début, on m'a dit non, je n'avais pas le droit et après, même si de toute façon c'était trop tard, on m'avait dit que finalement, j'avais le droit d'en avoir un, mais qu'ils ne savaient pas et que de toute façon, c'était trop tard ».

C'est le cas également de Nathalia, qui malgré sa demande exprimée au cours d'un échange avec une professionnelle ne reçoit pas le soutien nécessaire à l'exercice de ce droit. Il est intéressant de noter que l'information concernant ce droit n'est transmise aux enfants dans aucune des audiences observées.

Les professionnelles nomment formellement la demande de renouvellement auprès de 4 enfants, mais les autres propositions formulées et les éléments mobilisés pour argumenter ces propositions ne sont qu'exceptionnellement et partiellement partagés avec l'enfant. Certains enfants considèrent que l'information transmise est incomplète. Les professionnelles

¹⁹ La circulaire du 26 avril 2002 précise que « les parents doivent être en mesure de connaître les raisons pour lesquelles ils sont convoqués devant un magistrat et de préparer leur intervention et leur défense en toute connaissance de cause des éléments du dossier ».

ont en effet évoqué la demande formulée concernant le maintien, ou non, du placement, mais ne précisent pas toujours leurs positions concernant la durée de la mesure, les modalités de rencontres avec les parents. L'un des enfants revient alors sur son expérience, considérant ne pas disposer de l'ensemble des informations nécessaires pour se préparer à la seconde audience qui le concerne. Cette expérience est partagée au cours de l'entretien de recherche et à ce moment de l'échange, il se saisit de mon dictaphone et s'exprime en criant :

« Elle (sa référente) dit ce que je veux entendre, ce que je ne veux pas entendre, elle le dira rarement. Par exemple, tu vois, elle ne m'a pas dit : "tu vas rester 6 mois, et les trucs d'une fois par mois (les droits de visite)", est-ce qu'elle me l'a dit ? Non. Est-ce qu'elle me l'a dit, le truc une fois par mois, non. Ils ont dit qu'ils doivent faire leur bilan. Mais moi, est-ce qu'ils m'ont fait un bilan ? Nonnnn. Est-ce qu'ils m'ont dit : "on va demander ça", nonnnnn. Tout leur truc qu'ils ont mal négocié, un mois, un jour par mois, tu es ouf, donc sur douze mois je vais voir ma mère 12 fois, n'importe quoi... Ils m'ont jamais parlé des rapports, on dirait qu'ils me l'ont caché. Au lieu de me dire : "tient, voilà mon rapport, tu restes un peu, 6 mois", OK j'accepte. Mais, là, tu vas aller chez ta mère 1 fois. Non, ils me disent rien, ils me le cachent et c'est là-bas (au tribunal) que je le sais. Déjà, il y a six personnes qui sont venues, je ne sais même pas pourquoi, six personnes sont venues. Six, six, hein, six ».

Des éléments similaires se retrouvent dans les propos d'une autre enfant qui, à la fin de l'audience au cours de laquelle elle découvre que ses propos peuvent être réutilisés et rapportés devant ses parents, s'exprime d'un ton ferme et agacé auprès de sa référente *« ça ne m'a pas du tout aidé ce que vous avez fait »*.

Ces éléments rejoignent les résultats de l'étude d'Helen Stalford et al. (2017) qui considère que les enfants ne disposent pas d'informations suffisantes sur la nature des procédures judiciaires, sur l'existence et la portée de leurs droits ou encore la manière de les faire respecter. Cela rejoint l'analyse proposée dans une récente recherche mobilisant l'observation de 32 audiences. Aubrie Jouanno considère que :

Bien qu'ils et elles (les usagers) se voient offrir un espace formel d'expression, leur manque de compréhension des ressorts de la mise en œuvre de l'assistance, allié à un manque de dispositions langagières, limite leurs capacités d'énonciation et les transforme en témoins peu

bavards, souvent maladroits, d'une situation qui semble les dépasser (Jouanno, 2022, paragr. 31).

Pour Helen Stalford et ses co-auteurs (2017), trois niveaux d'informations sont alors nécessaires. Un premier niveau d'information « pratique et procédurale » et concerne des informations très concrètes telles que l'heure, le lieu, la disposition des lieux, la durée, les sujets évoqués, les personnes présentes et leurs rôles, le déroulement des échanges. Un second niveau concerne l'information « fondée sur les droits fondamentaux », « les enfants et les jeunes doivent être informés non seulement de ce qui est susceptible de se produire, mais aussi de ce qui devrait se produire. Ils doivent savoir qu'ils ont le droit d'être entendus dans de telles procédures et que ce qu'ils disent doit être dûment pris en compte. » (p. 211). Des supports variés et adaptés à tous les enfants devraient être envisagés pour rendre ces informations plus accessibles et compréhensibles. Mais, comme pour le déroulement des entretiens, l'utilisation de supports adaptés aux enfants demeure une pratique peu développée dans les services de protection de l'enfance. Ces supports, bien qu'existants, ne sont pas largement diffusés par les institutions qui les produisent²⁰. Toujours selon les mêmes auteurs, les informations pratiques et centrées sur les droits n'apparaissent pas suffisantes pour permettre aux enfants d'exercer leurs droits dans un contexte aussi particulier que celui de la protection de l'enfance. Les auteurs et autrices considèrent alors un troisième niveau d'information qu'ils nomment « Agency assertion information ». Ce troisième niveau permettrait à l'enfant d'utiliser les informations reçues d'une manière à rendre l'ensemble de ses droits effectifs, permettant de passer de l'information à la participation de l'enfant aux procédures judiciaires, car :

Même lorsque les exigences législatives et politiques, invitant à écouter et à prendre en compte les opinions des enfants sont claires, les efforts pour y parvenir sont souvent trop faibles, en grande partie à cause du type d'informations données aux enfants, des méthodes peu adaptées et rigoureuses et des moments tardifs auxquels ces informations sont fournies (Stalford et al., 2017 p. 212).

²⁰ https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_child-friendly_justice_-_key_terms_fr.pdf

Les référentes des enfants sont nombreuses à considérer que les professionnelles qui interviennent au plus près du quotidien de l'enfant, sont les plus à même de fournir ces niveaux d'informations, notamment celles qui composent le premier niveau « pratique et procédural ». Pourtant, s'agissant des deux autres niveaux d'information, il semble que ces derniers soient clairement reliés aux missions du référent de l'enfant, garant de son parcours. Dès lors, au fur et à mesure de la recherche, les professionnelles impliquées interrogent leurs pratiques concernant la préparation de l'enfant à l'audience. Les propos d'Isabelle recueillis au cours lors de l'entretien de recherche illustrent ces réflexions. Elle se remémore la manière de préparer Lou en amont de la dernière audience et s'interroge sur les effets produits par ce manque de préparation.

« Je ne pense pas qu'elle était au courant de ma demande. En plus, pour cette audience-là, moi je ne l'avais pas reçu avant l'audience. Dans mes souvenirs, la référente du lieu d'accueil lui en avait dit quelque chose, mais je ne peux même pas l'affirmer. On avait partagé avec Lou nos inquiétudes par rapport à ce qu'il pouvait se passer à la maison. Mais honnêtement, ça serait mentir de dire qu'elle était ultra au clair sur ça... Je crois que dans notre rapport, on n'avait pas affirmé le fait qu'il fallait les suspendre, mais voilà qu'on avait beaucoup d'inquiétudes et quand même on se questionnait beaucoup, et cetera. Et au final, la juge, elle a vite tranché et je me souviens de la tête de Lou en fait, qui était à côté de moi et quand la juge lui a expliqué que les hébergements s'arrêtaient. Elle s'est retournée d'un coup avec des yeux exorbités et je n'en amenais pas large. Je l'ai vécu comme : qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce que vous avez fait en fait ? »

Préparer les enfants à l'audience n'est pas une tâche aisée pour les professionnelles, et ce au regard de la diversité des pratiques des juges pour enfant. Pour Caroline Siffrein-Blanc (2021), les pratiques des juges des enfants demeurent très disparates et les professionnelles peinent à anticiper le déroulement de l'audience et ainsi à préparer l'enfant. Les professionnelles tiennent compte de cette diversité au moment d'écrire ou de prendre la parole. Elles repèrent et ajustent leurs pratiques aux juges qui sont « centrées sur les enfants », qui sont « pro-placement » ou « anti-placement », celles qui peuvent lire mot pour mot des passages du rapport, celles qui ne reçoivent pas systématiquement les enfants, celles qui énoncent des opinions sur l'éducation, celles qui risquent de malmenager les parents. Mais aucune des observations réalisées ne permet

de constater un partage de cette connaissance, ces expériences des spécificités de chaque juge avec l'enfant alors même que cela constitue des indications précieuses. Cela rejoint l'analyse proposée dans une récente recherche mobilisant l'observation de 32 audiences. Aubrie Jouanno considère que « bien qu'ils et elles (les usagers) se voient offrir un espace formel d'expression, leur manque de compréhension des ressorts de la mise en œuvre de l'assistance, allié à un manque de dispositions langagières, limite leurs capacités d'énonciation et les transforme en témoins peu bavards, souvent maladroits, d'une situation qui semble les dépasser » (Jouanno, 2022, paragr. 31).

L'ensemble de ces éléments rappelle qu'« une justice adaptée aux enfants signifie un meilleur soutien de la part des adultes afin que les jeunes comprennent les différentes lois, et comment les contester s'ils ne sont pas satisfaits de la manière dont ils sont traités ». (Bransford, Walker, O'Connor, & Redding, 2014, p. 6, cités dans Stalford et al., 2017, p. 211.) L'audience, dans la mesure où elle constitue une étape déterminante dans le parcours de l'enfant nécessite d'être un moment préparé avec l'enfant. Cette préparation démarre au moment de la rédaction des écrits transmis au juge et inclut la transmission d'informations sur le contexte de l'audience, le contenu des écrits, ce qu'il pourrait se produire ainsi que des informations sur les personnes qui pourraient être présentes. Au-delà de la transmission d'informations de la professionnelle vers l'enfant, des informations provenant de l'enfant pourraient être utiles à recueillir. Comment l'enfant appréhende-t-il ce moment ? Comment souhaiterait-il partager son point de vue et comment peut-il le faire dans ce contexte particulier ? De quoi souhaiteraient-ils parler ?

2.2.2.2. Des échanges qui s'organisent principalement autour de la perspective des professionnelles et des parents

L'analyse du contenu des audiences rappelle les constats de la recherche de Deshayes (2014) qui souligne que contrairement aux audiences dans le cadre pénal où le déroulé est fortement normé, en assistance éducative, la distribution de la parole diffère et apparaît assez hétérogène dans les audiences. Le caractère moins ritualisé (Jouanno, 2022), et à la fois disparate, des pratiques en assistance éducative rendent difficile toute tentative de catégorisation ou de systématisation du déroulement des audiences. Le contenu des audiences analysées rappelle

les résultats de l'étude de Paillet et Serre (2013) en ce qu'elles proposent deux pôles de pratiques des magistrats. Le pôle 1 renvoie aux juges qui accordent une place déterminante aux enfants en les recevant seuls, en leur donnant plus largement la parole, en tentant de traduire ses décisions. Au pôle 2, les juges dont le regard est principalement tourné vers les parents.

Souvent, les premières minutes de l'audience « donnent le ton ». Les premières phrases, toujours prononcées par les magistrates, donnent déjà des indications sur son positionnement à l'égard des parents, de l'intervention autant que sur le débat qui pourra, ou non, se tenir. Dans la situation de Laura et Emma, la juge donne d'abord la parole aux professionnels en introduisant l'échange, afin de pouvoir rassurer immédiatement les parents : *« Les éléments sont positifs, vous voulez vous mettre au travail, c'est le genre de rapport qui fait plaisir, ça va dans la bonne direction et ça donne une tonalité positive. »* Cette position se retrouve lors de l'audience d'Amandine lorsque la juge prend la parole en s'adressant d'abord à la mère de famille : *« Je tiens à souligner que vous avez fait des efforts importants »*. Une position bien différente apparaît dans la situation de Nathalia où la magistrate énonce dès les premières secondes ses inquiétudes :

« Nos inquiétudes concernant l'éducation des enfants se concrétisent, se confirment encore plus, d'après ce que j'ai lu et je ne suis pas surprise, les enfants ne comprennent pas du tout pourquoi elles sont placées. Aujourd'hui, je vais surtout donner la parole au service éducatif...on ne va pas reprendre tous les éléments, pour les filles c'est lourd. Madame vous avez pris des décisions ou pas ? Qu'est-ce que vous êtes venue me dire qui pourrait me faire changer d'avis ».

Cette introduction précède les prises de paroles des parents et conditionne le type de récit qu'ils sont invités à produire, ou non. Peu de variations sont observées au cours de l'audience dans les positions et les postures adoptées par les juges, laissant à penser que l'intervention des parents ou des enfants au cours du débat ne produit pas réellement le débat attendu dans cet espace. Pour Nathalia, dont l'audience durera près d'une heure trente, la juge continuera d'adopter une position ferme à l'égard des parents et plus particulièrement du père de famille :

« On ne peut pas travailler avec vous, j'ai essayé. Je pense et je le dis devant vos filles même si c'est un peu brutal, je pense que vous n'êtes pas capable de changer. Ça fait 3 ans, vous n'êtes pas capable de changer, vous ne changerez pas... Monsieur vous êtes très poli, très gentil, avec une espèce de respect de façade, je ne suis pas dupe, je l'avais ressenti la première fois et la fois d'après mon sentiment de départ a été confirmé. Vous me dites : "oui, je vais faire ça", mais en fait vous ne faites que ce que vous avez envie de faire. En fait, c'est cause toujours, tu m'intéresses ».

La juge s'appuie sur sa connaissance de la situation (bénéficiant de mesures éducatives depuis plusieurs années) et sur les écrits produits par les services impliqués. Face à ces mises en accusation et à l'invitation clairement formulée à ce père de « se taire », le père de Nathalia n'a d'autres possibilités que de s'exclure de l'échange. Pendant tout ce temps, Nathalia demeure immobile et les larmes remplissent ses yeux. Durant toute l'audience, elle tient dans ses mains des documents, dont une lettre dactylographiée, qu'elle gardera durant toute l'audience.

Au cours des audiences, le contenu des échanges va se construire à partir de trois thèmes principaux : les motifs de placement, le niveau d'adhésion des parents à la mesure et de manière plus rare à celui des enfants et enfin l'évolution de la situation qui se discute majoritairement à partir des changements de comportements des parents. Cette répartition des thématiques explique que l'échange se concentre davantage sur les parents.

La place accordée aux enfants au cours des audiences dépend largement de la position des professionnelles, en premier lieu celle adoptée par les juges. L'audience d'Amandine sera organisée à partir du contenu de l'audition qui s'est tenue en amont, entre la juge et la jeune fille uniquement. Durant l'audience, cette juge tentera de concilier les deux impératifs évoqués par Blandine Mallavaey (2012) : l'intérêt de l'enfant et le principe contradictoire. Le premier suppose de veiller à garantir la confidentialité de l'échange tandis que le second nécessite que toutes les parties puissent échanger sur les éléments énoncés par toutes. Deux audiences se démarquent des autres dans la mesure où les sujets abordés seront d'abord ceux qui intéressent les enfants. Pour Amandine, il s'agira des relations avec sa sœur et sa mère ainsi que son quotidien auprès de la famille d'accueil. Il en sera de même lors de l'audience concernant Luna, audience qui se concentrera sur la demande de Luna de faire évoluer les modalités de

rencontre avec sa mère et les membres de son entourage ainsi que de faciliter les démarches administratives (autorisation parentale, demande de papiers d'identité) pour lui permettre de réaliser les sorties scolaires ou activités sportives qu'elle espère. Il est intéressant de noter que ces deux enfants sont celles qui sont accueillies depuis plusieurs années à l'aide sociale à l'enfance. Elles apparaissent alors toutes deux davantage rompues à l'exercice et utilisent cet espace pour exprimer leurs demandes et doléances de manière claire, et ces demandes sont souvent très pragmatiques.

2.2.2.3. Les formes d'expression de l'enfant en audience : enfants, objets de l'audience ou partie prenante des débats ?

Au cours des audiences, si ce sont majoritairement les services et le juge qui disposent du temps de parole le plus important, les enfants ont bénéficié de quelques occasions et modalités pour s'exprimer.

Amandine a bénéficié d'un échange de 15 minutes avec la juge, tandis que Laura, Emma et Angel ont été reçues pendant 5 minutes avant que les services et les parents soient invités à participer à l'audience. Nathalia, Sami et Luna n'ont pas été reçus avant l'audience.

Au moment du débat contradictoire, les six enfants concernés usent de stratégies différentes pour prendre-part ou non à l'audience. Sami et Luna sont les enfants qui ont bénéficié d'un temps de parole important au cours de l'audience. Tous deux profitent de ce moment pour poser des questions, n'hésitant pas à couper la parole de la magistrate pour se faire entendre. Comme le souligne Jouanno (2022), « lorsque le juge accorde une large place à la parole de l'enfant, l'audience lui offre un espace d'expression en dehors des institutions qui le prennent directement en charge (Ase et lieu d'accueil) pour faire valoir certaines demandes » (§22).

Pourtant, le temps de prise de parole ne suffit pas à créer un sentiment, chez les enfants, d'être entendu. Malgré ses prises de paroles, Sami ne se sent pas entendu dans la décision qui se construit en même temps que le débat contradictoire. Il apparaît alors que son expérience de participation est largement impactée par le faible niveau d'information dont il dispose en amont

de ce temps. Comme le montre la note de terrain ci-dessous, les découvertes successives d'informations, au moment de l'audience, sur la procédure pénale à l'encontre de son parent, les propositions concernant la durée du placement, les modalités de rencontres avec sa mère semblent amplifier le « caractère improvisé de ses prises de paroles » (Jouanno, 2022).

Notes de terrain issues de la seconde audience pour Sami

L'audience démarre par l'introduction de la juge qui s'appuie sur le déroulement de la dernière audience, qu'elle qualifie comme un « un moment de crispation ». Avant de donner la parole à Sami, elle explique qu'elle a été informée de la suite de la procédure pénale à l'encontre du parent de Sami. Sami réagit immédiatement : « Personne ne me l'a dit ». Il se retourne, regarde tout le monde et dit : « Pourquoi personne ne me l'a dit ? ». Il s'inquiète et demande si tout va bien. Il semble rapidement comprendre ce que cette information va provoquer sur la suite de l'audience : « Ça veut dire, les week-ends et tout, c'est mort ? ». La juge tente de démarrer l'audience, mais Sami lui coupe la parole sans arrêt. Il veut comprendre l'impact de ses révélations sur son parent et sur sa situation familiale. Il demande des explications et la juge prend le temps de traduire chaque terme juridique et sa signification. La juge demande à Sami comment il va. Sans doute sous le choc de ce qu'il vient d'apprendre, il répond par des phrases très courtes : « Ça va, ça va, oui, non ». Il ajoute : « Je me sens bien en famille d'accueil, mais je préfère avoir ma famille ». La juge évoque ensuite la scolarité de Sami. Pendant plusieurs minutes, la juge adopte un discours plutôt éducatif pour tenter de comprendre pourquoi l'école est si difficile. Elle lui demande de s'exprimer sur la situation avec sa famille. Sami répond qu'il n'a rien à dire. Elle le relance sur les visites. Il répond que c'est difficile, que la dernière était difficile. La juge continue sur une position plus éducative et explique ce qu'elle retient des rapports transmis par les deux services (l'accueil familial et l'aide sociale à l'enfance) avant de donner la parole à madame Dupuis, la référente du lieu d'accueil. La présentation de la professionnelle est entrecoupée par l'intervention de la juge qui énonce des hypothèses expliquant les difficultés de l'adolescent : « je ne suis pas psy, mais je ne peux pas m'empêcher de penser qu'il y a une telle pression parentale qu'il ne peut pas faire autrement ». La professionnelle reprend la parole, indiquant que Sami a besoin de voir son parent de retrouver une place dans sa famille. Sans réagir davantage à la présentation qui vient d'avoir lieu, la juge donne la parole à Laetitia, la référente de l'aide sociale à l'enfance qui introduit sa présentation en s'adressant à Sami pour tenter de le déculpabiliser quant aux conséquences de ses révélations. Sami réagit en disant : « Comment ne pas me culpabiliser, c'est la cause, c'est comme si c'était moi ». La juge réagit, mais Sami garde la parole : « Comment en 6 mois ça peut

devenir comme ça, il y a 6 mois, j'étais tranquille chez moi, maintenant il y a tout ça et moi, je suis en famille d'accueil ». La juge reprend la parole et repart dans un discours éducatif « on peut se sentir dépassé, perdre ses moyens, ne pas savoir comment s'y prendre, mais ça ne justifie pas les passages à l'acte et l'absence de remise en question ». Sami comprend ce qu'il se joue, et dit : « Donc c'est sûr que je ne rentre pas ? ». Il commence à paniquer, les larmes montent. Il parle vite, hausse un peu le ton, s'agite sur sa chaise en disant « Non, non, vous faites trop de choses, vous ne m'aidez pas, vous ne me défendez pas, vous le traquez, laissez le tranquille un peu, vous ne m'aidez pas, c'est encore pire, je commence à vous détester ». Ce moment est vraiment difficile pour Sami qui continue de nommer ses craintes « Vous dites que ça va le faire réagir, mais ça va empirer les choses ». Laetitia annonce la demande du service puis elle se reprend, et dit qu'au vu du contexte particulier, un renouvellement d'un an semble plus adapté. Sami réagit immédiatement en s'exclamant : « HEIN ! un an, non, un an c'est pas possible ». Le discours de la juge et de Laetitia vise à convaincre Sami et, en même temps, asseoir leur autorité. La décision se construit pendant l'audience et elle annonce sa décision : maintien du placement pour 1 an, un droit de visite libre à évaluer par les services. Après l'annonce, Sami lève la main et réagit en disant : « Je suis déçu, je suis déçu de vous, je ne vous ferai plus confiance... dans vos discours vous ne pensez pas à moi... la décision n'est pas bonne pour moi ». La juge essaie de comprendre ce qui l'a déçu. Il parle des week-ends et de la durée d'un an. À la sortie de cette audience qui aura duré plus d'une heure trente, sa colère est perceptible et est fortement dirigée à l'encontre de Laetitia. Madame Dupuis, qui le rencontre de manière très fréquente, semble pouvoir l'apaiser.

Si Sami a bénéficié d'un espace pour exprimer son avis, ses craintes, ses désaccords, il espérait être davantage pris en compte sur les modalités de l'intervention. Comme Sami, l'audience de Luna s'organise comme un espace de conversation (Deshayes, 2015) entre les parties prenantes de la décision et ouvre des occasions de poser des questions, d'obtenir des informations et des explications sur les arguments mobilisés par les parties prenantes. Pour Nathalia, Angel, Laura et Emma, les possibilités d'expression et les formes d'expression sont très différentes.

Notes de terrain issues de l'audience de Nathalia

Les vingt premières minutes de l'audience sont menées d'une main de fer par la juge qui insiste sur l'incompétence, l'inauthenticité et l'absence de remise en question du père de famille. Pendant ce temps, Nathalia et sa sœur cadette, Louna, sont assises, chacune sur leur chaise. Nathalia tient une figurine de casse-noisette dans les mains qu'elle manipule inlassablement, comme pour retenir ses émotions. Louna regarde sa sœur, sa mère, sans doute impressionnée et inquiète de ce qu'il se passe. Le ton est sévère, les mots sont durs et le discours à l'égard de ces parents, en présence des deux

enfants ne les laisse pas indifférentes. Louna va sur les genoux de sa mère, puis se rapproche de Nathalia. De temps en temps, les larmes montent chez madame ou Nathalia. Elle écoute les professionnelles parler d'elle : « Nathalia ne peut pas s'installer, elle est dans le rejet de l'assistante familiale, elle le verbalise » sans qu'elle ne soit autorisée à réagir à ce qu'il se dit.

S'en suit une tirade de plusieurs minutes de la juge qui s'adresse directement à la jeune fille : « Tu es une petite jeune fille très intelligente, comme tes sœurs vous êtes jolies, intelligentes, mignonnes, polies, vous avez plein de compétences, scolaires, sportives, je ne vois même pas le défaut que vous avez, je cherche, mais je n'en trouve pas. La seule difficulté que vous vivez, c'est que l'éducation que vous avez vous empêchera plus tard de pouvoir penser par vous-même... ton expression et ta pensée ne doivent pas être bridées même par celles de tes parents. Tu as le droit de penser différemment ». Elle continue de longues minutes et personne n'ose interrompre ce moment particulièrement désagréable. Nathalia cherche où poser son regard, elle tente de retenir ses larmes. La juge se demande si les filles peuvent choisir ce qu'elles veulent faire au quotidien. En chuchotant, Nathalia dit oui. Mais personne ne l'entend.

Après 40 minutes, la juge autorise monsieur à prendre la parole. Cela durera 3 minutes seulement, pendant lesquels il tente de prouver qu'il a changé. Au fur et à mesure, je remarque que Nathalia a une feuille, sur laquelle il y a écrit : « pour le jugement du 27 mai », souligné en rouge. Une feuille de classeur très soignée. Elle continue de ne pas savoir où et quoi regarder. Elle tient toujours sa figure dans une main. La juge, après avoir expliqué qu'elle « n'aime pas placer les enfants », continue en annonçant la décision sans avoir donné l'occasion aux deux enfants de s'exprimer. À ce moment-là, Nathalia demande la parole. Elle dira : « J'ai l'impression que vous ne vous rendez pas compte qu'il y a eu énormément de changements ». La juge lui répond : « peut-être, mais qu'elle n'en sait rien, qu'elle n'est pas au courant. » La juge demande à Nathalia de lui « faire confiance ».

Nathalia a de plus en plus d'émotion. Elle tourne la tête pour ne pas être vue, mais n'arrive pas vraiment à retenir ses larmes. La référente le remarque et elle lui tend un mouchoir. Nathalia semble gênée. Louna le remarque et elle apporte sa peluche à Nathalia. L'une des référentes du lieu d'accueil prend la parole. Alors que j'imaginai qu'elle tenterait de soutenir Nathalia, son intervention disqualifiera sa parole et renforcera le discours de la juge « Nathalia pense que la juge gagne de l'argent quand elle place des enfants ». L'audience prend fin brutalement et chacun repart rapidement chez soi comme si ce moment n'avait rien de particulier.

Nathalia avait espéré pouvoir prendre part au débat et s'y était préparée en venant avec quelques notes manuscrites, mais le déroulement de l'audience, le discours centré sur les pratiques parentales et le discours de la juge ont rendu impossibles et inaudibles ses prises de paroles et autres formes d'expression. Toutes les professionnelles présentes ont amené des éléments amplifiant la dynamique visant à rendre le père de famille responsable de la situation et aucune d'entre elles n'est parvenu à se décaler pour soutenir Nathalia, et veiller à ce que sa parole et ses émotions puissent s'exprimer et être entendues.

Des tentatives similaires de prise de parole « inaudibles » sont observées au cours de l'audience d'Angel. Alors que le débat se concentre sur les comportements et attitudes de la mère de famille, Angel tentera à plusieurs reprises d'interférer dans les échanges en levant la main, en s'agitant sur la chaise, en chuchotant un désaccord ou une opposition.

D'autres enfants semblent avoir choisi de s'« absenter » de l'audience. C'est le cas de Laura et Emma qui passeront l'audience à l'écart des adultes, utilisant les jouets à disposition dans le coin du bureau. Cela ne les empêche pas de se montrer curieuses de la teneur des échanges et des décisions qui se construisent. Lorsque sont évoquées les propositions de renouvellement ou de modifications des modalités de rencontres, entre elles ou avec leurs parents, elles cessent de jouer pendant quelques secondes, lèvent les yeux et tentent de raccrocher avec la discussion en cours avant de reprendre leurs activités. Sans qu'elles s'expriment directement au cours de l'audience, la juge mobilise leurs discours et utilise l'audition qu'elle a menée en amont pour restituer les demandes des enfants : *« Les filles ont exprimé avoir compris le placement et demandent que les visites soient plus longues, de pouvoir avoir des hébergements et des temps où Laura puisse aller dans la famille d'Emma ».*

Quelles que soient les occasions données ou prises par les enfants, les formes et contenus de leurs expressions, ces différents passages issus des observations rejoignent les analyses proposées par Thierry Moreau (2022) pour qui, « la prise en considération de sa parole dépend moins de sa parole elle-même que de la mise en conformité de ses demandes avec le point de vue des acteurs sociaux responsables de lui » (p. 30). Il apparaît en effet, au cours de l'audience de Laura et Emma, une cohérence dans les discours de l'ensemble des actrices présentes à l'audience. Toutes les professionnelles qui prendront la parole souligneront à la fois l'implication des parents, et valideront simultanément les demandes des enfants.

Si la présence des enfants en audience, et les occasions qui leur sont données de s'exprimer contribuent à augmenter leur niveau de participation, cela n'est pas suffisant pour les enfants qui impliqués dans la recherche. Comme l'indique Laurent Gebler (2007) « l'essentiel n'est pas tant de faire convoquer l'enfant dans un tribunal que de lui permettre de dire ce qu'il pense, s'il en a envie » (parag. 48) de même qu'il convient d'accorder au point de vue de l'enfant le poids qui lui revient dans la décision. Comme l'indique Mona Paré (2022), la parole des enfants



continue de ne pas avoir le même poids que celle des adultes. Plusieurs enfants ont pu se sentir exclus, invisibles, inaudibles, provoquant le sentiment que la procédure ne les concernait pas réellement. Au cours des entretiens de recherche, les sentiments de colère sont plusieurs fois énoncés et par plusieurs enfants lorsqu'ils évoquent ce moment de l'intervention.

C'est le cas pour Lou, âgée de 8 ans. Lou n'a pas participé à la phase d'observation. Elle est une enfant qui vient presque toutes les semaines au sein des locaux de l'aide sociale à l'enfance et qui souvent me croisait dans la salle d'attente. Habitée de ce service et de ses occupantes, elle m'interpelle un jour pour me demander qui je suis, ce que je fais là, dans ce lieu qu'elle connaît bien et dans lequel tout le monde la connaît. Une fois la recherche présentée, quelques semaines avant mon départ du terrain, Lou s'exclame « *Ben, justement, moi j'ai des choses à te dire parce que tout le temps je donne mon avis, mais personne ne fait ce qu'il a promis de faire* ». C'est ainsi qu'un entretien de recherche s'organise avec elle quelques jours plus tard, en présence de son assistante familiale. Au moment de cet entretien de recherche, Lou utilise les figurines mises à disposition pour nommer les adultes qui « prennent les décisions ». Après avoir rapidement choisi ses personnages pour désigner sa mère, sa famille d'accueil et ses deux référents, elle s'arrête et hésite longuement devant les figurines. Je lui demande ce qu'elle cherche et elle me répond :

« Léa : Je cherche celui qui fait le plus peur. »

Élodie : Ah bon, et c'est qui ?

Léa : Le juge

Élodie : Ah oui, tu as peur du juge ?

Léa : Oui, quand je le vois, je suis stressée.

Élodie : Pourquoi tu es stressée ?

Léa : Ils me disent seulement ce qui va changer et après ils parlent à ma référente ».

Au-delà de son discours, la mise en scène proposée par Lou est édifiante. Sur l'image, les figurines posées sur la table représentent, pour elle, les personnes qui « l'écoutent ». À côté de

la plus petite, une figurine, qui représente Lou, se trouve entre sa famille d'accueil (une figurine aux cheveux châtain) et sa maman (qu'elle représente avec la figurine du chien). Plus éloignées, se trouvent sa grand-mère et ses deux référentes. Après avoir trouvé la figurine qui lui fait le « plus peur », elle se lève pour aller positionner le juge, au fond de la pièce, devant le radiateur.

Dans ce chapitre, certains résultats présentés se rapprochent des constats produits dans d'autres recherches. L'audience est largement vécue comme une épreuve pour les enfants qui y participent (Paré, 2022 ; Moreau, 2022 ; Block et al., 2010 ; Weisz et al. 2011). Les enfants se sentent rarement entendus, même lorsque des occasions de s'exprimer leur sont données. Les résultats présentés ici rejoignent les analyses de Arild Vis et Strula Fossum (2013) qui considèrent que « l'opinion de l'enfant peut être très efficace pour bloquer certaines décisions, mais elle l'est moins si l'enfant a demandé un changement spécifique » (p. 2018). Les auteurs montrent que, s'agissant de la fréquence des rencontres parents/enfants, le nombre de visites autorisées semble être fixé de manière relativement déconnectée de ce que l'enfant souhaite et exprime, et lorsque la certitude quant à la nécessité d'une intervention est accrue, les opinions des enfants peuvent être considérées comme moins importantes et ont moins de poids dans la décision. Pour limiter les expériences négatives des enfants et leur offrir le moyen et le soutien nécessaire à l'expression de leurs points de vue, les enfants ont besoin d'être préparés. Cette préparation passe par le partage d'information sur ce qu'il va se passer, comment cela peut se passer, ce qui sera abordé, par qui et comment. Les enfants peuvent également transmettre des informations utiles en amont de ce temps : quelles sont les personnes qui peuvent les rassurer, les soutenir ou au contraire celles qui engendrent de l'inconfort, de la crainte, du stress ? Ces personnes se situent aussi bien parmi les membres de la famille que parmi les professionnels impliqués dans l'intervention. Ce temps de préparation peut contribuer à diminuer le stress (évoqué par Laura, Emma, Nina, Nathalia), la peur (évoquée par Lou, par Nina), mais également aider les enfants à anticiper les sujets qui seront abordés, les demandes formulées afin de préparer leurs expressions. Au-delà de la préparation, les résultats présentés rappellent les éléments évoqués dans la présentation des logiques sur lesquelles repose le système français de protection de l'enfant. Au cours des audiences, les échanges sont majoritairement centrés sur les pratiques et comportements des parents, et sont souvent relativement déconnectés des

contextes de vie de ces familles ou des contextes de l'intervention elle-même. On voit ainsi l'intérêt d'envisager la participation de l'enfant comme un processus diachronique et relationnel. Au cours des interventions concernées par cette recherche, avant même que l'audience se tienne, la participation des enfants a été largement conditionnée par la quantité et la qualité des informations transmises en amont, par la préparation et le soutien des adultes qui les entourent au moment de l'audience et par les occasions qui leur ont été offertes, ou dont ils et elles se sont spontanément saisis.

2.2.3. Les activités pluriprofessionnelles

Les actes qui se réalisent en présence des enfants constituent un préalable à toute démarche participative, mais ces échanges ne constituent qu'une étape du processus de participation. Au-delà des dimensions relatives à l'information et aux relations, dont il vient d'être question, les dimensions relatives au niveau d'implication au cours des processus décisionnels constituent, d'après Helen Bouma (2019), l'une des trois conditions de la participation significative. L'observation de l'intervention sur un temps long permet de comprendre comment le point de vue de l'enfant et de sa famille circule à l'intérieur des différents espaces qui organisent l'intervention et participe à la construction d'une décision. Parmi ces espaces, les « activités collusoires » (M. Auger, 2019) qui jalonnent l'ensemble du processus d'intervention constituent des moments clés du processus décisionnel. À l'appui de ce que Goffman nomme de *réseau collusoire*, Myriem Auger (2019) soutient que ces activités :

... renforcent et alimentent encore la base d'informations et de témoignages dont ils [les membres de l'équipe] disposent, ce qui leur permet de croiser ces informations, de comparer l'attitude du « malade » avec les uns et les autres (d'un espace social à un autre), de réfuter certaines analyses et de rechercher des interprétations plus convaincantes et valables pour toutes situations données. Tout moment partagé, tout détail observé, toute information glanée à gauche ou à droite deviennent alors un objet de connaissance à mutualiser (p. 167).

Au cours des observations, ces activités ont pris la forme de réunion de synthèse, d'échanges informels entre les professionnelles (par téléphone, par mail, au sein d'un même bureau) ou de réunions d'équipe. Ces espaces mettent en présence une pluralité et une diversité d'acteurs et

actrices qui exercent des fonctions ou occupent des rôles différents auprès de l'enfant et de sa famille. Ces contextes pluriprofessionnels et multiprofessionnels rappellent que « le travail d'évaluation en protection de l'enfance repose non seulement sur des données, des paroles (reconnues ou non), des modèles d'analyse, mais également sur un travail d'échanges, d'explicitation des points de vue et de mise en controverses » (Boutanquoi et al., 2010, p. 13).

La loi du 14 mars 2016 réaffirme que l'enfant doit « dans tous les cas [...], être associé aux décisions qui le concernent selon son degré de maturité » (art. 1). Pourtant, les recherches internationales soulignent que l'existence même du point de vue de l'enfant et, *a fortiori*, sa prise en compte au sein des instances décisionnelles restent faibles (Bruce, 2014 ; Cossar et al., 2016 ; Euillet et al., 2019 ; Muench et al., 2017 ; Richardson Foster et al., 2021 ; Rurka et al., 2020), et ce, malgré l'obligation formelle dans certains pays d'y inviter systématiquement l'enfant. À partir de ces travaux, les données recueillies et analysées permettent de prolonger ces réflexions en se concentrant plus spécifiquement sur la manière dont le point de vue *de* l'enfant, ou *sur* l'enfant, exprimé dans d'autres contextes, circule avant, pendant et après ces espaces.

Cette partie s'appuie sur les données issues de l'observation des temps de concertations qui se sont organisés pour les situations familiales composant le corpus. Si les temps d'échanges informels n'ont pu être quantifiés, il a été possible de repérer 24 synthèses pluriprofessionnelles et 10 réunions d'équipe.

2.2.3.1. Des activités collectives informelles aux formes et aux objectifs diversifiés

Au cours des observations, il est relativement facile de distinguer les différents types d'activités collectives qui jalonnent les processus décisionnels, mais il apparaît parfois difficile de saisir les objectifs de chacune de ces dernières. Au sein de chaque organisation impliquée auprès de l'enfant, il existe des temps aux multiples dénominations : « réunion bilan », « réunion projet », « réunion clinique » ou encore « point de situation ». À elles seules, ces appellations ne renseignent guère sur le but de chaque espace, sur le rôle des participant·es et les finalités

poursuivies. Il est toutefois possible de constater qu'un·e enfant accueilli·e, qui plus est, s'il ou elle dispose d'interventions complémentaires ou d'actions déléguées à des services extérieurs (suivi psychologique, visites médiatisées extérieures...), peut être concerné·e par de multiples espaces de concertation considérés comme des forums (Richardson Foster et al., 2021) ou des « arènes décisionnelles multiagences » (Alfandari, 2019).

Des échanges protéiformes pour se « tenir informé », « se coordonner », et « être soutenu »

Le premier type d'espace concerne les échanges téléphoniques ou électroniques entre professionnels et constitue des occasions informelles, improvisées et rapides de partage des informations et des réflexions. Ce sont souvent les lieux d'accueils qui sont à l'origine de ces sollicitations et font très souvent suite à un événement récent concernant l'enfant ou la famille. Si certains moments se limitent au partage d'informations entre les différentes professionnelles impliquées, des « micro-décisions » peuvent toutefois se prendre dans ces échanges impromptus. Comme l'indique Gilles Monceau, « l'usage du courrier électronique, perçu d'abord comme un outil pour les activités “de chaîne” (organisation, gestion...) devient un outil pour les activités “de trame” (ou “cœur de métier” comme il est souvent dit aujourd'hui) » (2013, p. 184). Il ne s'agit pas seulement d'organiser un déplacement, de programmer ou d'annuler une rencontre, mais de partager, de prévenir d'une absence plus ou moins prolongée. Bien qu'asynchrones, ces écrits transmis de manière continue contiennent également des informations personnelles, médicales, sociales sur les enfants et leurs parents, des opinions et parfois quelques jugements. L'extrait de courrier électronique suivant montre la quantité et la diversité des informations partagées :

Mail transmit par une référente de l'aide sociale à l'enfance à une référente d'un lieu d'accueil

Bonjour,

Désolée d'avoir tardé à répondre. J'attendais mon rendez-vous avec Louis.

Celui-ci fut très intéressant et dense. Il se montre tjs aussi volubile et perspicace. Co-acteur de son placement. Impressionnant !

Il a relaté leur première VM et le fait qu'il se montrait « docile » pour le satisfaire. Nous l'avons encouragé à faire et dire selon ses besoins avant tout, dans le respect de son père bien sûr.

Ce dernier effectivement reste présent par le soin, etc. Il s'en satisferait tout en attendant de son père un changement (mais qu'il saurait... « incapable de faire ! »).

Nous avons échangé sur sa sœur aussi.

Nous avons convenu d'essayer de la ramener vers Louis qui demande à la voir.

Ainsi, il m'explique être prêt pour avancer, surtout avec Sarah, par l'intermédiaire de l'Ase et le SAF, dans la médiatisation de leur lien.

Louis aurait à lui dire et à poser dans la passivité « obligatoire » de cette sœur qui serait également malmenée (il me relate des maltraitances subies).

Nous avons convenu de nous revoir avec Sarah le mercredi 14 avril à 11 h 30 à l'Ase.

J'espère arriver d'ici là à échanger avec Sarah et la convaincre.

Je vais rappeler monsieur aussi. Espoir...

J'ai pu échanger longuement avec Mme Letillon qui tente de mettre en œuvre la MJIE.

Ni M. ni Sarah ne sont venus la rencontrer.

Cela s'avère complexe aussi pour elle.

Elle va rentrer en lien avec le service de visites médiatisées. Notre psychologue n'y arrive pas non plus.

Nous poursuivons de concert cette lente reconstruction des liens familiaux et la participation de Louis nous y aidera j'en suis sûre.

À disposition.

Bonne journée

Comme d'autres actes observés, l'usage de ces outils numériques par les professionnelles varie d'une référente à l'autre. Certaines se contentent d'informations relatives et factuelles sur le déroulé de l'intervention (un rendez-vous pris, une démarche réalisée, une convocation reçue) et d'autres utilisent ces supports de manière similaire à celui d'un « journal de bord » de l'intervention. Il ne s'agit pas d'un support à analyser comme d'autres écrits tels que les rapports ou notes et ce, en raison de la valeur de leur contenu et du flux entre ces écrits, de la réponse possible et plus rapidement du destinataire. Le contenu des échanges se rapproche davantage de ce qui se partage au cours de rencontres physiques.

Des échanges informels peuvent également exister entre collègues, entre référentes et psychologues ou entre référentes et chef·fes de service. Très souvent, ces temps informels s'organisent immédiatement après une rencontre avec un enfant ou un parent, une audience, une synthèse. Il s'agit de déposer ses émotions après un événement difficile, de tenir informés les collègues déjà impliqués dans la situation, de trouver une solution « rapide » à une situation imprévue et là, encore, des microdécisions sont envisagées.

« Je sais que moi, j'aime bien les temps informels, même avec la psy, où en fait, y'a personne... c'est le moment que je vais choisir, je m'incrute dans son bureau, je me pose et puis, et puis voilà, et c'est dans... dans cet échange-là, ça va permettre le pas de côté justement » Lila, référente Ase

Il s'agit par exemple de solliciter le regard de son collègue, plus à distance d'une situation, pour évoquer les propos tenus par un enfant lors d'une rencontre et réfléchir à sa transmission ou non aux partenaires.

« Les réunions d'équipe c'est, c'est intéressant effectivement, mais ça va vite. On est 5 sur 3 h, 2 h 30, on ne peut pas tout voir... Pour moi, c'est pas assez profond, c'est pas quelque chose qui va te remettre en question, te faire réfléchir sur les modalités vraiment d'exercice... On est assez dans l'action en fait et tout ce qui est réflexion, c'est pas qu'on ne l'a pas, mais c'est des boulots qui demandent énormément de profondeur et qu'on n'a pas... Moi, c'est plutôt comme ça, des manières informelles, ouais, je suis fatiguée, tiens, moi j'ai une situe, j'ai fait ça l'autre fois. Ouais, et toi, comment tu te sens. c'est bien, mais c'est rare quoi »
Laëtitia, référente Ase

Dans de telles séquences, les professionnelles qui partagent le même bureau sont souvent les premières interlocutrices. Certaines « microdécisions » se prennent à l'issue de ces échanges informels, mais il arrive également que le soutien des collègues conduise à d'autres temps de concertation plus formels avec d'autres membres de l'équipe (le psychologue, le chef de service voire le responsable du service).

Des espaces plus informels entre les professionnelles d'une même organisation : être soutenu et rendre compte.

D'autres activités s'organisent à l'intérieur de chaque service. Au sein des services de l'aide sociale à l'enfance investiguée, certaines peuvent être formalisées, telles que les réunions hebdomadaires au cours desquelles les professionnelles peuvent faire le choix d'évoquer une situation et solliciter l'éclairage des collègues. Si les professionnelles décrivent cet espace comme celui réunissant l'ensemble des membres de l'équipe, y compris la psychologue et le chef de service, dans les faits, la présence de l'ensemble de ces protagonistes est rare. Dans

cette instance, les situations de tous les enfants ne font pas l'objet d'échanges en équipe, certaines professionnelles investissant cet espace plus que d'autres, en fonction de leurs besoins du moment. Ce sont souvent les « situations événements » qui font l'objet d'une présentation en ce lieu. Ces situations sont généralement celles qui sont connues de tous les membres de l'équipe tant elles sont évoquées, parfois quotidiennement, par les référentes. Pour ces situations, la professionnelle qui l'évoque attend un soutien de ses collègues, des idées ou propositions auxquelles elle n'a pas pensé, une validation de ses choix ou positions. Les échanges se construisent « au fil de l'eau » entre les membres de l'équipe et le poids du discours de la psychologue ou de la cheffe de service est important. Ce sont souvent l'une ou l'autre qui valide ou invalide la proposition. Comme pour les échanges informels, plusieurs microdécisions peuvent se construire à l'intérieur de ces espaces. Il peut s'agir de décisions relatives aux modalités d'intervention (intervenir auprès d'un parent, d'un enfant, d'un partenaire, solliciter l'intervention d'un autre service) ou du cadre de l'intervention (solliciter une audience, produire une note, solliciter la modification des modalités de rencontres parents/enfants).

Dans les deux services, il existe un autre temps formalisé entre le chef de service, une référente et une psychologue appelé « point des situations ». Dans cet échange, les professionnelles passent en revue l'ensemble des situations, une par une. Lorsque les situations « roulent », selon les termes utilisés par plusieurs professionnelles, c'est-à-dire lorsqu'aucun événement inattendu ne s'est produit au cours des dernières semaines, ou lorsque les professionnelles ne ressentent pas le besoin d'interroger leurs interventions et leurs décisions, il s'agit seulement d'un partage d'informations qui ne provoque pas systématiquement de débat entre les trois participantes. L'objectif est de rendre compte, auprès de son cadre, du travail en cours, des échéances à venir, des événements qui se sont produits ou vont se produire. Il peut s'agir d'un changement de lieu d'accueil, d'une échéance judiciaire, de l'approche de la majorité... Pour les situations que les professionnelles considèrent comme plus complexes, une réflexion collective s'amorce entre les trois protagonistes comme le montre la note d'observation suivante.

Note d'observation d'un point de situation

Le « point de situ » s'organise entre Agnès, la psychologue et sa chef de service dans le bureau de cette dernière. Agnès dispose devant elle de la liste des jeunes dont elle a la référence. Pendant les dix premières minutes, la discussion se concentre sur des éléments chiffrés qui permettent à Agnès de dire combien de situations elle accompagne actuellement, combien de situations bénéficient d'une « co-intervention » avec une collègue. Agnès reprend un par un les enfants inscrit-es sur sa liste par ordre alphabétique. Elle pointe d'abord les enfants qui sont « sorti-es », de sa liste. Anna, sa cheffe de service, lui propose ensuite d'évoquer les situations une par une. Alice, la psychologue fait une autre proposition et l'invite à évoquer les situations dont Agnès ne « parle jamais » ou celles qu'elle a « besoin d'évoquer ». Agnès réfléchit et nomme trois, puis quatre, puis cinq situations. Elle commence par Élisabeth, partie en séjour de rupture, introduisant son récit par : « ça se passe bien pour Élisabeth ». Agnès relate les dernières démarches réalisées pour Élisabeth, évoquant le refus d'hospitalisation qu'elle vient de recevoir. Elle énonce les démarches qu'elle pense réaliser dans les prochains jours : contacter le CMP, refaire une note pour solliciter une nouvelle commission. Anna interrompt Agnès pour m'expliquer la situation d'Élisabeth et les spécificités du séjour de rupture. Elle semble très bien connaître la situation de cette jeune, ce qui ne m'étonne pas, car il s'agit de l'une des jeunes dont Agnès parle le plus souvent dans les moments informels, situation connue de toutes ses collègues. Elle détaille plusieurs des actions et démarches qu'elle a récemment réalisées : les appels, les synthèses, les écrits. L'échange se poursuit entre les trois professionnelles sur les enjeux de partenariat entre les différents services qui se « renvoient la balle ». Après 5 à 6 minutes passées à évoquer la situation d'Élisabeth, Agnès parle de Bilal, enfant de 4 ans qu'Alice ne connaît pas. Agnès commence sa présentation en expliquant le contexte de l'accueil de Bilal, le parcours de sa mère, elle-même accueillie à l'Ase lorsqu'elle était mineure. Bilal, dit-elle, est confié pour des « carences éducatives ». Elle évoque la situation de la mère, ses difficultés, ses troubles, son parcours d'errance. Elle partage ces éléments de tête, n'utilisant aucune note et finit par dire : « je l'aime bien cette maman, elle commence toujours par s'opposer, se mettre en colère, crier, et après on peut travailler avec elle ». Toujours de tête, elle continue sa présentation en évoquant les relations mère/fils, les retours du service de visites médiatisées. Elle évoque le projet de tiers digne de confiance envisagé et en cours d'évaluation pour que Bilal soit accueilli chez un membre de la famille. Elle continue en évoquant les propositions qu'elle envisage. Tout en continuant de détailler le contenu, assez détaillé, des échanges avec la mère de famille, elle ajoute : « Madame a commencé à travailler et on a demandé l'évolution des droits de visite ». Agnès s'exprime avec le sourire, son lien positif avec cette mère de famille est perceptible. Elle évoque un retour qui, selon elle, est envisageable d'ici quelques mois, peut-être l'année prochaine. Après 40 minutes, Agnès dit : « voilà pour Bilal, mais je sais que j'ai besoin d'un tiers pour avoir un regard extérieur, car je sais que madame me touche et que j'ai envie autant qu'elle que ça avance vite et parfois j'ai peur que ça avance trop vite ». Ce passage fait rire Alice et Anna qui semblent bien connaître le niveau d'implication d'Agnès auprès de certaines de ses situations. Alice, la psychologue, avant de passer à une autre situation, demande : « mais comment va Bilal, elle grandit bien ? ». Agnès parle de Bilal pendant les visites, mais ne donnera pas plus d'indications à Alice sur l'évolution de Bilal.

Dans ces instances, les professionnelles peuvent énoncer des doutes quant à leurs pratiques ou leurs préconisations, des inquiétudes quant à la situation de l'enfant, des difficultés dans leurs

rapports aux familles ou aux partenaires. L'observation de 5 « points de situation » permet de repérer les principaux objectifs de ces instances : rendre compte de son intervention auprès de ses responsables, faire valider par les cadres les orientations prises dans l'intervention, partager les difficultés rencontrées ou les émotions éprouvées et enfin, envisager de nouvelles perspectives dans l'intervention. Dans cet espace, la référente « mène la danse » et l'ensemble des échanges oscillent, en fonction de ces besoins, entre un discours centré sur les pratiques professionnelles, les comportements parentaux à l'égard des enfants, les modalités d'intervention, et l'évolution de l'enfant. Comme pour les réunions d'équipe, l'absence de partenaires extérieurs rend les échanges plus « libres » et les professionnelles osent plus facilement évoquer leurs émotions, leurs empêchements, leur implication. En effet, dans la note ci-dessus, Agnès évoque son attachement à la mère de Bilal qui la « touche beaucoup ». Il est en effet plus rare de trouver de tels énoncés dans les synthèses impliquant des partenaires extérieurs. Ces temps montrent la capacité des professionnelles à exposer les éléments et événements qui traversent chaque situation. Toutefois, l'absence de formalisation et de systématisation du processus laisse entrevoir le risque d'une évaluation implicite (Robin, 2009). En effet, d'une situation à l'autre, le point de vue de l'enfant peut ou non être mobilisé et sa prise en compte demeure tributaire de l'estimation, par une professionnelle, de la pertinence de celui-ci. Ces espaces, organisés au sein d'une organisation et avec des professionnelles connues par le référent, sont considérés comme des moments importants et nécessaires. Ils constituent parfois un « garde-fou », un espace pour « souffler », « penser », parfois même se « défouler ». À l'intérieur de ces espaces, les désaccords ou contradictions semblent davantage s'exprimer par les psychologues et les cadres présents.

Les synthèses comme forums décisionnels multiagences

Parmi toutes les activités collectives recensées et observées, celles qui apparaissent les plus formalisées et qui impactent largement les processus décisionnels étudiés concernent les synthèses pluriprofessionnelles et pluri-institutionnelles. À partir d'une typologie identifiée dans le champ médical et ayant inspiré les pratiques en travail social, Myriem Auger (2019) distingue les synthèses projet qui ont pour objectif « la définition d'orientations communes par les membres de l'équipe (éducateurs, cadre, psychologue) et la détermination collégiale des

préconisations » et les synthèses cliniques qui visent « la mutualisation des observations » (p. 171). Dans ces dernières, les observations des participants sont mises en commun dans le but de nourrir et produire leurs analyses. Pour toutes les situations observées, au moins une synthèse a été organisée au cours de la mesure. Comme Séverine Euillet et al. (2019), les synthèses observées se différencient selon l'objet et la temporalité de la mesure. Parmi les synthèses observées, six ont lieu quelques semaines après le début de la mesure et sont communément appelées « synthèse d'admission » par les référentes Ase. Ces synthèses réunissent alors les professionnelles présentes en amont du placement (souvent à l'origine de la demande de placement) et celles qui y sont impliquées depuis sa mise en œuvre. Un autre type de synthèse s'organise et concerne les « synthèses d'échéance » et concerne les 9 synthèses organisées en amont d'une échéance judiciaire ou administrative. Enfin, cinq synthèses sont organisées au cours de l'intervention, dans des « moments de crise ». Pour Séverine Euillet et al. (2019), ce sont des réunions mises en place en réaction à la survenue d'un événement particulièrement important et requérant la mobilisation d'un collectif à propos de la situation de l'enfant. Cette catégorisation des types de concertation rejoint le propos de Michel Boutanquoi et al., (2010) : « ce qui structure en partie la synthèse renvoie aux derniers événements, à l'actualité immédiate (événements relationnels particuliers, délais imposés par la mesure dans la rédaction de tel ou tel rapport...). » (p. 70)

Pour se représenter le déroulement « concret » des synthèses au cours des interventions, il est en premier lieu intéressant de souligner les caractéristiques formelles de ces instances, leurs récurrences et leurs singularités. Les synthèses observées ont en moyenne duré plus d'une heure quarante avec un minimum de 44 minutes et un maximum de 2 h. Rappelant que la phase d'observation s'est déroulée pendant la crise sanitaire marquée par des confinements et une augmentation du télétravail, la majorité des synthèses se sont tenues « à distance ». L'un des faits saillants des observations concerne le nombre et le type d'acteur·ices impliqué·es au cours de ces instances. En moyenne, 8 professionnel·les étaient présent·es, se répartissant entre un minimum de 3 personnes et un maximum de 15 personnes. Aucune des synthèses observées ne s'est déroulée en présence totale des parents ou des enfants. Pour une synthèse, l'enfant a participé à une partie de l'échange.

Les synthèses réunissent des professionnel·les qui, pour la majorité d'entre elles exercent dans le champ de la protection de l'enfance. Exceptionnellement, des professionnel·les de santé (médecins, infirmier·es) ou du médico-social ont été conviés à une synthèse. L'absence d'acteurs ou actrices de l'action sociale ou de l'éducation nationale est frappante : aucune assistante sociale de secteur ou scolaire ne participe aux synthèses observées ; aucun professeur ou membre de l'éducation nationale n'y participe ; aucun membre de la famille n'est présent. De même, alors que 12 synthèses concernent des enfants bénéficiant d'un accueil familial, seules 2 se déroulent en présence de l'assistante familiale. Cela dénote avec les résultats issus de l'étude de l'ONPE (2015) indiquant que les assistants familiaux sont systématiquement présents aux synthèses dans 66 % des départements et le seraient « souvent » dans 21 % des départements. Il est toutefois important de rappeler les éléments présentés en introduction. Les synthèses observées sont majoritairement celles organisées par les référentes Ase et non celles qui peuvent se tenir au sein des services ou lieux d'accueil. En effet, des temps de synthèses, appelées « réunion de bilan », sont évoqués par les référentes présentes dans les services d'accueil familiaux au cours des entretiens de recherches réalisées. Mais pour les situations de ce corpus, les référentes Ase n'y sont pas conviées, soit, n'ont pu y participer. Lors de ces réunions de bilan, et d'après les professionnelles référentes de l'accueil familial, les assistantes familiales sont plus fréquemment invitées et présentes.

Cela rejoint les résultats de la recherche de Séverine Euillet et al. (2019) indiquant que 3 des 9 réunions observées se sont tenues en présence de l'assistante familiale. Les chercheuses constatent pourtant l'importance de leur présence, considérant que « l'évocation d'informations proximales sur le déroulement organisationnel et sur le vécu émotionnel de l'enfant dans son lieu d'accueil est renforcée par la participation d'assistant·e·s familiaux/ales à la réunion de début de mesure ou d'échéance » (p. 55). Pour les synthèses qui concernaient des enfants accueillis en établissement, la présence d'un éducateur ou une éducatrice est plus systématique, bien que la personne présente ne soit pas toujours celle désignée comme référent·e de l'enfant. La présence des cadres, du service de l'Ase ou du lieu d'accueil, ainsi que celle des psychologues, bien que plus fréquente, n'est pas systématique.

L'observation a également permis de constater l'absence d'utilisation de supports au cours des échanges pluriprofessionnels, qu'il s'agisse d'outils d'évaluation ou de notes personnelles. Séverine Euillet et al., (2019) ont distingué trois types de supports : les supports réglementaires, tels que les DIPC ou les PPE, des supports « maisons » élaborés par les services eux-mêmes ; et des supports extérieurs, tels que des questionnaires ou guides, validés scientifiquement ou non. Au cours de ces interventions, un seul DIPC et un seul PPE sont développés pour les 12 enfants concernés par la recherche, mais ces documents, élaborés dans d'autres instances, ne sont pas utilisés ou convoqués en synthèses. Ce constat interroge quant à la possibilité qu'ont les organisations et les professionnel·les d'accéder et de s'approprier les outils disponibles²¹. Pourtant, plusieurs professionnelles prennent des notes manuscrites ou dactylographiées de leurs rencontres ou échanges individuels avec les parents ou professionnel·les, mais au moment des synthèses, elles ne sont utilisées que de manière exceptionnelle.

Quel que soit le type d'activités pluriprofessionnelles observées, les professionnelles semblent construire leur récit, leur argumentaire à partir des souvenirs qu'elles ont des interventions passées. Les éléments échangés en synthèse ou dans tous les autres espaces collectifs observés n'ont pas fait l'objet, pour les situations observées, d'un compte rendu formel et partagé des échanges et des orientations envisagées. Même pour les espaces les plus formalisés tels que les synthèses, les pratiques sont protéiformes. Il est intéressant de s'appuyer sur certains des résultats obtenus par Anna Rurka et Patrick Rousseau dans une recherche portant sur le respect du débat contradictoire. S'intéressant à l'inscription et la transcription de la parole des familles tout au long d'une mesure d'AEMO, leur méthodologie proposait, entre autres, de permettre aux parents d'accéder, de s'approprier et de commenter ces comptes rendus (Rurka & Rousseau, 2017). Les parents ont alors proposé d'ajouter des précisions, des explications, d'évoquer un autre sujet... Les auteurs soulignent que « l'expression d'un avis ou d'une opinion, inclus dans le principe du contradictoire est influencé par l'information transmise préalablement » (Rurka et Rousseau, 2017, p. 36), on comprend l'importance de réfléchir à l'incidence de l'absence des principaux intéressés et l'absence de production de traces de ces

²¹ Précision que le déploiement d'un référentiel d'évaluation a débuté au début de l'enquête, mais les professionnelles concernées par la recherche n'ont pas fait partie de la première vague de diffusion.

échanges sur l'ensemble du processus décisionnel. Ces « arènes décisionnelles » sont encore peu accessibles pour les parents, et le sont encore moins pour les enfants. Ces protagonistes, pourtant directement concernés par le contenu des échanges et directement impactés par les décisions qui s'élaborent en ces lieux, ne disposent pas d'occasions de pouvoir exprimer un avis sur ce qui est partagé, et espérer pouvoir le valider, le compléter, le nuancer, contredire.

2.2.3.2. Les contenus et objectifs poursuivis de ces espaces multiagences

Les synthèses observées apparaissent d'abord comme un lieu de « mise en commun des informations recueillies selon les places et les fonctions des acteurs » (Boutanquoi et al., 2010, p. 69). Pour Pierrine Robin, cette mise en commun produit une

... concertation (qui) peut tour à tour être conçue comme un moyen de prendre de la distance, de croiser les regards, de faire « sens », de faire « lien », de découvrir de nouvelles perspectives et comme « une recette miracle » qui arme et légitime l'évaluateur (2009, p. 220).

Comme Myriem Auger (2009) l'observe au cours des synthèses réalisées au sein d'un établissement d'accueil collectif, les synthèses observées à l'Ase sont aussi « l'abondance, l'empilement » et sont

... l'occasion pour les membres d'ouvrir les vannes, de donner libre cours à leurs pensées, et qu'importe si pointe dans la discussion des commentaires a posteriori difficiles à assumer. Les synthèses c'est le seul médiateur du dispositif qui ne fait pas trace, personne en leur sein ne prend des notes, même pas le référent qui va devoir écrire le rapport (p. 205).

Myriem Auger (2019) repère six thèmes récurrents au cours des synthèses organisées au sein du foyer dans lequel elle s'est immergée : l'historique de la situation, la vie de l'adolescent au foyer, sa famille, sa scolarité, sa santé, ses activités. Cela rejoint l'une des trois classes de discours repérées par Séverine Euillet et al. (2019), au cours de l'analyse textuelle de 9 réunions auxquelles les autrices ajoutent un second thème portant sur le cadre d'intervention et les actions mises en œuvre et un dernier thème concernant les événements survenus

récemment et qui soulèvent des inquiétudes pour les participant·es présent·es en synthèse. L'un des registres repérés par Michel Boutanquoi et al. (2010), vient compléter cette répartition et concerne la perception qu'ont les professionnels des parents et de leur implication dans la mesure. À partir de ces trois recherches menées dans trois contextes différents (l'accueil familial, un lieu d'accueil collectif et un service de l'aide sociale à l'enfant), une grille d'analyse du contenu des synthèses a regroupé l'ensemble de ces thèmes afin de repérer les éléments relatifs à l'histoire familiale, le quotidien de l'enfant, l'implication de l'enfant et des parents dans l'intervention, le cadre de l'intervention, les événements récents.

Historiciser la famille et l'intervention

Le thème qui apparaît le plus largement dans l'analyse du contenu des synthèses concerne l'histoire familiale et l'histoire des interventions. Pour les « synthèses d'admission », il s'agit alors de (re) contextualiser le placement à l'intérieur de l'histoire familiale ou de l'histoire des interventions afin de « faire des liens entre le passé et le présent pour mieux préparer l'avenir » (Boutanquoi et al., 2010, p. 32). Lors des synthèses d'échéance, si les éléments antérieurs à la mesure n'apparaissent pas autant détaillés, un rappel des motifs de placement et des interventions précédentes inaugure toujours les échanges. Dans ces séquences largement descriptives, ce sont les professionnelles qui ont exercé l'intervention qui précède le placement, ou celles qui sont les plus proches du quotidien de l'enfant qui prennent majoritairement la parole. Dans une approche souvent chronologique des interventions ou de la mesure en cours et en l'absence de supports quelconques (notes personnelles, rapports, dossier), les thèmes abordés peuvent apparaître très hétérogènes d'une situation à l'autre. Il existe toutefois une surreprésentation des discours sur les parents (leur histoire personnelle, conjugale, leurs pratiques) et une sous-représentation des éléments concernant la perspective de l'enfant, son développement, son quotidien. Cela rejoint les résultats détaillés par Helen Richardson Foster (2021) concernant le manque de détails sur l'expérience de l'enfance, ses routines et activités quotidiennes ou encore l'existence de son point de vue sur les sujets ou décisions discutées. Ce risque de produire des discours *sur* les parents et *sans* la perspective de l'enfant est clairement accentué lorsqu'au moins une professionnelle présente dans le

quotidien de l'enfant n'est pas présente lors de la synthèse ou lorsque l'enfant n'a pas été rencontré récemment par son référent.

Notes de terrain issues d'une synthèse d'admission

Après avoir précisé les dates des premières interventions, la professionnelle qui intervenait en AEMO revient sur sa première rencontre au domicile familial et explique découvrir un logement dans un état qu'elle qualifie de « très très très préoccupant »... La professionnelle détaille cette visite à domicile précisant que l'aînée de la fratrie n'a pas pu « ouvrir complètement la porte, tout simplement parce qu'elle est obstruée par un amoncellement d'objets ». Elle continue en décrivant l'impossibilité de circuler dans le logement « j'ai dû le faire en me mettant sur le côté parce qu'en marchant droit devant moi, je ne passais pas entre les meubles, entre les objets qui s'amoncellent ». Toujours dans un récit très descriptif et détaillé, la professionnelle explique n'avoir pu s'asseoir et n'avoir pu accéder à la chambre parentale, elle aussi envahie de cartons et objets. Elle mobilise le discours des parents sur les raisons de la présence de cette quantité d'objets tout en disqualifiant immédiatement leurs explications par l'ajout d'un « soi-disant » avant de dire « c'est en attendant de déménager ». Elle explique demander au juge une extension de la mesure pour les plus jeunes en raison de l'état du logement qui « préoccupe beaucoup l'équipe, car on se dit que ce n'est pas possible de se développer en tout cas dans des conditions normales et décentes si on réside dans un lieu pareil ». Elle continue son récit en évoquant les inquiétudes à l'égard des plus jeunes enfants de la fratrie tout en indiquant « en individuel, elles ne montrent rien », « elles ne semblent pas être des jeunes filles qui vivent des choses difficiles au quotidien ». Il n'y avait, selon cette professionnelle, aucun élément concret : « y'a rien à se mettre sous la dent, entre guillemets, et quand on appelle l'école, y a rien non plus à se mettre sous la dent ». L'utilisation de cette expression est surprenante et m'interroge. Les interventions visent-elles à modifier une situation ou à trouver des éléments à se « mettre sous la dent » pour justifier son intervention ? Dans ce passage, la professionnelle relate la surprise et l'étonnement de l'assistante sociale du collège quant à l'intervention des services de protection de l'enfance, car elle n'a jamais été alertée pour l'adolescente. Cette information est balayée par l'assemblée et ne semble pas constituer un élément permettant d'être rassuré quant au développement de la jeune fille, mais au contraire comme une preuve que quelque chose est « caché » ou que l'une des jeunes filles ne s'autorise pas à évoquer les difficultés. Ce qui semble « indécent, anormal » pour les professionnelles devrait, selon la professionnelle, l'être pour les enfants.

Dans cette séquence, des scènes d'entretiens ou de visites à domicile sont alors exposées et participent de cette « mise en commun » évoquée précédemment. Mais il s'agit également de convaincre l'auditoire du bien-fondé des constats, des interprétations et des propositions qui en découlent. Ce qui apparaît largement dans ces premiers moments est la prépondérance d'énoncés « sur » les parents et leurs comportements dans une logique majoritairement

déficitaire (Boulanger et al., 2010). Pourtant l'absence de référence à des indicateurs ou à des normes ne permet pas toujours de saisir le sens donné à ces informations.

L'observation de moments d'interventions successifs permet également d'accéder aux éléments qui, évoqués au cours des entretiens individuels, ne sont pas toujours repris dans des instances collectives. Dans les situations observées, il n'est que rarement évoqué la situation sociale et économique de ces familles, les énoncés se limitant à leurs conditions matérielles quotidiennes. De même, les énoncés relatifs au réseau social existant sur le territorial de ces familles sont apparus absents de la majorité des synthèses. On retrouve clairement les principaux éléments qui caractérisent le processus de « captation institutionnelle » de la parole des enfants, des parents et de leur vie familiale, tels que développés par Carl Lacharité :

La normalisation et la « normation » de la vie des enfants et des parents ; la difficulté à prendre en compte un large ensemble d'éléments de l'expérience vécue par les enfants et les parents ; la décontextualisation de l'ordinaire de la vie des enfants et des parents et le rétrécissement de cet ordinaire à des catégories institutionnelles ; l'expérience des parents se limite à la fonction qu'ils remplissent dans le développement de leurs enfants ; la hiérarchisation du pouvoir de définir ce qui est vrai, bien et beau à propos des enfants et des parents : la parole des professionnels est privilégiée par rapport à celles des membres de la famille ; la fragmentation de la vie familiale en fonction du mandat ou de la mission des organisations de services qui composent le dispositif institutionnel (2015, p. 43).

Au-delà de l'importance des données et des informations transmises au cours de ces activités, se joue aussi la question de leur traitement, de leur inscription dans des schémas théoriques sinon parfois des croyances (Boutanquoi, 2010). Les énoncés de types descriptifs à propos des interventions antérieures ou de celles qui se déroulent actuellement permettent aux participant·es de se représenter l'ordinaire de la vie des enfants et des familles et de retracer leur parcours institutionnel. Il s'agit également dans ces espaces d'énoncer des faits et d'identifier les difficultés, les troubles, les pathologies des membres de la famille, souvent les parents. Mais à l'Ase comme dans d'autres institutions (Turlais, 2016), les professionnelles ne font que très rarement référence aux théories sur lesquelles ils s'appuient pour construire leurs connaissances de l'enfant et de ses besoins, l'analyse des relations parents-enfants, les

pratiques parentales... Il est également difficile de distinguer ce qui relève d'une hypothèse ou d'un diagnostic. En l'absence de précisions sur le contexte de l'évaluation, sur le processus et les indicateurs retenus, certains éléments disparaissent au cours des échanges tandis que d'autres, parfois plus abstraits, continuent d'exister. Cela provoque l'installation et le maintien d'un climat de suspicion autour de la famille comme le montre le passage suivant.

Notes de terrain issues d'une synthèse d'admission

Au cours de la synthèse d'admission pour Emma et Laura, la professionnelle ayant exercé l'AEMO décrit l'intervention depuis ses débuts. Après avoir évoqué la pathologie dont souffre Emma et l'irrégularité des parents dans les suivis médicaux, elle parle de Laura qui « étonnamment va bien » et qui était « la seule qui ne manifestait pas de trouble ». Elle parle de la mère de famille en expliquant avoir voulu lui laisser « le bénéfice du doute » sans que je parvienne à comprendre à quel sujet le bénéfice du doute lui est justement accordé. Madame « donne le change... mais c'est un fonctionnement quand même très particulier ». Elle évoque immédiatement l'hypothèse partagée par la psychologue de son service qui s'interroge sur l'existence d'un syndrome de Münchhausen tout en ajoutant « ça n'apparaît dans aucun écrit, car il n'y a pas vraiment eu de diagnostic ». La professionnelle énonce les signes qui selon elle sont à l'origine de cette hypothèse « madame soigne toute sa famille. En gros, toute sa famille est dépendante d'elle, et du coup, c'est la seule qui peut sauver la famille, sauver ses enfants, aider ses enfants ». Continuant à parler de la mère et à semer le doute sur ses comportements, la professionnelle explique que les enfants disaient dormir avec leurs parents, car elles avaient peur des fantômes ajoutant : « madame, il y a un truc avec la mort, la magie... par exemple, elle a gardé le costume de son oncle décédé, c'est morbide ». Lila, la référente Ase rebondit sur ce passage et relance la conversation autour de cet élément qui a été évoqué en audience et qui a profondément marqué le père de famille. En évoquant le fait que les filles dorment avec leurs parents, la juge en audience aurait sous-entendu l'existence de violences sexuelles. La professionnelle d'AEMO dira : « nous, on n'a jamais nommé quoi que ce soit. Il n'y a jamais eu de preuves de quoi que ce soit. On n'a jamais fait de signalement au procureur... nous, on a nommé que dormir avec son enfant qui a 12 ans, ce n'est pas normal et que c'est juste l'âge où il faut dormir tout seul ».

Dans ce passage, des suspicions silencieuses se cachent derrière les éléments énoncés : un enfant qui va « étonnamment bien », une mère potentiellement maltraitante, des troubles psychiatriques, voire des agressions sexuelles. Dans l'extrait, à plusieurs reprises, un énoncé est formulé puis immédiatement minoré par des propos indiquant que les éléments partagés ne sont pas confirmés ou prouvés. Comme Pierrine Robin l'évoque à propos de la démarche d'évaluation des situations, ces temps s'organisent autour d'une « démarche intuitive, morcelée, témoignant d'un certain impressionnisme » (2009, p. 232).

Dans ce type d'échanges, la perspective de l'enfant est peu présente dans les discours, d'autant plus lorsqu'elle ne concorde pas avec celle de l'intervenant·e qui a la parole. Lorsque la perspective des parents est mobilisée, sa pertinence et sa crédibilité sont systématiquement et immédiatement soumises à l'évaluation du locuteur.

Les réunions de synthèse sont des moments où se discutent l'historique et l'évolution d'un enfant, mais aussi le vécu et le comportement des parents, ainsi que leurs conditions de vie. La question des réactions des parents vis-à-vis de leur enfant (mais aussi des professionnels) est omniprésente : des jugements de valeur sont régulièrement portés. L'exemple de parents défaillants ou présentant des pathologies psychiatriques influence le positionnement des professionnels qui se méfient souvent, a priori, des propos de la famille. Les réunions de synthèse sont aussi l'occasion de mettre à plat certains désaccords entre professionnels. Des hiérarchies entre les métiers se manifestent : la parole du psychiatre vaut plus que celle du psychologue, qui elle-même, vaut davantage que celle de l'éducatrice ou de l'institutrice... Plutôt que de remettre en cause les thérapies, les comportements du patient et/ou de ses parents se voient stigmatisés, perpétuant ainsi l'idée que le handicap est un problème individuel auquel l'intervention des professionnels peut apporter des solutions (Chamak, 2009, p. 428).

Dans cet extrait, on comprend que ce qui est observé dans les synthèses n'est pas propre au contexte de protection de l'enfance. En effet, l'enquête menée par Brigitte Chamack s'est déroulée dans un service de pédopsychiatrie. Si le contexte diffère, les points communs repérés concernent la présence d'une pluralité de professionnel·les et l'absence des familles et des enfants au cours de ce que la chercheuse appelle les « cérémonies » entre professionnel·les.

Dans ces espaces, des jugements de valeur, voire des moqueries, s'expriment librement. C'est le cas lorsqu'un médecin se met à rire à propos des craintes d'un père de famille concernant la maladie de sa fille. Monsieur « *ne comprend rien* », la grand-mère « *est folle* ». Dans un autre contexte, un autre médecin dira, à propos d'une mère de famille : « *je ne vais pas lui dire qu'elle peut se suicider (rires), mais madame, elle comprend ce qu'elle veut, ça fait longtemps qu'on le dit* ». La manipulation des parents est souvent évoquée notamment lorsque s'expriment des désaccords entre la perception d'un professionnel et le discours des parents. Pour l'une des situations, une professionnelle présente en synthèse mobilisera le point de vue d'une mère de famille, s'inquiétant pour l'état de santé de sa fille depuis quelques mois. La

référente de l'enfant relaye les propos recueillis au cours d'un entretien précédent la synthèse. La perspective de la mère de famille sera immédiatement rejetée par la phrase « *elle vous manipule* » prononcée par une professionnelle intervenant depuis plus longtemps auprès de la famille. Ces éléments peuvent concerner les parents autant que les enfants. Lors d'une synthèse, une enfant est décrite comme « *stratégique* » ayant toujours « *un but à atteindre* » et elle « *manipule, elle dit rarement la vérité* » ce qui amène l'une des professionnelles du lieu d'accueil à considérer cela comme « *des plans foireux, c'est sa vérité à elle, elle raconte des histoires auxquelles elle a envie de croire* ».

Ces pratiques qui s'organisent à l'abri des regards des acteurs et actrices familiaux·les ou d'acteur·ices extérieur·es aux institutions impliquées favorisent sans doute l'expression de tels énoncés. Les professionnel·les interrogé·es considèrent que l'absence des familles aux synthèses permet de maintenir une forme d'entre-soi :

« Les synthèses, on pourrait les faire avec les parents d'ailleurs, il y a plein d'institutions qui font les synthèses avec les parents. Je pense que c'est parce qu'on est dans un entre-soi dans lequel on aime bien parler de la famille aussi. Et parce que je pense qu'il faut aussi avoir un peu le courage de ce qu'on dit, quoi. Enfin si tu le dis à un partenaire, il faut pouvoir le dire à la famille ». Eléonore, référente Ase

Les éléments relatifs à l'histoire familiale ou l'histoire des interventions permettent aux professionnelles de comprendre l'origine de l'intervention.

L'évaluation inscrit également en dialectique le passé, le présent et le futur. Il s'agit, en effet, par l'évaluation, de marquer un temps d'arrêt pour accéder à la connaissance du réel, en jetant un regard sur le passé et en ayant un regard prospectif sur l'avenir, afin que l'action dans le présent soit plus pertinente, faisable et adéquate (Robin 2009, p. 29-30).

Le contenu et la forme des discours produits dans ce type d'échanges sont marqués par l'impressionnisme, et s'organisent souvent autour des événements familiaux qui marquent les intervenantes, lesquelles choisissent parfois des anecdotes « croustillante » pour broser le portrait d'une famille. Les échanges comprennent plus rarement l'histoire (familiale et des interventions) telle que la raconte une famille ou un enfant, et lorsque c'est le cas, les

divergences constituent souvent une preuve de déni, de refus de l'aide. À de rares occasions, les référentes tentent et parviennent à intervenir pour nuancer les propos ou alerter sur leur caractère dépréciatif.

Du partage d'information à l'élaboration des décisions

Les synthèses qui s'organisent au cours du placement présentent quelques différences par rapport à celles qui viennent d'être évoquées. Lorsque les échanges s'organisent autour d'une discussion problématisée, les énoncés sont différents et les séquences plus erratiques. Le passage d'une « interprétation monologique » à une « interprétation dialogique » apparaît plus fréquent (Boutanquoi et al., 2010). L'analyse du contenu des synthèses permet de s'intéresser aux conditions nécessaires à ce passage et trois constats se dégagent. Les synthèses au cours desquelles ce qui est envisagé à son issue diffère des interprétations et propositions initiales présentent des analogies : elles s'organisent en présence de plusieurs professionnelles impliquées depuis plusieurs mois dans la situation ; des désaccords entre plusieurs protagonistes existent et s'expriment ; elles mobilisent toute la perspective de l'enfant. Les situations de Nathalia, Amandine, Emma et Alvin ont été particulièrement concernées par ces constats.

Pour Nathalia, l'interprétation de ses comportements au sein de son lieu d'accueil et le projet de changement d'établissement scolaire envisagée suscite des désaccords entre les professionnelles du service qui accueille la jeune fille (représentées par les référentes du lieu d'accueil, leur cadre et la psychologue) et les professionnelles de l'aide sociale à l'enfance (représentées par la référente de Nathalia, la cadre et la psychologue du service). Des désaccords s'expriment à la fois entre les services impliqués, mais également entre les professionnelles d'un même service. C'est à partir de ce désaccord que le passage à une interprétation dialogique s'observe. Au cours d'une première synthèse, la position du service accueillant est clairement énoncée dès les premières minutes : si le renouvellement du placement est ordonné, il faut changer le lieu de scolarité de Nathalia et son club de sport.

Dans un premier mouvement, l'ensemble des participantes partagent la même interprétation des éléments et des événements. Les discussions s'organisent rapidement non pas vers la

construction collective de la décision, mais vers l'opérationnalisation de la décision prise par l'un des services. L'intervention de la psychologue de l'aide sociale à l'enfance produit un premier mouvement lorsqu'elle énonce : *« Je vois bien tout ce que vous dites, mais moi qui ne connaissais pas la situation, quel est le risque de la pathologie du parent pour Nathalia ? Est-ce qu'il y a un risque particulier pour elle ? »* La proposition de la psychologue suscite d'abord de l'étonnement chez les participantes, mais celles à l'origine de la proposition énoncée poursuivent leur argumentaire. Ces éléments illustrent le passage à une interprétation monologique des événements, interprétation dans laquelle un point de vue nuancé ou divergent existe et s'exprime, mais « ne se transforme pas en objet de débats, il reste l'expression d'une seule voix » (Boutanquoi et al., 2014, p. 74). Il faut attendre la seconde synthèse pour voir apparaître les deux autres formes d'interprétation énoncées par les auteurs et autrices : l'interprétation plurivocale et l'interprétation dialogique. Cette seconde synthèse, dont sont issues les notes qui suivent, se tient deux mois plus tard, et les éléments clés d'une pratique centrée sur l'enfant, comme proposé par Helen Richardson Foster (2021), semble présenter : Une présentation détaillée de l'expérience de l'enfant, de ses routines et activités et la sollicitation de son point de vue.

Notes de terrain issues de la seconde synthèse pour Nathalia

La référente du service d'accueil familial prend la parole en premier en repartant des éléments évoqués lors de la synthèse précédente (qui s'est tenue deux mois auparavant) « voir si on maintient le placement de Nathalia en famille d'accueil et évoquer les inquiétudes concernant le comportement de Nathalia ». La cheffe de service propose quant à elle de repartir de la dernière audience afin de tenir compte des éléments évoqués dans cette instance et du contenu de l'ordonnance.

Le premier thème abordé concerne l'évolution de Nathalia depuis l'audience. La référente du lieu d'accueil explique qu'à la suite de l'audience, Nathalia a manifesté sa tristesse, sa colère. Au retour chez l'assistante familiale, elle a été plus « ardue ». La référente explique avoir organisé un entretien avec les parents, les enfants, l'assistante familiale, les deux référents du lieu d'accueil et la directrice pour « faire le point ». Puis, la référente explique qu'elle a vu Nathalia pour « lui expliquer les enjeux de la synthèse d'aujourd'hui » et constate que « depuis ça se passe bien ». Le contenu de ce rendez-vous est partagé avec l'ensemble des professionnelles présentes et semble être à l'origine d'une modification du projet : « quand on a vu Nathalia, on a bien vu que ce n'était pas envisageable d'imaginer de les séparer... ça lui était impossible ».

Concernant le changement d'établissement scolaire ou de club de sport, la professionnelle explique avoir discuté des possibilités avec Nathalia et lui a présenté l'établissement envisagé en cas de changement, lequel propose une filière sportive. La référente du lieu d'accueil constatera que Nathalia avait l'air rassurée, mais une nuance sera apportée par la référente Ase qui elle aussi a rencontré

Nathalia quelques jours avant la synthèse : « Nathalia ne semblait pas trop d'accord ». Elle dit : « J'ai peur qu'on perde Nathalia si en plus on change de collège ». La discussion se poursuit autour de cette décision à construire : maintenir Nathalia sur son lieu d'accueil et dans sa scolarité ou mettre en œuvre les changements envisagés.

L'une des professionnelles du lieu d'accueil considère que maintenir l'accueil en l'état produit « un placement en carton, car on est en incapacité complète de protéger ces enfants si on ne change pas Nathalia de collège » et ajoute que cela signifie qu'ils cautionnent l'intrusion des parents dans le quotidien de la jeune fille.

La chef de service du service de l'Ase se demande si l'inscription au sein d'un autre établissement produira réellement les effets attendus à savoir un éloignement des parents. La référente Ase se concentre de nouveau sur la perspective de Nathalia, expliquant qu'elle ne s'est « pas sentie entendue en audience et que toutes les décisions sont prises par les services ».

La chef de service reprend la parole en exprimant ses doutes quant à la proposition de changement envisagé « il pourrait y avoir un gain à changer de collège, cela va aussi créer une rupture alors que le collège a une image plutôt positive de Nathalia, que la réputation de la ville du nouveau collège est bien moins positive que le lieu où elle est actuellement scolarisée ».

Au fur et à mesure des échanges, la proposition se déconstruit et même les professionnelles à l'origine de celle-ci finissent par interroger sa pertinence. Elles expliquent que Nathalia a des amies dans son collège et que les effets de la fatigue ne sont peut-être pas perçus de la même manière par Nathalia, car « c'est une machine de guerre, c'est un soldat, il n'y a pas de temps mort, elle va directement dans sa chambre, sort ses cours, fait ses devoirs ». Les échanges se poursuivent, non plus avec comme objectif d'acter le changement pensé pour Nathalia, mais d'interroger la manière d'associer Nathalia et ses parents à ce projet avant de le mettre en œuvre.

À partir de ces notes de terrain, on perçoit le caractère dynamique des processus décisionnels et l'impact de la prise en compte de la perspective de l'enfant sur le déroulement du processus décisionnel partagé. D'une décision initialement envisagée POUR Nathalia, voire CONTRE ses parents, les échanges qui se construisent à l'intérieur des synthèses permettent de passer d'une « interprétation monologique » à une « interprétation dialogique ». Dans cette dernière forme interprétative, l'existence et l'expression d'une pluralité de point de vue et de perspectives transforment les discussions en débats (Boutanquoi et al., 2010). Au cours de ces deux synthèses, les prises de parole d'un tiers (la psychologue lors de la première synthèse, la cheffe de service et la référente Ase dans la seconde) modifient le regard des participantes, leurs échanges et leurs perspectives. Ce processus a pu s'observer dans plusieurs synthèses concernant le projet de changement de lieu d'accueil d'Amandine, les modalités de visites pour Emma et Laura et les préconisations quant au renouvellement de placement pour Nina.

Des espaces pour coordonner les interventions, se répartir les tâches

L'un des derniers objectifs des échanges produits à l'intérieur des synthèses est de pouvoir organiser et coordonner les interventions de l'ensemble des services et des intervenantes impliquées. Ces éléments concernent le plus souvent des dimensions plus « pratico-pratique » de l'intervention. Qui accompagne l'enfant à l'audience ? Qui réalise la demande d'accompagnateur ou accompagnatrice ? Qui réalise le dossier MDPH ?

À l'organisation administrative de la protection de l'enfance, qui implique la présence d'une pluralité d'acteur·ices, s'ajoute les singularités de chaque enfant qui, pour certain·es nécessite l'intervention de professionnel·les qui s'inscrivent dans différentes institutions (le handicap, la santé, la psychiatrie...). Ce contexte oblige la création d'espaces permettant de penser le travail partenarial. S'intéressant aux modèles de *case-management* et à ses traductions en France, dans le champ de la psychiatrie, Cécile Pétitqueux-Glaser et ses collaborateurs attribuent aux référents des fonctions internes et externes à l'organisation (2010). Les fonctions internes à l'organisation les référent·es peuvent être considéré·es (simultanément ou non), garant·es du parcours de l'usager, témoins de son évolution, impliqués dans l'élaboration et le suivi de ses projets, un acteur ou une actrice proposant un espace de projection/identification ou encore être les représentant·es voire le défenseur·es de l'usager. S'agissant des fonctions externes à l'institution, quatre sont repérées, et ce sont celles qui sont largement discutées au cours des synthèses organisées : « élaboration, suivi et évaluation du projet individualisé ; mise en œuvre et suivi d'une prise en charge globale ; régulation et coordination du parcours/projet de vie ; relais d'information et concertation avec les parents et partenaires. » (p. 120)

Les synthèses organisées portent rarement seulement sur cet objectif de coordination. Il s'agit par exemple de coordonner le parcours de soin, le parcours de protection et le parcours scolaire pour Amandine ou Emma, d'échanger sur les différentes actions menées par les différents services pour Alvin (IME, CMP, service d'accueil familial) et pour d'autres situations de partager des informations concernant des mesures éducatives autres que le placement (suivi pénal, investigation éducative). Contrairement aux contenus visant à historiciser les interventions, les échanges visant à se coordonner produisent plus souvent des désaccords entre

les protagonistes et ces désaccords s'expriment souvent à partir de l'inscription institutionnelle de chacun.

Notes de terrain

Les éléments qui suivent sont issus de la dernière synthèse observée pour une situation. Volontairement, l'ensemble du passage a été anonymisé afin d'éviter toute nuisance pour les personnes impliquées dans cette scène. La synthèse observée réunit cinq professionnelles et l'objectif n'est pas précisé au début de l'échange. Après de longues minutes passées à décrire les comportements qualifiés d'inadaptés de l'enfant concernée, les échanges se crispent et, tout en restant cordiaux, apparaissent de plus en plus tendus. Après la synthèse, la référente Ase exprime son agacement et sa colère quant à la teneur des propos à l'égard de l'enfant, mais également des pratiques des professionnelles impliquées.

« J'en peux plus... je m'en fous, je ne ferai pas ce qu'elles veulent ». En s'exprimant, la professionnelle a les larmes aux yeux. La psychologue dira que c'est « pénible de travailler avec des gens comme ça, ça demande de l'énergie » et considère que les professionnelles du lieu d'accueil ont voulu la « ridiculiser ». La référente exprime le besoin d'être soutenu par la psychologue dans ce type d'échange. Elle dira qu'elle n'a pas confiance dans les propos évoqués par les partenaires qui semblent vouloir l'empêcher d'avoir accès au jeune garçon. La psychologue considère que ces relations de défiance et conflictuelles rend difficile l'intervention : « on est empêché de penser et de travailler ». Les deux professionnelles tentent alors de mettre en œuvre une stratégie visant à préserver le jeune garçon des désaccords entre les services. Leur crainte est alors que le service d'accueil en vienne à « pourrir l'orientation, ils vont l'exciter, car ils ne vont pas supporter qu'il investisse ailleurs, car il faut que les autres en chient vu qu'ils en ont chié ». Finalement, toujours avec une certaine émotion dans la voix, la professionnelle dira dit « j'ai un problème, en fait je me sens épié comme lui en fait, je me sens contrôlée, j'ai l'impression d'être sous l'emprise de la référente SAF... Je ne supporte pas, j'avais l'impression qu'on pointait du doigt, mes fautes... je n'aime pas ce qu'elles me renvoient, elles me rendent minable, jamais personne ne m'a parlé comme ça ».

Les synthèses au cours desquelles plusieurs organisations et plusieurs professionnelles se réunissent constituent des lieux et des moments où les interventions et décisions prises par le passé et dans le présent sont expliquées, partagées et coordonnées. À d'autres moments, elles constituent un espace dans lequel des décisions déjà prises sont actées, remises en cause et que d'autres s'élaborent. Quel que soit le moment où s'organise une synthèse, les personnes qui y participent, ou les objectifs formulés, il est possible de repérer des invariants dans leur mise en œuvre et leur déroulement. En premier lieu, il apparaît que si les objectifs de ces échanges peuvent être énoncés (comprendre les interventions antérieures, envisager un changement dans l'intervention, préparer l'échéance d'une mesure), le déroulement des échanges ne permet pas toujours de répondre aux objectifs définis initialement. L'absence de préparation, d'utilisation

de supports en amont ou pendant la synthèse, la faible explicitation des théories mobilisées par les participantes et l'absence de formalisation d'un bilan des échanges rappellent les constats de Pierrine Robin lorsqu'elle considère que l'absence de référence à « un questionnement initial et de définition d'indicateurs peut conduire à des évaluations “tout azimuth”, dispersées, par des professionnels pensant alors “que tout est signe” » (Robin, 2009, p. 231). Par ailleurs, quelles que soient les formes de ces activités, leurs objectifs et leurs participantes, le niveau d'implication de l'enfant semble varier considérablement d'un espace à l'autre, d'une situation à l'autre. Dans les pratiques observées, rien ne permet de garantir que la perspective de l'enfant est sollicitée en amont de ces échanges, qu'elle sera partagée de manière authentique dans ces espaces et qu'il lui sera accordé le poids qui lui revient au cours du processus décisionnel.

2.2.3.3. La prise en compte de la perspective des enfants

Dans les différents espaces au cours desquelles une transformation du mode interprétatif est observée, la volonté d'au moins un·e acteur·ice de « mettre à distance le déjà-dit et le déjà-pensé pour entrer dans la situation » (Boutanquoi et al., 2010, p. 77) est perceptible, de même que la volonté de défendre une perspective centrée sur l'enfant comme cela apparaît dans les notes de terrain ci-dessus.

Cette mise à distance a systématiquement coïncidé avec la mobilisation par au moins une participante, au cours des discussions collectives, de la perspective d'un parent ou d'un enfant à propos du sujet discuté en synthèse ou de la décision. Deux phénomènes sont alors observés. En premier lieu, lorsque les parents et/ou les enfants n'ont pas eu l'occasion d'exprimer leur point de vue en amont de ces temps, la possibilité de faire exister leur perspective, au cours des discussions apparaît très limitée ce qui est particulièrement le cas dans la situation d'Alvin, détaillée dans la partie suivante. Pour les autres situations, des différences apparaissent entre ce qui est recueilli au cours des autres actes observés et ce qui sera ou non, mobilisé. L'organisation d'un échange avec les enfants, avant ce type d'activités augmente la possibilité que le point de vue de l'enfant soit partagé avec les autres professionnelles, mais cela ne suffit pas à assurer que sa perspective soit évoquée ni même que celle-ci produise un changement de mode interprétatif. Des demandes explicites et oppositions formelles ont été formulées par les

enfants au cours des entretiens qui ont précédé une synthèse, mais celles-ci n'ont pas systématiquement été abordées dans ces instances. Les décisions à propos desquelles les enfants se sont le plus exprimés, spontanément ou non, concernent les modalités de rencontres avec leurs parents ou leur entourage (fréquence, lieu, durée) et le renouvellement du placement. Les modalités d'accueil ont été un sujet plus rarement discuté avec ou par les enfants.

Des informations minimales et incomplètes transmises aux enfants

Comme d'autres actes observés et analysés, le niveau et à la qualité des informations transmises aux enfants à propos de l'existence et de l'organisation de réunions, synthèses, bilan est minime.

Tous les enfants rencontrés à la fin de la période d'observations, expriment ne pas savoir quand, avec qui et à quels sujets les professionnelles se rencontrent. Une enfant à même découvert, au cours de cet entretien de recherche, l'existence de telles rencontres entre sa référente et d'autres protagonistes. Les enfants n'expriment pas toujours le souhait d'être présents lors de ces échanges, mais la plupart expriment le souhait d'y prendre part et de disposer à minima de l'information qu'une synthèse aura lieu, avec qui et à quel propos. Les enfants espèrent pouvoir donner leur avis avant que l'échange se tienne et être informés des décisions ou propositions élaborées. Au cours des observations réalisées, les échanges comme celui présenté ci-dessous ont pourtant été rares.

Notes de terrain issues de la première rencontre entre Angel et sa référente

Au cours de l'entretien, Agnès parle de la synthèse qui va avoir lieu : « la semaine prochaine, il y a une réunion avec monsieur Fedhi, ici, avec tes éducateurs pour parler de ton accueil, ton placement, ton orientation. Angel joue avec sa peluche puis elle dit en réponse à Agnès : « c'est quoi l'orientation ? ». Agnès explique qu'elle ne pourra pas rester dans ce foyer. Angel répondra : « J'ai entendu que je devais aller dans un autre foyer, mais vous savez pas quand ».

Plusieurs professionnelles expliquent qu'il n'est pas toujours possible d'organiser de telles rencontres.

« C'est vrai que clairement, moi je vois que très, très peu dans mes situations, il y en a peut-être quelques-uns. Mais c'est vrai que souvent je ne leur dis pas forcément, on va organiser une synthèse, c'est vrai, je ne les implique pas dans ce processus ». Lila, référente Ase

Pourtant, ces rencontres permettent la préparation des échanges et deviennent, comme l'indique Agnès, une condition de la participation des parents et des enfants qu'elle énonce de la manière suivante.

« Une condition, ce serait vraiment de préparer en amont les synthèses avec l'enfant, que les enfants soient inclus lors de ces temps-là. Moi, ça, c'est super important, c'est aussi, c'est aussi autour du PPE qui n'est pas forcément fait avec l'Ase ou les foyers aussi, c'est vraiment essayer de mettre en place le PPE avec les enfants. Sur la participation pour moi en tout cas, pour moi, ça serait vraiment ça, quoi... »

Lorsque les enfants ont été informé·es en amont de l'organisation de la synthèse, la discussion se limitait le plus souvent à une information, qualifiée de minimale, qui se traduit par des phrases telles que : « on va se réunir avec les professionnelles », « il y a une réunion concernant ton placement ». Dans aucun des entretiens observés entre un enfant et une référente, un·e enfant n'a été formellement invité·e à s'exprimer sur ce qu'il ou elle souhaitait voir aborder ou à donner son avis sur les sujets qui pourraient y être abordés. La sollicitation du point de vue se fait alors souvent de manière détournée, en invitant l'enfant à s'exprimer sur certains des sujets habituellement évoqués en synthèse, tels que les relations avec ses parents, la vie quotidienne, les motifs de placement. Toutefois, il n'a pas toujours été précisé à l'enfant que ces éléments seront partagés, à qui, dans quels buts et de quelles manières. Lors des entretiens de recherche, les professionnelles relatent des expériences concrètes de telles préparations, mais elles considèrent que ces pratiques demeurent occasionnelles.

Une absence remarquable des enfants dans ces espaces

Si des professionnelles expliquent qu'elles peuvent occasionnellement inclure le parent dans une partie de l'échange, cette pratique semble encore plus exceptionnelle pour les enfants. De

la même manière, à l'issue de la période d'observation, une professionnelle se questionne sur de telles pratiques :

« Pour un jeune, on a fait un temps professionnel avec nos termes et charabia que personne ne peut comprendre et sur une demi-heure de la fin de cette synthèse la maman est venue et on lui a fait le retour en direct pour lui dire. On fait la synthèse des admissions et on voit les parents deux semaines plus tard pour leur faire un retour. Oui, enfin, on leur faire un retour, mais pour autant, enfin, du coup, on conditionne au fait qu'on leur fait simplement en retour et qu'on n'a pas pris en compte non plus leurs questionnements, leurs interrogations et qu'ils n'ont pas eu la possibilité de poser leurs questions alors que tous les services sont réunis lors de cette synthèse ». Aurélie, référente d'un lieu d'accueil familial

Les professionnelles qui, dans leurs pratiques, incluent un parent au cours d'une synthèse repèrent des effets positifs et la nécessité de repenser leurs pratiques. À propos d'une situation, Éléonore revient sur ce qu'a provoqué une modification de ses pratiques.

“Tant qu'on l'a fait (les synthèses) sans la mère, ça n'a servi à rien. Il n'y a rien, il ne s'est rien passé. On a fait un an de synthèses sans la mère, rien n'a bougé. On fait un rendez-vous avec la mère et l'assistante sociale du SESSAD, on a mis en place une aide éducative à domicile, on a calé plein de rendez-vous, on a fait bouger les droits d'hébergement enfin en un seul rendez-vous, contre un an de synthèse, juste avec les partenaires”.

La question de la présence des enfants au cours des synthèses devient une piste explorée par certaines professionnelles lorsqu'il s'agit d'indiquer ce qui pourrait favoriser la prise en compte de leurs points de vue dans ces espaces.

« Ce serait aussi de l'inclure sur des temps de synthèse, par exemple, l'inclure à la fin des synthèses qu'il puisse aussi en dire quelque chose qu'on lui fasse un retour tous ensemble, mais pas que l'Ase et que lui ou elle, puissent en dire quelque chose, ce serait, ce serait essentiellement sur ça moi, sur les synthèses et sur les retours des écrits ». Agnès, référente Ase

Mais cette présence nécessite, selon elles, de repenser l'organisation des synthèses afin qu'elles soient adaptées à la présence des enfants

« Je ne sais pas si les synthèses sont faites aujourd'hui, si c'est comme... Alors, j'essaie de trouver. Je ne sais pas si la façon dont elles sont organisées, c'est adapté à la présence d'un enfant, et ce n'est pas normal, ça devrait l'être ». Émilie, référente Ase

Cet argument autour des risques éventuels à la présence des enfants en synthèses est souvent évoqué par les différentes professionnelles, quelles que soient leurs fonctions, pour justifier l'absence des enfants. Mais cet argument est toutefois critiqué par certaines d'entre elles.

« Il m'a dit, il ne faut pas qu'ils soient présents, c'est violent pour eux... Mais en quoi c'est violent ? Un enfant capable de discernement... Mais on n'est pas en train de te dire qu'on va régler notre linge sale, bien sûr qu'on va prendre les précautions, le cadre on va protéger cet enfant, mais quel est le danger pour toi ? Bien sûr, si on ne maîtrise pas, et si on n'a pas appris à le faire, bien sûr qu'il ne faut pas le faire, mais là c'est quand même une pédopsychiatrie qui amène ça... » Cadre de l'aide sociale à l'enfance.

La crainte des professionnelles que la présence des enfants puisse générer des émotions négatives peut être étayée par les quelques travaux qui se sont intéressés aux expériences des enfants qui assistaient à ce type de réunion. Les jeunes interrogés dans le cadre d'une des premières études à ce propos ont déclaré qu'ils trouvaient les réunions « effrayantes » et « ennuyeuses » (Thomas & O'Kane, 1999). Plus récemment, Pert et ses collègues (2014) ont mené une étude qualitative pour recueillir les expériences des jeunes en matière de réunion d'examen et, là encore, les personnes interrogées se sont montrées plutôt négatives à l'égard des réunions (Pert et al., 2017). D'autres études concluent que la compréhension des réunions par les enfants et leur participation reste minime (Cossar et al., 2011), soulignant que les méthodes utilisées pour engager les enfants dans ce processus sont largement inefficaces. Ils ont constaté que les enfants qui avaient assisté à une réunion sur la protection de l'enfance la décrivaient comme difficile, ennuyeuse, effrayante, gênante et chargée émotionnellement (Cossar et al., 2016 ; Kennan et al., 2018), qu'ils avaient l'impression de ne pas être écoutés

par les professionnels et se sentaient insuffisamment préparés, ce qui a également été confirmé par d'autres études (Muench et al., 2017).

Mais l'absence des enfants ne produit pas pour autant des émotions positives. Les entretiens de recherche menés avec les enfants foisonnent d'expériences négatives des enfants et d'émotions désagréables provoquées par leur absence au cours des discussions qui les concernent, mais les excluent de manière quasi systématique. Nina, Emma, Lou ont évoqué le stress ou la peur comme une émotion ressentie lorsqu'elles découvrent que des échanges s'organisent à leur propos et qu'elles ne sont pas invitées à y participer directement ou indirectement. Nina dira par exemple être frustrée de ne pas pouvoir « *donner une autre version de l'histoire* ». À minima, les enfants espèrent être informés et comprendre qui sont les personnes qui assistent à ses échanges et quels seront les sujets discutés. Nina exprime aisément l'inconfort généré par son sentiment d'être exclue des échanges qui la concernent, que ces activités collectives concernent celles organisées par son lieu d'accueil ou au sein de l'aide sociale à l'enfance.

« Au foyer je me souviens qu'ils avaient, ils faisaient des réunions tous les mardis, et par exemple c'était eux qui prenaient des décisions sur certaines choses par rapport aux enfants, sans qu'on puisse demander vraiment ce qu'on voulait... Moi, quand les éducateurs faisaient leur réunion, qu'ils parlaient, moi, j'avais l'impression, comme j'ai été beaucoup sali par mon père, qu'ils pensaient, qu'ils pensaient, qu'ils ne me croyaient pas et qu'ils le croyaient lui.... Ils parlent de moi et de choses qu'ils pensent, mais qui ne sont pas vraies et moi, je ne peux rien dire et eux ils continuent à parler de ça sans cesse et de plein de choses par rapport à ça et c'est moi, ça me... je ne sais pas si c'est le bon mot, mais ça me met un peu mal à l'aise. Oui, c'est frustrant...

... Mais moi, il y a trop trop de trucs que je ne comprends pas. Après il y a des choses, on m'a expliqué, mais j'ai du mal à comprendre leur façon de travailler, de faire leurs réunions. Mais vraiment, c'est des trucs un peu bêtes... Mais, pourquoi est-ce qu'il y a... je sais que ma référente elle a déjà fait des réunions pour parler de notre histoire avec d'autres personnes. Qui sont ces personnes, qu'est-ce qu'elles font là ? Je ne les ai jamais vues, elles ne me connaissent pas. Et pourquoi est-ce que c'est des réunions avec elles ? Pourquoi est-ce qu'il faut leur avis alors que je ne leur ai jamais parlé même si on leur explique l'histoire, ce n'est

pas pareil quand c'est nous qui la racontons ou enfin je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'il y a autant de monde qui se soucie de notre affaire, et voilà ! »

Une autre enfant interrogée fait référence aux synthèses qui s'organisent sur son lieu d'accueil et évoque ce qu'engendrent ces situations en allant jusqu'à imaginer une situation permettant d'inverser les rôles et d'exclure les adultes des échanges entre enfants.

« Ils disent, tu ne peux pas rentrer, car on va parler de ton placement, mais moi j'aimerais bien rentrer et qu'on me parle de MON placement, parce que je n'ai toujours pas compris... en fait, c'est normal, ça devient normal pour tout le monde de parler sur nous. On devrait inverser les rôles et faire une réunion avec des enfants pour parler d'eux... J'ai toujours l'impression qu'ils me critiquent et des fois ils mentent aussi. »

Des discours sur l'enfant à la mobilisation de son point de vue

Dans toutes les synthèses observées, une partie des échanges a concerné l'enfant directement. En isolant les séquences au cours desquelles la discussion se concentre sur un enfant en particulier, il est possible de remarquer qu'il s'agit avant tout de parler de ses comportements sur le lieu d'accueil ou lors des rencontres avec ses parents. Lorsque des professionnelles présentes dans le quotidien de l'enfant participent aux échanges, des détails de la vie quotidienne sont partagés, comme en témoigne le passage suivant.

Notes de terrain issues de la seconde synthèse pour Angel

La seconde synthèse organisée pour Angel met en présence les professionnels du foyer et celles de l'aide sociale à l'enfance. Angel est décrite par son éducateur-référent au foyer comme une enfant faisant « petite fille, elle parle tout doucement, avec une petite voix » et qui a besoin de l'adulte en permanence : avec l'adulte, elle peut prendre plus du recul. Il continue en parlant de l'hygiène. Il dira qu'Angel « prend soin d'elle », mais « pour la douche, il faut quand même parfois un petit peu être avec elle, parce qu'elle peut esquiver quand elle veut ». Au niveau scolaire elle ne « pose pas de problème » est considérée comme ayant de « bonnes compétences » malgré un tempérament un peu « désordonné ». Il dira qu'Angel est « “en demande” de voir sa maman, et très “en demande” de la voir et son papa aussi ». Le professionnel qui s'exprime le fait avec un large sourire, il semble bien connaître Angel, pourtant accueilli depuis quelques semaines seulement. La majorité de ses propos sont positifs et lorsqu'il évoque une difficulté, il le fait avec beaucoup de nuance.

Les éléments concernant chaque enfant sont présents dans les échanges collectifs, mais comme pour les discours à propos des parents, l'interprétation de ces éléments est souvent peu référencée théoriquement. Au cours des échanges, les comportements des enfants sont décrits, certaines de leurs expressions sont partagées puis sont interprétées, et parfois disqualifiées à travers un processus de captation institutionnelle qui s'amorce et parfois s'alimente collectivement. Lorsqu'un ou plusieurs référents mobilisent la perspective de l'enfant pour tenter de nuancer ou de proposer d'autres hypothèses, leur parole n'est pas toujours audible par l'auditoire.

Notes de terrain issues de la seconde synthèse pour Emma et Laura

Une deuxième synthèse s'organise pour deux enfants confiées dans deux lieux différents. L'une d'elles est décrite comme « assez renfermée, et a peu parlé à son arrivée » ce qui amène l'une des professionnelles du lieu d'accueil à se demander s'il n'y a pas « une petite déficience ». Accueillie dans un établissement scolaire adapté, la référente de cet établissement dira que la jeune fille peut « dire ce qu'elle a envie aux interlocuteurs qu'elle a en face, donc il faut toujours un peu vérifier ». En introduisant la présentation de cet enfant de cette manière, je me demande comment son avis pourrait être pris en considération dans la suite de l'échange. Une troisième professionnelle intervenant avant le placement ajoute un élément à cette description déjà peu favorable « quand elle est avec ses parents, Emma, ce n'est pas possible de tirer quoi que ce soit d'elle... elle ne s'exprime pas du tout ». La référente Ase tente de se frayer un chemin dans cette discussion pour poser un autre regard sur cette adolescente avec qui elle dit être « en lien ». Elle explique avoir en effet remarqué la timidité de la jeune fille qui, lorsqu'il y a trop de monde autour, s'exprime moins. La référente mobilise des exemples tirés de ses déplacements hebdomadaires, en transport en commun avec elle. Elle se permet d'ailleurs de dire que ce qui semble inquiéter les partenaires à tendance à la rassurer « je trouve ça plutôt une réaction normale d'avoir un peu, un pas de recul ». Elle enchaîne en tentant d'amener la discussion sur les souhaits de la jeune fille, tels qu'elle les a exprimés : « Elle s'est autorisée aussi à dire les choses, elle pouvait dire que ses parents lui manquaient, qu'elle a beaucoup pleuré, elle s'est autorisée à pleurer à ce moment-là pouvoir nous dire ce qui était compliqué pour elle ». Elle raconte l'arrivée sur le lieu d'accueil et les émotions ressenties par la jeune : « sur le trajet, elle m'a agrippé, en me disant j'ai peur, j'ai peur, j'ai peur ». La professionnelle ayant exercé la précédente mesure rebondit sur ces propos en expliquant qu'elle a également entendu la jeune fille dire que ses parents lui manquaient, mais elle annule immédiatement cette parole employant un ton méprisant ou moqueur ; « Tout ce qu'elle arrivait à me dire, c'est pleurer en me disant : "je veux voir mes parents, ils me manquent et j'ai peur d'aller vers l'extérieur." Oui, elle arrive à dire, mais est-ce que c'est elle qui le dit vraiment ? Moi je me suis toujours posé la question, est-ce que c'est dans un truc de loyauté ». Lorsque les émotions d'Emma sont utilisées pour questionner la description faite au début de l'échange, elles semblent toutes manquer d'authenticité selon les certaines. L'expression d'émotions positives au moment du placement aurait-elle été interprétée comme une forme de loyauté à l'égard des professionnelles ? En fait, quelles que soient les émotions ressenties ou exprimées, elles sont

soumises à l'appréciation des professionnel·les lorsqu'elles suscitent de la méfiance et que leur authenticité est mise en doute.

La transmission d'éléments concernant le quotidien de l'enfant ou son avis sur les décisions en cours ne suffisent pas à faire exister la perspective des enfants dans les échanges collectifs. Comme évoqué dans la situation de Nathalia, présentée plus haut, les synthèses, au cours desquelles ce point de vue produit un changement de mode interprétatif, nécessite qu'au moins l'une des participantes ne s'en éloigne jamais, qu'elle ramène à plusieurs reprises dans les échanges ce point de vue et qu'elle mobilise des arguments permettant d'accorder de la valeur à ce point de vue. Face à la quantité d'informations partagée et parfois leur gravité, et face à l'absence de formalisation de la discussion, l'énonciation isolée du point de vue de l'enfant ne produit que rarement des effets sur le déroulé des échanges.

Dans ces espaces, comme à d'autres moments de l'intervention, le point de vue de l'enfant est écarté lorsque celui-ci s'éloigne de la perception des professionnelles, ce qui rappelle que « la prise en considération de sa parole dépend moins de sa parole elle-même que de la mise en conformité de ses demandes avec le point de vue des acteurs sociaux responsables de lui » (M. R. Bruning et al., 2022, p. 30).

L'absence physique des enfants et la faible représentation de leurs perspectives dans les espaces de concertations sont un résultat important de l'analyse des espaces de concertation. Ces résultats rappellent la conclusion proposée par Myriem Auger, qui considère que « ces adolescents — à qui il est attribué un rôle particulièrement passif ici — se voient cacher cette activité de synthèse comme d'autres (celles des réunions et des transmissions) et se trouvent privés d'emblée de la possibilité de comprendre réellement ce que font leurs éducateurs et de recourir, sans être entravés par le secret, à leur propre réflexivité » (2019, p. 216).

La présence de l'enfant aux réunions est considérée comme une pratique favorisant l'expression et la prise en compte du point de vue de l'enfant (Kennan et al., 2018 ; Richardson Foster et al., 2021), mais elle ne constitue pas la seule option disponible. Plusieurs modalités de recueils et de transmission du point de vue sont repérées dans les travaux scientifiques. L'enregistrement audio ou la retranscription écrite des opinions des enfants, la sollicitation

d'un défenseur des droits indépendant peuvent constituer des alternatives à la présence physique des enfants aux synthèses. Toutefois, à propos de ces pratiques recensées dans une revue de littérature, il est considéré que :

Dans de nombreux cas, l'opinion de l'enfant n'était pas rapportée et les approches adoptées pour consigner l'opinion de l'enfant filtraient celle-ci, intentionnellement ou non... La voix de l'enfant pouvait être effectivement réduite au silence par les travailleurs sociaux qui présentaient l'opinion de l'enfant comme biaisée ou indigne de confiance dans leur récit (Kennan et al., 2018 b, p. 1996).

Les contextes des espaces de concertation observés, leurs contenus, les formes d'expression et de prises en compte du point de vue de l'enfant sont marqués par le risque d'un « filtrage » des opinions des enfants par les professionnelles (Bruce, 2014) voire de leur disparition (Richardson Foster et al., 2021). Plusieurs éléments peuvent expliquer les risques énoncés. En premier lieu, la multiplicité et la diversité des contextes de ces espaces montrent que l'élaboration collective, pourtant indispensable à l'exercice des missions confiées aux professionnel·les, (Alfandari & Taylor, 2022 ; Boutanquoi et al., 2010 ; Euillet et al., 2019) est très segmentée, encore peu formalisée et référencée (Robin, 2009). Face à cet ensemble très disparate d'espaces de concertations et d'objectifs, les enfants ne parviennent pas à obtenir les informations et disposer d'un niveau de compréhension nécessaire à leur implication (directe ou indirecte). Dans ces espaces, la mobilisation de leurs points de vue, leurs avis et leurs souhaits sont largement tributaires des pratiques, des positionnements et des représentations des professionnel·les.

2.2.4. Tracer le point de vue de l'enfant : de l'expression à sa prise en compte dans les écrits

Après avoir analysé les contextes, les contenus et les formes d'expressions des enfants au cours des actes qui mettent physiquement en présence plusieurs des protagonistes impliqué·es dans les interventions ciblées, ce chapitre s'intéresse maintenant aux traces produites à partir de ces échanges individuels et collectifs. Quelles sont les expressions qui demeurent visibles, restent

ou deviennent invisibles ? Quelles sont celles qui se transforment, sont nuancées, dissimulées ? À quels endroits les points de vue, opinions et avis exprimés sont-ils mobilisés par les rédacteurs et rédactrices des supports écrits transmis à des destinataires ?

Au cours de la phase d'observation, il a été possible de recueillir 52 écrits canoniques (P. Rousseau, 2013) concernant 7 des 12 situations concernées par la phase d'observation. Pour cette partie, 28 d'entre eux sont analysés et comprennent des ordonnances (N=5), des notes produites par des lieux d'accueil des enfants (N= 11), des rapports ou notes produits par des services qui sont intervenus avant le placement (N=5) et des écrits transmis au juge par l'aide sociale à l'enfance (N=7) constituent notre corpus. Parmi les écrits exclus du traitement, un enfant a exprimé son souhait que les 7 écrits le concernant ne soient pas utilisés dans la recherche et 17 sont exclus du traitement, car ils ont été produits plus d'une année avant le début de la phase d'observation. Il paraissait pertinent de sélectionner les écrits produits au cours des processus décisionnels observés afin de repérer si, et comment les éléments produits dans les autres espaces sont évoqués dans les écrits et de voir les liens entre des écrits produits au cours d'un même processus, mais par différentes rédactrices ou rédacteurs.

Le traitement de ces écrits s'appuie sur plusieurs travaux scientifiques portant sur les dossiers ou les rapports produits en protection de l'enfance. Ces rapports sont « les seuls médiateurs conservés à long terme, les seuls sur lesquels les enfants devenus adultes — et potentiellement en butte avec leur enfance — pourraient avoir l'occasion un jour de se pencher pour voir, pour lire ce qui s'est passé, ce qu'on leur a fait, ce qui leur est arrivé ». (M. Auger, 2019, p. 225) La récente thèse de Mariette Auger (2019) permet de se concentrer sur les formes, les contenus et les thèmes présents ou absents des écrits analysés, ce qui fera l'objet d'une première partie relativement descriptive des documents composant le corpus. Il s'agit ici de répondre aux questions suivantes : Qui écrit à propos des situations observées ? Quels sont les thèmes présents et ceux qui sont absents, ou qui disparaissent ?

Pour comprendre si cette activité permet de faire exister l'enfant et son point de vue, les analyses proposées par Timo Ackermann et ses collaborateurs ont été particulièrement utiles (2016). Reprenant leur catégorisation des représentations des enfants à partir de l'analyse de dossiers, l'analyse a cherché à savoir comment les enfants étaient (d) écrits et quels objectifs

sont poursuivis par la mobilisation de leurs propres expressions, quelles que soient les formes de celles-ci.

Enfin, une dernière question était de savoir si le point de vue, l'opinion ou l'avis de l'enfant, à propos de sa situation, des propositions élaborées ou décisions prises, apparaissaient dans les écrits et dans quelles mesures ces éléments ont été pris en compte dans la rédaction. Il s'agit notamment de montrer sur quels sujets le point de vue de l'enfant est, ou non, mobilisé, mais également de s'intéresser à la forme de représentation de l'enfant, de son point de vue ou de son discours. Pour cela, les travaux de deux chercheuses à propos des processus décisionnels concernant l'adoption des enfants en Norvège ont été mobilisés (McEwan-Strand & Skivenes, 2020). Une dernière partie vise donc à analyser ce qui est transmis de l'opinion de l'enfant et la valeur accordée au point de vue de l'enfant.

2.2.4.1. Des contextes diversifiés, mais des contenus semblables

Parmi les 23 notes ou rapports produits par les professionnelles, 7 sont produits par la référente Ase d'un enfant, 11 le sont par les référent·es des lieux d'accueil, d'un établissement collectif (N=5) ou d'un service d'accueil familial (N=6), et cinq sont issus de services intervenant avant le placement. Les cinq ordonnances proviennent de cinq juges différentes.

Les éléments qui suivent visent plutôt à décrire le contenu des écrits. Chaque écrit apparaît singulier et son contenu semble plus dépendre du rédacteur ou de la rédactrice, de la position occupée auprès de la famille, de la stabilité des intervenants et intervenantes que d'une trame commune à chaque service, ce qui rappelle les premiers constats de Myriem Auger (2019) concernant la relative liberté laissée aux rédacteur·ices. Toutefois, comme elle, il est possible de repérer des récurrences et quelques systématismes quant au contenu de l'ensemble des écrits analysés.

Retracer les parcours

Généralement positionnés au début des écrits, les premiers éléments permettent de retracer le parcours de vie et le parcours institutionnel des membres de la famille après les avoir désignés

à partir de données administratives, juridiques et sociales. Ainsi le prénom de l'enfant, le nom de ses parents apparaissent dans tous les écrits. Bien que majoritairement présente, la présentation de la composition familiale n'est pas systématique et les frères et sœurs des enfants concernés ne sont pas toujours nommés, de même que la date de naissance, l'âge, la situation professionnelle des parents ou encore des éléments concernant leur lieu de vie. Si ces éléments sont plus fréquemment présents dans les rapports produits par l'aide sociale à l'enfance, ils ne sont pas présents dans tous les écrits analysés.

A contrario et de manière quasi systématique, les notes et rapports présentent des éléments relatifs à l'histoire familiale et celle des interventions. De manière plus ou moins détaillée, il s'agit de connecter les éléments évoqués au reste du récit familial et du parcours institutionnel. Les éléments de l'histoire peuvent dater de plusieurs années ou quelques mois, comprendre des éléments de l'histoire conjugale, du parcours de vie de chaque parent (scolarité, vie familiale, lieu de naissance,) ou de l'enfant (lieu de naissance, changement de lieu de résidence, scolarité). Quel que soit le niveau de détail, de tels éléments apparaissent dans tous les écrits.

Les relations familiales sont systématiquement abordées, mais là encore, de diverses manières. En fonction de chaque situation, il peut s'agir d'évoquer les relations entre les parents, entre les parents et l'entourage, entre les parents et l'enfant ou entre les enfants d'une même fratrie. Lorsque les enfants et les parents bénéficient de rencontres médiatisées ou accompagnées par un service extérieur, ces éléments font l'objet d'un rapport spécifique tandis que lorsque ces rencontres se passent à l'intérieur des services (lieu d'accueil ou Ase), elles font l'objet d'une partie détaillant le déroulement des rencontres. Dans la plupart des écrits, ces éléments sont évoqués à partir du récit produit, majoritairement par les parents ou les professionnel·les, plus rarement celui produit par l'enfant lui-même.

Décrire l'enfant...

Le quotidien de l'enfant sur son lieu de placement apparaît plus détaillé dans les écrits produits par les lieux d'accueil. Très souvent, ces écrits présentent des informations classées sous l'intitulé « présentation générale de l'enfant » ou « développement de l'enfant ». Mêlant des informations factuelles (âge, sexe) et des descriptions plus subjectives, ces éléments permettent

aux lecteurs ou lectrices de se faire une idée des attitudes de l'enfant, de son tempérament à partir de la perception qu'en ont les rédactrices, comme l'illustrent les extraits suivants.

« Elle est une jeune adolescente souriante et agréable... Elle était très influençable et ne parvenait pas à se protéger des autres ni à préserver son intimité. Si la jeune peut toujours paraître naïve dans son positionnement et attitude avec les autres, elle semble gagner en confiance en elle. » Premier rapport rédigé par le foyer dans lequel Nina est accueillie.

« D'apparence, la jeune fait plus jeune que son âge et cela peut troubler de prime abord. C'est une jeune fille brune aux cheveux coupés au carré au niveau de sa mâchoire, toujours en pagaille. Le teint pâle, elle a un visage délicat aux traits fins qui trahissent cependant le léger embonpoint de sa silhouette. De petite taille, nous pensons que son poids est à surveiller. Ses yeux bruns sont francs et directs, et ils laissent entrevoir, par moments, une maturité intéressante chez elle. Sa personnalité vaut largement son âge. En effet, elle a un vocabulaire très riche. C'est une jeune fille à l'intelligence vive et créative, qui percute rapidement, comprend et intègre le cadre et les règles, qui a de l'humour, qui est douée pour le chant et le théâtre et qui se saisit de toutes les propositions éducatives qui lui sont proposées... Par son caractère affirmé et doux à la fois, sa personnalité blagueuse, son répondant ainsi que son excellente diction, elle a trouvé sa place auprès de ses pairs en un temps record. D'un naturel assez jovial et souriant, elle s'entend bien avec tous les enfants. Elle est motrice et agit même comme un leader à l'occasion en n'hésitant pas à prendre position, mais sait aussi s'effacer lorsqu'elle n'est pas à l'aise ou qu'elle sent qu'une situation dérape. Elle peut parfois faire preuve d'une grande maturité pour son âge. » Premier rapport rédigé par le foyer dans lequel Laura est accueillie.

« Elle est une jeune fille très discrète et souvent lisse, ne montrant que peu ses émotions. Elle adopte une posture d'observation avant d'interagir avec l'adulte. Nathalia est une petite très mature et sérieuse... Elle tient un discours de surface sur son quotidien, avec peu d'affects ». Premier rapport rédigé par le service d'accueil familial qui accompagne Nathalia

« Elle se présente comme une jeune avec beaucoup d'angoisses, elle a besoin d'être toujours en présence d'un adulte et sollicite de manière constante son assistante familiale. Elle a gardé ses côtés attachants, c'est une jeune fille qui est dans l'empathie avec les autres, qui aime aider et se montre toujours serviable... Elle se montre souvent "tyrannique" avec son

assistante familiale, souhaitant tout décider, elle peut mettre à mal tout l'entourage de sa famille d'accueil... Elle peut se montrer très agressive, voire violente, avec insultes, jet d'objets, menaces. Elle a un comportement changeant en fonction du lieu où elle se trouve »
Rapport d'échéance rédigé par le service d'accueil familial qui accompagne Amandine.

Le caractère « statique » de ces éléments et la fausse « neutralité » ou « objectivités » transparaît de ces passages. Ainsi l'enfant y est souvent décrit comme si tous les protagonistes qui l'entourent sont d'accord avec cette description, plus ou moins détaillée, et parfois, plus ou moins élogieuse comme en témoignent les passages précédents.

Dans l'ensemble des écrits produits par les lieux d'accueil, des éléments concernant la scolarité, la santé et les activités extrascolaires apparaissent, le plus souvent, dans des parties prévues à cet effet. Les éléments relatifs à la santé sont très succincts, sans doute afin de ne pas trahir le secret médical. Il y est précisé si un bilan de santé a été réalisé et si des suivis spécifiques sont en cours. Concernant la scolarité, les éléments présentés permettent de connaître la classe de l'enfant, son niveau général et dans certains cas, le point de vue de l'équipe enseignante. Les résultats scolaires ne sont présents dans aucun des écrits consultés. Ces éléments relatifs au quotidien, à la santé, la scolarité sont toujours produits par les lieux d'accueils et peuvent, soit être repris mot pour mot par les référentes Ase, soit évoqués à travers une mention renvoyant à d'autres écrits « cf. rapport du saf ».

... et ses parents

Ce qui apparaît plus largement et spécifiquement dans les écrits produits par l'aide sociale à l'enfance ou par les services intervenants en amont du placement concerne ce qui est souvent considéré comme le « déroulé de la mesure » ou le « travail avec la famille », ainsi que les « liens parents-enfants ». Dans ces parties, les référentes font état de l'évolution de la situation en se concentrant souvent, comme pour les enfants, sur les attitudes et comportements des parents à l'égard de la mesure de placement.

« Au début du placement, madame pouvait être sur la défensive avec les professionnels. Les raisons qui ont conduit au placement ont été douloureuses pour madame qui a pu dire ne pas

les comprendre... Depuis, madame semble plus apaisée dans son quotidien, elle a repris une formation qui semble lui tenir à cœur... Madame répond à toutes nos sollicitations et vient à tous nos rendez-vous. Ces derniers sont constructifs, madame accepte de se remettre en question et accepte les conseils. Les échanges sont riches et madame est de plus en plus authentique dans les échanges. Elle peut, sans culpabiliser, se questionner dans sa relation avec sa fille » Premier rapport rédigé par la référente de l'aide sociale à l'enfance d'Angel.

Les mots faisant référence au niveau d'adhésion et de collaboration, tels que « déni », « collaboration », « remise en question », « acceptation », « compréhension » sont présents dans chaque écrit.

D'autres passages rendent compte des actions réalisées auprès des parents et de l'évolution de leurs comportements

« Le travail se poursuit avec les parents. Ils sont tous les deux en lien avec les différents services éducatifs. Madame n'hésite pas à nous solliciter et nous informer de tous événements concernant la prise en charge de sa fille. Monsieur et madame sont impliqués dans le placement, n'hésitent pas à questionner leur parentalité ; bien qu'ils soient conscients des difficultés dans leur dynamique familiale » Premier rapport rédigé par les deux référentes Ase de Laura et Emma.

Dans quelques écrits seulement, les rédactrices ont utilisé cet espace et ce support pour infirmer un élément évoqué dans un autre écrit (plus ancien ou rédigé par des partenaires), le nuancer ou donner une autre version. Dans ces 3 écrits, il est possible de trouver des éléments venant contredire, poliment, les autres productions. Ces éléments sont tous issus des entretiens réalisés avec les parents et des discussions au cours desquelles ces derniers ont évoqué un sentiment d'injustice, une impression que leur point de vue n'était pas considéré ou déconsidéré, voire qu'un mensonge avait été formulé. À travers l'écrit, les professionnelles tentent de « rétablir » la vérité, de la « nuancer » voire de faire exister deux vérités.

« Selon les parents, le médecin leur attribue la faute des conséquences de la maladie de leur fille... La communication entre l'hôpital et les parents semble être compliquée. Ce sujet est abordé à chaque entretien à l'aide sociale à l'enfance et vécu douloureusement par les

parents... La manière dont les professionnels de santé leur expriment leur inquiétude est vécue violemment par les parents. Les parents évoquent la souffrance lors de l'audience de juin 2021 et n'ont pas compris la décision de placement pour leur fille alors qu'elle a déjà une prise en charge adaptée en internat. De plus, lors de cette audience, monsieur s'est senti accusé par la juge lorsqu'elle aurait questionné une proximité intime avec ses filles. Monsieur a le sentiment d'avoir été jugé sur des faits qu'il dit ne pas avoir commis. Monsieur se sent responsable du placement de ses enfants du fait de ces accusations. »

Sans se positionner quant à la véracité des informations des différents protagonistes, les rédactrices de ce rapport saisissent cette occasion pour faire exister une « autre version de l'histoire ».

Conclure et formuler des propositions

Enfin, à l'exception de trois écrits purement informatifs, tous les écrits comportent une conclusion de quelques lignes. Les propositions ou demandes explicites apparaissent systématiquement dans les écrits produits par l'aide sociale à l'enfance, mais ils sont aléatoires pour les écrits produits par les lieux d'accueil. Par ailleurs, il est intéressant d'observer que, s'agissant des neuf écrits produits en vue de l'échéance de la mesure, les préconisations indiquées en conclusion ont toutes porté sur le renouvellement du placement. De manière plus exceptionnelle, des propositions sont formulées à propos des modalités de rencontres parents-enfants (N=3), des modalités d'accueil (N=1) ou des éléments en lien avec d'autres sphères de la vie de l'enfant telles que la scolarité, la santé, les liens avec d'autres membres de l'entourage de l'enfant (N=2).

Le contenu de quatre ordonnances et un écrit comporte une section qui expose explicitement les demandes concernant l'avis de l'enfant sur l'intervention et les propositions.

« La jeune n'est encore pas certaine de ce qu'elle veut. Elle aimerait vivre chez sa mère qui habite dans l'ouest de la France, mais n'a pas envie de s'éloigner de l'endroit où elle vit. Néanmoins, elle exclut un retour chez son père, bien qu'elle n'envisage pas de rompre les liens avec lui. » Rapport rédigé par un établissement en prévision de l'audience

« À l'audience, les filles ont d'abord été entendues seules. Elles indiquent que tout va bien dans le cadre de leur placement respectif. Elles souhaitent voir le temps de visite avec leur parent rallongé et espèrent pouvoir bientôt rentrer chez elle le week-end. Elles aimeraient en outre pouvoir être ensemble pendant les vacances scolaires chez madame Lefebvre, assistante maternelle ». Extrait de l'ordonnance rédigée par une juge des enfants

Des disparitions ou des absences

Au-delà de ce qui apparaît dans le contenu des écrits, il est également pertinent d'observer ce qui n'apparaît pas, ou ce qui existe au cours d'autres actes, mais disparaît dans celui-ci.

Ainsi, plusieurs thématiques ou formulations sont apparues absentes du contenu. Si quelques nuances peuvent apparaître dans les récits produits par deux services distincts à l'égard d'un même enfant, les désaccords entre eux, les divergences de point de vue et de propositions sont absents des traces analysées. L'absence d'éléments à ce propos participe de la production d'un récit « statique » de l'intervention et d'un récit « sur » la famille et provoque une forme de clivage entre le fonctionnement familial et le système d'intervention. L'évaluation de la situation, majoritairement intuitive et implicite (Robin, 2009) se fait à partir de l'histoire familiale, des comportements des enfants ou de leurs parents, et exclue majoritairement les effets, bénéfiques ou délétères, du système d'intervention. Les contraintes qui pèsent sur les organisations et sur les professionnelles ne constituent pas des éléments mis à jour alors même qu'elles affectent l'intervention et constituent l'un des déterminants des processus décisionnels (Fluke et al., 2020 ; Rurka et al., 2020 ; Turlais, 2016). L'absence prolongée d'une référente, ou les changements d'intervenantes, les délais d'attente pour certaines prises en charge médico-sociales, la disponibilité d'une référente, les distances géographiques, le manque de « places » disponibles dans certaines structures sont autant d'exemples d'éléments qui, au cours des observations, ont agi sur les processus d'intervention et processus décisionnels, mais qui disparaissent largement au moment d'écrire sur l'intervention et le parcours de vie de l'enfant.

Avant de s'intéresser plus loin aux contenus et formes de représentation du point de vue de l'enfant, il est possible d'indiquer ici les thématiques sur lesquelles leurs perceptions sont

rarement, voire jamais convoquées. Les éléments relatifs à l'histoire familiale, ou l'histoire des interventions, ceux concernant les effets de l'intervention ou encore ceux permettant de décrire l'enfant et ses comportements ne sont qu'exceptionnellement complétés du point de vue de l'enfant sur ces mêmes thèmes. Ces parties se construisent à partir d'anciens écrits, du discours des parents ou des professionnel·les et la forme de la rédaction laisse transparaître l'idée qu'il n'y a toujours qu'une seule « version de l'histoire ». De la même manière, la scolarité, la santé, les relations aux pairs constituent des thématiques produites à partir des observations des adultes qui entourent l'enfant (des médecins, des professeurs, des psychologues, des éducateurs ou éducatrices) et plus rarement à partir de la perception des enfants eux-mêmes.

L'absence fait également référence à la manière dont l'enfant est inclu·e dans la rédaction ou informé·e de son contenu. Aucun écrit ne comporte une partie rédigée par ou avec l'enfant. De même, aucun passage ne permet de considérer que les choix des sujets abordés dans les écrits ont pu être discutés en amont ou en aval de la rédaction. Ces éléments expliquent sans doute la réaction de Nathalia qui considère que : « *Ce qu'il ne leur convient pas, ce qu'ils pensent que je dis n'est pas intéressant, ils ne vont pas le dire* ». Quelques échanges lors d'entretien entre les enfants et les professionnel·les permettent d'évoquer le rapport qui va ou qui a été rédigé, aucune restitution d'une partie ou de l'ensemble des écrits n'a eu lieu. Les enfants rencontrés dans le cadre des entretiens de recherches ont tous indiqué ne pas avoir eu connaissance des écrits, tant ceux produits par leur lieu d'accueil que ceux produits par leur référente Ase. L'absence d'information en amont ou après la réaction provoque la colère de certains enfants, comme Sami l'exprime lors de l'entretien de recherche :

« *Ils m'ont jamais parlé des rapports, on dirait qu'ils me l'ont caché. Au lieu de me dire : "Sami voilà mon rapport, tu restes un peu, 6 mois", OK j'accepte, mais tu vas aller chez ta mère une fois... non, ils me disent rien, ils me le cachent, et c'est là-bas (au tribunal) que je le sais* ».

Les discours des professionnelles à l'égard des pratiques d'écriture et de restitution sont apparus ambivalents, comme en témoigne l'extrait suivant issu de l'entretien réalisé avec une référente de lieu d'accueil :

« Moi, les trois quarts du temps, l'enfant sait ce que je mets dans mon rapport, je lui lis les grandes lignes et je lui dis ce que je conclus, quelles sont les choses que je vais demander en son nom et en mon nom à moi parce qu'il y a des choses que je vais préciser dans mon rapport, que l'enfant lui souhaite ça, donc je le mets, même si notre avis est différent pour que ça puisse faire débat... »

Plus loin, la même professionnelle dira, à propos de la restitution des écrits aux enfants

« Ça devrait, ça ne l'est pas, ça ne l'est pas, ça l'est pas. Pour être honnête, je pense que c'est un manque de temps. Souvent, on reçoit les convocations du juge, déjà tardivement. Des fois, on a 3 jours pour faire un rapport, et après c'est l'audience, des fois, on ne fait pas de rapport parce qu'on n'a pas reçu la convocation, c'est, c'est compliqué. »

Comme cela a été observé dans les synthèses, il est souvent difficile de distinguer la nature des énoncés et leur provenance. S'agit-il d'informations objectives recueillies auprès de l'enfant, d'un tiers ? S'agit-il d'éléments issus d'observations directement et récemment réalisées ou d'observations de tiers, datant de plusieurs mois voire plusieurs années ? Dans ces écrits, des éléments factuels et objectifs se mélangent aux interprétations et aux analyses produites et les critères, indicateurs, concepts ou théories sur lesquels elles reposent n'ont jamais été précisés dans les écrits analysés. Comme pour les synthèses, des éléments objectifs et signifiants au regard de la mission de protection de l'enfance *« la jeune évoque les coups reçus au domicile »* côtoient des informations ayant un caractère plus subjectif, et qui, pour la plupart jettent le discrédit sur la valeur qui pourrait être accordée au point de l'enfant *« elle fabule, son discours est changeant »*, *« elle a l'habitude de tricher aux jeux de société »*, *« elle souhaite être au centre des attentions et pour cela elle peut avoir recours facilement à des mensonges... Il est difficile pour les professionnels qui l'accompagnent de discerner le vrai du faux dans ses dires au quotidien, elle se mélange dans ses mensonges et semble fabuler »*.

Dans l'ensemble des écrits analysés, les affirmations sont plus fréquentes que les doutes, les hésitations, les hypothèses et il n'a pas été repéré d'énoncés permettant de faire exister des visions contradictoires d'une même situation. Les affirmations concernent l'ensemble des thèmes traités dans les rapports, même ceux qui abordent des dimensions purement subjectives

telles que le caractère des protagonistes, leurs sentiments, leurs vécus. Cela rejoint le constat de Timo Ackermann et ses co-auteurs qui considèrent qu'« à l'intérieur des dossiers » le point de vue subjectif des spécialistes disparaît et s'objective » (2016, p. 35). Comme eux, les résultats ici présentés indiquent que :

Les écrits analysés révèlent que les « évaluations fournies dans la pratique de la protection de l'enfance sont basées sur la volonté de créer un résultat univoque en recueillant les perspectives et les opinions d'autrui... » Il est rare de lire des avis clairs et indépendants des professionnels impliqués concernant le cas et le niveau de mise en danger présent ; il faut plutôt les considérer comme des « opinions » (Ackermann et al., 2016, p. 35).

Il est alors intéressant de poursuivre ces analyses afin de comprendre quelles visions de l'enfant ces écrits produisent et quels sont les niveaux de visibilité des perspectives de l'enfant produites par ces pratiques.

2.2.4.2. Des enfants majoritairement objets de préoccupations

Tous les enfants sont mentionnés dans les écrits analysés, mais ils ne le sont pas tous et toutes de la même manière dans la mesure où il peut être tantôt désigné, tantôt considéré et tantôt pris en compte. À partir de la catégorisation proposée par Timo Ackermann et Perrine Robin, l'analyse cherche à savoir si le contenu des écrits produisait une forme « d'absence des enfants », un discours les positionnant à une place « d'objet de préoccupations » ou permettait de les considérer en tant qu'agent (2016). La déclinaison de la catégorisation des auteurs est illustrée par la figure suivante :

Position de l'enfant	Déclinaison des différentes caractéristiques
	Enfant absent
Enfant objet des préoccupations	Enfant victime d'accident
	Enfant victime de mauvais traitement ou de négligence

	Enfant ayant des besoins
Enfant en tant qu'agent	Enfant en tant qu'acteur déviant
	Enfant en tant qu'acteur dans la famille
	Enfant en tant que protagoniste

Figure 9 : *Catégorisation et caractéristiques des positions de l'enfant dans son dossier* (Achermann & Robin, 2016)

Il est difficile de produire une caractérisation de la position de chaque enfant à partir de la lecture de tous les écrits le concernant. Un même enfant peut, d'un écrit à l'autre, voire d'un passage à l'autre, passer d'une position d'enfant « absent », à celle d'enfant « objet » et parfois à enfant « agent ». Parmi les 23 écrits, la position de l'enfant « absent » s'observe dans quelques écrits entiers (N=2), mais elle s'observe surtout dans la majorité de certains des passages qui composent chaque écrit, lorsqu'il s'agit de décrire l'histoire familiale et l'histoire des interventions. À propos de l'exiguïté d'un logement, une rédactrice notera que « *les enfants vivent dans un environnement entravant nécessairement leur développement* », sans détailler davantage les entraves éventuelles pour cette enfant. Dans trois autres écrits, rédigés par différents services, l'enfant n'est mentionné·e qu'en rapport avec les comportements de ses parents et toutes ses réactions sont considérées comme le signe des dysfonctionnements parentaux qui sont évoqués. L'une des enfants est décrite comme « *suradaptée* » ce qui, selon la rédactrice est une preuve de l'emprise parentale et non une capacité singulière de cet enfant.

La catégorie qui apparaît majoritaire est celle attribuant à l'enfant une position « d'objet des préoccupations ». Dans ces écrits ou dans certains passages spécifiques, les enfants sont mentionnés comme des « victimes » de mauvais traitement ou de négligences et/ou comme des enfants ayant des besoins spécifiques.

Ce qui est commun aux deux types, c'est que les enfants et les adolescents sont considérés comme des objets de préoccupation pour les adultes, même si la caractérisation de ces besoins reste souvent très générale... La vision des mineurs en tant qu'acteurs, ne s'accorde pas (ou rarement) avec ce type de caractérisation. Les enfants ne sont pas décrits comme des personnes capables de réfléchir à leur propre

situation et d'agir de manière autodéterminée. Au contraire, ils sont toujours dépendants des « soins » des adultes qui les protègent des abus et de la négligence et répondent à leurs besoins (Ackermann et al., 2016, p. 43).

Les préoccupations des adultes, et plus généralement des professionnelles, ne font pas toujours l'objet de discussion avec les enfants, ce qui est accentué par la surreprésentation d'affirmations. Cela peut concerner la situation familiale et la qualification du danger. Pour les enfants qui sont à l'origine des dénonciations de mauvais traitement, leurs propos sont souvent repris, mais lorsque la qualification de cette situation est produite par un professionnel, l'avis de l'enfant n'apparaît qu'exceptionnellement. Par ailleurs, les besoins sont souvent envisagés sans être mis en lien avec la singularité de chaque enfant.

La perception d'un enfant en tant qu'acteur, est apparue dans plusieurs écrits (N=2), mais des traces de cette catégorie apparaissent de manière plus diffuse dans d'autres écrits pouvant positionner l'enfant tantôt comme absent ou objet des préoccupations. La position d'acteur déviant s'est traduite par l'évocation des attitudes ou comportements non conformes pour trois enfants, le plus souvent issus des écrits produits par leur lieu d'accueil. Par exemple, le rapport qu'entretiennent les filles avec les garçons apparaît dans trois écrits et est considéré comme « particulier » dans les trois situations.

« Elle a un rapport particulier avec les jeunes garçons, elle se montre de plus en plus des "amoureux", dans la séduction. Elle évoque beaucoup "ses copains" qu'elle considère être comme des "amoureux" ».

Les comportements perturbateurs, agités, agressifs, opposants des enfants apparaissent également pour trois enfants.

« Elle est insécurisée. Cela se remarque sur sa façon de se comporter, elle n'arrive plus à se poser, ne parvient plus à prendre soin d'elle, comme ranger sa chambre, se laver... Elle se trouve dans la répétition de ce qu'elle vit, et ne parvient plus à faire le vide, surtout avant et après les rendez-vous avec les professionnelles ou à la suite de visites. Elle se montre aussi impulsive ne supportant plus la moindre contrariété, ses "sauts d'humeur" sont difficiles à anticiper. »

Quelques enfants ont également été décrits comme acteur ou actrice de leurs relations familiales et cela fait référence aux détails donnés quant aux relations qu'ils entretiennent avec leurs parents, relations qui pour tous les enfants concerné·es par la recherche, sont accompagné·es par des professionnelles. Les rencontres sont décrites dans le détail et les positionnements de l'enfant sont souvent mentionnés.

L'enfant positionné comme protagoniste transparaît également de quelques passages et a concerné plus spécifiquement une enfant. Dans une situation, cette position est visible tout au long du premier écrit, rédigé en vue de solliciter le maintien du placement ordonné quelques semaines plus tôt. Les propos de l'enfant constituent la base du récit et le choix des verbes donne une force au discours, permettant de donner à sa « version de l'histoire » une place importante. Le point de vue de l'enfant sur son placement et sur ses souhaits concernant les relations avec les membres de son entourage (comprenant d'autres personnes que ses parents) est clairement visible. Pourtant, au fil des écrits, sa position oscille entre une enfant capable de réfléchir sur sa situation et prendre des décisions à une position d'enfant objet de préoccupation.

« Elle exprime toute son ambivalence dans un parcours dont beaucoup de choses lui échappent... Elle demeure vulnérable et a besoin d'être sécurisée et renforcée sur le plan narcissique. Elle s'individualise progressivement, mais a besoin d'un cadre contenant. Si ce projet de retour au domicile est souhaité par tous, nous préconisons le maintien du placement afin de le préparer. Il semble important que Nina puisse mûrir ce projet dans un contexte de rupture des liens ».

Si les enfants peuvent occuper diverses positions dans les écrits, ils demeurent majoritairement l'objet de la préoccupation des adultes et ces derniers considèrent le plus souvent que leur définition de la situation et des solutions est la plus adéquate. Comme pour les autres actes analysés, il est possible de considérer, à la lecture des écrits, que la perception qu'à l'enfant de sa situation et ses besoins a plus de chance d'apparaître lorsque celle-ci est conforme à la représentation et l'analyse que se font les rédacteurs et rédactrices des écrits. Au-delà de la représentation de l'enfant, il s'agit maintenant de s'intéresser à la manière dont son point de vue, son opinion, ses souhaits ont été mobilisés dans les écrits.

2.2.4.3. Quelles représentations et prises en compte de l'opinion de l'enfant dans les écrits ?

Afin d'analyser les formes de représentations du point de vue de l'enfant, plusieurs dimensions ont été explorées. Il s'agissait de repérer les sujets sur lesquels celui-ci était mentionné et de quelle manière ils étaient restitués par écrit et pris en compte dans la proposition formulée.

Selon les chercheur·ses, il est possible de repérer des déclarations directes ou indirectes afin de classer ces déclarations dans six catégories distinctes :

- « Le point de vue est pris en compte sans préciser le degré
- L'opinion est prise en compte et fortement pondérée
- L'opinion est prise en compte dans une certaine mesure
- L'opinion est simplement mentionnée
- L'opinion n'est pas prise en compte, soit par une déclaration expresse, soit parce qu'elle est dévalorisée
- L'avis n'est pas mentionné par la commission » (McEwan & Skivenes, 2020, p. 645)

Communiquer le point de vue de l'enfant : sur quoi et comment ?

Quelques constats généraux apparaissent. Dans 18 écrits, des propos recueillis auprès des enfants sont rapportés à propos des motifs de placement, des relations familiales et leurs souhaits. Il s'agit de passages dans lesquels les rédacteurs et rédactrices reformulent certains contenus des échanges qu'ils ont eus avec les enfants. Ces passages sont repérés grâce à l'emploi de termes tels que : expliquer, dire, veut, souhaite, aimerait... Dans 9 écrits, des verbatims sont présents entre guillemets et ces passages ont été recueillis par la professionnelle qui rédige l'écrit dans 5 d'entre eux.

« Elle explique que son père est un homme toujours assez tendu, qui fait “beaucoup d'histoires pour rien”. Il est trop protecteur et lui laisse très peu d'espace de liberté. »

Ces verbatims sont toutefois plus souvent utilisés pour évoquer des éléments en lien avec le danger identifié ou les inquiétudes : *« Elle s’est montré « attaquante » envers sa mère en faisant des réflexions telles que « je t’aime que pour la tablette » (en lien avec le cadeau qu’elle venait d’ouvrir), ou « c’est quand que tu me fais un petit frère, mais celui-là, tu ne le mets pas en famille d’accueil ? »*. Ces passages peuvent se mêler à des passages entre guillemets qui ont un autre objectif, celui de rapporter les propos d’un tiers.

Du partage du point de vue de l’enfant au partage de son avis à propos des décisions

Afin d’évaluer la présence et la valeur du point de vue de l’enfant sur les propositions, il a été possible de catégoriser la valeur du point de vue de l’enfant à partir des indicateurs présents dans l’étude de McEwan et Skivenes (2020). Les chercheuses ont distingué trois dimensions : l’existence du point de vue de l’enfant, l’évaluation des capacités de l’enfant et la prise en compte de l’opinion de l’enfant dans la décision. Les sujets sur lesquels le point de vue de l’enfant est mobilisé concernent majoritairement les relations avec ses parents. S’agissant des propositions formulées par les services, 16 écrits ne présentent aucun élément permettant de savoir ce que pense l’enfant des propositions formulées en conclusion. Pour les autres écrits, il s’agit davantage de retranscrire l’expression d’un souhait plutôt que d’un avis sur les propositions formulées. Il arrive que l’avis de l’enfant apparaisse, mais de manière discrète...

« Aujourd’hui, elle paraît perdue et ne sait pas quoi penser par rapport à sa situation. Elle n’est pas contre un maintien de son placement, le temps d’apaiser les tensions avec son père et trouver des modalités de communication autres. »

... et parfois plus clairement

« La jeune a encore du mal à se projeter pour la suite. Elle aimerait à terme vivre auprès de sa mère, mais a peur que cela engendre la fin des liens avec son père. Par ailleurs, une orientation en famille d’accueil a été demandée par le juge des enfants. La jeune est partie prenante de ce projet, mais ne souhaite pas être accueillie trop loin en banlieue, afin de rester scolarisée dans son école. »

... et parfois même, de manière répétée comme en témoignent trois écrits concernant les mêmes enfants

« Elles demandent à pouvoir rencontrer leurs parents plus longtemps et dans un autre cadre. Les parents sont également “ en demande ” » Note produite par les référentes Ase de Laura et Emma.

« Elle espère avoir la possibilité de voir sa famille plus régulièrement, notamment sur les temps de week-end et de vacances scolaires. Elle est souvent “ en demande ” pour appeler sa grande sœur » Note produite par le référent du lieu d'accueil de Laura.

« À l'audience, les filles ont d'abord été entendues seules. Elles indiquent que tout va bien dans le cadre de leur placement respectif. Elles souhaitent voir le temps de visite avec leur parent rallongé et espèrent pouvoir bientôt rentrer chez elles le week-end. Elles aimeraient en outre pouvoir être ensemble pendant les vacances scolaires l'assistante familiale » Ordonnance de placement pour Laura et Emma.

À travers ces verbatims, on comprend que si des souhaits peuvent être transmis via ces écrits, l'avis de l'enfant sur les propositions reste rare. Parmi les 28 écrits, un seul présente l'avis sur l'une des propositions formulées *« elle n'est pas contre »*, cinq formulent une proposition s'appuyant sur une demande explicite d'un enfant, mais aucun d'entre eux ne précise l'avis de l'enfant sur l'ensemble des propositions rédigées.

Accordé au point de vue, le poids qui lui revient

Pour être prise en compte dans la décision, une valeur ou une pondération devrait être accordée au point de vue de l'enfant (McEwan & Skivenes, 2020). Cela est conforme aux indications présentes dans les textes législatifs, considérant que l'opinion de l'enfant doit être prise en considération en fonction de son degré de maturité ou sa capacité de discernement. Les déclarations dans lesquelles les professionnelles donnent des indications sur la capacité de l'enfant à se forger une opinion, ou la capacité de l'enfant à être impliqué dans le processus (McEwan & Skivenes, 2020) ont été recherchées.

Des éléments apparaissent, mais ils sont disséminés dans de longs passages descriptifs qui participent de l'évaluation implicite et subjective de ces capacités. Dans les écrits, ces éléments ne sont pas considérés ou énoncés comme un critère d'évaluation des capacités de l'enfant ni utilisés ou associés à l'éventuelle pondération de son point de vue. Par exemple, deux enfants ont été décrits au cours de l'écrit en utilisant des termes tels que « *menteuse* », « *affabulatrice* », et une enfant est considérée comme « *dans le collage* » avec les discours de ses parents, une enfant a été qualifiée de « *fragile et influençable* ». Si ces termes ne sont jamais directement mis en lien avec l'expression d'un avis ou sa prise en compte, ils colorent la lecture du point de vue de l'enfant.

Ces formulations, lorsqu'elles ne sont étayées d'aucune précision, peuvent provoquer simultanément une invisibilisation ou une disqualification de leurs avis. C'est le cas dans un passage issu de la fin d'un rapport produit par un lieu d'accueil. Dans les dernières phrases qui précèdent la conclusion rédigée par un chef de service, il est précisé que : « *La jeune ne veut pas rentrer au domicile de son père* » et qu'elle est « *plus ambivalente à l'égard de sa mère* ». La conclusion quant à elle indique que la jeune est « *fragile et influençable* » et qu'elle « *paraît perdue et ne sait pas quoi penser* ».

Comme le soulignent Ackermann et ses co-auteurs à l'égard de l'ensemble des documents composant les dossiers « les entretiens directs avec les enfants sont rarement mentionnés... les dossiers contiennent plutôt des notes sur les signaux non verbaux des enfants » (2016, p. 34). Ces constats rejoignent d'autres travaux menés dans d'autres contextes nationaux ou juridiques. Les écrits tels que les rapports sont considérés comme importants du point de vue des enfants. Les écrits produits au cours de l'intervention, qu'ils s'agissent de notes, rapports ou ordonnances, font partie du processus décisionnel, mais ils manquent parfois de détails sur l'expérience de chaque enfant (Richardson Foster et al., 2021).

Si la participation significative de l'enfant nécessite que l'enfant soit impliqué·e dans l'ensemble des étapes qui composent ce processus, alors il importe de réfléchir à la manière dont il ou elle est présenté·e, représenté·e, dans les écrits et la manière dont ses points de vue apparaissent et sont pris en compte. L'analyse des écrits, croisée à l'analyse du contenu des actes qui ont précédé leur rédaction, montre que le point de vue de l'enfant est peu représenté.

Les sujets qui y sont abordés sont sélectionnés par les rédacteurs et les rédactrices qui ont également la possibilité de choisir à propos de quoi et comment rendre compte de la perspective des enfants. Pourtant, d'autres études ont exploré les effets d'une participation de l'enfant à l'écriture de tels documents (Birnbaum, 2017). Une étude portant sur des situations de séparations conjugales a permis à 24 enfants âgés de 6 à 17 ans d'exprimer leur avis sur la manière dont leur point de vue est sollicité, puis, comment leur opinion est retranscrite à l'intérieur des rapports ou comptes rendus rédigés. Les enfants ont fait part de la nécessité de protéger leur confidentialité en ayant leur mot à dire sur ce qui est inclus dans le rapport (Hayes & Birnbaum, 2020) et sur la manière d'inclure ou d'exclure certains éléments (Birnbaum, 2017). Ces éléments sont d'autant plus importants que les écrits ont systématiquement été mentionnés au cours des entretiens de recherches, par les enfants et leurs parents, comme un objet venant créer ou cristalliser des tensions entre les parents et les professionnels, un objet qui symbolise le pouvoir dont disposent les professionnels, celui de choisir quoi écrire, à qui et comment. Un objet qui permet rarement de faire apparaître plusieurs « versions de l'histoire ». Cela confirme l'idée que tant que les voix des enfants continueront d'être transmises par l'intermédiaire d'une tierce partie, il y aura un risque de filtrage et d'altération de la signification (Bruce, 2014).

Conclusion de la partie

La mise en regard, dans cette partie, de multiples facteurs qui entrent en jeu dans le processus de participation permet de comprendre comment la participation se construit et se déconstruit au fil du temps et de l'intervention. Les acteur·ices interrogé·es et les scènes quotidiennes observées démontrent le caractère dynamique (non linéaire et non hiérarchique), complexe et fragile de la participation.

Les premiers résultats présentés montrent que la participation des enfants se construit dans l'intervention, à partir de pratiques quotidiennes des professionnelles impliquées et des routines décisionnelles (Vargas Diaz, 2020) et des expériences antérieures et actuelles des enfants. Ces résultats démontrent que, si les enfants disposent d'occasions, principalement lors des rencontres physiques avec des professionnel·les (référent·es, juge, psychologue) pour

exprimer leurs points de vue, ces occasions diminuent voire disparaissent dans les actes au cours desquels ils ne sont pas conviés à prendre part aux échanges et dans lesquels ce qu'ils et elles ont exprimé peut disparaître ou être disqualifié. Mais si la participation exige, à minima et au préalable, des contacts et des échanges entre les enfants et les praticiennes, elle ne se limite pas à ces prises de parole.

Les expériences de participation de l'enfant se modifient dans et avec le temps. Des expériences inexistantes ou insignifiantes laissent place à des expériences plus significatives pour les enfants et inversement, parfois dans le temps long (plusieurs années pour Nathalia) parfois sur un temps très court (Nathalia ayant deux expériences différentes au cours de la même période). L'expérience de participation convoque un ensemble de facteurs animés par des temporalités plurielles, des contraintes et des possibilités et est marquée par les expériences de tous les acteurs et actrices impliqués.

La participation convoque des dimensions propres aux enfants : leurs droits, leurs volontés, leurs capacités, leurs possibilités. Ces éléments sont à mettre en lien avec le concept d'agentivité évoqué plus haut. Au cours des observations autant que des entretiens de recherche, les formes d'actions et d'expression des enfants sont apparues variées. Ces variations s'observent et s'expriment d'un enfant à l'autre, d'un moment à l'autre, d'un sujet à l'autre, rappelant la fluidité de l'agency (Vinel et Zaltron, 2020a) et son caractère relationnel. Les processus observés et analysés montrent l'intérêt de ne pas seulement s'intéresser aux actions et expressions des enfants, mais également aux effets qu'elles produisent sur eux-mêmes, sur autrui et sur les processus. La participation convoque également des pratiques professionnelles singulières. Toutes les professionnelles impliquées dans cette recherche exercent les mêmes missions, mais elles le font toutes de manière singulière et les processus en sont impactés. Enfin, bien que la focalisation sur les pratiques des référentes Ase constitue un choix méthodologique, les données obtenues et analysées permettent de rendre compte de ce que le partage de l'action éducative produit sur les processus étudiés. Les interventions convoquent une pluralité d'acteurs et actrices qui occupent des positions, des rôles et des responsabilités différentes, ce qui n'est pas sans conséquence sur les expériences de

participation des enfants rencontrés. Enfin, ces mêmes processus se déploient à l'intérieur de multiples organisations et au sein d'une Institution (Beillerot, 1995) qui agit sur les processus.

Toutes ces dimensions sont en perpétuel mouvement réel ou symbolique, dans le temps et dans l'espace. Ces mouvements sont provoqués simultanément par la temporalité de l'intervention, par les expériences passées ou actuelles, par les pratiques et les interactions, par les conceptions théoriques et la réflexivité des acteur·ices ou encore par les exigences institutionnelles...

La participation est un processus fragile qui peut rapidement manquer de souffle lorsqu'une dynamique d'invisibilisation de l'enfant (l'enfant singulier et non l'enfant universel) se met à l'œuvre. Cette dynamique apparaît clairement dans les espaces au cours desquels l'enfant ou les membres de sa famille s'absentent. Il ne s'agit pas seulement d'espaces physiques ou matériels, mais aussi d'espaces symboliques ou psychiques.

- PARTIE 3 -

MODÉLISER LA PARTICIPATION DE L'ENFANT : DONNER DE LA PROFONDEUR AUX PROCESSUS DÉCISIONNELS EN PROTECTION DE L'ENFANCE

Après des décennies de recherches se concentrant davantage sur l'étude des niveaux et des expériences de participation des enfants en protection de l'enfance, de récentes recherches explorent les conditions de son effectivité et permettent d'affiner les connaissances déjà produites (Middel et al., 2021 ; Skaug et al., 2021 ; Toros, 2021 a, 2021 b ; Van bijleveld et al., 2015). Comme le montrent les données présentées dans les précédentes parties, la participation des enfants engage tous les acteurs et actrices impliqués : les enfants, leurs familles, les professionnelles, les organisations et les services. Si l'analyse des modèles de participation présentée en première partie permet de mettre à jour des conditions ou des niveaux de participation, ces représentations ne rendent pas toujours compte des multiples dimensions qui composent la participation et de sa complexité lorsqu'elle concerne des enfants concernés par des interventions en protection de l'enfance. Dans la première partie de cette thèse, il est indiqué que certains de ces modèles ne tiennent pas toujours compte du caractère diachronique ou itératif des interventions et d'autres semblent ne pas inclure la compréhension des processus interactionnels et relationnels à l'œuvre, et d'autres encore laissent à penser que la participation des enfants se déploie de manière mécanique et équivalente, quels que soient les contextes. Par l'utilisation de représentations graphiques au caractère parfois statique ou figé, les modèles de participation recensés et analysés peuvent induire l'idée que les « mêmes causes produiront les mêmes effets ». Dès lors, une première réflexion vise à introduire cette troisième et dernière partie de la thèse par l'exploration des significations de telles représentations graphiques.

Gilles Willet (1992) définit le modèle comme un dispositif heuristique permettant la construction de nouveaux savoirs, une manière de penser, « une description et une

représentation schématique, systématique et consciemment simplifiée d'une partie du réel, faites au moyen de signes, de symboles, de formes géométriques ou graphiques, et de mots », mais qui est toujours une version « appauvrie de la réalité » (dans Mucchielli, 2009, p. 145). Pour Alex Mucchielli (2009), un modèle facilite la compréhension d'un phénomène particulier à partir d'une représentation simplifiée. Il ne s'agit pas d'une simplification de la réalité « qui pourrait dénaturer l'objet d'étude, il s'agit plutôt d'une réduction de l'objet d'étude à ses caractéristiques les plus significatives » (p. 145). Pour cet auteur, la modélisation permet de rendre intelligibles des phénomènes, des objets souvent dynamiques et complexes. Les modèles doivent moins chercher à relier les effets et les causes que de permettre de modéliser des interactions entre des actions et des contextes d'actions, des processus et des trajectoires (Mercklé & Zalc, 2018) ce qui semble particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit de représenter des systèmes complexes définis par Jean-Claude Lugan comme « un système que l'on tient par définition irréductible à un modèle fini aussi sophistiqué soit-il » (2009, p. 100). Modéliser devient alors « l'action intentionnelle de construire, par composition de concepts et de symboles, des modèles susceptibles de rendre plus intelligible un objet ou un phénomène perçu complexe » (Lugan, 2009, p. 101) et peut permettre la construction d'une représentation des processus étudiés. Il apparaît dès lors pertinent de distinguer la production d'un modèle et la modélisation d'un processus complexe. Le terme de trialectique, repris de l'œuvre d'Edgar Morin (2014), désigne le jeu interactif entre au moins trois composants par lequel se manifeste très souvent la complexité. Ce jeu à trois articule entre eux les principes de la logique systémique : reliance dialogique, reliance récursique et reliance hologrammatique. Il s'agit de soutenir l'idée qu'à l'intérieur des processus sociaux, rien n'est fixé, ni les personnalités, ni les institutions, ni les données culturelles.

Claude Vautier (2016), s'appuyant également sur la pensée d'Edgar Morin, développe l'idée qu'une approche relationnelle est nécessaire dans la modélisation de système complexe.

La modélisation relationnelle invite les chercheurs et chercheuses qui s'y essaient à ne plus centrer son travail sur une catégorie principale autant que principielle, que ce soit l'individu (ou l'acteur ou encore l'agent), le système ou les systèmes organisant les institutions, les règles, les cultures, les valeurs... Elle l'invite à admettre ce que nos sens peuvent nous dire, à savoir que toutes ces « choses », individus, objets, sociétés, événements, participent de ce

processus qu'est le monde et qu'il est vain de vouloir à tout prix discriminer ce qui est le plus important pour expliquer et comprendre ce qui se passe, pour en faire la fondation d'un système théorique capable d'une exhaustive révélation. (Vautier, 2016, p. 342)

En disant qu'elle est relationnelle, l'auteur considère que les catégories choisies doivent être prises ensemble, être traitées comme consubstantielles de même qu'il est nécessaire de leur donner un caractère hologrammatique et d'accorder à ce qu'il nomme de « champ relationnel » un caractère de continuité. À travers cette modélisation relationnelle, aucune catégorie n'est isolée ou explicative. Il s'agit plutôt de considérer la relation, au centre de la complexité, selon Edgar Morin, comme un principe fondateur. Il s'agit de développer des modèles qui laissent échapper le moins possible les « résidus », les « événements » que Claude Vautier met en lien avec les aléas et le hasard présents dans les systèmes complexes (2016).



Pour rendre compte des dimensions qui composent la participation et des mouvements qu'elle engendre autant que ceux qu'elle requiert, cette partie vise à proposer une modélisation à partir d'un objet semblable à un casse-tête cubique en trois dimensions. Cette représentation permet de considérer un ensemble de six dimensions (représentées par les faces de l'objet), distinctes, mais interdépendantes, dans la mesure où elles contribuent, ensemble, au processus de participation

des enfants. Ces catégories sont produites à partir de l'analyse des entretiens réalisés avec l'ensemble des participantes à la recherche et l'analyse des processus de participation observés, tels qu'ils ont été présentés dans la deuxième partie de la thèse. Aucune de ces dimensions ne peut être envisagée comme figée ou stable et aucune ne peut exister sans la présence des autres. Pour saisir les enjeux et la complexité de la participation, en d'autres termes, pour parvenir à résoudre le « casse-tête » de la participation, il est également nécessaire de s'intéresser aux mouvements susceptibles d'agir sur les processus de participation. Après avoir souhaité donner de « l'épaisseur » aux processus, il s'agit ici de leur donner de la « profondeur ».

Cette modélisation vise à décrire et expliquer un phénomène complexe et non à présenter des relations de causalité. Cela correspond bien à l'idée de reliance dans la pensée de la complexité (Morin, 1992). Dans un casse-tête comprenant 6 faces composées de 9 cases, il existerait 43 milliards de combinaisons, et plus de 3,5 millions pour un objet composé de 4 cases par face. Parce que la participation est un processus dynamique, aucune propriété ne peut être considérée indépendamment des autres et aucune n'est complètement statique. Chaque mouvement produira un changement sur les autres faces et, par analogie, dans les processus ici étudiés. En présentant dans la précédente partie les expériences de participation significative et les processus tels qu'ils se déploient en situation « réelle », le caractère dynamique, vivant, itératif et interactif, de la participation apparaît clairement. En contexte réel, la participation convoque une multitude d'acteurs et actrices, pris dans des réalités complexes et des temporalités souvent disjointes. Elle mobilise du temps, des mouvements, des actes concrets et des symboles et des actes symboliques.

L'analyse des données a permis de repérer 6 dimensions réparties en trois catégories :

1. Individuelle : elle comprend deux dimensions qui concernent l'enfant et un·e professionnel·le, ici représenté·e par les référent·es de l'aide sociale à l'enfance.
2. Processuelle : elle comprend les dimensions relatives aux processus relationnels, interindividuels et collectifs.
3. Contextuelle : elle comprend des dimensions liées à l'institution, aux organisations et services.

Après avoir détaillé les éléments de chaque dimension, il s'agira de présenter, dans une dernière partie, une dernière dimension transversale à l'ensemble des catégories. Celle-ci représente les mouvements qui produisent et modifient perpétuellement les expériences de participation. Considérant que tout événement (aussi minime qu'il soit) modifie l'intervention en cours, l'objectif de cette modélisation n'est pas de considérer les solutions possibles de la résolution du casse-tête, mais bien de démontrer que la participation des enfants convoque de multiples éléments en mouvement.

3.1. Les dimensions relatives à l'enfant : Pour une approche relationnelle des capacités et de l'agentivité des enfants

L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant dispose ce qui suit : « Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». Cette question de la capacité de l'enfant semble être au cœur des tensions lorsqu'il s'agit d'envisager ses possibilités de participer aux décisions qui affectent sa vie. En effet, les professionnel·les de la protection de l'enfance considèrent la participation des enfants comme un élément important, mais ils le feraient différemment selon leur âge (Berrick et al., 2015). Peter Jaffé (2001, cité par Ackermann et Robin, 2016) a montré que la qualité de la participation des enfants dans le processus d'évaluation dépend des représentations des adultes du monde de l'enfant, et inversement. Emmie Henderson-Dekort et ses collègues considèrent quant à elles que les notions utilisées pour définir les contours des droits de l'enfant sont abstraites pour les enfants (2023), mais sont en mesure de les comprendre. À partir des résultats de leur recherche-action, les chercheuses constatent que le vocabulaire utilisé pour énoncer les droits des enfants limite la possibilité que les enfants les connaissent et les comprennent. Pourtant, elles montrent que lorsque des méthodes sont adaptées à chacun·e, les enfants sont tout à fait en mesure de saisir le sens et les nuances des termes tels que « capacité », « intérêt » et « droit ».

Plusieurs des travaux recensés et présentés dans la première partie de la thèse attestent que le niveau de participation des enfants de moins de 12 ans dépasserait rarement celui de l'information et resterait encore à un niveau de consultation pour les jeunes de plus de 12 ans (Van Bijleveld *et al.*, 2014). Dans cette étude néerlandaise, les professionnel·les interrogé·es ont estimé que les jeunes enfants (moins de 6 ans) ne sont pas capables d'évaluer la situation, d'apprécier son niveau de gravité ou de décider de ce qui est nécessaire. Ces résultats rejoignent ceux issus de l'étude réalisée par Jill Duerr Berrick et ses co-auteurs (2015), lorsqu'ils démontrent que les travailleur·ses sociaux·les sont plus susceptibles de parler à un enfant et de l'inclure dans la prise de décision lorsqu'il avait plus de 11 ans.

Dans le même article de la Convention, il convient de distinguer deux éléments. Le premier, concerne le droit d'exprimer librement son opinion, le second celui de prendre en compte cette opinion, ce qui implique alors d'attribuer une certaine valeur à cette opinion notamment à travers une forme de pondération de son point de vue. À ce propos, Emmie Henderson-Dekort et al., (2022) distinguent la capacité participative et la capacité décisionnelle. À partir de la définition de Malone et Hartung (2009), les chercheuses considèrent la capacité participative comme la capacité d'un enfant à « s'engager avec d'autres personnes autour de questions qui concernent leurs conditions de vie individuelles et collectives » (p. 4). La capacité décisionnelle fait, quant à elle, référence à la capacité d'une personne de prendre ses propres décisions. Il peut s'agir de décisions médicales, de la capacité à subir un procès ou de prendre des décisions relatives aux soins.

Ce premier chapitre vise à détailler les dimensions qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit de considérer les capacités individuelles des enfants. L'analyse des données et les premiers résultats présentés précédemment attestent de l'existence de capacités singulières chez chaque enfant rencontré·e. Les capacités sont considérées ici dans une perspective relationnelle et situationnelle afin de dépasser le lien primaire entre âge et capacité (Henderson-Dekort et al., 2023). Les analyses ont permis de repérer 9 sous-dimensions détaillées ci-après : volonté, capacités, opportunités, soutien, actions, information, vécu, émotions, sécurité. S'il est nécessaire, pour l'écriture de la thèse, de segmenter ces dimensions, celles-ci doivent être considérées comme étant toujours reliées les unes aux autres.

3.1.1. Se sentir et être considéré·e comme un être capable

Plusieurs chercheur·ses considèrent qu'il n'existe pas d'indications et de définitions explicites permettant de mesurer la capacité de discernement telle qu'elle est énoncée dans l'article 12 de la CIDE. Maïté Brunel, Blandine Mallevaey et Nathalie Lionet Przygodzki (2022) soulignent que si les capacités intellectuelles ou morales des enfants ont fait l'objet de nombreux travaux en psychologie, elles ne traitent que très rarement de la notion de discernement. Dès lors, les recherches tendent à montrer qu'en l'absence de clarification, c'est essentiellement l'âge de l'enfant qui représente un indicateur d'inclusion ou d'exclusion de la parole de l'enfant. Ceci peut expliquer les résultats de plusieurs des recherches citées en

introduction, lesquelles considérant que les enfants de moins de 12 ans ont moins d'occasions de pouvoir prendre part aux décisions qui les concernent.

Comme évoqué dans la première partie de la thèse, l'évolution des recherches permet de sortir d'une certaine dichotomie entre capacité et incapacité, de même qu'il apparaît aujourd'hui plus pertinent d'envisager le développement comme un processus dynamique et contextuel, considérant alors que la capacité ne constitue pas le résultat d'une qualité ontologique dont disposeraient ou non les enfants. Dans la représentation visuelle du concept de capacité²², Emmie Henderson et al. (2022) proposent de considérer un ensemble d'éléments interdépendants et toujours évolutifs dans l'évaluation de la capacité de l'enfant : son état émotionnel, ses caractéristiques physiques, ses compétences, sa personnalité, ses expériences de vie, ses capacités cognitives, son environnement.

Tout en soulignant la nécessité de prendre en compte la singularité de chaque enfant, la question de l'âge demeure pourtant un élément souvent évoqué par les professionnelles interrogées, comme en témoigne le propos d'une référente de lieu d'accueil à propos de la présence des enfants lors des synthèses.

« C'est surtout en fonction de la maturité du jeune et ce qu'il comprend de son placement. À 12 ans, on ne va pas, on va peut-être lui proposer, si lui a envie de venir et de nous dire des choses, il peut venir, on va peut-être faire 3/4 d'heure ou 1 h de rendez-vous entre professionnels et 1/4 d'heure avec le jeune et plus ils grandissent... voilà, à 16 ans, 17 ans, ils font la réunion de projet. Parce que c'est leur vie en fait, on parle d'eux, on parle de leur vie, on parle de leur projet professionnel, de leur avenir avec leurs parents ou pas, de leur avenir avec l'assistant familial aussi. Généralement, ça s'inscrit, c'est un projet de vie qu'on est en train de construire, donc c'est important qu'il puisse faire partie de tout ça. » Delphine, référente de lieu d'accueil²³

Dans ce passage, les représentations relatives à l'âge des enfants concernent à la fois les incapacités supposées (des plus jeunes) et les capacités supposées (des plus âgé·es). Pourtant, quel que soit l'âge, ce sont des dimensions à la fois « objectives (décrochage scolaire, chômage, absence de liens sociaux) et subjectives (rejet, inégalités, injustice, préjugés) de leurs

²² La représentation visuelle est présentée dans le chapitre 1.1.2.2. de la thèse.

²³ Afin de préserver l'anonymat des participant·es, les pseudonymes des participant·es ont été changés dans plusieurs *verbatim*s utilisés dans cette dernière partie de la thèse.

trajectoires ainsi que des facteurs personnels (faible estime de soi, indisponibilité en matière de temps et de ressources cognitives) influencent négativement leur participation » (Greissler et al., 2018, p. 192).

Les enfants eux-mêmes évoquent ces critères relatifs à l'âge et leurs propos témoignent, comme ceux des professionnelles, d'une certaine ambiguïté. Noa considère être sans doute « *moins manipulable* » aujourd'hui que lorsqu'elle était plus petite. Elle ajoute pourtant que « *lorsqu'on est petit, on n'invente pas des histoires pareilles* ». Pour Camille, tous les enfants devraient pouvoir participer, quel que soit leur âge et les niveaux ou formes de participation devraient selon elle être adaptés aux types de décisions.

Certains des éléments présentés dans la recherche d'Emmie Henderson-Dekort et ses collègues (2022) apparaissent dans le discours et les pratiques des professionnelles rencontrées. En s'appuyant sur la situation d'une enfant âgée de 8 ans, une référente Ase considère que l'expérience singulière de cet enfant (du placement et de l'institution) lui confère alors une capacité particulière :

« Elle a toujours connu ça depuis qu'elle est minuscule. Et du coup, c'est peut-être qu'il y a des choses qui peuvent aujourd'hui se parler de manière plus poussée qu'avec un autre enfant du même âge qui n'aura pas connu tout ça avant. » Caroline, référente Ase

Les enfants interrogés regrettent une approche considérée comme trop réductrice de leurs capacités, ce qui rejoint les dimensions relatives aux caractéristiques propres à chaque enfant et à la personnalité dont parlent les chercheuses précédemment citées. Cléo évoque son tempérament plutôt « *timide* » et se compare à des enfants « *plus courageux* » et qui oseraient davantage s'opposer aux professionnel·les.

Le contexte et les dimensions relationnelles sont également évoqués par les enfants, les professionnelles et les parents comme des éléments agissant sur les capacités des enfants et en conséquence, leur niveau de participation. Les éléments issus de l'analyse des processus décisionnels et des pratiques dans la partie 2 de la thèse témoignent des effets que produisent les changements d'intervenants ou de lieu d'accueil, le rythme des rencontres avec l'enfant, les événements survenus dans les jours qui précèdent une rencontre ou une audience sur la

capacité de l'enfant à exprimer « librement » une opinion et faire preuve de discernement. Les enfants interrogés considèrent rarement qu'ils n'ont pas la capacité d'exprimer une opinion, mais ils considèrent qu'ils n'ont pas eu les occasions, les moyens et le soutien pour y parvenir.

Pour comprendre pleinement la capacité d'un enfant, il faut reconnaître chacun de ces éléments contributifs. Le modèle montre également que tous les éléments sont en constante évolution, ce qui indique que la capacité d'un enfant n'est pas fixe, mais plutôt fluide. Ainsi, pour évaluer efficacement la capacité d'un enfant, il faut tenir compte de son état émotionnel et de son développement, ainsi que de sa personnalité unique et évolutive et de ses expériences de vie (Appelbaum 2007 ; Dunn et al. 2006 ; Lansdown 2005). Il faut également tenir compte de la compréhension sociale et morale de l'enfant, ainsi que de ses capacités cognitives, qui sont des indicateurs clés de sa capacité à comprendre le contexte. (Henderson-Dekort et al., 2022, p. 12)

Ces résultats attestent de la nécessité de dépasser la considération quant aux capacités de l'enfant à partir du seul critère d'âge ou d'une évaluation partielle ou arbitraire de ces dernières telle qu'elle a pu être analysée dans la précédente partie de la thèse. La considération et l'évaluation des capacités de l'enfant sont au moins aussi complexes que celles relatives à ses besoins et constituent une condition préalable à sa participation et donc à sa protection. Ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra être évité une « pondération rhétorique » et qu'il pourra être accordé au point de vue de l'enfant le « poids qui lui revient » au cours des processus décisionnels (Daly, 2020 ; Gerds-Andresen, 2021).

Si la pratique acceptée concernant la participation d'un enfant à une procédure de protection de l'enfance consiste à inviter des enfants d'un certain âge à exprimer leur point de vue sur une question, sans avoir l'intention d'accorder à ce point de vue l'importance qu'il mérite, on peut s'interroger sur l'éthique d'une pratique professionnelle dans laquelle l'enfant est induit en erreur dans sa participation (Gerds-Andresen & Aarum Hansen, 2021, p. 8)

Cela rejoint également les constats de Maïté Brunel et ses co-auteurs (2022) qui considèrent que la capacité de discernement est situationnelle et relative, dans la mesure où elle est spécifique à une situation ou à une décision précise et que cette capacité peut évoluer dans le temps. Un même enfant pourrait disposer des capacités à s'exprimer, à comprendre des informations, à prendre part à un type de décision, mais ne pas avoir la « capacité » de le faire

dans un autre type de situations, de même que cette capacité pourrait exister à un moment donné et être moins présente à un autre moment.

3.1.2. Être informé·e et comprendre ce qu'il se passe

Les travaux portant sur les expériences de participation des enfants, autant que les travaux, plus rares, portant sur les capacités participatives des enfants, ont en commun de considérer que les niveaux d'information et de compréhension constituent des conditions essentielles. Reprenant la distinction présentée plus haut, pour développer leurs « capacités » participative ou décisionnelle, l'enfant a besoin d'informations et d'un niveau suffisant de compréhension, et ce, sur différents sujets. Les observations réalisées ainsi que les récits formulés par les enfants montrent qu'ils et elles attendent de pouvoir être informé·es des possibilités de participation, des objectifs de la participation, de l'impact ou des conséquences potentiels sur elles, sur eux et sur autrui. Cela rejoint les conditions de la participation significative telles qu'elles sont présentées dans le modèle de Bouma (2019). Des informations devraient être fournies sur la décision prise, sur ce que cette décision signifie pour l'enfant et sur la manière dont son point de vue de l'enfant a été pris en considération (Bouma, 2019 ; Cossar et al., 2016 ; Pölkki et al., 2012 ; Van Bijleveld et al., 2014).

S'il a été démontré, dans les chapitres précédents, que les professionnelles accordent de l'importance, au début de l'intervention, à la transmission d'informations sur leurs rôles et les processus d'intervention, les enfants expriment avoir manqué d'informations sur d'autres sujets et en premier lieu, sur leurs droits. Les professionnelles qui interviennent auprès des enfants mobilisent rarement, au cours de leurs échanges, des références aux droits des enfants. Par exemple, parmi les enfants interrogé·es, aucun·e ne disposait d'information sur leur droit de disposer d'un avocat, leur droit de solliciter directement le juge, ou celui de donner son avis sur toutes les décisions. Nina explique pourtant avoir sollicité les professionnelles à ce propos et ne pas avoir obtenu une réponse claire à sa demande :

« J'avais demandé à avoir un avocat. Au début, on m'a dit non, je n'avais pas le droit et après, même si de toute façon c'était trop tard, on m'avait dit que finalement, j'avais le droit d'en avoir un, mais qu'ils ne savaient pas et que de toute façon, c'était trop tard. C'était un éducateur du foyer. »

Par ailleurs, les enfants attendent des informations sur des éléments très concrets. Pour ceux ayant été accueillis en urgence, ils relatent les premiers moments d'interventions et considèrent que, dans ce moment particulièrement stressant pour eux, ils voudraient savoir ce qu'il va se passer dans les jours à venir. C'est le cas de Nina lorsqu'elle se remémore son arrivée au sein de l'établissement.

« Nina : Au début je me sentais un peu seule parce que le premier jour, je suis arrivée, on ne m'a rien expliqué, enfin, je suis arrivée un petit peu tard, mais j'aurais préféré qu'on m'explique comment ça fonctionnait et qu'on me dise si j'allais retourner le lendemain à l'école et comment ça fonctionnait, mais on ne m'avait rien dit.

Élodie : Du coup, tu peux... est-ce que tu accepterais de m'expliquer ce moment, comment ça s'est passé ?

Nina : Je suis arrivé tard... au collège, j'avais parlé à mon principal et qui, vers la fin d'après-midi, a fait une je sais plus trop comment on appelle ça une lettre préoccupante. Après, il a commencé à chercher un foyer, mais on n'a pas trouvé donc du coup la police est venue me chercher au collège et après je suis allée au commissariat où j'ai parlé avec une dame qui a noté des choses sur son ordinateur, et après ils ont trouvé un foyer. J'ai attendu 3 h au commissariat et après ils m'ont emmené ici. Je suis arrivée vers 22 h et du coup, je suis allée... comme tu connais les services, je suis allée au foyer des Lilas, j'ai passé une nuit et du coup, quand je suis arrivée, on ne m'a absolument rien expliqué et le lendemain il y avait... en plus, je suis arrivée au moment où les éducateurs faisaient grève ou je sais plus, mais ils étaient pas là il y avait que l'intérimaire, mais du coup, on ne m'avait rien expliqué du tout et il y avait juste la directrice qui m'avait mis dans le groupe Tulipes et qui m'avait expliqué 2/3 trucs. Après, quand je posais des questions aux intérimaires, ils essayaient de me répondre, mais ils ne connaissaient pas bien, donc, voilà... Il y avait toujours quelques enfants qui étaient là parce qu'ils n'allaient pas en cours ou étaient déscolarisés, voilà, donc j'ai passé la journée avec eux... et après, les autres sont arrivés, les éducateurs sont revenus et là on m'a donné plus d'informations je me suis sentie plus entendue et j'ai aussi vu la psychologue... »

Les informations peuvent également porter sur les motifs du placement qui, pour certains enfants, demeurent énigmatiques malgré les informations que les professionnelles considèrent avoir transmises. En effet, si ces éléments sont nommés par les professionnelles, ils ne sont pas toujours compris par les enfants. Plusieurs enfants distinguent assez clairement l'accès à l'information et la possibilité de comprendre cette information :

« Charlie : Bah ! moi, de toute façon, je ne sais pas trop pourquoi je suis placée.

Élodie : Tu ne sais pas, ou tu ne comprends pas trop ?

Charlie : Je ne sais pas trop. Peut-être qu'ils ont expliqué, mais je n'ai pas trop compris. Ils disent que c'est pour me protéger, mais moi, j'aimerais savoir en détail. Je ne sais pas ce que ça veut dire, ils disent que c'est pour moi.

Élodie : Et tu penses qu'un enfant de ton âge peut comprendre tout ça ?

Charlie : Oui. »

Une autre enfant se souvient avoir reçu des informations de la part de la professionnelle du service de milieu ouvert à l'origine de la demande de placement qui pour elle, *« a souvent essayé d'expliquer »*. Pourtant, elle explique ne pas comprendre la demande : *« Je pense qu'elle me l'a dit, mais je ne comprends toujours pas »*. Cette même enfant associe cette incompréhension à sa souffrance dans les premiers jours de l'accueil ce qui confirme que l'état émotionnel de l'enfant impacte sur ses capacités (Henderson-Dekort et al., 2022).

« Cléo : Je ne comprenais pas du tout à ce moment-là, j'étais assez révoltée. D'ailleurs, on a dû me parler pour que je me calme, parce que j'étais vraiment ça n'allait pas bien du tout.

Élodie : D'accord et donc révoltée, comment tu exprimais cette révolte ?

Cléo : C'était très impulsif, je m'énervais assez souvent et je n'acceptais pas que quelqu'un d'autre que mes parents me grondent et du coup, j'ai été aussi énervée par rapport à ça. J'étais un peu insupportable du coup. J'étais vraiment, c'était vraiment la goutte qui a fait déborder le vase. Et surtout qu'on ne m'avait pas expliqué à ce moment-là, on n'avait pas trop expliqué pourquoi j'étais placée et du coup j'allais vraiment très bien. »

Les informations concernent également le contenu des écrits. La plus jeune enfant, âgée de 8 ans, dira ne pas être au courant que ses référentes rédigent des rapports à l'attention du juge des enfants. Les autres enfants avaient conscience que les professionnelles produisaient différents types d'écrits, mais aucun·e n'a eu accès à leurs contenus. Les transmissions²⁴ au sein des lieux d'accueil ou les rapports constituent les types d'écrits qui ont été majoritairement

²⁴ Les transmissions sont des écrits professionnels qui existent principalement dans les lieux d'accueil collectifs. Sous forme de cahier de liaison ou journal de bord, numérique ou papier, elles visent à rendre compte du déroulement d'une journée pour le collectif et pour chaque jeune et permet la transmission d'informations variées entre les intervenants qui se succèdent dans ces lieux.

été évoqués par les enfants. Noa évoque les craintes que suscite la production des écrits par les éducateurs et éducatrices du foyer, renforçant son sentiment d'être surveillé en permanence.

« Ben, il y a des choses, ça m'énerve un peu parce que, dire tout ce que je fais, tout le temps, c'est là où je me sens surveillé et j'ai l'impression d'avoir fait tout le temps des choses mal, et c'est un peu... moi ça m'énerve un peu. »

Comme nous le montrons précédemment, la restitution totale ou partielle des écrits n'a été observée auprès d'aucun des enfants participant à la recherche. Au cours des observations réalisées, les professionnelles peuvent partager quelques éléments concernant le contenu du rapport, les demandes faites aux magistrates, mais les enfants n'ont pas accès aux formulations choisies, aux arguments mobilisés ou aux éléments parfois très intimes de leur vie et de celle de leur famille (le poids, le caractère, l'hygiène...). L'absence d'information à propos de ce qui est écrit peut provoquer un sentiment d'inquiétude chez les enfants, qui souvent, ne savent pas à quoi s'attendre : comment, à quel moment, dans quels objectifs ces écrits seront-ils utilisés ?

« Elodie : le fait de pas savoir, Maé, ce qu'elles avaient écrit, qu'est ce que ça, qu'est ce que ça fait pour un enfant ?

Maé : Ben, je sais pas à quoi m'attendre, qu'est ce qu'elles vont dire ou des choses comme ça. »

Une autre enfant partage le même besoin de savoir à quoi s'attendre.

« Elodie : Ouais, est ce que tu te souviens si Madame X et Madame Y, elles t'ont expliqué ce qu'elles avaient écrit dans le rapport ?

Charlie : non

Elodie : Est ce que ils auraient dû le faire ?

Charlie : Oui

Elodie : pourquoi elles auraient dû le faire pour toi ?

Charlie : Comme ça, je savais qu'est-ce que elles avaient écrit et du coup j'étais sûr de savoir qu'est-ce qu'elles avaient écrit. »

L'absence d'information produit un sentiment de colère chez Sami, donc l'extrait est déjà présenté dans la partie relative à l'analyse des écrits.

« Ils m'ont jamais parlé des rapports, on dirait qu'ils me l'ont caché. Au lieu de me dire : "Sami voilà mon rapport, tu restes un peu, 6 mois", OK j'accepte, mais tu vas aller chez ta mère une fois... non, ils me disent rien, ils me le cachent, et c'est là-bas (au tribunal) que je le sais ».

Ces inquiétudes et les émotions qu'elles génèrent sont particulièrement visibles au cours des audiences décrites dans la précédente partie. Ce manque d'information et de compréhension ressort du discours de tous les enfants interrogé·es. Les informations transmises à l'enfant peuvent lui permettre de se repérer dans cet écosystème complexe, de savoir auprès de qui formuler une demande, un refus, un avis, mais le plus souvent, il ou elle ne parvient à saisir comment sa parole circule dans cet écosystème et comment elle sera utilisée et prise en compte. L'extrait d'entretien suivant témoigne de ces difficultés :

« Élodie : est-ce que c'est si je te demande de choisir un sujet dont on va parler ? Tu voudrais qu'on parle de quoi, un truc qui t'intéresse. Toi, est-ce que t'as envie qu'on parle d'un sujet qui t'intéresse, toi ?

Charlie : Vu que tu vas en parler à personne. Si j'ai envie de retourner avec maman.

Élodie : Tu veux qu'on parle de ça ?

Charlie : Oui

Élodie : Si tu as envie de retourner avec maman à qui tu peux le dire ?

(L'enfant utilise les figurines en plastique et montre d'abord tata, puis sa maman, puis sa référente)

Élodie : Donc ça, c'est les 3 personnes à qui tu peux dire ça, ouais c'est cool ça. Et après, une fois que tu l'as dit à maman, à tata, à ta référente, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qu'elles font ?

Charlie : Elles le disent.

Élodie : Elles le disent à qui ?

Charlie : Je ne sais pas, elle le dit à madame X ? Madame X, elle doit le dire au juge peut-être.

Élodie : Est-ce que tu aimerais savoir un petit peu plus ce que madame X dit, et à qui ?

Charlie : Oui

Élodie : Et pourquoi c'est important ?

Charlie : Je ne sais pas trop, mais j'aimerais bien.

Élodie : qu'est-ce qu'elle pourrait faire madame X, comment elle pourrait faire ?

Charlie : bah ! qu'elle me le dise...

Élodie : Ma dernière question, ce serait pour toi si on devait améliorer les choses pour les enfants qui vivent avec une tata, qui vivent dans un foyer, qui voient un juge, qu'est-ce qu'il faudrait changer ? Si tu avais une baguette magique pour changer les choses pour d'autres enfants, qu'est-ce que tu voudrais changer ?

Charlie : Que les adultes, ils disent ce qu'ils font.

Élodie : Pourquoi il faut que les adultes disent ce qu'ils font ?

Charlie : Parce que souvent, on ne me dit rien à moi. Pas beaucoup.

Élodie : Tata, tout à l'heure, elle a dit qu'on te posait des questions, est-ce que ça veut dire que t'as l'impression que les adultes ils te posent des questions, mais que finalement ils ne te disent pas après ce qu'ils font avec tes réponses et ce que ça veut dire ça ?

Charlie : OUIIIIIII

Élodie : Et c'est ennuyant, ça ?

Charlie : Bah oui, parce que ça veut dire qu'en gros ça ne sert à rien qu'ils me demandent

Élodie : Pourquoi ça ne sert à rien ?

Charlie : S'ils ne me disent pas ce qu'ils font après. »

La manière dont la parole des enfants est utilisée dans d'autres instances n'est pas toujours abordée avec les enfants. Cela amène Nathalia à considérer que « *Ce qui ne leur convient pas, ce qu'ils pensent que je dis n'est pas intéressant, ils ne vont pas le dire* ».

Les informations nécessaires à l'enfant concernant également les options disponibles. Noa l'exprime de manière assez claire lorsqu'il relate sa demande d'être protégée des violences de son parent.

« Je connaissais quelques personnes qui étaient en foyer qui m'en ont parlé vite fait, mais après je pensais, je ne pensais pas... parce qu'il y a plein de raisons pour être placé, je ne les connaissais pas toutes. Après, il [le directeur de son établissement scolaire] m'a dit que le seul moyen, si je ne veux pas rentrer, c'était que je sois placé dans un foyer, et après... vous voyez, moi, je ne pensais pas, je ne voyais pas trop comment c'était, donc, après, je n'ai pas... il m'a demandé plusieurs fois si c'est vraiment ce que je voulais et comme je ne connaissais pas vraiment ce que ça voulait dire... moi je voulais juste pas rentrer donc j'ai dit oui après je regrette pas non plus mon choix, mais voilà... »

Les propos des enfants témoignent de la distinction claire qu'ils font entre le pouvoir décisionnel et la possibilité de prendre part aux décisions. Il ne s'agit pas seulement pour eux de disposer d'occasions d'exprimer un point de vue, mais aussi de connaître celui des autres à leur sujet. Si la participation ne peut se limiter à la transmission d'informations, les propos des enfants rappellent qu'elle est une condition minimale de leur participation.

Donner la parole ne suffit pas à les rendre acteurs, c'est bien plus en donnant les clés d'une organisation, à la fois en termes d'accès et de parcours, mais aussi de mode de négociation, que l'enfant pourra s'engager dans un dispositif approprié : un dispositif, qui ne sera pas pensé pour lui, mais par tous, y compris par l'enfant lui-même. Cette inscription sociale du parcours est loin de correspondre à l'expérience des enfants placés, qui s'inscrit plutôt dans le quotidien d'une prise en charge individuelle. (Potin, 2016a, paragr. 63)

Si certaines informations sont transmises aux enfants sur les motifs de placement et sur le rôle des intervenants, les entretiens réalisés montrent que les enfants cherchent à comprendre les processus à l'œuvre tout au long de l'intervention. Ils et elles tentent de glaner des informations à partir d'indices obtenus auprès de différent·es acteurs et actrices (leurs pairs, leurs parents, des professionnelles...), de scènes vécues dans leur quotidien (voir les éducateur·rices rédiger des transmissions, voire les professionnel·les communiquer ensemble) ou d'expériences antérieures (comprendre en audience qu'un rapport existe, que leur parole est utilisée...).

S'il existe, dans certains services, des supports d'informations (livret d'accueil, affiches sur les murs) destinés aux enfants, ils ne semblent pas constituer des supports utilisés de manière systématique, obligatoires et parfois adaptés auprès des enfants. Des documents existent, mais certains peuvent faire plusieurs dizaines de pages, comporter uniquement des textes et utiliser du vocabulaire difficilement accessible. Pourtant, les capacités participatives et décisionnelles des enfants peuvent évoluer grâce aux informations qui leur sont transmises et au soutien qui leur ait offert pour que ces informations soient compréhensibles, et ce à propos de nombreux sujets : Comment se construisent les décisions, et selon quels « critères » ? Qui participe aux échanges auxquels ils ou elles ne sont pas convié·es ? Quels sont les sujets les concernant qui sont abordés en leur absence ? Quelles sont les solutions ou les options disponibles ? Comment leurs demandes, leurs points de vue sont transmis, et à qui, et quels sont les effets (sur elles et eux, sur les services, sur leurs parents, sur les professionnel·les) produits par cette parole ? Ces

premiers éléments montrent que si la participation de l'enfant implique de tenir compte de ses capacités, la quantité et la qualité des informations transmises produisent des effets sur ces capacités.

3.1.3. Prendre en compte les émotions

Les émotions ressenties par les enfants concerné·es par une intervention en protection de l'enfance ont fait l'objet de plusieurs travaux scientifiques (Join-Lambert & Reimer, 2022 ; McTavish et al., 2022 ; Mitchell, 2022 ; Wilson et al., 2020) et constituent un facteur important des processus de participation. Comme en attestent les éléments présentés dans la seconde partie de la thèse, les émotions négatives exprimées, telles que la peur, le stress, la colère, la tristesse, ont atténué les possibilités et les capacités des enfants de s'exprimer, ou ont limité la possibilité que leurs points de vue soient pris en compte.

Ces émotions peuvent résulter des situations vécues par l'enfant, avant sa prise en charge par le système de protection de l'enfance

Le stress, causé par la maltraitance et la confrontation avec les institutions formelles de protection, a sans aucun doute touché tous les enfants, mais leur réaction à celui-ci a varié, allant d'une communication « paralysée », lorsque l'enfant ne pouvait pas participer en raison d'un état émotionnel (la seule chose que l'enfant pouvait faire était de pleurer) à une participation active survenant avant l'intervention elle-même (la décision de l'enfant de demander de l'aide après s'être rendu compte qu'il n'était plus en mesure de supporter la violence). (Kirka & Tamutienė, 2023)

Mais ces émotions négatives peuvent également résulter des formes d'intervention elles-mêmes et du niveau de participation de l'enfant. De même que le déficit d'information, l'absence de soutien et de préparation engendre des émotions négatives chez les enfants. La peur est évoquée par un enfant, lorsqu'il revient sur le déroulement du placement au cours de l'entretien de recherche. Cléo s'appuie sur un dessin réalisé en même temps que son récit pour évoquer les nombreux endroits dans lesquels elle s'est rendue au cours de cette soirée.

« Donc là, c'est l'endroit où on m'a annoncé, en fait, que j'allais en famille d'accueil, donc, ensuite, c'est Nanterre, évidemment, du coup, puis, j'ai dû faire, puis j'ai dû, en fait, au début,

quand j'étais à l'école, on a fait un trajet en taxi avec les deux dames, puis on est allé... Mais, en fait, ce je me sentais pas du tout bien, surtout parce qu'y'a ma mère qui m'attendait en bas, et elle n'avait pas le droit de me voir parce qu'elle devait venir me chercher après les cours, et du coup, je n'avais pas le droit de la voir, et je ne savais pas ce qui allait lui arriver, donc, j'étais inquiète aussi pour elle, ça m'a fait très peur et ils m'ont amené comme ça (larmes aux yeux), c'était impressionnant. »

Le stress ressenti est également évoqué par Nina à propos des décisions relatives à la vie quotidienne au sein de l'établissement dans lequel elle est accueillie lors des réunions qui se déroulent en l'absence des enfants :

« Je sais que ça, ça se discute en réunion entre eux et même parfois ils peuvent parler des bêtises qu'on peut faire et c'est vrai que quand ils font des réunions, je ne suis pas forcément stressée, mais je me pose beaucoup de questions sur ce qu'ils peuvent dire et ce qui peut changer... »

Une autre enfant dira être « stressée » par le fait de ne pas savoir ce qui est dit au juge expliquant qu'elle ne « sait pas à quoi s'attendre ». Elle l'évoque en ces termes.

« Élodie : Tu aimerais savoir ce qu'elles [les professionnelles] disent au juge ?

Camille : Oui

Élodie : Et est-ce qu'elles te le disent ?

Camille : Non.

Élodie : Et t'en penses quoi ?

Camille : Ben, ça me stresse un petit peu vu que je ne sais pas ce qu'il se passe.

Élodie : Ouais, et qu'est-ce qui est stressant quand on ne sait pas ce qui se passe et qu'on est enfant ?

Camille : Parce que. En fait, je trouve, ça ne se fait pas parce que je n'ai pas le droit de savoir en fait.

Élodie : Et pourquoi ça ne se fait pas pour toi ?

Camille : Moi, je n'aime pas quand on ne me dit pas, alors que ça me concerne. »

Pour Alex, c'est un sentiment de colère qui s'exprime lors de notre échange.

« Déjà, ils ne me disent rien, ça me vénère. Non, ce que je ne comprends pas. Arrête de dire que vous m'aidez alors que vous dites des trucs en douce après devant la juge, vous dites des

trucs que vous ne m'avez jamais dit... Donc moi, je pense qu'il faut aller dire directement à l'enfant qu'est ce qui se passe au moins qu'il s'y prépare. Même si ça pourrait lui faire un choc ou un truc comme ça, bah ! moi, j'ai fait l'exemple. ... Elle dit ce que je veux entendre, ce que je ne veux pas entendre, elle le dira rarement... par exemple, tu vois, à part dire : tu vas rester 6 mois, des trucs d'une fois par mois [les droits de visite], est-ce qu'elle me l'a dit ? Non, mais est-ce qu'elle me l'a dit, le truc une fois par mois. Ils ont dit qu'ils doivent faire leur bilan. Mais moi, est-ce qu'ils m'ont fait un bilan ? Est-ce qu'ils m'ont dit : "Alex, on va demander ça", nonnnnn. Tout leur truc qu'ils ont mal négocié, un mois, un jour par mois, t'es ouf, donc sur douze mois je vais voir ma mère 12 fois. »

Les émotions ressenties peuvent résulter des situations vécues par les enfants, en amont ou pendant l'intervention en protection de l'enfance. Qu'elles soient considérées comme « positives » ou « négatives », elles affectent largement les possibilités de participation. La colère, la peur, le stress, la déception ont parfois produit le retrait des enfants des échanges en cours ou à venir. Le soulagement, la peur de revivre une situation de danger, la satisfaction d'avoir été entendu ont parfois produit une plus grande implication des enfants dans les échanges et les processus. Les éléments présentés rappellent que les enfants sont en mesure d'analyser leur vécu et d'identifier les facteurs de stress perçus (Halasa & Bergonnier-Dupuy, 2018). Cette recherche s'intéressant aux stratégies des enfants en situation de sans-logement montre que, pour faire face aux situations de stress, les enfants considèrent que le soutien social est la stratégie la plus efficace (Halasa & Bergonnier-Dupuy, 2018). Là encore, si les émotions et le stress ressentis impactent les capacités participatives et décisionnelles des enfants, les éléments présentés attestent que les capacités des enfants peuvent être limitées ou élargies par des dimensions contextuelles.

3.1.4. Disposer d'un soutien stable

Comme l'indique Aoife Daly (2020), la capacité de l'enfant ne peut être comprise comme étant présente ou non chez l'enfant. Elle dépend également de l'environnement dans lequel l'enfant se développe. Au-delà des niveaux d'information et de compréhension, les enfants expriment d'autres conditions nécessaires à leur participation. Ils et elles évoquent notamment le besoin d'être soutenu·es, sécurisé·es et préparé·es. À la question : « que faudrait-il faire pour que les enfants puissent donner plus souvent et facilement leur avis », une enfant dira : « *il faut dire*

aux enfants qu'ils doivent avoir confiance en eux, qu'ils se sentent en sécurité et aimés ». Un autre enfant exprime la nécessité d'éprouver l'intérêt que l'autre porte à son point de vue. Il faut :

« Qu'on s'intéresse à moi, qu'on me demande, qu'on ne passe pas à côté de moi, enfin... que je... enfin qu'ils me... moi, je ne pourrais pas exprimer toute seule comme ça, donc les conditions ce serait que, qu'on m'en parle, qu'on me demande parce que moi je peux par le dire toute seule. »

À travers l'expérience des enfants interrogé·es, il est possible de mesurer l'importance de bénéficier du soutien nécessaire pour pouvoir prendre part aux décisions qui s'élaborent au cours de l'intervention. Ce soutien se manifeste pour les enfants par la présence d'adultes qu'ils connaissent et, selon eux, par la réduction du nombre de professionnel·les, ou encore par la possibilité de choisir celui ou celle avec qui ils et elles se sentent en confiance et sécurisé·es. Si les organisations tentent de déterminer quels acteur·rices sont censé·es représenter ces adultes de référence, l'analyse des données montre que parmi les enfants rencontré·es dans notre recherche, les interlocuteurs et interlocutrices privilégié·es occupent des places et des rôles différents. Cela rejoint les travaux de Pierrine Robin (2015) ou de Ludovic Jamet (2019) qui, tous deux considèrent nécessaire de prêter attention aux « liens électifs » entre les enfants et entre les enfants et les adultes, car c'est souvent à cet endroit que les enfants repèrent les personnes-ressources. Si, pour certain·es enfants, il peut s'agir d'un·e professionnel·le lieu d'accueil, un·e assistant·e familial·e, souvent plus à proximité du quotidien de l'enfant, d'autres enfants ont nommé la référente Ase comme interlocutrice privilégiée auprès de laquelle ils et elles se sentaient soutenu·es. D'autres enfants ont pu évoquer l'un de leurs parents, un·e proche de leur famille, un·e membre de la fratrie. Ce qui semble partagé par tous et toutes concerne leur souhait de pouvoir choisir à qui transmettre leur avis.

L'expérience de protection et le soutien perçu par les enfants sont largement impactés par le nombre d'acteur·ices impliqué·es et les changements fréquents de certains d'entre eux. Noa explique que le nombre de personnes et le changement d'intervenant·es impactent ses prises de parole :

« Noa : Ce que je sais, c'est que madame N [Réfèrente Ase], elle sera toujours là dans tous les cas, même si je ne reste pas au foyer, que je vais dans une famille d'accueil, c'est toujours elle qui va s'occuper de moi quelque part pour mon orientation. Donc, les éducateurs, ils sont là que pendant ma présence au foyer, mais après ils ne vont pas encore s'occuper de moi comme Mme N.

Élodie : Et tu en penses quoi ?

Noa : Après ça veut dire que... parce que je me suis confiée... dans tous les cas, ils savent mon histoire, Lucile et Emmanuelle [réfèrentes du lieu d'accueil], mais je me suis aussi confiée et après je vais partir du foyer et si je vais en famille d'accueil par exemple ça va être encore de nouvelles personnes avec qui je dois beaucoup parler encore et qui vont connaître mon histoire. Je pense aussi que beaucoup de personnes connaissent l'histoire par exemple, sans forcément avoir notre avis, ce n'est pas... »

Dans le discours de cette enfant, le sentiment de devoir se répéter, comme celui de voir son histoire relayée, de professionnel·les en professionnel·les, sans qu'elle ne puisse choisir ce qui sera transmis, comment et à qui, semble constituer des freins dans sa possibilité de prendre part aux décisions. Les enfants sont nombreux à exprimer l'impression de devoir se répéter continuellement auprès des nombreux interlocuteurs qu'ils croisent. Cela rejoint les résultats de plusieurs travaux sur l'impact du roulement du personnel sur les expériences des enfants et la qualité des services (Curry, 2019 ; Gauthier-Davies et al., 2023 ; Tremblay et al., 2016) et qui seront des éléments abordés plus loin.

3.1.5. Avoir et se saisir des opportunités offertes pour s'exprimer

Si l'on considère que les capacités des enfants évoluent avec le temps, il est possible de comprendre que chaque expérience peut produire des effets sur ces capacités et ainsi sur le processus de participation. Au-delà du soutien, les enfants espèrent avoir des occasions d'exprimer leur point de vue et de se sentir entendus par les adultes chargés de le prendre en compte. Un enfant considère que les adultes « ... *parlent beaucoup, mais demandent rarement ce que je veux* » et il considère que ces adultes disent et demandent « *tout le temps la même chose* ». Une enfant aimerait que les adultes lui « *posent plus de questions* » qu'ils parlent d'elle et moins de ses parents. Des rencontres qui se sont déroulées avec les professionnelles, une enfant considère qu'elle ne dispose que rarement de la possibilité de donner son avis, et cela

en raison de l'absence d'occasions qui lui sont offertes de pouvoir le faire, les sujets, les occasions étant majoritairement choisis par les adultes. Plusieurs enfants se souviennent qu'au cours de certaines audiences, le juge ne leur a pas demandé leur avis.

Les chapitres de la partie 2 de la thèse montrent que si des opportunités sont offertes aux enfants, les formes et le contenu des échanges (au cours des audiences, des entretiens avec des professionnel·les) ne permettent pas toujours aux enfants de se sentir autorisé·es ou capables de s'exprimer et ne leur donnent pas toujours le sentiment d'être entendu·es.

3.1.6. S'exprimer de différentes manières, à différents moments

La seconde partie de la thèse atteste également que tout au long des processus, les formes d'expression des enfants varient d'un enfant à l'autre, d'une décision à l'autre, d'un moment à l'autre de l'intervention.

Parler, crier, se répéter, se taire, bouger, s'immobiliser, pleurer, se cacher sont autant de moyens de prendre part à l'échange et parfois aux décisions qui s'élaborent dans un espace rarement adapté à la présence d'un enfant. Aucune de ces formes d'expressions ne symbolise, plus qu'une autre, les capacités d'action des enfants, car toutes sont des formes particulières qui illustrent leur capacité à agir, leur impossibilité d'agir et/ou leur refus de le faire. Les formes d'expression des enfants ne signifient rien lorsqu'elles sont décontextualisées. Le silence ne signifie pas toujours l'absence d'expression, le ton de la voix enrichit les messages transmis, les corps peuvent bouger ou s'immobiliser pour exprimer ce que les mots ne peuvent faire. Il ne s'agit pas ici de revenir sur l'interprétation du sens de chacune de ces expressions protéiformes tant il est difficile de saisir pourquoi les enfants ont agi de cette manière, dans ce moment et ce contexte particulier, face à cette personne précise. Comme Fiona Morisson et al. (2019) le montrent, les données analysées montrent que les actions des enfants sont fortes et que toutes les formes d'expression peuvent produire des effets, à condition que les adultes accordent de l'attention et de l'intérêt à ce qui s'exprime. À l'appui des réflexions sur l'agentivité relationnelle (Abebe, 2019 ; Bolin, 2016, 2018 ; Burkitt, 2016 ; McEwan-Strand & Skivenes, 2020 ; Morrison et al., 2019 ; Vinel & Zaltron, 2020a) cette variété de formes d'expression donne à voir la fluidité de l'agentivité des enfants au cours des interventions et ce que cela a pu produire ou non au cours des processus décisionnels étudiés.

Plusieurs enfants ont choisi le silence comme forme d'expression. C'est le cas notamment de Laura et, dans la note de terrain présentée plus haut, lorsqu'elle ne répond pas aux questions posées par la psychologue. Il est possible de repérer ces moments de silences dans de nombreux moments d'interactions entre des enfants et les adultes qui les entourent, qu'ils soient juges, référentes, psychologues, cadres. La participation est souvent associée à la formulation verbale d'un point de vue, d'un avis. Pourtant les observations réalisées foisonnent de silences qui peuvent être interprétés comme une forme d'expression d'un point de vue. Le silence pourrait autant signifier leur impossibilité, leur refus de prendre part à l'échange, mais il peut aussi signifier le contraire. Se taire devient une forme d'expression. Lorsqu'elle choisit de ne pas répondre aux questions posées par les professionnelles, Laura s'exprime-t-elle sur son refus d'aborder ce sujet ? Sur son refus de s'exprimer verbalement dans cet endroit, à cet instant, face à cette personne ? Sur son impossibilité de contredire ou de valider les hypothèses qui lui sont proposées ? Comme le silence, l'expression d'émotions diverses (tristesse, colère, joie, peur) sont des formes d'expression choisies par plusieurs enfants. Lorsqu'Emma se met à pleurer au moment où les professionnelles tentent d'aborder l'audience qui s'est tenue quelques jours plus tôt, exprime-t-elle son refus d'en parler, sa peur de s'exprimer, sa tristesse quant à la décision prise ? Exprime-t-elle le fait que le sujet, évoqué au moment où elle prend son repas, a tendance à lui « couper l'appétit » ? Quoi qu'il en soit, son action aura pour effet de mettre fin à la discussion. Si la participation se limite aux mots prononcés par les enfants, les adultes prennent le risque de passer à côté des autres formes d'action, de résistances des enfants (Morrison et al., 2019).

Une autre manière que les enfants ont trouvée pour s'exprimer est de se détourner de l'échange, en changeant de sujet, en se levant de la chaise pour aller jouer alors que la discussion est en cours. Lors d'une observation, Abou et Amar, âgés de 8 ans, sont reçus par leur référente, la cheffe de service de l'aide sociale à l'enfance et un éducateur du service d'accueil familial. Lors de cet entretien qui se déroule en fin de journée, il doit leur être annoncé qu'ils ne rentreront pas auprès de leur famille d'accueil le soir même. Pendant plus de vingt minutes, Abou et Amar se concentreront sur leur jeu de construction. La cheffe de service multipliera les tentatives pour les faire revenir s'asseoir dans les fauteuils disponibles dans la pièce. Cela fonctionnera quelques secondes, mais Abou et Amar quittent l'échange d'une autre manière. Ils se regardent en souriant, partent dans un fou rire dont seuls eux connaissent les raisons.

Lors d'une autre observation, un enfant s'est soudainement levé de sa chaise pour partir se cacher sous la table, peut-être pour signifier son envie que l'échange se termine après plus de 30 minutes de discussions, ou peut-être au contraire pour qu'il ne s'arrête pas ? Une autre enfant ne reste pas assise plus de 5 minutes pendant le repas partagé avec sa référente. Elle se lève une première fois pour se servir, puis se lève pour discuter avec les serveurs, se lève à nouveau pour se resservir et se lève une dernière fois pour débarrasser elle-même sa table. Cette enfant a une expérience de plusieurs années avec les professionnel·les de protection de l'enfance et comprend sans doute que les rencontres, même le temps d'un repas, peuvent être un lieu où des sujets déplaisants sont abordés.

Dans d'autres situations, des enfants sont parvenus à contredire ou nuancer verbalement les propos des professionnelles. Ces tentatives s'opèrent par des chuchotements ou des prises de parole plus affirmées. D'autres et parfois les mêmes enfants ont préféré grimacer, lever les yeux, souffler. Au-delà des mots, le ton employé par les enfants a été un moyen d'action puissant pour s'exprimer. Angel s'insurge : « JE VOUS L'AI DÉJÀ DIT CE QUE JE VOULAIS », Sami hausse le ton en audience pour dire à la juge : « C'EST PAS BIEN CE QUE VOUS FAITES ». D'autres n'élèvent pas la voix, mais en « rajoutent », « exagèrent » comme Nathalia qui explique qu'elle fait sa « Drama Queen » pour se faire entendre.

Ces formes d'actions et d'expression des enfants sont également apparues au cours des entretiens de recherche. Amandine tentera d'abord de quitter l'entretien en allant voir les chèvres présentes à quelques mètres, elle jouera avec le petit présent offert en début d'entretien, et ce, pendant plusieurs minutes avant de parvenir à formuler explicitement son envie que l'échange prenne fin. Le jour de l'entretien prévu avec un enfant (et reporté à sa demande), son assistante familiale m'indique qu'il est parti avec ses amis jouer au foot et qu'il devrait rentrer d'ici quelques minutes. Je l'attends près d'une heure avant qu'il ne rentre, en s'excusant de son retard. Je profite de ce moment pour lui rappeler qu'il peut refuser cet entretien, arrêter sa participation à la recherche. Après lui avoir donné la possibilité de formuler son refus, il le fera d'une voix timide. Une autre enfant a quant à elle utilisé le même type d'action que celui dont elle a usé lors de plusieurs entretiens avec les professionnelles. Ses réponses sont courtes et parfois le silence est son mode d'expression privilégié. Je lui propose, comme pour d'autres enfants, de mettre fin à l'échange si elle le souhaite. Elle me dit qu'elle ne souhaite pas que

notre échange s'arrête, mais que la discussion engagée s'arrête pour me montrer, plus en détail, son jeu vidéo préféré. Nous jouerons ensemble près de 20 minutes avant qu'elle s'autorise à me demander que nous mettions fin à l'entretien. Je comprends d'abord cela comme un souhait de mettre fin à sa participation à la recherche, mais elle me contredira. Elle souhaite poursuivre, mais, une autre fois. Trois entretiens seront organisés avec elle. Comme les professionnelles, il m'a fallu être attentive pour parvenir à saisir l'action des enfants et tenter de comprendre leurs significations de manière à donner du crédit à leurs actions, quelles que soient leurs formes.

3.1.7. Avoir le choix de prendre part ou non.

Certes, les possibilités de participation résultent d'un ensemble de facteurs, tels que ceux décrits ci-devant. Toutefois, la participation demeure un droit et non une obligation. Être capable de prendre part aux décisions ne signifie pas en avoir envie. Les enfants veulent pouvoir prendre part à certaines décisions tandis que d'autres sont considérées comme étant « l'affaire des adultes » ou tout simplement, inintéressantes.

Tous les enfants n'ont pas exprimé le souhait de participer à la définition des motifs d'intervention ou la décision de placement. Ils ont surtout exprimé leurs souhaits de pouvoir prendre part à la déclinaison concrète de cette décision et notamment sur les différents aspects de leur vie quotidienne qui seront impactés par cette dernière : l'école, les relations avec leurs amis, les liens avec leurs parents et leur famille, leurs activités extrascolaires, le lieu où ils iront. Comme toutes les dimensions déjà énoncées, cette volonté de prendre part aux décisions varie au cours de l'intervention et dépend du type de décision concernée, mais également des expériences précédentes de participation. Une enfant oscille entre volonté de prendre part, s'appuyant sur une expérience de prise de parole qu'elle considère comme positive et refus de prendre part, s'appuyant sur son sentiment que seuls les sujets qui importent aux professionnelles seront retenus. Un autre enfant dit vouloir renoncer à s'exprimer, expliquant être « déçu » et avoir « perdu confiance ». D'autres enfants ont pu exprimer ne pas vouloir prendre part aux discussions entre les adultes. Un équilibre reste alors à trouver entre le respect du droit des enfants de ne pas participer et la construction d'expériences positives suscitant leur intérêt à prendre part aux décisions.

Pour résumer cette première face du modèle présenté, nous considérons que l'accent mis sur l'agentivité des enfants a été l'un des développements théoriques les plus significatifs dans la discipline des études sur l'enfance (Vinel & Zaltron, 2020b, 2020a). Elle a remis en question une grande partie du déterminisme psychologique qui avait auparavant dominé les façons de penser, les enfants, l'enfant. Ces développements ont permis d'approfondir les connaissances et les perceptions qu'ont les adultes de leurs capacités. Mais il importe toutefois de veiller à ce que l'agentivité soit « prise pour acquise, non problématisée ou supposée être intrinsèquement positive... » (Tisdall & Punch, 2012, p. 256). Plutôt que d'envisager les dispositions des enfants comme des dimensions fixes et de les considérer dans une approche binaire « être capable/ne pas être capable » alimentant les fausses dichotomies, le concept d'agency relationnelle permet de tenir compte de l'ensemble des dimensions considérées dans cette partie.

S'inspirant de la théorie des réseaux sociaux, Florian Eßer et ses co-auteurs (2016) postulent que l'agentivité est un produit des relations, de l'interdépendance, et non de l'indépendance des acteurs et actrices. Si l'agentivité de l'enfant est produite dans les relations, alors elle risque également d'être amincie dans et par ces mêmes relations. Les questions clés sont donc de savoir comment les travailleurs sociaux réagissent aux tentatives et aux expressions d'action des enfants et pourquoi réagissent-ils de cette façon.

3.2. Les dimensions relatives aux référents et leurs pratiques professionnelles

La place et les rôles spécifiques des référent·es de l'enfant sont rarement considérés dans les recherches en protection de l'enfance. Toutefois, quelques travaux français commencent à intégrer les spécificités du rôle de ces professionnel·les dans l'analyse des interventions et de leurs effets en protection de l'enfance et des recherches internationales considèrent le rôle crucial et multiforme de ces professionnel·les (Thompson et al., 2017) et ce, considérant qu'ils peuvent participer à toutes les étapes d'une intervention : l'accueil, l'évaluation initiale, la planification de l'intervention, l'accompagnement, l'évaluation des changements et des évolutions et la fin d'intervention. Les référents, appelés gestionnaires de cas dans d'autres pays, « doivent établir des relations et connaître d'autres agences, des centres de traitement,

des prestataires de soins médicaux, des forces de l'ordre, du système judiciaire, des soignants de substitution, et éventuellement d'autres groupes en fonction des besoins de leur cas » (DePanfilis et Salus, 2003 cités dans Thompson et al. 2017, p. 412).

À partir d'une recherche auprès de familles d'accueil, de référent·es du service d'accueil familial et d'enfants, Séverine Euillet (2020) souligne que les principaux leviers de la participation de l'enfant ont été attribués à la responsabilité du référent. Elle a constaté que « le référent serait l'acteur principal de la transmission et de la pondération de la participation de l'enfant, de sa circularité, de son arbitrage » (p. 156). Ces constats se retrouvent dans des travaux internationaux. Comme le rappellent Ganna Van Bijleveld et al. (2019), les chances qu'ont les enfants de participer aux services de protection de l'enfance dépendent en grande partie des attitudes et des compétences des « case managers ». Si toutes les référentes rencontrées exercent l'un des métiers canoniques du travail social (Ion & Ravon, 2012), éducatrice spécialisée ou assistantes sociales, les intitulés des métiers ne suffisent pas pour définir leurs rôles et décrire le contenu de leurs tâches, car c'est moins le titre que le poste qui définit la réalité des activités (Ion & Ravon, 2012). Les analyses proposées par Séverine Euillet (2020) l'amènent à percevoir le référent comme le récepteur, des attentes, de plaintes et des désirs d'une pluralité d'acteurs ; le traducteur des pensées et des dires ; le transmetteur des représentations et des observations ainsi que l'acteur de choix éducatifs, sociaux et thérapeutiques. Les résultats présentés ici rejoignent ces constats. Le rôle du référent semble déterminant dans l'impulsion et le maintien d'une dynamique participative.

Pour saisir le contenu de ce chapitre, deux types de « référent·es » sont considérés, et ce compte tenu des spécificités de l'organisation administrative du territoire sur lequel la recherche est menée. Chaque enfant accueilli dispose d'un référent situé dans les services de l'aide sociale à l'enfance, appelé « référent Ase ». L'autre, désigné·e « référent·e du lieu de vie » est positionné·e au sein du lieu d'accueil, services d'accueils familiaux ou des établissements collectifs.

Cette partie modèle, représentant une seconde face du cube, s'appuie sur 9 sous-dimensions repérées grâce à l'analyse des données. Certaines de ces dimensions font largement échos aux

dimensions énoncées à propos de l'enfant : volonté, capacités, opportunités, disponibilités, soutien, actions, information, expériences, émotions.

3.2.1. Définir son rôle et ses missions

Les référent·es éducatif·ves sont des professionnel·les issu·es du travail social, des chefs d'orchestre d'un ensemble d'acteurs et actrices qui gravitent autour de l'enfant (Coum, 2020), des professionnel·les qui exercent « le suivi éducatif et l'accompagnement d'un jeune et de sa famille en collaboration avec d'autres partenaires sociaux et les structures d'accueil sollicitées pour la prise en charge de l'enfant et du jeune » (Gaberan, 2007, p. 120). Un·e référent·e occupe une place fondamentale par le fait qu'il ou elle doit être « garant·e de sens », et ce, pour Séverine Euillet, à plusieurs niveaux (2020) : l'accueil, le projet de l'enfant et de sa famille, la cohérence des interventions, la temporalité de l'enfant et du cadre d'intervention.

Au cours de la phase d'observation, un « guide » de 170 pages à destination des acteurs et actrices impliqués auprès de l'enfant est diffusé auprès des principaux services concernés. Dans ce document administratif visant à préciser les contours de la référence en protection de l'enfance au sein du territoire concerné, la multiplicité des tâches et responsabilités attribuées aux référents des enfants est saisissante et, si le document semble contenir l'ensemble des dimensions nécessaires à prendre en compte dans le cadre d'une mesure de protection (scolarité, loisirs, santé, accueil, capacités parentales, statut de l'enfant, personnes-ressources, évolution de la mesure, soutien à la parentalité...), la discordance entre la diversité des actions attendues et les moyens d'y parvenir est flagrante²⁵.

L'analyse du contenu de ce document permet de comprendre la difficulté qu'ont les professionnel·les à définir et tenir leurs rôles auprès de l'enfant. Il est attendu qu'ils et elles sont des garant·es (du parcours de placement, du suivi médical, de la scolarité, du statut de l'enfant), évaluent (les capacités parentales, le lien parents/enfants, les personnes-ressources, les possibilités de retour, l'évolution de l'enfant), informent les parents, l'enfant, les partenaires, de tous les éléments relatifs au parcours de l'enfant, qu'ils et elles rendent compte

²⁵ Au sein des services rencontrés, si la norme établit est d'attribuer à chaque référent Ase 20 situations, le nombre réel de situations accompagnées par un référent peut varier de 20 à 30 situations. Rares sont les professionnelles qui intervenaient auprès de 20 enfants seulement.

des démarches réalisées au profit de l'enfant et de sa famille et transmettent des écrits aux partenaires ou à l'autorité judiciaire. Le document précise que l'enfant doit être rencontré une fois par an, mais le même document précise qu'une rencontre avec l'enfant doit être réalisée au début de l'intervention, avant son échéance (administrative ou judiciaire), au moment de l'élaboration du Projet pour l'enfant (PPE), en prévision ou après toute modification du cadre de l'intervention (modalité de droit de visite, lieu d'accueil). Ce document précise que la responsabilité de la participation de l'enfant est partagée entre le « référent Ase » et le « référent du lieu de vie » comme indiqué dans les premières pages du document :

« La participation de l'enfant et des titulaires de l'autorité parentale doivent en effet être recherchées lors des étapes déterminantes pour l'enfant : élaboration du projet pour l'enfant, préparation et accompagnement aux audiences, mais aussi orientation scolaire, mise en place d'un suivi santé spécifique, ou lors d'événements graves survenant dans la vie de l'enfant. Le travail d'évaluation et de soutien des compétences parentales et, chaque fois que possible, la co-construction du projet pour l'enfant doit également être conduite avec les titulaires de l'autorité parentale et l'enfant. »

Ce type de document administratif ne constitue pas toujours, selon les professionnelles interrogées, un outil soutenant. Certaines dénoncent l'écart entre ce qui est attendu et ce qu'elles sont en mesure de réaliser à partir des moyens dont elles disposent. Une professionnelle souligne qu'au-delà de la définition des « actes », il est impératif de pouvoir réfléchir à la mise en pratique et en lien de ces actes au regard de la pluralité de ses missions et de ses positions :

« On doit veiller à ce que tout le monde soit en lien, à ne pas oublier de travailler avec la famille... on est là pour l'intérêt de l'enfant et en même temps, pour travailler avec les parents qui parfois n'ont pas forcément le même intérêt et c'est un travail d'équilibriste... de veiller à l'intérêt de l'enfant et de permettre, alors je ne sais pas si ça va être le bon terme, mais d'être facilitateur parce qu'en fait il y a tellement de monde, y a tellement de... d'essayer d'apporter un peu de cohésion, de cohérence autour de l'enfant... j'aimerais qu'on se pose et qu'on réfléchisse au rôle, à notre rôle de référent, pas juste autour de la fiche de poste, mais fondamentalement cette une question de à quoi on sert ? Comment on la déplie cette référence ?

» Caroline, référente Ase

Pour une autre professionnelle, il s'agit de :

« S'assurer que l'enfant est protégé, que l'enfant ait un parcours... enfin coordonné tout le parcours du placement de l'enfant avec tous les partenaires qui vont graviter autour de l'enfant et le travail avec la famille pour qu'il y ait un retour possible. » Hélène, référente Ase

Elle poursuit en indiquant que les professionnels présents sur les lieux d'accueil devraient être, selon elle, les « porte-paroles » des enfants. À ce propos, une référente de lieu d'accueil revient sur la répartition des rôles telle qu'elle le présente aux enfants qu'elle accompagne.

« Je suis là pour m'occuper de toi et t'accompagner avec l'assistant familial ou avec tata. Le référent Ase, il est là pour s'occuper de ta famille, donc, il va te rencontrer de temps en temps et il va surtout rencontrer tes parents. Si un jour tu changes de structure, tu vas en foyer, tu vas, quand tu seras plus grand, en foyer de jeunes travailleurs, le référent, il sera toujours là... On a malheureusement des services de l'aide sociale à l'enfance qui sont quasiment inaccessibles, où on a des interlocuteurs qui, alors pareil pour tout un tas de raisons, charge de travail, des jeunes qui vont extrêmement mal et du coup bah ! forcément les situations qui ne vont pas mieux, ben, on délègue le travail où nous on se voit déléguer des tâches qui ne sont pas forcément les nôtres. » Delphine, référente de lieu d'accueil

Axel souligne l'évolution du rôle du référent, devenu gestionnaire plus qu'acteur éducatif.

« Il y a une époque, il y a 15 ans ou peut-être 20 ans, le référent Ase, ce n'était pas celui-là. Le référent Ase, c'était celui qui se tenait à côté du gamin, celui qui portait le projet entier du gamin, pas face à l'adversité ou quoi que ce soit, mais face à une décision, face à un cadre, face à des modalités de prise en charge.... Petit à petit, il y a eu ce glissement où on est passé à quelque chose de l'ordre de la coordination. Le référent coordonne la prise en charge du mineur, est en lien avec tous les partenaires, tout en faisant attention au cadre qui est posé, et puis au respect du droit des parents et ainsi de suite. Et on est que dans de la coordination. On passe énormément de temps derrière l'ordinateur, on passe énormément de temps derrière le téléphone. Et la visibilité sur le gamin, sur comment il est, qui il est, est-ce qu'il a grandi, est-ce qu'il a perdu une dent, tout ça, c'est passé un petit peu à la trappe. Et d'ailleurs, on le voit même dans les rapports. » Axel, cadre de l'aide sociale à l'enfance.

Pour une autre cadre Ase, la référence apparaît désincarnée et est devenue une « référence en actes », faisant référence à toutes les tâches administratives attribuées aux professionnel·les et

dont certaines répondent aux besoins de l'organisation administrative plus qu'à ceux des enfants. Pour elle, il s'agirait plutôt de *« redonner sens à tout ce qui a pu faire rupture, l'expliquer à l'enfant et faire qu'il puisse cheminer »*.

Dans le discours des professionnelles, celles situées à proximité de l'enfant ou celles plus à « distance » du quotidien, toutes tentent de trouver un équilibre entre une position située à proximité du/des parent(s) (soutenir et accompagner les parents), une position située à proximité des enfants (soutenir et accompagner les enfants) ou encore une position située à proximité des partenaires, dans une logique de coordination de parcours (coordonner les interventions, le parcours). Dans cette répartition des rôles aux contours imprécis et qui dépendent largement du contexte, la responsabilité quant à la participation de l'enfant semble parfois se diluer, voire être relégué au dernier plan. Malgré l'investissement, au quotidien, des professionnelles, la possibilité d'offrir un accompagnement adapté aux besoins de chaque parent, de chaque enfant semble impossible.

« Y a eu des moments où je pense que, en tout cas personnellement, je pouvais être paumée dans... qu'est-ce que vous me demandez en fait ? Qu'est-ce que vous me laissez le temps de faire ou pas, qu'est-ce que... parce qu'il y a des périodes t'as beau faire 45 à 50 h semaines, t'as l'impression de ne pas en voir le bout, et t'as envie de tout faire bien et en fait tu ne peux pas et tu t'épuises. Parce que si c'est une majorité d'administratifs et de préserver justement des temps de travail et de réflexion et d'animer tout ça, c'est une chose. Si on te permet du coup, à contrario, de faire du vrai soutien à la parentalité, d'avoir de vrais temps de qualité avec les jeunes, et qu'on te permet d'avoir le temps de faire ça, c'est enfin, c'est voilà. Mes bras le montrent bien (elle écarte les bras pour montrer l'écart important), ce n'est pas la même chose quoi. J'aimerais pouvoir travailler, j'aimerais pouvoir avoir ce travail d'accompagnement dans toutes les situations (elle se réfère aux deux situations observées dans le cadre de la recherche). Mais à minima tu vois ce que je veux dire. J'aimerais pouvoir proposer ça, que ça soit le minimum que je puisse faire dans chaque situation, même si c'est en fait beaucoup et ça représente beaucoup, mais c'est des situations qui prennent du temps. »

Caroline, Référente Ase.

Toutes les professionnelles considèrent que chacun·e va traduire, à sa manière, les missions attribuées aux référent·es de l'enfant. Pour Sacha, référente Ase, la référence *« ne veut pas dire grand-chose, dans le sens où c'est un poste où chacun fait ce qu'il veut... il y a autant de*

référents que de façons différentes de faire. Plus on a de marge de manœuvre, d'autonomie, plus ça laisse de place à la façon de faire de chacun. » Elle considère sa mission dans une dimension de coordination, celle qui lui paraît la plus importante. Il s'agit alors « *de recueillir le maximum d'éléments, se donner les moyens d'avoir le maximum d'éléments pour prendre les bonnes décisions* ».

Le nombre et la diversité des intervenant·es, la multiplication des rôles des référentes et la difficulté dans leur clarification impactent les expériences des enfants.

Charlie nous dira, en désignant une figurine positionnée dans la scène qu'elle rejoue en entretien :

« Elle, c'est ma référente, mais apparemment une référente ça sert à rien. »

Cléo considère que la référente est « *celle qui parle le plus* ».

Tant dans les discours des professionnelles interrogées, qu'ils s'agissent des référentes Ase ou des référentes de lieux d'accueil, que dans les observations réalisées, la référence aux droits des enfants, et plus spécifiquement à son droit de prendre part aux décisions n'apparaît pas être une mission clairement attribuée à ces professionnelles. Les nombreuses missions attribuées aux référent·es de l'enfant, lesquelles ne convoquent pas les mêmes pratiques et ne mobilisent pas les mêmes compétences, rendent difficile la préoccupation pour la prise en compte du point de vue de l'enfant. La clarification, quant aux rôles et aux responsabilités de chaque acteur·ice, constitue une condition importante de la participation.

3.2.2. Expliquer sa mission, son rôle et lui donner un sens : un jeu d'équilibriste pour les référent·es de l'enfant

Les professionnelles interrogées à l'issue de la phase d'observation soulignent la diversité de leurs missions, leurs rôles auprès des enfants et leurs propos rendent compte de la difficulté de parvenir à les définir et leurs tentatives pour trouver la « juste place » : auprès de l'enfant, de la famille, des partenaires. Auprès des enfants et des familles, les professionnelles ont alors tendance à simplifier cette répartition en indiquant que le référent du lieu d'accueil est chargé d'être garant du quotidien de l'enfant, de ces activités quotidiennes, des suivis extérieurs. Le

réfèrent Ase serait, selon leurs termes, « *plus en lien avec la famille* », il « *coordonne le parcours* » dans son ensemble et serait « garant » de la mise en œuvre des décisions judiciaires.

La possibilité d'apporter aux enfants des explications sur la répartition des rôles entre les acteur·ices constitue une condition importante pour leur garantir un niveau d'information et de compréhension suffisant, rappelant le lien entre le niveau de compréhension (sur les processus, les décisions, les acteur·ices, les enjeux) et le niveau de participation (Cossar et al., 2016). Mais cet exercice peut sembler difficile tant les missions des référents semblent recouvrir de multiples aspects et leurs traductions dépendre de nombreux facteurs. Cette complexité est repérable à partir des observations des premières rencontres organisées entre une référente et un enfant dont certaines sont présentées dans la partie 2 de la thèse.

Lila tente d'expliquer simplement son rôle à Laura et Emma : « *je vois ton papa, ta maman et j'appelle le foyer pour prendre de tes nouvelles* ». Aurélie ajoutera des éléments concernant la mise en œuvre de la décision de placement et son rôle quant à la mise en mots des difficultés familiales : « *on va trouver une structure adaptée pour reprendre le chemin de l'école, voir papa et maman et que vous soyez accompagnés pour mettre des mots sur les difficultés qui ont eu lieu* ». Agnès tente également de traduire son rôle auprès d'Angel, âgé de 8 ans :

« Je m'occupe de toi, mais je m'occupe aussi des parents donc je vais aussi m'occuper de ta maman. Ma mission première c'est de m'assurer que tu ailles bien que tout se passe bien pour toi pendant ton placement et c'est aussi d'évaluer si tu peux ou si tu ne peux pas tout de suite rentrer à la maison avec maman et comment je peux aider ta maman et comment je peux t'aider toi pour que tu puisses ensuite rentrer à la maison. »

Émilie, quant à elle, détaille plus largement le rôle de chaque professionnel auprès de Nathalia :

« Le travail du référent c'est de coordonner votre placement, notre rôle c'est de faire en sorte que votre placement se passe bien que tu sois dans un lieu qui te correspond et que tu développes correctement dans ce lieu-là. Notre travail c'est aussi de dire à la juge ce qu'on pense de ton placement, de dire comment ça se passe, si nous on pense qu'il faut ou pas renouveler le placement. Madame C, c'est ta référente de ta famille d'accueil, son travail c'est de s'occuper un peu de ton quotidien, faire en sorte que ça se passe bien dans ta famille

d'accueil, s'il y a des problèmes avec l'école et les activités extrascolaires, tout ce qui concerne ton quotidien c'est elle qui va s'occuper de toi et très régulièrement elle me dit comment ça se passe. »

Pour Laëtitia, il s'agit d'expliquer à Sami qu'elle est là pour « *exécuter la décision du juge* » et « *organiser le placement* ». Elle distingue son action de celle de la référente du lieu d'accueil. Laëtitia est là pour « *exécuter* », « *mettre en place* » et « *travailler les liens avec la famille* ».

Les thèmes faisant référence au quotidien de l'enfant sont quant à eux davantage présents dans les discours des référents des lieux d'accueil.

« Notre premier but, c'est de suivre l'enfant au sein de sa famille d'accueil donc de veiller à ce qu'il y ait une bonne évolution de l'enfant, que les conditions d'accueil qui sont proposées par l'assistante familiale répondent aux critères et aux besoins de l'enfant. C'est un accompagnement, plus individuel de l'enfant dans sa prise en charge, donc c'est pouvoir mettre en place les différents projets pour l'enfant. Je ne parle pas des PPE. C'est vraiment des projets de vie de l'enfant, de ce qu'il a envie de faire de l'école, de ses activités et de ses loisirs, de sa santé. C'est veillé à ce que tout ça soit fait et mis en place autant par nous que par l'assistante familiale. » Maëva, Référente de lieu d'accueil.

La participation de l'enfant est alors tributaire des possibilités et des capacités qu'ont les professionnel·les de lui fournir des informations et des explications claires sur :

- Le rôle de l'ensemble des acteurs et actrices impliqués et notamment celles et ceux chargés de recueillir leur point de vue, le prendre en compte ou de l'informer des décisions prises.
- Les étapes clés de l'intervention et des processus décisionnels : à quel moment et pour quels motifs un changement pourrait se produire ? Qui participera et qui ne participera aux processus ? comment vont-ils se dérouler ?

3.2.3. Trouver et occuper sa place dans un écosystème complexe

Malgré la production de documents institutionnels et l'organisation administrative prévue pour traduire les missions attribuées aux référent·es, la répartition des rôles demeure confuse et est

conditionnée à un certain nombre d'éléments. Dans ce contexte, la place occupée par le référent de l'enfant est toujours à construire, à réinventer, d'une situation à l'autre, d'un moment à l'autre.

En premier lieu, le type d'accueil et le lieu d'accueil spécifique de l'enfant semblent modifier cette organisation. Pour les enfants accueillis en établissement, le référent du lieu d'accueil semble moins repéré par les enfants que lorsqu'il s'agit d'un service d'accueil familial. Lorsque nous demandons à Angel qui est son référent, elle aligne une dizaine de professionnels qu'elle nomme par leurs prénoms sans distinguer celui ou celle occupant cette fonction auprès d'elle.



Dans les établissements, plus encore que dans les services d'accueil familial, le turn-over des professionnelles et la présence de plus en plus importante d'intervenant·es issus d'entreprises de travail temporaire (Charles, 2021) rend difficile la présence d'un·e référent·e de lieu d'accueil « stable » auprès de l'enfant. Pour les enfants accueilli·es en famille d'accueil, les référentes du lieu d'accueil semblent davantage perçues comme les interlocutrices privilégiées pour toutes les questions relatives à leur accueil et leur vie quotidienne (école, loisirs, suivis médicaux). Les enfants concerné·es par ce type d'accueil semblent d'ailleurs saisir plus facilement la distinction entre les deux types de « référents » comme le montre le passage issu de l'entretien de recherche avec Cléo.

« Cléo : Madame C (sa référente du lieu d'accueil), elle s'occupe des placements ou les enfants vont aller et l'Ase s'occupe de la situation, mais je ne suis pas sûre... »

Élodie : Et quel lien elle a avec ta référente Ase ? Tu penses que son rôle c'est important ?

Cléo : Il est assez important parce que je pense que c'est elle (référente Ase) qui va expliquer nos besoins et ce qu'on doit faire et madame C s'occupe de notre quotidien. »

Les enfants tentent de comprendre et se repérer à minima dans cette organisation parfois complexe qui leur demande de formuler leurs demandes à des interlocutrices différentes selon le type de demande. Mais, comme le montre le passage suivant, ils ou elles ne parviennent pas toujours à saisir les nuances et le rôle de ces dernières dans les processus décisionnels :

« Camille : Elle (la référente du lieu d'accueil) doit m'aider pour, en fait elle me sert pour me dire ce, pour discuter pour les vacances, ce qu'on peut faire et proposer à mes parents. Il faut madame X aussi (la référente Ase). C'est un peu la même chose, elles servent à la même chose.

Élodie : Et aujourd'hui, qui est-ce qui prend les décisions pour ce qui se passe dans ta vie ?

Camille : Madame Y (Ase), madame X (Ase), madame M (ref SAF).

Élodie : Et c'est quoi la différence ?

Camille : Madame M, elle s'occupe d'organiser des rendez-vous pour la semaine et pour le placement ?

Élodie : Mais elle ne prend pas de décision ?

Camille : Non. »

Une même confusion apparaît dans le discours d'une autre enfant :

« Élodie : Est-ce que tu peux m'expliquer c'est quoi son rôle à elle (référente Ase) ?

Charlie : Elle organise des séjours avec maman, avec papa et mamy.

Élodie : Donc son rôle, ce serait d'organiser la manière dont tu vas voir ta famille ?

Charlie : Oui

Élodie : Est-ce qu'elle a un autre rôle ?

Charlie : C'est ma référente, mais apparemment une référente ça ne sert à rien.

Élodie : Et c'est quoi la différence entre madame N (Ase) et madame P (Service d'accueil familial) alors ?

Charlie : Elles font la même chose. Madame, madame P vient rendre des visites chez moi.

Élodie : Est-ce que t'aimerais que madame N elle vienne rendre des visites chez toi ?

Charlie : Ouais, j'aimerais échanger les rôles. Parce que madame N a l'air moins, elle a l'air moins stricte. »

Au-delà du type d'accueil, le parcours de l'enfant semble également rendre les frontières encore plus poreuses entre les missions de ces différentes professionnelles. Une référente Ase explique bien ce que peut représenter le référent Ase pour les enfants qui connaissent de nombreuses ruptures. Elle relate les situations de deux jeunes de 14 ans dont elle a la référence

depuis plusieurs années et qui ont connu de nombreux changements de lieux d'accueil. Ainsi, ils ont connu plus de 10 référents « de lieu de vie » et ont tous deux peu de liens avec leurs parents. La professionnelle, quant à elle, est présente depuis les premiers moments du placement et une relation privilégiée a pu se construire. Elle explique alors :

« Mathis, il était violent, mais avec les mots, tu vois, j'étais une sorcière, j'étais toutes ces choses-là en fait, mais jamais ça a débordé avec moi, mais parce que voilà, je représente l'Ase, je représente la famille et je pense qu'il y avait vraiment, j'étais un lien. Il ne fallait pas qu'il soit trop loin de l'Ase. Quand il était à l'hôtel, il fallait qu'il soit proche, mais lui, il le disait, il ne voulait pas partir, il ne veut pas être loin de l'Ase. Il y avait un repère, il y avait quelque chose. En fait pour ces jeunes, l'Ase représente la famille, la maison, surtout quand t'es placé depuis tout petit... parce qu'en fait on est, comme il y a des ruptures à tout va, on est le seul repère. Donc, en fait, regarde Alicia, c'est sa maison l'Ase. C'est dur ce que je vais dire, mais elle est née à l'Ase. Ça n'a jamais bougé. Le lieu n'a jamais bougé, voilà... l'Ase. Ça n'a jamais bougé. Le lieu n'a jamais bougé, voilà. Et pourtant, elle est restée 7 ans dans un établissement. L'Ase, on est la maison. Les foyers, en fait, ils sont là pour un temps. Les familles d'accueil sont là pour un temps. Bah oui, comme Alicia, le foyer, paf il a dit c'est fini. En fait, on la prend plus du jour au lendemain, on arrive où ? À la maison mère ! Mais pareil pour les autres. En fait, c'est ça, Karia, c'est hop, ça ne va pas, en famille d'accueil tu reviens à l'Ase, ça ne va pas au foyer paf tu reviens à l'Ase, tu reviens là, ça ne va pas, ça ne va pas à tel endroit à tel endroit, tu reviens à l'Ase. » Linoa, référente Ase

Ce que raconte Lila s'observe sur le quotidien des services Ase. Ce sont souvent les mêmes jeunes, retrouvez dans la salle d'attente, ces jeunes qui, pendant plusieurs jours peuvent occuper l'espace dans l'attente d'avoir un nouveau lieu d'accueil. Ce n'est alors pas seulement le référent Ase qui constitue un repère, mais toute une équipe allant de l'agent d'accueil, aux professionnelles et aux cadres présents sur le moment.

En dépit des tentatives de clarifications de leurs rôles, les professionnelles les interprètent toujours différemment, à partir de leurs expériences personnelles, professionnelles, de l'histoire de chaque service, de la qualité du partenariat et de la singularité de chaque situation. Il s'agit toujours d'un « travail d'équilibriste » pour Caroline, ou d'une fonction « hybride » pour Sacha et d'une mission à « géométrie variable » pour Maëva.

La diversité des actes réalisés par les professionnelles positionnées comme « référentes » de l'enfant montre l'ambiguïté de leurs missions et le caractère polysémique de la notion et de la fonction de « référente ». Parmi les 7 référentes Ase observées, aucune ne définit son rôle de la même manière et aucune n'effectue son travail de la même manière, d'une situation à l'autre, d'un moment à l'autre. Telles des dentellières, elles sont des artisanes qui fabriquent les parcours de ces enfants. Elles tentent de tisser des liens avec chacun des acteurs et actrices en présence ou plus à distance. Pour y parvenir, elles s'appuient autant sur leurs représentations, leurs motivations, leurs expériences et leurs obligations pour tisser continuellement le fil de leurs interventions, des liens et leurs positionnements. Au-delà des quelques situations observées, la présence prolongée dans leur quotidien donne à voir l'éventail de leurs activités et la singularité de chacune de leurs interventions. Mais la complexité des dispositifs, composés d'un nombre conséquent d'autres intervenant·es, et le contexte actuel (HCTS, 2022, 2023) leur demande d'ajuster leur place à chaque moment pour parvenir à effectuer leur travail. Face à cet écosystème, si l'enfant est toujours au centre de leur préoccupation, il peut devenir absent de ces interventions.

3.2.4. Être disponible et disposer pour se déplacer vers l'enfant

Dans le discours des enfants, cette répartition des rôles entre les décisions relatives au quotidien et celles relatives au parcours ne semble pas, à elle seule, motiver le choix de l'interlocutrice qu'ils ou elles sollicitent au cours de l'intervention. Les actions réalisées, ou non, par ces professionnelles, leur présence et leur disponibilité, leurs compétences et attitudes constituent des éléments largement évoqués par les enfants.

Si Jacques Ion et Bertrand Ravon considéraient, il y a dix ans, que toutes les activités réalisées par les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales, supposaient d'être en relation directe avec les personnes accompagnées (2012), il importe de rappeler que ce qui peut sembler être une évidence, risque de devenir une exception compte tenu de l'accroissement du découpage des rôles, des tâches et du roulement de plus en plus importants des personnes occupant ces fonctions. Pourtant, créer des occasions et les maintenir dans le temps nécessitent que les professionnelles puissent s'investir, dans la durée, auprès de l'enfant. Aller à la rencontre des enfants semble être un préalable, pour ne pas dire un minimum. La situation d'Alvin, présentée

dans la partie précédente, illustre bien l'effet d'une absence de contacts entre l'enfant et son référent sur les processus de participation.

Les professionnelles estiment que les possibilités de participation des enfants dépendent de leur propre capacité à entrer en contact avec ces enfants. Ces occasions sont parfois limitées par le contexte d'accueil, la charge de travail, le contexte partenarial.

Les occasions semblent également différentes selon le parcours de l'enfant ou le moment d'intervention. Elles sont apparues plus fréquentes dans les premiers moments de l'intervention. Les professionnelles prennent le temps de rencontrer l'enfant, souvent à plusieurs reprises pour lui apporter des informations, apprendre à le connaître, évaluer la situation. Puis, lorsque le placement s'installe dans le temps, leur présence auprès de l'enfant évolue. Pour certaines situations, dans lesquelles l'accueil de l'enfant est stabilisé depuis plusieurs années et dans lesquelles aucune difficulté ne semble émerger, les référentes expriment leurs soucis de ne pas « envahir » le quotidien de l'enfant, voulant presque devenir « invisible ». Ces éléments se retrouvent à la fois dans le discours des référents des lieux d'accueil familiaux et les référents de l'aide sociale à l'enfance :

« Ces jeunes-là, j'ai plutôt tendance à les laisser. Pourquoi je vais aller intervenir là où c'est posé ? Il est posé dans la famille d'accueil. Il vit très bien la scolarité, ça se passe bien. Il est repéré dans sa famille. Bon, voilà évidemment que je fais mon métier, je vais le voir régulièrement, je lui envoie des textos de temps en temps, il répond quand il a envie, voilà. Mais qu'est-ce que je vais aller le saouler à se rencontrer ! » Fanny, Référente de lieu d'accueil

« Il y a des enfants, je ne vois pas pourquoi on s'imposerait absolument dans leur vie alors qu'ils n'ont pas besoin de nous. Je pense que c'est important qu'ils sachent qu'on est là, qu'ils ont un repère, qu'on est là en cas de besoin, quand il y a quelque chose de particulier, mais de multiplier les professionnels alors qu'on est déjà beaucoup. » Louise, référente Ase

Lorsque les enfants connaissent un nombre important de changements et de ruptures, que la présence de leurs parents où les possibilités de retour sont limitées, les référentes disent se montrer plus présentes auprès d'elles et eux. Chaque professionnelle interrogée et observée, évoque deux à trois auprès desquelles elles sont très investies, ce qui généralement se traduit

par des rencontres plus fréquentes avec les enfants et ainsi, des occasions plus fréquentes d'échanger et de recueillir leur avis. Dans leurs discours, ce sont souvent ces mêmes situations qui sont considérées comme celles où le niveau de participation de l'enfant semble plus important.

Cette dimension est évoquée par une professionnelle lorsqu'elle parle de Lisa, une enfant dont elle a la référence. Si Lisa n'est pas une jeune qui a participé à la recherche, elle est une jeune dont j'ai entendu parler tout au long de ma présence sur le terrain. Lisa est accueillie depuis plusieurs années à l'aide sociale à l'enfance. Hospitalisée régulièrement, la professionnelle se rend à l'hôpital chaque semaine, parfois plusieurs fois dans la semaine. Les parents de Lisa ne peuvent et ne sont pas autorisés à tenir un tel rythme de visites. À chacune de ces visites, la professionnelle apporte un goûter qu'elle partage avec Lisa. Lors de l'entretien, Hélène revient sur son rôle et sa place auprès de Lisa.

« On se doit un peu pour elle, on est son pilier donc on ne peut pas la lâcher. C'est aussi notre mission d'être là pour la protéger, et la protéger, si c'est ça la protéger, et qu'elles se sentent bien pour évoluer, enfin en tout cas pour moi c'est ça ma place et quand elle était à l'hôpital, c'est aussi notre place en tant que référent Ase, on est son repère. On se doit de venir à la place des parents toutes les semaines, sachant qu'en plus ces parents n'ont pas les mêmes droits, ils n'ont pas de droits... Et puis pour que ça soit stable et cohérent pour Lisa, il fallait que ça soit quelqu'un qui est stable et sur la durée. Nous, on est là tout le temps, toutes les semaines depuis son hospitalisation. » Hélène, référente Ase

Ces mêmes constats apparaissent dans la situation d'une autre enfant. Au cours des observations réalisées, Lila, la référente d'Amandine, a multiplié les occasions pour la rencontrer, au minimum deux fois par mois. Ces occasions ont créé les conditions nécessaires à sa participation dans un projet de changement de lieu d'accueil qui s'organisera peu de temps avant la fin de la recherche. Alors que ce processus décisionnel est dans un premier temps initié par les professionnelles du lieu d'accueil, sans qu'Amandine en soit informée, Lila soutiendra, au cours de ses multiples échanges avec les partenaires et avec ses cadres, la nécessité d'impliquer la jeune fille dans ce projet. Dans une autre situation, Aurélie explique que la fréquence des rencontres avec les enfants constitue une condition importante. En s'appuyant sur la situation du jeune Lourdi, Linoa raconte :

« Ça a été des entretiens toutes les semaines puisqu'il venait me voir toutes les semaines, donc là, je me dis, j'ai quand même eu la disponibilité, alors je ne sais pas si j'ai eu la disponibilité vraiment, mais genre je l'ai créé cette disponibilité. ».

Les occasions sont également dépendantes du contexte d'un service, d'une équipe et du quotidien des professionnelles. Le turn-over observé dans l'un des deux services de l'aide sociale à l'enfance a provoqué un manque de personnel et une multiplication des temps consacrés à la gestion des urgences pour les enfants ne disposant plus de référent·e pendant plusieurs mois.

Mais les occasions de voir l'enfant, lui parler et entendre son point de vue ne sont pas la seule condition à sa participation. Les dispositions et l'engagement professionnel constituent des éléments importants selon Séverine, l'une des psychologues interrogées.

« C'est vraiment la question de l'engagement, enfin, ça, c'est une notion qui est hyper forte pour moi. Moi, je trouve qu'on ne peut pas faire son job, ce job, sans être engagé, et ça ne veut pas forcément dire militant... j'ai vu des professionnels qui géraient leur dossier comme je pense qu'il doit y en avoir encore, mais qui géraient leurs dossiers, j'allais dire comme des boîtes de conserve, c'est-à-dire. Enfin, voilà, ils viennent là, ils font leurs heures et puis ils rentrent quoi. L'engagement par exemple, c'est quand je vais m'agiter pour envoyer des mails et téléphoner et faire jouer mon réseau où apporter un discours qui va être, j'allais dire entre guillemets, qui se veut puissant, par exemple, pour faire hospitaliser un môme. Il a fallu que, bah oui, que je m'engage dans le sens où presque j'enlève mon pantalon et je suis prête à me prendre une rousste parce que je vais devoir, entre guillemets, mordre enfin... »

La question des dispositions à entendre les enfants est également soulevée par Caroline lorsqu'elle s'interroge sur sa capacité à pouvoir entendre une enfant malgré les occasions fréquentes d'échanges avec elle.

« Je ne sais pas si c'est moi en tant que professionnelle, parce que j'étais prête-moi, à ce moment-là, à recevoir peut-être cette parole ou je n'en sais rien. Elle a commencé à dire les choses de manière plus affirmée où elle a commencé à verbaliser les choses à... et en fait... je la voyais tellement petite, vulnérable. Je me dis, mais comment tu expliques ça un gosse quoi, tu vois ? » Caroline, référente Ase

Ce sont également des éléments faisant référence aux dispositions des professionnelles qui sont évoqués par Amélie, une autre référente Ase.

« Peut-être que je me suis dit à ce moment-là, je ne suis pas prête à entendre ces attentes-là, enfin où je vais entendre, je vais pouvoir entendre ses attentes, mais qu'est-ce qu'après, je vais en faire en fait, comment je vais répondre à ses attentes. »

Il ne s'agirait pas seulement des dispositions d'un·e professionnel·le, mais de l'ensemble de l'écosystème de la protection de l'enfance.

« Il faut que l'ensemble... l'une des conditions, ce serait que l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'enfant soient disposés à l'écouter, à l'entendre, sur le moment où lui, il est disposé à pouvoir s'exprimer. » Hélène, référente Ase

À propos de ces dispositions, l'une des cadres rencontrées partage une situation au cours de laquelle des professionnelles l'interpellent par téléphone à la suite de l'arrêt brutal de l'accueil d'un enfant au sein de son foyer. Tentant de trouver un autre lieu d'accueil, cette cadre explique demander aux professionnel·les présent·es sur le service ce que pense l'enfant, ce qu'il envisage, ce qu'il souhaite. Elle comprend à travers les réponses des professionnelles, que cet enfant, âgé de 11 ans, attend depuis plusieurs heures dans la salle d'attente sans que personne soit allé à sa rencontre pour échanger ni même prendre le temps de partager le repas avec lui.

Se déplacer vers l'enfant et créer des occasions de rencontres avec l'enfant semble suffire. Si les professionnelles de l'aide sociale à l'enfance rencontrent les enfants, elles expriment leurs difficultés à pouvoir communiquer avec eux de manière adaptée ce qui rejoint les résultats d'autres travaux (Ruch et al., 2017, 2020 ; Winter et al., 2017).

Plusieurs professionnelles expriment ne pas toujours savoir comment s'y prendre pour communiquer avec les enfants. L'une d'entre elles considère que : *« Tu ne parles pas de la même manière avec un gamin de 3 ans parce que t'en as des petits bouts de chou à 3 ans, qu'est-ce que tu veux faire ? Et avec un jeune de 17 ans, c'est un autre de 10 »*. Comme évoqué précédemment à propos du contexte des entretiens avec les enfants, les professionnelles semblent peu outillées pour parvenir à communiquer avec les enfants. Une référente Ase l'évoque en ces termes au cours de l'entretien de recherche :

« J'ai l'impression que le seul support aujourd'hui, il est verbal et je manque vraiment d'outils, d'outils et de formation aux outils, parce que là aussi, il faut être formé, mais on est capable... C'est des questions de priorité, d'urgence, de temps, de formation, de savoir-faire. Enfin, franchement, un entretien avec un enfant de 6 ans qui a des troubles du comportement bah, ce n'est pas inné quoi. » Louise, référente Ase

L'une de ses collègues se demande :

« Comment parler à un enfant plus petit de son placement, d'être acteur, de tout ça, de sa participation ? Enfin moi, je n'ai pas les termes, je n'ai pas les mots enfin. Peut être que je serai maladroite peut être que, bah ! on ne pose pas les mêmes questions en fait quand ils sont adolescents. » Amélie, référente Ase

Comme les enfants, les dispositions et les capacités des enfants dépendent de multiples facteurs. Les professionnelles interrogées s'accordent à dire que les enfants demeurent souvent « objet » de l'intervention. Si elles souhaitent que la situation évolue vers une plus grande prise en compte de la perspective de l'enfant, leurs propos témoignent des multiples facteurs qui entrent en jeu dans leur quotidien.

3.2.5. Impliquer l'enfant

Au-delà des occasions pour voir l'enfant, et des compétences nécessaires pour communiquer avec lui, il s'agit également de penser à la manière dont le point de vue de l'enfant est pris en compte puis relayé auprès des autres acteurs et actrices de l'écosystème. Faire parler et entendre l'enfant n'est pas suffisant, il s'agit alors de pouvoir faire « quelque chose » de cette parole afin de ne pas la faire disparaître au cours des processus décisionnels (Van Bijleveld et al., 2019 ; Van Bijleveld et al., 2014).

En effet, ce que montre l'analyse des processus décisionnels observés et ce qui ressort du discours des enfants interrogés, c'est que si le point de vue de l'enfant peut être sollicité et peut s'exprimer sous diverses formes, cela ne semble pas être le cas pour l'ensemble des décisions qui les concernent et ce point de vue peine parfois à exister tout au long du processus décisionnel. Comme l'indique l'une des professionnelles : *« Je pense qu'on est encombré en fait avec la participation de l'enfant, parce qu'on ne sait pas quoi en faire »*. Il importe alors

pour plusieurs d'entre elles de veiller à ce que la parole de l'enfant ne disparaisse pas dans les instances au sein desquelles il n'est pas présent.

« En réunion de synthèse, j'ai dit, attention, il a dit ça, faut qu'on en fasse quelque chose. Attention, le gamin dit qu'il ne veut pas rentrer chez son Ass fam ce soir, faut peut-être qu'on l'entende. » Marie, Psychologue de l'aide sociale à l'enfance

Cette invisibilisation de l'enfant et de son point de vue peut également se produire par le passage à l'écrit. Comme l'indique Axel dans l'extrait suivant :

« Nos rapports, à part de la prise en charge globale, on parle très, très peu de l'enfant, c'est-à-dire je ne le vois pas, moi. » Axel, cadre à l'Ase

Réfléchir à la manière dont le point de vue aura un poids dans les décisions nécessiterait d'augmenter les occasions de les impliquer dans l'ensemble des processus décisionnels. À l'issue de la recherche, Hélène explique comment elle est parvenue à impliquer différemment deux jeunes qu'elle accompagne, notamment en réfléchissant à la manière de transmettre leur parole :

« Je leur ai demandé : "qu'est-ce que je peux dire à la juge en votre nom pour faire passer ce message-là ? " Donc, je disais à Céline, qu'est-ce que je peux écrire sur mon rapport pour que tu puisses faire passer aussi ce message-là auprès de la juge, que tu sois entendue... Est-ce que du coup tu m'autorises à l'écrire et si c'est ça, ce que je peux écrire tel mot, tel mot, tel mot et du coup, elle me disait : "bah oui". Je lui dis : "oui, mais ça veut dire que ça sera écrit, ça veut dire que la juge, à la prochaine audience, pourra s'en ressaisir devant toi et devant tes parents pour essayer de comprendre où creuser". Après, on a eu un temps avec la famille d'accueil uniquement en Visio et la famille d'accueil m'a fait remonter plein de retours que les enfants ne m'ont pas dit, qui me semblaient hyper importants à dire à la juge, donc j'ai dit à la famille d'accueil, j'ai pris note. Par contre, je veux ce soir qu'à table, vous posiez la question aux enfants, vous dites tout ce que vous m'avez dit là et savoir est ce que je peux retranscrire ou pas parce que c'est des paroles que les enfants vous ont apportées à vous, mais pas à moi donc est-ce que je peux me permettre de quand même le rapporter à la juge ou pas donc et ça, c'était la première fois que je le faisais, donc les enfants ont pu dire oui, oui oui, c'est plus facile effectivement de le dire à la famille d'accueil qu'à la référente Ase. » Hélène, Référente Ase

La participation implique de pouvoir passer du recueil du point de vue de l'enfant à son implication dans la définition des solutions. C'est ce qu'une professionnelle tente de réaliser auprès de certain·es des enfants qu'elle accompagne.

« Qu'est-ce qu'il faudrait pour que tu rentres à la maison et comment on pourrait faire avant que tu rentres à la maison parce que ce ne sera pas tout de suite ? Comment faire pour que tu te sentes moins mal, tu vois ? Et bah après il parle, il parle de famille d'accueil. Ben, il y a peut-être la famille d'accueil, ça te permettrait d'aller moins mal ? » Louise, référente Ase

Les professionnelles interrogées, comme les enfants, distinguent clairement les possibilités d'exprimer son avis et la manière dont celui-ci va pouvoir exister au cours de l'ensemble des processus décisionnels. Entendre l'enfant nécessite d'abord de pouvoir aller à sa rencontre, de pouvoir communiquer avec lui, mais également de disposer des moyens (temps, compétences, volontés) d'entendre ce qui s'exprime.

3.2.6. Disposer d'espaces pour penser l'intervention et la participation

À l'absence de clarification de leurs missions et aux paradoxes qu'engendrent leurs activités s'ajoute la difficulté de disposer d'espace et de temps pour les professionnelles d'interroger les logiques institutionnelles, d'approfondir leurs connaissances, de penser leurs interventions, d'élaborer leurs décisions et de réfléchir à la manière d'y impliquer pleinement l'enfant. Au-delà de la charge de travail et d'un sentiment que les tâches qu'elles qualifient d'« administratives » embolisent leurs quotidiens, plusieurs professionnelles ont évoqué le sentiment de ne pas savoir « comment faire », « comment s'y prendre » pour parvenir à impliquer l'enfant dans les processus décisionnels.

Plusieurs chercheurs et chercheuses ont déjà souligné l'impact de la multiplicité et parfois de l'imprécision des savoirs mobilisés par les praticien·nes (Robin, 2013), de leur rapport au savoir (Ion et Ravon, 2012), de l'absence d'un corpus théorique unifié et de la difficile remise en cause des savoirs institués dans leurs pratiques professionnelles. Les professionnelles ont toutes considéré que les savoirs acquis au cours de leurs formations initiales étaient soit insuffisants, soit inappropriés et ne répondaient pas, ou plus, à leurs besoins dans l'exercice de leurs missions. Lorsque les professionnelles sont questionnées sur les connaissances qu'elles

mobilisent au quotidien, elles évoquent majoritairement des traces souvent imprécises de quelques concepts ou notions telles que la théorie de l'attachement, la parentalité, le développement de l'enfant. Les professionnelles qui font référence à leurs formations initiales ont parlé d'un nombre d'heures qu'elles qualifient d'insignifiant concernant la protection de l'enfance et *a fortiori* concernant les droits de l'enfant et les pratiques participatives. Ce qu'elles considèrent comme une faiblesse constitue pour elle un frein à la participation. Les espaces de concertation, les pratiques en direction des enfants et/ou des parents et la rédaction des écrits continuent de se construire à partir de références théoriques parfois parcellaires, anciennes, voire obsolètes, qui peinent à se diversifier et s'actualiser. Ainsi, les observations réalisées et les entretiens menés résonnent avec l'analyse de Pierrine Robin à propos de l'évaluation :

Tout se passe donc comme si les professionnels... ne se référaient pas spontanément et explicitement à des références théoriques dans le champ de l'éducation familiale, pour évaluer les situations d'enfants en danger, ce qui pose questions et problèmes. (2009, p. 222)

Comme Pierrine Robin le fait à propos de l'évaluation de la maltraitance, les analyses réalisées pour cette thèse montrent une absence frappante de conceptualisation et de réflexion sur l'opérationnalisation de la participation, laquelle se cumule avec une démarche d'accompagnement et d'intervention qui, comme l'évaluation peut apparaître « intuitive, morcelée, témoignant d'un certain impressionnisme » (Robin, 2009, p. 232).

À la perception de la faiblesse des enseignements reçus s'ajoute la nécessité de les actualiser. Les professionnelles évoquent la rareté des formations proposées et le dilemme dans lequel elles se retrouvent lorsqu'il s'agit de choisir entre prendre le temps de se former et accorder plus de temps dans l'exercice de leurs missions. Elles sont plusieurs à faire référence aux temps « fir »²⁶ dont disposent les psychologues comme un moyen de pouvoir se former, temps qui ne leur ait pas accordé en tant que référent. Dès lors et au regard du manque de temps et d'occasions, elles cherchent les ressources à l'intérieur de l'organisation et de leur

²⁶ La circulaire DGOS/RH4 no 2010-142 du 4 mai 2010 relative à la situation des psychologues dans la fonction publique hospitalière définit le temps fir comme « une démarche personnelle du psychologue, comprend les activités d'évaluation par évaluation mutuelle ou toute autre mesure spécifique, d'actualisation des connaissances, la réalisation de travaux de recherche, de collaboration à des actions de formation ainsi que d'accueil d'étudiants en psychologie effectuant un stage hospitalier »

environnement quotidien. Les références au travail d'équipe, au soutien provenant des collègues ou des cadres, sont nombreuses dans le discours des professionnels. Comme le montrent les propos suivants, la référence au temps est omniprésente dans le discours des professionnelles.

« Le problème, c'est qu'on n'a pas le temps. Oui, on n'a pas le temps. On n'a pas le temps, on n'a pas le temps, on n'a pas de lieu aussi pour pouvoir réfléchir et se poser. On est, on est dans le faire, on est dans l'action. On est tout le temps dans l'action, les seuls moments que t'as un peu de répit c'est quand tu rentres le soir chez toi. ... des fois tu peux te poser, réfléchir, prendre un peu de la distance et du recul et te dire bon, j'ai déconné. Comment je vais faire il faut que je le fasse autrement et... C'est quand même ça n'a rien à voir. » Linoa, référente Ase

Tout en considérant que parfois, les freins à la participation ne se situent pas seulement à cet endroit, plusieurs professionnelles rappellent combien l'intervention auprès de ces enfants et ces jeunes nécessite d'avoir et de prendre le temps.

« Des fois, je trouve des excuses. Parfois, tu as plusieurs rendez-vous à la suite, et tu es pris dans un million de trucs, parce qu'on a beaucoup de choses à faire dans l'urgence, pour faire les petites choses que l'on demande de faire, qui ne sont pas forcément du fond, mais qu'il faut faire, qui nous prennent du temps et qui nous empêchent de se poser sur des situations. Et du coup, des fois, on est un peu en pilote automatique et c'est bien des fois de se redire, mais en fait, qu'est-ce que... des fois, certaines décisions, ce n'est parfois pas simple à expliquer parce qu'on les a prises un peu rapidement... Dire, expliquer le pourquoi et le comment, je sais qu'avec Lily, il y avait des moments, ce n'était pas facile parce que c'est vrai qu'on s'est dit, mais pourquoi on... pourquoi on a décidé ça, tu vois. Je trouve que ça, ça nous oblige et c'est très bien, à être clair aussi quand on fait les choses. Qu'est-ce qui penche dans la balance quand on prend les décisions ? Et de donner à voir. » Sacha, référente Ase

Parmi les tâches réalisées par les professionnelles, un certain nombre sont qualifiées de « bureaucratiques » ou « administratives » par les personnes interrogées.

« On n'est dans quelque chose d'organisationnel qui embolise aussi, qui fait quoi, comment... il y a beaucoup d'enjeux autour des calendriers, des machins, et je pense que ça prend

beaucoup de place pour pas grand-chose finalement... Mais je pense que c'est, ça va au-delà de ça, c'est qu'on n'a pas l'idée. On ne sait pas faire, on ne sait pas comment faire, on ne sait pas comment acter, on ne sait pas comment introduire la participation de l'enfant. » Amélie, psychologue Ase

Dans leurs discours, elles évoquent les espaces existants à l'intérieur de leur service, tels que les réunions d'équipe, les temps formels avec leurs cadres ou les psychologues. Elles sont plusieurs à faire référence à l'analyse des pratiques comme moyen pour réfléchir et faire évoluer leurs positionnements et leurs pratiques :

« En fait, en même temps, je n'ai pas beaucoup le temps de penser. Mais ce n'est pas pour me justifier... Je n'ai pas le temps et c'est relou, mais des fois et je n'ai pas le temps de penser en fait. Je pense qu'on aurait besoin d'espace pour penser et qu'on n'a pas, il nous manque cet espace. Avant, on avait l'analyse de pratique. Effectivement, j'ai connu un petit peu, mais ça, il y a plus. C'est dommage. Je pense qu'il faudrait que ça revienne et il faudrait que ce soit imposé. Voilà avoir un temps en fait, se poser, tu vois un certain temps off. Juste avoir un petit peu déjà un peu plus de temps pour soi, pour réfléchir, pour penser... ». Linoa, référente Ase

La question du temps et des espaces disponibles pour penser son intervention auprès des enfants qu'elles accompagnent est également évoquée dans l'extrait suivant.

« On n'a pas le temps de se mettre, de se mettre tous autour de la table parce qu'en vrai, pour faire un PPE il faudrait qu'il y ait tous les partenaires, que chacun prenne sa part ? ... des fois, les idées, elles te viennent comme ça, d'un entretien, une fois sur l'autre en fait, mais on devrait enfin, on devrait avoir un espace avec, de la matière en fait une pièce comme ça, avec des livres où on pourrait venir s'asseoir et prendre un bouquin et se dire, waouh, y a un quelqu'un, un théoricien, qui a écrit sur ça, vas-y ça m'intéresse, l'entretien avec l'enfant de moins de 3 ans... je regrette qu'on n'ait pas assez de moments dans la vie professionnelle, où on peut parler de notre pratique sans forcément parler que d'une situation. On parle d'une situation, mais on élargit et on débat et on réfléchit en fait. » Louise, Référente Ase

Au-delà des formations, de l'analyse des pratiques, les professionnelles expriment le besoin d'accéder d'autres espaces, notamment ceux en lien avec la recherche scientifique.

« On pourrait assister à des colloques du coup, par exemple, pouvoir réfléchir en fait sur nos pratiques, de n'importe quelle manière. Participer à des recherches, mais c'est, c'est hyper bien, en fait, c'est riche. Oui, ça nous manque en fait. Les formations nous manquent. On ne parle pas de pédagogie, on n'en parle pas. » Linoa, référente Ase

Au cours des entretiens, toutes les professionnelles font référence aux effets que la recherche a produits en ce qu'elle a pu constituer cet espace qu'elle réclame pour penser la participation des enfants. Pour certaines, l'objet même de la recherche a ouvert cet espace de réflexion.

« J'ai trouvé extrêmement précieux en fait le fait que, enfin, le fait que tu sois présente tous ces temps d'échanges. Évidemment que ça fait bouger, ça fait bouger ma pratique, et en tout cas, même pendant la pratique, il y a des moments, ça faisait tilt... Oui enfin tu vois la question la participation des enfants, des choses qui deviennent un peu comme des chevaux de bataille pour certains. Mais alors qu'avant, ce n'était pas un sujet, tu vois, enfin, ce n'était pas présenté comme tel et là ça faisait un peu cheval de bataille, il faut qu'on change, faut qu'on bouge. » Caroline, référente Ase

En les observant et en les invitant à s'exprimer à ce sujet, elles ont pu se mettre à « penser » ou à « repenser » la place occupée par l'enfant au cours de leurs interventions. Les questions posées dans la recherche ont provoqué des ouvertures, des réflexions indispensables selon elles à l'activation de la participation de l'enfant. Ces éléments ne sont pas sans rappeler que « la présence de l'enquêteur ne laisse pas son terrain inchangé. Sa simple présence transforme les comportements observés » (Monceau, 2017). Ces changements sont attendus et inattendus et ne se font pas sans quelques turbulences pour les professionnelles. Mais les effets produits répondent à certains des besoins exprimés par les professionnelles.

« Je trouve qu'on l'entend, mais peut-être pas assez en fait, l'enfant. Enfin, c'est toi qui m'as permis de me rendre compte de ça, donc c'est compliqué, mais j'accepte. Donc non, ça ne me vient pas à l'esprit et ça, c'est ta recherche qui m'a mis ça en tête clairement, bah ! que je ne l'avais pas, je n'en avais pas conscience avant, je n'avais pas percuté là-dessus. Je pense qu'ils n'ont pas de participation au niveau de l'Ase au niveau de moi, de mon travail, ma pratique. Non, ils ne sont pas assez entendus... Mais finalement, toi, tu m'as permis de penser... Ta recherche m'a permis en fait de me poser. Je n'ai pas plus de temps, mais tu m'as accordé un certain temps aussi pour échanger sur les situations. Moi, ce que tu m'as permis,

et cette recherche m'a permis, c'est peut-être sur des temps informels. En plus, tu vois, mais quand on était au bureau toutes les deux et que tout d'un coup voilà on pouvait juste je ne sais pas, il y avait quelque chose qui s'arrêtait. Je ne sais pas, je ne sais pas comment l'expliquer, mais on était juste posé et en fait le fait que tu questionnes, tu viens bousculer en fait un petit peu ma manière de faire, ma manière de penser parce que tu l'interroges en fait. Ça me permet aussi de m'interroger sur la situation sur pourquoi j'ai fonctionné comme ça, pourquoi j'ai fait ça de telle manière. C'est ça en fait que la recherche m'a permis. Et ce que tu m'as permis c'est qu'en fait tu m'as permis de me poser, de prendre le temps de réfléchir puisque tu me questionnes. Tu ouvres en fait un espace qu'on n'a pas à l'Ase. Ça veut dire que pour penser la participation, pour penser les processus, il faut enfin, il faut qu'un espace existe. » Linoa, Référente Ase

Penser la participation de l'enfant a conduit certaines professionnelles à modifier leurs pratiques au cours des processus décisionnels non en formulant des réponses, mais en interrogeant les processus au moment où ils se déroulent.

« Moi, c'est la première fois que je me pose autant de questions, de savoir est-ce que c'est un placement qu'il faut pour Emma. Et ça, ce n'est pas de ton fait, tu ne l'as pas induit, par contre ce que tu as induit c'est toutes les questions après les entretiens, les debriefs et ce qui s'est passé. Et avec ton regard à toi, tu nous as amené vers des questions de réflexion qu'on ne s'était pas posée, ou en tout cas je ne me poserais pas moi-même. Par exemple, sur la question de réfléchir, de comment on amène les choses, comment on dit les choses, comment on prend en compte du coup la parole de Jérôme ou Killian. Donc t'as induit des questionnements et des choses qu'on aurait, je pense avec Emmanuelle, on ne se serait pas attardé sur ça. Mais du fait de ta place et du fait de tes questionnements, bah ! on se sentait un peu obligé d'y répondre et dire : "ah bah ! merde, enfin, voilà, maintenant que la question se pose, bah ! si on va, on va devoir la bosser". » Séverine, référente Ase

Les espaces pour penser, qu'ils s'agissent de ceux créés par la formation, l'analyse des pratiques ou la recherche, permettent d'interroger les évidences et les automatismes.

« [La participation] ça ne fait pas partie des pratiques professionnelles. Je pense que c'est quelque chose qui, auquel on ne pense pas en fait. Ce n'est pas automatique, on n'y pense pas et donc on laisse ça tomber. Donc on fait autre chose. Si on avait des automatismes et se dire attends, réunion de projet. OK, il faut que je voie le jeune, peut-être une semaine avant,

de dire la réunion de projet, c'est la semaine prochaine, qu'est-ce que tu veux dire ? Je pense que la machine tourne et voilà, c'est comme ça. La machine institutionnelle, elle parle d'un enfant, mais pas de cet enfant-là. » Fanny, référente de lieu d'accueil

Pour d'autres professionnelles, le temps et les espaces disponibles pour penser la participation de l'enfant sont des occasions de provoquer un mouvement et légitimer des positions.

« [La recherche], c'est venu conforter et légitimer quand j'allais un peu au front pour certaines situations, c'est venu, les échanges qu'on pouvait avoir et le fait que tu fasses ta recherche là-dessus, que tu nous questionnes à certains moments, même après des synthèses, tu nous aidais à réfléchir sur ce qui s'était joué ou pas en en synthèse en fonction des situations. C'est venu me légitimer. » Amélie, psychologue Ase

Les professionnelles désignées comme « référentes » de l'enfant tentent de définir les contours de leurs missions au gré des changements institutionnels, des spécificités et de l'évolution de chaque situation et du contexte général de la protection de l'enfance. Cette traduction précède l'exercice de leurs métiers et la réalisation de leurs activités multiples.

L'art du contact ou de la relation personnelle ne doit pas masquer ce qui fait sans doute la spécificité de la pratique du travail social, voire ce qui rend indispensables les travailleurs sociaux, y compris dans les organisations bureaucratiques ; ce qui ne peut être appréhendé à travers un organigramme ou un emploi du temps, ce qui reste du travail quand tout le reste est oublié, le résidu ou le précipité qui rend compte sans doute de l'alchimie du métier : un savoir-faire administrativo-relationnel. C'est-à-dire, d'une part, la pratique d'un milieu fait d'administrations, d'institutions privées et publiques, mais représentées par des individus bien vivants ; d'autre part, la pratique d'une fonction de médiation. (Ion et Ravon, 2012, p. 74)

Il existe, dans cette pratique de médiation entre la société et ceux dont « les processus ordinaires de socialisation tiennent en ses marges » (p. 76) un lien important avec les processus de participation en ce qu'ils contribuent « sans cesse à renégocier les rapports entre la loi générale et les cas singuliers ». Au cours de la recherche, il n'était pourtant pas évident de repérer si la responsabilité de veiller à ce que le point de vue de l'enfant puisse s'exprimer et être pris en compte était une tâche clairement attribuée à ces professionnelles. Si ce rôle est attendu, espéré, et parfois explicitement formulé, la multiplicité voire la complexité de leurs missions et l'inadéquation entre les moyens disponibles et ces attentes risquent de continuer

de faire passer la participation de l'enfant au dernier rang dans la liste des actions à réaliser. Si les professionnelles continuent de dénoncer, avec insistance, le manque de temps, elles soulignent également qu'elles ne sont pas toujours disposées et ne se sentent pas toujours compétentes pour communiquer et entendre les enfants. Cela nécessite de réfléchir aux compétences nécessaires aux professionnel·les pour parvenir à réaliser un ensemble d'activités variées, lesquelles s'inscrivent dans un éclectisme théorique qui, s'il est inévitable, crée et alimente des confusions (Karpetis, 2018).

3.3. Les dimensions relatives aux processus relationnels

Un consensus existe parmi les travaux portant sur les expériences de participation des enfants et des jeunes concerné·es par une intervention en protection de l'enfant, lorsque leurs auter·ices considèrent que la qualité de la relation entre l'enfant et les professionnel·les qui l'entourent constitue une dimension essentielle de la participation. Pourtant et au-delà de la fonction, la référence « si elle est identifiée, ne prend pas toujours sens et n'induit pas mécaniquement l'installation d'une relation privilégiée » (Jamet, 2021, p. 77).

La qualité des interactions entre les travailleurs sociaux de la protection de l'enfance et les jeunes est très importante, et lorsque les praticiens sont en mesure de prendre le temps d'apprendre à connaître les jeunes, lorsqu'ils sont en mesure de maintenir leur participation au fil du temps, lorsque leur travail répond directement à la culture et au contexte, de meilleurs résultats sont susceptibles d'être obtenus. (Sanders et al., 2017, p. 275)

Comme Hélène Join-Lambert l'a souligné à propos des pratiques des éducateurs de foyers allemands, russes et français (2009) ou Pierrine Robin et al. (2014) s'agissant des parcours de transition à l'âge adulte, les enfants, les jeunes et les professionnel·les accordent de l'importance à la qualité des relations qu'ils entretiennent ensemble. Le « sentiment très désabusé, de n'être qu'un dossier, contribue à assécher la dimension relationnelle de la prise en charge, et vide toute stabilité de son sens. Celle-ci ne peut être crédible, effective, qu'accompagnée de la reconnaissance du jeune accueilli en son unique qualité de sujet » (Robin, 2014, p. 108). La qualité de la relation entre les enfants et les professionnel·les constitue également une dimension étudiée dans une autre recherche française s'intéressant aux ruptures dans les parcours des enfants et des jeunes en protection de l'enfance (Jamet,

2020) ou encore à travers une recherche explorant les besoins affectifs des jeunes de 15 à 18 ans et les réponses apportées par les professionnels Emmanuel Toussaint et Fabien Bacro (2022). Dans ces recherches, les jeunes ont insisté sur la notion de « relations de confiance » qu'ils associent majoritairement à la qualité d'écoute, la disponibilité, la proximité, le soutien et la capacité des professionnel·les à s'approcher au plus près de leurs perspectives et leurs préoccupations. Ces travaux ont en commun de considérer l'importance des processus relationnels dans le parcours des enfants et des jeunes protégé·es. À l'instar de ces travaux portant sur l'autonomie des jeunes en foyer, sur la transition à l'âge adulte, les ruptures dans les parcours ou le bien-être des jeunes accueillis, l'analyse des données montre que la participation des enfants découle également, en partie, de la qualité de la relation que les enfants entretiennent avec les professionnel·les qui les entourent.

3.3.1. Créer et multiplier les occasions de rencontres

Pour qu'un processus de participation s'amorce et se maintienne dans le temps et tout au long des processus décisionnels, la présence des professionnel·les auprès de l'enfant apparaît comme un préalable incontestable. Kadi Lauri et al. (2021) rappellent qu'il ne peut y avoir de communication sans rencontres directes avec l'enfant. Pourtant, si plusieurs travaux s'intéressent aux relations entre les enfants et les professionnel·les présents dans le quotidien de l'enfant (Euillet, 2020 ; Lacharité et al., 2015 ; Sellenet, 2023 ; Toussaint & Bacro, 2022) la construction d'une relation entre un enfant et un·e professionnel·le ne partageant pas son quotidien demeure moins étudiée. Cette relation nécessite en premier lieu de se rendre et d'être disponible pour eux malgré les distances géographique, physique et temporelle qui séparent l'enfant de ses référents.

Comme l'indique Sacha, la multiplication des occasions et des formes de rencontres avec elles et eux lui permet de connaître l'enfant et d'accéder à ses perspectives :

« Il y en a qu'on connaît très très bien puisqu'on fait des activités avec eux, il y a eu des occasions. » Sacha, référente Ase

Pour une autre professionnelle également, ces rencontres sont importantes et sont nécessaires pour accéder à leur vécu et leurs souhaits.

« Je pense qu'être au plus proche de l'enfant, ça me, ça m'a permis d'avoir une, peut-être une vision plus profonde sur les ressentis du jeune et de ce qu'il a vécu et de et de ce qu'il souhaite aussi pour son avenir. » Linoa, Référente Ase

Les professionnelles associent souvent la fréquence des rencontres à la qualité de la relation et en retour, à la participation. L'une des situations évoquées en entretien par une référente Ase, l'amène à faire ce lien entre sa disponibilité, la fréquence des rencontres, la qualité de la relation et les possibilités d'accéder au point de vue de l'enfant :

« Ça a été des entretiens toutes les semaines puisqu'il venait me voir toutes les semaines, donc là, je me dis, j'ai quand même eu la disponibilité, alors je ne sais pas si j'ai eu la disponibilité vraiment, mais genre je les crée cette disponibilité. » Séverine, référente Ase

Ces temps sont considérés comme précieux dans l'exercice du rôle et des fonctions de référent·e :

« J'ai passé mes vacances à voir les gamins, et c'était précieux quoi, vraiment. Ce n'est pas juste les accompagner dans l'accueil de la Mecs, quoi en fait c'est vraiment prendre du temps avec eux, en dehors aussi. » Louise, référente Ase

Au cours de la recherche et des échanges avec l'ensemble des acteurs et actrices impliqués dans les interventions, il apparaît à première vue que les professionnelles considérées comme « référentes de proximité », celles positionnées sur les lieux d'accueil des enfants, seraient plus à même d'offrir aux enfants des occasions pour exprimer leurs points de vue, leurs demandes ou désaccords. Ces professionnelles ont généralement un nombre moins important d'enfants à accompagner et elles se situent souvent dans le lieu de vie de l'enfant ou à quelques kilomètres seulement de celui-ci. Dans le cadre de l'accueil familial, il semble en effet que les occasions de rencontres entre les référents de lieu d'accueil et les enfants sont plus nombreuses que celles proposées entre un enfant et son ou sa référente de l'aide sociale à l'enfance. Les enfants accueillis en famille d'accueil et qui participent à cette recherche ont tous et toutes nommé et distingué les deux référentes impliquées dans leur parcours. Dans le cadre de l'accueil collectif, les enfants énoncent plus difficilement le rôle d'un·e référent·e de proximité qu'ils ne parviennent d'ailleurs pas toujours à nommer. Comme le souligne Ludovic Jamet, l'éducateur-référent rencontre « des difficultés à dégager du temps dans ses activités de travail

pour faire vivre cette référence et proposer aux jeunes qu'ils accompagnent des moments d'échanges privilégiés » (p. 78). Ces éléments se retrouvent dans le discours et les mises en scène proposés par Laura ou Angel. Lorsque nous demandons à Laura de nous parler de son référent au foyer, elle nous dira qu'« *il fait des transmissions* ». Lorsque nous lui demandons de le positionner dans la scène qu'elle crée avec des figurines, elle le positionnera « dans le bureau ». Pour Angel, comme pour Laura, toutes deux accueillies dans un établissement collectif, le ou la référent·e du lieu d'accueil n'est pas considéré·e comme un·e acteur·ice soutenant leur participation. Elles se réfèrent toutes les deux davantage à leurs référentes Ase.

Dans le cadre de l'accueil familial, si les référentes sont systématiquement repérées par les enfants, ce n'est pas seulement la proximité et la fréquence des rencontres (généralement plus importante qu'avec la référente Ase) qui constituent des dimensions suffisantes pour construire une relation de confiance. Lou et Emma, toutes deux accueillies en famille d'accueil se réfèrent davantage à leurs référentes Ase pour parler des adultes qui peuvent prendre en compte leur avis et justifient leurs choix par des dimensions plus personnelles (être gentille, avoir une voix douce) et par leur sentiment d'être écoutées et entendues par ces dernières.

Comme il est montré précédemment, les occasions de rencontres dépendent de nombreux facteurs tels que la possibilité de contacter l'enfant ou les professionnel·les, le temps disponible (celui des professionnel·les, celui de l'enfant) ou encore la perception que les professionnel·les ont de leur rôle auprès de l'enfant.

3.3.2. Donner à l'enfant la possibilité d'agir sur le contexte et l'organisation des rencontres.

Les observations réalisées montrent que si les référentes Ase tentent de créer et maintenir des contacts réguliers avec les enfants, les enfants sont largement dépendants des occasions proposées par les professionnelles, notamment pour les enfants, souvent les plus jeunes, qui ne disposent pas de leurs propres moyens de communication. En effet, les occasions de rencontres qui sont observées avec les enfants ont été quasi exclusivement organisées à l'initiative des professionnelles. Cela rejoint les constats de l'étude de Jo Dillon et al. (2016) qui, à partir d'entrevues menées auprès de 9 enfants de 8 à 18 ans, montre que peu d'enfants disposent des

moyens de contacter directement les professionnel·les, ce qui constituerait un obstacle à leur participation. De la même manière, Jo Buckley et al. (2011) montrent que l'accessibilité et la possibilité de joindre les professionnel·les constituent des éléments importants pour les personnes accompagnées en de la protection de l'enfance. Avoir la possibilité de contacter soi-même un·e référent·e pourrait être un moyen de créer de nouvelles occasions d'échanges et s'ajuster à la temporalité de l'enfant. Cette condition est repérée par les professionnelles interrogées :

« Elle prenait son téléphone sans problème. C'est-à-dire que dès qu'elle avait une question, elle avait, elle avait très, très bien entendu, le fait que j'étais disponible pour elle. » Caroline, référente Ase

Lorsque les professionnelles font référence à des situations d'adolescent·es, lesquelles disposent plus fréquemment d'outils de communication personnels, où lorsqu'elles évoquent la situation d'enfants et de jeunes qu'elles connaissent depuis plusieurs années, les professionnelles considèrent que les enfants et les jeunes peuvent, plus aisément, être à l'initiative eux-mêmes des échanges. Sans que cela semble constituer une pratique chez toutes les professionnelles et pour tous les enfants et les jeunes, les professionnelles remarquent que les échanges via les messageries instantanées peuvent faciliter les échanges.

Dans deux des situations exposées par Caroline, l'absence de possibilité de contacter directement l'enfant impacte le processus relationnel et la possibilité qu'ont les enfants de s'exprimer sur leurs besoins, leur quotidien et de prendre part à des décisions importantes, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Je trouve que ce n'est pas la même chose quand tu peux avoir les jeunes en direct. Parce que tu vois, la dernière fois, j'ai fait une signature d'un accueil provisoire, deux garçons confiés en foyer. L'un des deux n'est pas venu et son éducateur n'était pas là. J'apprends par l'éduc des autres groupes qu'il s'est passé quelque chose, mais c'est flou. Le père, lui, n'est pas très à l'aise. Personne n'arrive vraiment m'expliquer pourquoi c'était compliqué pour lui de venir. Et en fait, en trame de fond, je comprends via le père que ce jeune il voulait venir, mais pas avec l'éducateur... Je n'ai pas accès en direct au jeune donc, t'es obligé à ce moment-là de te fier aux éduc. Donc, je le reçois avec son papa parce que voilà, il souhaitait être avec son père. En entretien effectivement il y avait des choses compliquées avec les

éducateurs, des choses qu'il interrogeait lui, et qu'il ne comprenait pas, et en fait, c'était vraiment son temps à lui. Donc, c'est un jeune, honnêtement, voilà, je pense que c'est un jeune s'il était joignable en direct et ça aurait pu être plus rapide. Et puis, je me rends compte que des jeunes, en fait, ils n'en abusent pas, tu vois Lorenzo, qui est quand même ultra angoissé, ça lui arrivait de m'appeler en direct parce qu'il va, il avait vraiment besoin à ce moment-là, mais... mais sinon, il passe par son éducatrice, c'est clair pour lui. » Caroline référente Ase

Comme le montre l'analyse des contextes des rencontres avec les enfants, les enfants ne disposent pas de marge de manœuvre concernant l'organisation du contenu et du contexte des échanges avec les professionnelles. Ils et elles ne choisissent généralement ni la date, ni le lieu, ni les personnes présentes à ces entretiens. À plusieurs reprises, l'inconfort qu'une telle situation peut générer chez les enfants est perceptible. Les enfants montrent clairement de l'appréhension quant à savoir ce qu'il va se passer ou se dire dès les premières minutes de l'entretien. À ce propos, une référente Ase s'interroge sur la manière dont ces rencontres sont organisées et l'impossibilité qu'ont les enfants d'être préparés à ces rencontres, de comprendre les objectifs de l'échange à venir.

« Cette jeune n'a plus de portable. Du coup, quand je lui fixe un rendez-vous, je passe par sa mère. Et puis, c'est vrai que je ne peux pas vraiment expliquer à la jeune l'objectif de la rencontre. Je me faisais la réflexion qu'à chaque fois que je la voyais, il y avait toujours le premier quart d'heure très froid, très, voilà, elle me renvoyait quelque chose d'un peu... Et puis, à un moment donné, hop, elle se détend. Et en fait, j'ai commencé à comprendre parce que la dernière fois elle l'a dit de manière très explicite. Et elle me dit : "mais pourquoi, en fait, pourquoi vous voulez me voir, pourquoi on se voit aujourd'hui ? " Et du coup, je lui dis en deux mots... et là, elle se métamorphose et elle peut être dans le lien. Tu vois, il y a... Effectivement, je me dis souvent, les enfants, en fait, on leur dit : "on se voit..." souvent, on le dit aux éducateurs, mais tu vois, après, toi, t'en sais rien, là, tu ne maîtrises pas la manière dont c'est redit derrière ou pas, parce que l'éducateur qui a fait la nuit, ce n'est pas celui qui l'accompagne le lendemain. Et je pense que ça peut participer aussi au fait qu'ils ne sont pas toujours ultras à l'aise dans leur pompe parce que je vais voir mon référent Ase, mais alors, du coup, c'est de quel acabit, je vais me faire taper sur les doigts, c'est pour... on se retrouve un peu dans la difficulté du parent qui ne le voit pas tout le temps, c'est-à-dire que le jeune, tu le vois là ponctuellement, bah ! il faut rattraper, limite le temps perdu et puis... c'est dans

quelque chose de pas toujours très spontané parce que tu t'intéresses sincèrement à la réponse de l'enfant, mais ce n'est pas le bon moment pour toi. » Caroline, référente Ase

Ces extraits témoignent que ce n'est alors pas seulement la quantité et la fréquence des rencontres qui impactent les processus en jeu, mais le contexte de ces rencontres et les possibilités qui peuvent être offertes aux enfants d'agir sur ce contexte.

Comme l'explique une référente de lieu d'accueil, les lieux dans lesquels se déroulent ces rencontres ne sont pas toujours appropriés pour les professionnelles :

« Moi, je ne suis pas trop, je n'aime pas trop ce genre d'entretien, je trouve que ça met le jeune un peu mal à l'aise, on est derrière une table, je préfère autour d'un repas autour d'une activité, on va se balader, dehors même, sans rien payer sans payer une activité ou quoi. »
Fanny, référente de lieu d'accueil

Si les dimensions relationnelles constituent une condition de la participation, il convient de pouvoir réfléchir à la manière d'accorder à chaque enfant des opportunités lui permettant d'agir sur ces dimensions et notamment les contextes et la fréquence des rencontres.

3.3.3. Ajuster sa présence

La qualité des liens créés et maintenus avec les enfants interroge toutes les professionnelles, notamment s'agissant de la recherche d'un équilibre entre les besoins et attentes des jeunes, les obligations liées aux rôles des professionnelles et leurs disponibilités. Si la fréquence des rencontres semble être une condition de l'amorçage d'un processus relationnel, elle n'est pas sans générer quelques questions chez les professionnelles, lesquelles s'interrogent sur le risque que ces rencontres puissent envahir le quotidien des jeunes, déjà largement occupé par de multiples rendez-vous :

« C'est lourd leur quotidien, on ne se rend pas compte, mais prenez un calendrier d'un gamin de l'Ase. Je m'en suis rendu compte pendant le confinement. Je me suis dit que mes gamins allaient exploser, mais ils n'ont jamais été aussi bien. » Delphine, référente service d'accueil familial

Elles s'interrogent alors sur le risque d'imposer des rencontres à des enfants qui n'en éprouvent pas le besoin ou encore de ne pas parvenir à être suffisamment présente au moment où les enfants en éprouvent le besoin. Les professionnelles tentent alors d'ajuster leur présence auprès de l'enfant, mais leurs choix ne s'organisent pas toujours à partir de la perception des enfants.

Les propos suivants illustrent cette recherche constante d'un équilibre entre « être présent » et être « omniprésent » dans la vie de l'enfant.

« On a l'impression de passer moins de temps pour une situation, mais après, c'est parce que ça ne nécessite pas forcément et parfois le gosse, il vit son petit bonhomme de chemin et il n'a pas forcément besoin de voir tout le temps non plus son référent Ase... Tu vois, autant une jeune comme Clara, elle va dire, bon moi, les mercredis ça ne m'intéresse pas de venir parce que c'est un aller-retour en plus que j'ai les devoirs, et cetera. Autant il y a des jeunes, ils vont venir, mais au final, ça se trouve, je les gonfle plus qu'autre chose, alors en rajouter... J'espère que dans leur esprit, ils savent que si jamais il y a besoin, tu vois, c'est ça qui compte plus pour moi, c'est de me dire que je n'ai pas besoin d'être omniprésente dans leur parcours non plus. Enfin, je suis là, mais je ne suis pas forcément toujours collée. Après, je trouve que ça peut s'adapter la présence auprès de l'enfant, de leur garantir que je suis là, tu vois, c'est ce que j'espère et ça se trouve, je me plante complètement. » Caroline, référente Ase

Comme d'autres dimensions, la question de la fréquence des rencontres apparaît davantage constituée un choix opéré par les professionnel·les et non un choix partagé avec l'enfant. Pourtant, ce qui peut être motivé par le fait de ne pas « envahir le quotidien » d'un enfant peut, pour certain·es jeunes être considéré comme une forme de désintérêt à leur égard. L'ajustement de la présence des référents pourrait dès lors faire l'objet de discussions avec chaque enfant.

3.3.4. Maintenir les relations

Toutes les professionnelles interrogées s'accordent à considérer la multiplication des occasions de rencontres comme une condition de la participation des enfants. Ces rencontres conditionnent la possibilité de construire et maintenir une relation avec chaque enfant au fil du temps, mais au-delà de la continuité, il apparaît, au cours des observations et entretiens réalisés que ce sont également le nombre de professionnel·les impliqué·es ainsi que la stabilité de ces dernier·es qui entrent en jeu dans les processus relationnels. Ces éléments sont également

soulignés par Ludovic Jamet (2020) à propos des ruptures dans les parcours des enfants et des jeunes protégés lorsqu'il précise que lorsque les services éducatifs ne parviennent pas à maintenir une « stabilité et une continuité de l'incarnation de la fonction de référence », les éducateurs référents ne sont pas ceux qui sont sollicités pour des questions qui touchent à l'intime du jeune ou à son parcours (p. 77). Des constats similaires émergent à propos des référent·es Ase, ou d'autres professionnel·les de la protection de l'enfance, comme le montre le récit de Nina déjà mobilisé dans le précédent chapitre présentant les processus décisionnels qui la concernent.

Au moment de son placement, Nina est d'abord accueillie dans un établissement d'urgence avant d'intégrer une famille d'accueil quelques semaines plus tard. Elle trouve dérangent de devoir changer si rapidement d'interlocutrices alors qu'elle s'est déjà confiée à Manon et Cécilia, les deux éducatrices référentes sur son lieu d'accueil :

« Ça me dérange un peu... C'est un peu... D'être obligé de changer, et voilà là, j'ai confiance en Cécilia et Manon, je leur ai parlé de beaucoup de choses et aussi des choses que j'ai oublié de répéter que j'ai dit à Cécilia et qui me semblent, qui me semblaient importantes à dire pour la suite, et qui ne seront pas transmis aux autres adultes qui vont s'occuper de moi. »

Dans son récit, elle n'évoque pas seulement les changements au cours de son accueil, mais également ceux vécus au cours de son parcours plus large de « protection » dont elle situe le début au moment de ses premières révélations de maltraitance 7 ans plus tôt. Elle considère que les changements répétés de services (service social scolaire, Ase, lieu de rencontre, service de milieu ouvert) et par conséquent, de professionnel·les ont constitué. es un frein à la prise en compte de sa parole. Certes, elle rencontrait des professionnels et avait des occasions de s'exprimer, mais la prise en compte de sa parole s'affaiblissait, selon elle, à chaque changement d'intervenant. Elle raconte avoir, à de nombreuses reprises, énoncé les difficultés qu'elle rencontrait :

« L'assistante sociale de l'école, je l'ai plus vu après, je l'ai vu une fois. Après, elle s'est plus occupée de l'affaire, et au final, du coup, ça a changé. J'en ai vu beaucoup, des personnes pour poser des questions, répéter tout le temps, les mêmes choses et du coup répéter des choses... Donc au final, là oui, il faudrait que ce soit la même personne et au bout en plus la confiance, ça s'installe au bout de plusieurs fois, au bout de plusieurs rendez-vous... Il ne

faut pas qu'il y ait autant de personnes, de répéter sans cesse les mêmes choses... faudrait moins de personnes et essayer d'établir une plus une confiance avec l'enfant... Ce serait bien d'avoir un seul adulte sur une seule affaire et que, à force de connaître aussi l'enfant et même les parents, ils vont plus connaître l'histoire... »

Ces éléments sont également évoqués par Cléo :

« Ce que j'aimerais c'est qu'il y ait vraiment une personne avec qui je suis habituée, avec elle, ça me rassurait... Ce serait bien d'avoir quelqu'un que je connais, mais en même temps je n'aime pas déranger, mais pour moi ce serait bien ».

Le choix, dans l'enquête, d'une observation sur le temps long a permis d'obtenir des données permettant de repérer le nombre et la stabilité des intervenant·es que chaque enfant rencontre. En effet, pour chaque situation observée, l'ensemble des lieux dans lesquels je me suis rendue ainsi que les professionnel·les (impliqué·es dans le système de protection de l'enfance) que j'ai pu rencontrer lors des interventions réalisées par les référents ont été consignés dans les notes de terrain. Ces notes ont pu être complétées à partir des entretiens réalisés avec les enfants lorsqu'ils énonçaient le nom d'anciens intervenant·es où de certain·es que je n'avais pas pu croiser lors de mes observations. Pour certaines situations, une distinction peut être faite entre les intervenant·es qui sont en contact direct avec les enfants (à partir d'un contact en présence de l'enfant, observé directement ou nommé par l'enfant) et ceux qui sont en lien avec eux de manière indirecte (par leur présence en synthèse par exemple). Les données sont représentées dans le tableau suivant.

Prénom de l'enfant	Intervenant·es en lien direct avec l'enfant avant placement	Intervenant·es en lien direct avec l'enfant au cours du placement	Intervenant·es en lien indirectement au cours du placement	Sous-total (Intervenant·es au cours du placement)	Total des intervenant·es au cours du parcours de protection
Nina	8	15	2	17	25
Nathalia	2	18	3	21	23
Sami	0	8	3	11	11
Laura	3	17	3	20	23
Emma	4	7	3	10	14
Angel	1	16	3	19	20
Ted	NR	8	5	13	13
Amandine	NR	8	4	12	12
Total				123	141

Les données obtenues concernent majoritairement des enfants qui sont accueillis depuis moins de deux ans (N=5) ou qui n'ont pas connu plus de deux changements de lieu d'accueil (N=6). Ces éléments permettent de comprendre qu'en moyenne, les enfants ont rencontré plus de 16 intervenant·es différent·es. Pour Nina, Laura et Angel, le nombre élevé de professionnelles peut s'expliquer par le contexte d'accueil, en établissement collectif et dans un contexte où l'usage de contrats à durée déterminée ou d'entreprise de travail temporaire s'accroît considérablement (Charles, 2021). Dans ce contexte, les éducateurs et éducatrices qui travaillent au sein des établissements peuvent changer d'un jour à l'autre, d'une semaine à l'autre. Dans l'étude de Ludovic Jamet (2021), les enfants interviewé·es font part d'une certaine lassitude à l'égard des changements.

Les figures adultes en Mecs sont donc multiples, changeantes, rarement incarnées par le même professionnel du jour au lendemain. Ces difficultés, relatives notamment au droit du travail et aux cycles de travail, sont encore exacerbées par le turn-over fréquent des équipes éducatives de Mecs, où les professionnels sont soumis à une usure professionnelle importante. De nombreux agents en situation de contrat à durée déterminée viennent compléter les équipes

éducatives, avec ce risque qu'ils ne soient plus présents après 3, 6 ou 9 mois. (Jamet, 2021, p. 133)

Dans une recherche portant sur les effets du turn-over en protection de l'enfance et qui mobilise les expériences de jeunes de 19 et 20 ans, Ashley Curry (2019) souligne que le roulement des professionnel·les est à la fois fréquent et brutal. Les multiples pertes qu'engendrent ces changements provoquent des émotions négatives chez les enfants telles que la colère, l'évitement, le déni. Pour elle, il importe de préserver les relations qui se nouent au cours des interventions et lorsque ces relations ne peuvent perdurer, de traiter soigneusement la fin de ces relations.

Alors que les référentes interrogées espèrent que les professionnel·les présents au quotidien soient en mesure de créer une relation privilégiée avec l'enfant et que cela facilite le recueil de leurs points de vue, les données recueillies nécessitent de réfléchir aux conséquences du nombre d'intervenant·es sur les expériences de participation des enfants. Les enfants ont exprimé ne pas toujours savoir à qui adresser telle ou telle demande, ne plus avoir accès à la personne auprès de qui ils ont pu le faire et ne pas savoir qui sera encore présent dans les jours ou semaines à venir.

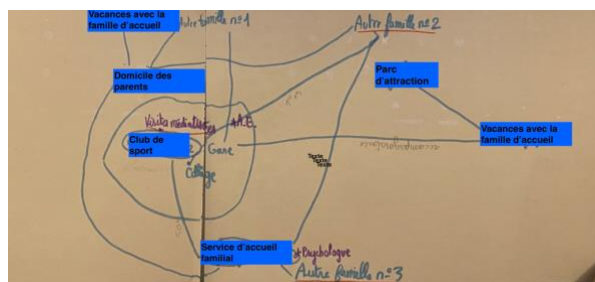
Le contexte d'accueil est un facteur important pour expliquer le nombre d'intervenant·es cité·es par les enfants. Dans le cadre d'un accueil collectif, les changements sont plus fréquents et l'organisation d'un tel accueil suppose la présence de nombreuses personnes (travailleurs sociaux, cadre, infirmières, maîtresse de maison...). À ce contexte d'accueil s'ajoute le nombre de services impliqués dans une même situation. Par exemple, un enfant rencontre des professionnelles de l'Ase, du service d'accueil familial, du service exerçant une mesure d'investigation éducative et d'autres, chargées d'organiser les rencontres avec les membres de sa famille. Il existe également des acteur·ices qui se succèdent de manière encore plus ponctuelle, notamment celles et ceux chargé·es de réaliser les accompagnements physiques des enfants à un rendez-vous. Une enfant recense un nombre important de personnes et exprime son incompréhension quant aux choix effectués par les services de protection de l'enfance :

« Cléo : J'en ai vu avant, c'était celles qui m'amenait du club de sport jusqu'à madame X (elle parle de sa famille d'accueil) parce que je finissais tard, donc ils venaient chercher, de là, à là, j'en avais eu... Houlà, je sais plus. Au début, elles m'en ont mis une qui n'a pas changé pendant un mois, après ça a encore changé, ça a encore changé. Il n'y a pas longtemps, ça a changé toutes les semaines. Et enfin, c'est, c'était toutes les semaines pendant à peu près un mois, et après là ils m'en ont mis un respectif, d'accord, mais pas depuis très longtemps. Donc, j'en ai eu où je les ai gardés pendant un peu plus longtemps que les autres, mais le reste, c'était qu'une semaine ou quelque chose comme ça... Enfin, moi je demandais plutôt à ce qu'on m'en garde un. Et surtout, il y en avait une que j'appréciais beaucoup, j'aimais sa compagnie, j'étais avec elle pendant 3 semaines, je pense.

Élodie : Qu'est-ce que tu ressentais par rapport à ces changements.

Cléo : J'ai commencé à m'habituer, mais je ressentais de la... la surprise. Je me disais tout le temps, qu'est-ce qui leur passe par la tête de me changer tout le temps ? »

Plus tard, dans l'entretien, il est proposé à Cléo d'illustrer les différents lieux dans lesquels elle se déplace pour rencontrer des professionnelles. Il le fera à travers le dessin ci-dessous.



À la fin de son dessin, nous lui demandons ce qu'elle en pense. Elle répondra : « On m'emmène partout et que je ne peux rien y faire ».

Les données présentées ne sont pas représentatives du nombre réel d'intervenantes, car je n'ai pas été en mesure de dénombrer l'ensemble des intervenantes présentes à l'intérieur de tous les établissements (éducateurs, veilleurs de nuit, maîtresse de maison...) ou celles et ceux intervenant avant le placement. Pourtant, ces données rejoignent les résultats présentés par Christophe Gauthier-Davies et ses co-auteurs (2023) qui ont noté une moyenne de 17 intervenants au sein de leur cohorte comprenant 1136 jeunes. Ces données interrogent quant

aux effets de l'organisation sur les processus relationnels. Les enfants expliquent devoir souvent se répéter, insister et veiller à ce que leur parole soit entendue par le plus d'acteurs et d'actrices possible. Ils en arrivent à ne plus savoir à qui ils ont adressé une demande et comment leur parole va circuler au cours de l'intervention entre eux. L'une des psychologues interrogées considère que l'organisation s'alourdit et provoque une déperdition d'informations utiles aux relations créées avec chaque enfant :

« Je trouve qu'à vouloir trop en mettre on en perd finalement. Ça alourdit quoi ? Il y a vraiment de la perdition sur des choses qui, pour moi, étaient globalement fluides ailleurs, du fait d'une organisation différente. » Amélie, psychologue Ase

Les professionnel·les occupant le rôle de référent peuvent être perçu·es comme des acteurs ou actrices les plus à « distance » du quotidien de l'enfant, pourtant ils et elles peuvent également faire figure de continuité et de stabilité lorsque la discontinuité au sein d'autres espaces est importante. C'est ce qu'une professionnelle de l'Ase explique à propos d'une jeune avec qui elle a pu « nouer une relation parce qu'elle a fait plusieurs lieux d'accueil », et qu'elle occupait cette place de référente « depuis le début ». Pour Ludovic Jamet (2021), « la fragmentation de l'action institutionnelle auprès des publics de la protection de l'enfance aboutit à une telle multiplicité des intervenants potentiels, qu'il est très fréquent que les jeunes, quel que soit le type de parcours dans lequel ils sont engagés, aient du mal à comprendre qui est qui, qui fait quoi » (p. 158).

3.3.5. Disposer de qualités et d'habilités

Au-delà de la présence, la continuité et la fréquence des rencontres, les enfants interrogés sont plusieurs à considérer l'importance des qualités et habilités attendues chez les professionnelles et font référence à des qualités humaines et aux formes de communication non verbale. Lou, dont l'extrait suivant a déjà été mobilisé à propos de son vécu de l'audience, évoque la manière dont certaines des professionnelles lui parlent et elle commence par parler du juge :

*« Lou : Il fait peur, il a pas l'air drôle
Élodie : Et comment il te parle le juge ?
Lou : Comme ça.*

Élodie : Comme moi ?

Lou : Comme toi, mais c'est moins gentil. Par exemple, la juge elle me sourit pas.

Élodie : Et madame M ? (sa référente du lieu d'accueil, représentée par une figurine qu'elle ne trouve pas jolie)

Lou : En fait, elle est gentille, mais je ne sais pas, elle a l'air pas très très très très très sympa, elle a une grosse voix. J'aimerais échanger les rôles. Parce que madame X (la référente Ase) a l'air moins, elle a l'air moins stricte.

Élodie : Est-ce que tu trouves des fois que c'est trop sérieux avec les adultes ?

Lou : Oui »

Pour une autre enfant, l'attitude des professionnelles semble aussi importante. Elle pense que les adultes ne sont pas toujours suffisamment concentré·es sur ce qu'elle dit et ne l'écoutent pas.

« Élodie : Qu'est-ce qui est important pour les enfants, comment les adultes doivent faire pour demander l'avis aux enfants ?

Camille : Il faut leur parler, il faut leur parler.

Élodie : Donc moi je te parle, mais est-ce que pour autant t'as l'impression que là par exemple je t'écoute ?

Camille : Oui

Élodie : Et qu'est-ce qui te donne cette impression que je t'écoute ?

Camille : Je vois qu'en fait, tu m'écoutes parce qu'en fait, par ce qu'en fait, tu es concentrée, tu prends ton temps.

Élodie : Est-ce qu'il y a quelque chose qui fait que tu as l'impression qu'ici tu es entendue ?

Camille : Parce que t'es concentré, tu m'écoutes.

Élodie : Et t'as l'impression des fois que quand tu es avec des adultes là autour (je désigne la scène avec toutes les figurines qui représentent les personnes qui prennent des décisions) ils ne sont pas tout à fait concentrés sur toi ?

Camille : Oui

Élodie : Qu'est-ce qui te donne cette impression qu'ils ne sont pas vraiment concentrés sur toi ?

Camille : Ben, ils sont pas vraiment concentrés à ce qu'on dit.

Élodie : T'as un exemple pour que je comprenne ce que tu me dis. Comment quand on est enfant, on voit que l'adulte, il n'est pas concentré par exemple ?

Camille : Euh, ben, en fait, on peut voir, parce qu'en fait des fois, il est concentré sur autre chose et ça se voit qu'il n'écoute pas.

Élodie : Et des fois, tu aimerais leur dire : Hey, oh, tu ne m'écoutes pas !

Camille : Oui... Parce qu'en fait, la personne n'est pas concentrée, elle n'écoute pas ce que je dis et elle change de sujet. »

Des éléments similaires apparaissent dans les précédents chapitres lorsqu'il s'agit d'évoquer les expériences plusieurs enfants au cours de l'audience, des entretiens avec les professionnel·les ou d'autres moments d'interventions. Cléo associe les attitudes des professionnel·les aux conditions de sa participation :

« Il faut qu'on s'intéresse à moi, qu'on me demande, qu'on ne passe pas à côté de moi, enfin... que je... enfin qu'ils me... moi, je ne pourrais pas exprimer toute seule comme ça, donc les conditions ce serait que, qu'on m'en parle, qu'on me demande parce que moi je peux par le dire toute seule. ».

Ces propos sont à mettre en lien avec les dimensions relatives à l'enfant telles que développées plus haut. Les enfants souhaitent s'exprimer, espèrent pouvoir le faire, mais disent combien le soutien des professionnel·les est important.

Les enfants mesurent, chacun·e à leur manière, les qualités des professionnel·les et leur engagement auprès d'eux. Une enfant exprime les différences qu'elles observent entre les deux référentes qui l'accompagnent :

« Vous voyez, Mme T., elle fait juste son travail. Elle fait son travail, elle fait son travail, elle fait son petit truc, elle fait une pause déjeuner, après, elle part. Mme R., ce n'est pas comme ça, ce n'est pas comme ça. Elle me dit, ça va Amira ? Qu'est-ce que tu fais, nana. Mme T., elle pose des questions parce que c'est son truc. Je me rappelle où elle a mal parlé à tata... En fait, elle fait que son travail, elle ne fait pas, elle ne fait pas les attentes que je veux. Moi, son, si tu veux, je le fais en fait, Madame R., elle est partie profondément. C'est ça. Tata aussi, elle essaie de m'écouter. Mme T., elle m'écoute pour faire son travail. » Alex

Comme les enfants âgés de 10 à 17 ans interrogés dans la recherche de Kadi Lauri et al. (2021), les enfants impliqués dans la recherche produisent un récit très détaillé concernant leurs souvenirs des premières rencontres avec les professionnelles. Ils racontent dans les détails la

manière dont les échanges se sont déroulés, la quantité et la qualité des informations qu'ils ont reçues, la manière dont ils sont parvenus à comprendre ce qui était en train de se passer pour eux. Dans leurs discours, les enfants expriment la violence de ces moments et la manière dont certains professionnels ont pu les soutenir, répondre à leurs questions et leurs craintes. Les qualités et habilités des professionnel·les sont alors considérées comme importantes pour les enfants.

3.3.6. Construire des espaces informels et authentiques

Les enfants qui en ont fait l'expérience ont apprécié les moments informels partagés avec les professionnelles qui les accompagnent. Se voir à l'extérieur, jouer ensemble, partager un moment convivial, échanger sur des sujets plus « légers », représentent des moyens pour parvenir à la construction d'une relation avec les professionnelles et la possibilité de créer des espaces de communications plus ouverts. Il a été frappant de constater que la forme et le contenu de l'échange proposés aux enfants dans le cadre de la recherche ont constitué pour plusieurs d'entre eux quelque chose qui leur semblait inhabituel, à tel point qu'ils ont pu montrer leur étonnement face à nos propositions. Par exemple, le début des entretiens de recherche s'organisait autour d'un échange sur les préférences des enfants et de la chercheuse (la couleur préférée, le plat préféré, l'occupation préférée...). Au cours des premiers moments de l'échange, les enfants n'ont pas toujours semblé à l'aise pour s'autoriser, en retour, à me questionner à partir de questions similaires, comme si cette situation interactionnelle semblait incongrue en comparaison à celles qu'ils et elles vivent avec les professionnelles. Il en était de même lorsque je sortais les figurines, les feutres, supports rarement utilisés au cours des interactions observées comme cela est montré au cours des précédents chapitres.

Comme les jeunes impliqué·es dans la recherche de Pierrine Robin et al. (2014) les enfants énoncent les qualités qu'ils et elles considèrent comme importantes dans la relation éducative et qui conditionnent leurs possibilités de prendre part à l'échange, d'exprimer leurs points de vue et de se sentir écouté·es et entendu·es. Cela rejoint les constats d'autres recherches : « Les qualités qui sont alors valorisées dans la relation éducative, sont la confiance réciproque, le soutien, l'attention, l'écoute, l'observation sans jugement, la liberté laissée, la capacité à identifier les problèmes et à y remédier » (Robin et al., 2014, p. 174). Ces qualités peuvent

contribuer à diminuer l'asymétrie des positions (Dillon et al., 2016). Helen Buckley et al. (2011) soulignent également que les personnes bénéficiant des services de protection de l'enfance attendent des relations chaleureuses, conviviales tout en restant professionnelles. Plusieurs travaux portant sur la participation des enfants considèrent que les dimensions relationnelles sont primordiales pour les enfants. Pour Vivienne Barnes (2012), cela nécessite de distinguer les compétences nécessaires à la « gestion des cas » et celles nécessaires à l'engagement des jeunes pris en charge. Dans les travaux de Margaret Bell (2002) ou Karen Winter (2010), les relations positives et durables entre les jeunes et les travailleurs sociaux se construisent lorsque les premier·es se sentent en confiance, respecté·es et que les professionnel·les font preuve d'honnêteté et de transparence.

Les relations significatives nécessitent de l'écoute, de la fiabilité, de la réactivité et de la confiance, ce qui constitue plusieurs des dimensions évoquées dans les travaux recensés par Karem Toros à propos de la participation des enfants (Toros, 2021 b, 2021a).

Il est vital pour les organisations et les responsables de créer les conditions permettant aux praticiens d'être fiables, en veillant à ce qu'ils disposent du temps, du soutien émotionnel et de l'espace nécessaires pour réfléchir de manière claire et critique à leur travail. Cela permet aux travailleurs de se sentir soutenus et d'être constamment disponibles pour offrir aux utilisateurs de services, les relations de soutien qui peuvent les aider à changer leur vie. (Ferguson et al., 2022, p. 223).

L'ensemble des dimensions présentées ici ont été produites à partir du regard porté sur les relations entre quelques référents Ase et quelques enfants. À travers les discours des enfants, il est possible d'envisager que les conditions qu'ils et elles énoncent peuvent concerner l'ensemble des professionnel·les chargé·es de recueillir leur parole et leurs points de vue tel·les que les juges, les avocats, les psychologues, les professeur·es...

3.4. Les espaces de concertations, de délibérations et de décisions

Reprenant les types de décisions telles que Mijntje Ten Brummelaar et ses collègues les ont inventoriés (2018), il est possible de distinguer, au cours des processus décisionnels repérés, les décisions relatives à la vie quotidienne, au parcours de vie et celles concernant la prestation de services. Les décisions observées au cours des observations réalisées portent majoritairement sur ce que les autrices et auteurs considèrent comme le parcours de vie des enfants (admission, planification, changements de lieu d'accueil, réunification et santé). La participation aux décisions plus institutionnelles n'a pu être observée en raison de l'absence d'opportunités proposées aux enfants impliqués dans cette recherche. Si elles n'ont pu être directement observées, les enfants ont intégré, au cours de l'entretien de recherche, des éléments en lien avec des décisions quotidiennes prises sur leur lieu de vie. Cette partie de la modélisation vise à rendre compte des dimensions relatives des espaces de concertation, de délibérations et de décision, considérant que ces espaces agissent sur la participation autant qu'ils peuvent être modifiés par cette participation.

Si au cours de leurs interventions les professionnelles peuvent prendre des « microdécisions » sans que celles-ci soient toujours discutées en amont (aller à la rencontre d'un enfant, organiser une rencontre avec un parent, écrire un message électronique au lieu d'accueil, autoriser une sortie), il existe plusieurs espaces qui formalisent la prise de décision lorsqu'il s'agit de décisions relatives au parcours de vie, telles que les audiences et les synthèses. Au cours des entretiens exploratoires menés en amont de l'enquête principale, les professionnelles interrogées insistent fréquemment sur le fait qu'elles ne sont pas décisionnaires. Elles se réfèrent alors souvent aux juges ou aux cadres qui sont, selon elles, les acteurs et actrices qualifiés comme décisionnaires, limitant leur propre rôle à celui « d'appliquer les décisions ». Pourtant, les observations contredisent cette perception.

D'abord, un certain nombre de décisions n'impliquent pas toujours la validation de ces protagonistes, tels les choix ou changements de lieu d'accueil, certaines modifications liées au parcours scolaire, le choix quant aux modalités d'intervention auprès de la famille, certains ajustements des modalités de rencontre parents/enfants. De plus, les décisions prises par les cadres et/ou les juges s'appuient principalement sur des réflexions et des supports produits au

cours du processus décisionnel. Par exemple, la demande de renouvellement d'une mesure résulte d'un processus décisionnel impliquant des échanges avec la famille, des échanges avec un ensemble d'intervenant·es et la production d'un écrit au sein duquel les professionnelles réalisent des choix quant aux éléments qui seront partagés et ceux qui ne le seront pas.

Ces éléments confirment que, dans le cadre de la protection de l'enfance, les professionnelles ne prennent pas de décisions par le biais de processus rationnel, conscient et délibéré (Whittaker, 2018) de même que les décisions s'élaborent très souvent dans un contexte réunissant plusieurs professionnel·les (Lemay et al., 2022 ; Séraphin, 2023). Les modèles de prise de décision simplistes (impliquant un nombre limité de choix) ou normatifs (impliquant la nécessité d'évaluer toutes les conséquences potentielles) ne sont pas adaptés aux décisions prises en protection de l'enfance (Benbenishty & Fluke, 2020). Les modèles de processus décisionnels (Benbenishty & Fluke, 2020 ; Dettlaff et al., 2015) permettent, quant à eux, d'envisager le passage du jugement à la décision comme un *continuum* et s'intéressent pour cela à la manière dont se construisent et se modifient les seuils tout au long de l'intervention. L'une des étapes clés repérées dans la construction des processus décisionnels observés concerne les espaces de concertation interprofessionnelle (Séraphin, 2023). Ils représentent les lieux où les propositions, qui seront ensuite soumises à celles et ceux disposant du pouvoir décisionnel, se dessinent. Ravit Alfandari, considère ces « discussions formelles multi-agences en tant qu'arène où les plans de prise en charge sont décidés » (2019, p. 52). Les espaces de concertations interprofessionnelles et pluriprofessionnelles constituent une opportunité pour le professionnel « d'enrichir ses connaissances, ses représentations, croyances et pratiques » (Rurka et al., 2020, p. 94) et constituent des moments cruciaux dans le processus de protection (Alfandari, 2019). S'appuyant sur d'autres recherches, Ravit Alfandari souligne que ces pratiques collégiales répondent à plusieurs des enjeux présents dans les processus décisionnels en protection de l'enfance :

Des décisions cruciales ne devraient pas être laissées à la discrétion d'un travailleur social individuel et un groupe de professionnels peut apporter diverses informations, perspectives et solutions aux délibérations et donc promouvoir le bien-fondé et l'efficacité d'une décision. (Alfandari, 2019, p. 52)

La protection de l'enfance est une « entreprise incertaine et impliquera toujours de formuler des hypothèses, de négocier avec différentes parties prenantes et de définir des facteurs de risque et de protection » (Forkby et al., 2016, p. 23). Dans une récente revue de littérature portant sur l'approche multiprofessionnelle des processus décisionnels en protection de l'enfance (Alfandari & Taylor, 2022), les auteurs soulignent que ces pratiques collectives augmentent la qualité de la prestation, contribuent à l'accumulation des connaissances pour les professionnelles, à une meilleure identification des situations de maltraitances et produisent des effets sur la stabilité et l'efficacité du placement. Toutefois, les auteurs soulignent que si ces processus excluent les parents et les enfants, les effets produits apparaissent limités, voire délétères. Parmi les méthodes de prises de décision étudiées, la prise de décision partagée, qui se concentre sur le dialogue entre les professionnel·les et la famille, vise à partager la responsabilité des décisions prises entre ces protagonistes (Bartelink et al., 2015, p. 145) et cette forme de prise de décision est considérée, en l'état actuelle des connaissances, comme la plus susceptible d'améliorer la qualité des décisions prises en protection de l'enfance (Bartelink et al., 2015).

Compte tenu de l'organisation administrative et judiciaire de la protection de l'enfance telle que présentée dans la première partie de la thèse, ces « arènes » se structurent autour d'une pluralité d'institutions, d'organisations et d'acteurs ou actrices (Capelier, 2015, 2016) et nécessitent de créer des espaces permettant de se coordonner. Ceci est d'autant plus complexe que les services et intervenant·es impliqués peuvent avoir des missions différentes, exercer dans des champs différents, s'inscrire dans des orientations théoriques variées produisant une compréhension divergente des problématiques et affectant les stratégies privilégiées par chacun (Lessard 2018). Dès lors, comprendre la manière dont l'expérience de participation significative de l'enfant aux processus décisionnels se construit au cours d'une intervention, suppose de s'intéresser aux espaces de concertations dans lesquels se dessinent les contours des prises des décisions observées dans notre recherche.

3.4.1. Informer les enfants de l'existence, du contenu et des résultats de ces espaces

La dimension relative à l'information constitue une condition et un effet de la présence de l'enfant, de l'expression de son point de vue et de son expérience de participation significative. Comme le décrivent plus en détail Lorna Stabler et al. (2019), les professionnel·les devraient travailler en collaboration avec la famille pour créer un dialogue ouvert, motiver la famille à s'engager dans le processus, instaurer la confiance et réduire la honte associée à la discussion autour de questions difficiles. Ces conditions indispensables à leur participation devraient exister en amont, pendant et après chaque espace de concertation. Ainsi l'information disponible, accessible et partagée avec les enfants impacte leurs expériences de participation. Le déficit d'information a été particulièrement visible concernant les deux principaux espaces de concertations observés : les synthèses et les audiences. Concernant les audiences, nous avons montré dans le chapitre consacré à ces espaces que les enfants sont peu informés et peu préparés en amont. Les enfants attendent des informations minimales (qui sera présent ? Où se trouve le tribunal ? Comment est habillé·e le ou la juge ? Comment la salle est disposée ? ...) et des informations sur la forme et le contenu de l'échange (quels sont les sujets qui seront abordés ? Quelles sont les demandes faites ?). Les observations des audiences, qui, pour certain·es, étaient une expérience inédite, révèlent le stress engendré par le manque d'information et de préparation et dans plusieurs audiences. D'autres émotions s'expriment lorsque les enfants découvrent de nouvelles informations, des propositions, dans cette instance et lorsqu'ils et elles comprennent que leur parole, ou des éléments relevant de leur vie privée peuvent être évoqués. Les constats sont assez similaires concernant les synthèses, mais contrairement aux audiences, les enfants n'ont assisté à aucun de ces espaces de concertation.

Comme le montrent les éléments présentés dans la partie 2 de la thèse et qui sont issus de l'analyse des synthèses, plusieurs professionnelles expriment l'attention qu'elles accordent à la transmission de ces informations (rencontrer l'enfant avant ou après une synthèse). Pourtant, les observations des pratiques montrent que ces moments de préparation et de restitution relèvent plus de l'exception que de la règle. Les enfants indiquent savoir que des échanges entre professionnelles existent, mais, tous et toutes expriment ne pas savoir à quels moments ces échanges ont lieu, en présence de quel·les professionnel·les, à quels sujets et comment leur

point de vue sera sollicité, partagé ou pris en compte et quels sont les décisions prises à l'issue de ces concertations.

Informers les enfants, en amont de l'organisation de ces espaces de concertation, à propos des sujets qui seront abordés et leur donner explicitement la possibilité de s'exprimer à ce propos constituent une condition importante de leur participation.

3.4.2. Faire exister et prendre en compte du point de vue de l'enfant

Face à l'absence physique des enfants au sein de ces espaces, les professionnelles tentent de trouver les moyens de faire exister leur point de vue. Cela implique en premier lieu de s'assurer que l'une des personnes présentes est en mesure de rencontrer l'enfant en amont de ce temps, de l'informer des sujets qui seront discutés et de recueillir son avis sur l'ensemble d'entre eux.

Les indicateurs proposés dans une étude portant sur la représentation et la prise en compte du point de vue des enfants dans la rédaction de rapports (McEwan-Strand & Skivenes, 2020) rejoignent ceux utilisés dans une autre recherche portant sur représentation de l'enfant dans leur dossier (Ackermann et al., 2016) et peuvent être utiles pour s'assurer que le point de vue de l'enfant est représenté à l'intérieur des espaces de concertations. Par représentation, il est ici considéré la manière dont l'enfant est nommé, décrit, jugé ou pensé par les professionnel·les et la manière dont son point de vue est rendu visible, partagé et pris en compte. Il s'agit d'une présence symbolique de l'enfant au sein d'espaces au sein desquels il est physiquement absent.

Au-delà de la nécessité de faire exister le point de vue de l'enfant dans ces espaces, il s'agit de pouvoir lui accorder le poids qui lui revient, ce que Amy Mc Ewan-Strand et Marit Skivenes considèrent comme la pondération du point de vue de l'enfant (2020). Les autrices montrent que les rapports présentent rarement des éléments permettant d'accéder aux arguments justifiant ce niveau de pondération. À l'instar de leurs réflexions se fondant sur le contenu des rapports, il importe que les parties prenantes impliquées dans les espaces de concertation puissent veiller à ce que le point de vue de l'enfant soit mentionné, qu'elles s'interrogent sur la forme la plus adaptée au partage de ce point de vue et que l'une d'entre elles puisse s'assurer de sa prise en compte durant les échanges. Il s'agit alors de pouvoir réfléchir aux supports utilisés par et avec les enfants (dessins, écrits) et par les professionnel·les. Comme évoqué dans

le chapitre présentant l'analyse des synthèses, les observations ont permis de constater l'absence de supports aux discussions (écrits, outils d'évaluation, notes personnelles), le caractère aléatoire de la mobilisation explicite du point de vue de l'enfant et la manière dont ce point de vue peut immédiatement être soumis au jugement des professionnelles quant à sa valeur. Pourtant, plusieurs recherches soulignent le risque de laisser les critères de pondération à la seule appréciation intuitive ou subjective des professionnelles.

L'analyse du contenu des échanges au cours des synthèses proposées dans la précédente partie montre qu'à l'intérieur de ces espaces, si le point de vue sur l'enfant fait l'objet de discussion, il reste majoritairement absent des discussions. Pourtant, c'est la sollicitation de ce point de vue, le partage de celui-ci au sein des espaces de concertation, et la prise en compte de ce dernier qui, pour Nina ou Nathalia, leur permet d'expliquer leur sentiment d'avoir été entendues sur le changement d'établissement scolaire ou le renouvellement de la mesure qui, dans un premier temps, ont été des décisions envisagées pour elles, mais sans elles. A contrario, le point de vue d'Alvin, d'Amandine, d'Angel sur le changement de modalité d'accueil, celui d'Emma et Laura sur la définition de leurs besoins et difficultés ou encore de Sami concernant la durée du placement et les modalités de rencontres n'apparaîtront pas dans les débats.

3.4.3. Inviter l'enfant à prendre part aux discussions

Helen Bouma (2019) considère l'information, l'écoute et l'implication comme les trois principales dimensions d'une participation significative de l'enfant. Pour elle, la participation significative est définie à partir de l'expérience de l'enfant se sentant écouté et pris au sérieux. Dans ce modèle, la dimension relative à l'implication suppose que les opinions des enfants sur les décisions soient entendues avant que les décisions ne soient prises, que les enfants soient impliqués durant l'ensemble du processus décisionnel (en amont, pendant et après la prise de décision).

Dans une récente revue de littérature, Danielle Kennan, Bernadine Brady et Cormac Forkan (2018) analysent les pratiques permettant de soutenir la participation des enfants aux décisions concernant leur bien-être, leur protection et leur prise en charge. Leur analyse permet de comparer quatre modalités de soutien : le recours à des personnes indépendantes chargées de défendre l'intérêt de l'enfant, la présence et la participation d'un enfant à une réunion

d'évaluation, de planification ou d'examen, l'utilisation des conférences familiales et la consignation par écrit de l'opinion de l'enfant. À partir des 20 recherches analysées, ils concluent que la présence et la participation de l'enfant à une réunion constituent la modalité la plus efficace pour garantir la participation de l'enfant à la prise de décision.

L'analyse proposée par Ravit Alfandari (2019) est intéressante pour comprendre l'impact du cadre réglementaire sur les possibilités offertes aux enfants. En effet, en France, le Code civil prévoit à l'article 388-1 le droit général de l'enfant à être auditionné (Siffrein-Blanc et Gouttenoire, 2022). La Loi n° 2022-140 du 7 février 2022, relative à la protection des enfants, prévoit l'audition systématique de l'enfant par le juge des enfants. Contrairement aux audiences, et en dehors des commissions pluridisciplinaires et pluri-institutionnelles chargées d'examiner la situation des enfants confiés, les synthèses ne constituent pas des espaces de concertation encadrés juridiquement, laissant ainsi le contenu, le cadre, le rythme, à l'appréciation des services et des professionnelles impliquées. Cela confirme les résultats d'une récente recherche indiquant que l'obligation d'entendre l'enfant concerne généralement les audiences, mais pas d'autres espaces pourtant importants au cours du processus décisionnel (Witte et al., 2020).

Plusieurs des enfants ont évoqué leurs questionnements concernant la manière dont les décisions sont élaborées par les professionnelles et souvent, en leur absence. Nina s'est demandé pourquoi, au cours de ces différentes expériences avec les services de protection de l'enfance, des réunions s'organisent sans elle et impliquent des acteurs et actrices qu'elle n'a jamais vues ou à qui elle n'a jamais parlé. Dans son récit, Nina parle à la fois des décisions relatives à son quotidien et à son parcours :

« Mais moi, il y a trop de trucs que je ne comprends pas... J'ai du mal à comprendre leur façon de travailler, de faire leurs réunions. Mais vraiment, c'est des trucs un peu bêtes. Mais, pourquoi est-ce qu'il y a... Je sais que ma référente, elle a déjà fait des réunions pour parler de notre histoire avec d'autres personnes. Qui sont ces personnes ? Qu'est-ce qu'elles font là, je ne les ai jamais vues, elles ne me connaissent pas. Et pourquoi est-ce que c'est des réunions avec elles ? Pourquoi est-ce qu'il faut leur avis, alors que je ne leur ai jamais parlé, même si on leur explique l'histoire ? Ce n'est pas pareil quand c'est nous qui la racontons,

ou enfin, je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'il y a autant de monde qui se soucie de notre affaire et voilà ».

L'étude de Svein Arild Vis et al. (2009) a montré que les enfants avaient trois fois plus de chances d'exprimer leur point de vue et d'influencer la décision dans le cadre d'un processus de protection de l'enfance s'ils assistaient à une réunion, dix fois plus s'ils assistaient à deux réunions et trente-deux fois plus s'ils assistaient à trois réunions. Toutefois, les auteurs précisent que les professionnels impliqués dans leur recherche ont suivi une formation afin de proposer des modalités de participation adaptées aux enfants. Les propos recueillis auprès des enfants ont fait apparaître les effets de l'absence des enfants dans ces espaces comme Nina l'exprime à propos des réunions organisées au sein de son lieu d'accueil :

« C'est vrai que quand ils font des réunions, je ne suis pas forcément stressé, mais je me pose beaucoup de questions sur ce qu'ils peuvent dire et ce qui peut changer ».

D'autres enfants se sont exprimé·es en des termes similaires. Laura se dit « *un peu stressée* » de ne pas savoir ce qui est discuté pendant les synthèses, de même que Lou peut exprimer de la « *peur* » quant aux conséquences de ces discussions, évoquant le fait qu'elle n'est pas informée de ce qui est décidé dans ces espaces. Pour Sami, c'est davantage un sentiment de colère qui s'exprime lorsqu'il se rend compte qu'il n'a pas eu l'occasion de donner son avis sur les modalités de renouvellement proposées par les professionnelles qui l'entourent. Il comprend que les propositions ont été élaborées avant l'audience, entre les professionnelles, sans lui et sans l'en informer. Comme d'autres dimensions, le critère d'âge prédomine dans le choix des professionnelles de convier ou non l'enfant :

« Ce que je n'ai pas dit, c'est que dans les réunions de projet, au fur et à mesure où les jeunes grandissent, ils participent à leur réunion de projet avec tous les intervenants » Delphine, référente service d'accueil familial

La présence des enfants au sein des espaces de concertations semble constituer un facteur favorisant leur participation aux processus décisionnels. Pourtant plusieurs travaux font état des expériences négatives des enfants ayant assisté à ces espaces (Cossar et al., 2016 ; Muench et al., 2017). Les observations réalisées et les entretiens menés avec les enfants montrent que s'ils peuvent être invités dans certains espaces (audiences), leurs prises de paroles ne sont pas

systématiques et cette expérience peut être difficile pour eux. Nathalia n'est pas invitée à prendre la parole au moment des échanges et ses émotions, clairement visibles dans cet espace, n'ont pas été prises en compte. Sami, quant à lui, considère que sa présence a été inutile, et Laura et Emma restent éloignées physiquement des échanges en restant dans le coin de la pièce et en passant toute l'audience à jouer à deux. À l'issue de l'audience, Angel énoncera avec fermeté et colère à sa référente en sa présence, que le contenu, la durée et la forme des échanges ont été difficiles à vivre pour elle : « *Ça ne m'a pas du tout aidé* ».

Ces éléments rappellent l'un des résultats d'une recherche-action visant à favoriser l'expression des enfants au sein des espaces de concertation. Une équipe de chercheurs et chercheuses ont réuni 10 enfants afin de développer des outils permettant de favoriser la participation des enfants, notamment au sein des espaces comprenant plusieurs adultes. Les résultats de cette étude font émerger trois conditions de la participation des enfants aux espaces de concertation : « la demande d'attention (ou le fait de ne pas demander explicitement d'attention), l'établissement d'un ordre du jour et le contrôle des informations qui sont partagées, avec qui et à quel moment » (p. 706). Par exemple, les enfants ont pu créer des objets afin de signifier qu'ils souhaitaient prendre la parole ou ne pas l'avoir, afin d'indiquer qu'ils ne souhaitaient pas aborder un sujet, afin de s'exprimer par écrit plutôt qu'à l'oral. Cela rappelle les tentatives répétées d'Angel au cours de l'audience qui, en levant la main à de multiples reprises, essaiera, en vain, de s'exprimer. Au-delà du contenu des discussions, les enfants impliqués dans la recherche-action de Ganna Van Bijleveld et son équipe (2021) ont considéré qu'il était plus important de discuter de la manière dont se dérouleront les discussions que du contenu de ces dernières.

Dans la revue de littérature réalisée par Danielle Kennan et son équipe (2018) la taille de la réunion, son caractère formel et le langage utilisé étaient considérés comme des dimensions limitant les possibilités de participation des enfants. Dans les études recensées (Muench et al., 2017 ; Cossar et al., 2016), les enfants ont dit avoir eu peur, avoir été anxieux, s'être ennuyés et avoir été gênés ou exposés par la discussion sur l'intimité de leur vie. La qualité de la relation avec les professionnelles, le niveau de préparation de l'enfant avant d'assister à une réunion et les possibilités qui lui sont données de communiquer son point de vue constituent des facteurs qui entrent en jeu au cours de leurs expériences de participation. Dans plusieurs des travaux

cités, il a également été mis en évidence l'importance du choix, avant la réunion et avec l'enfant, des personnes présentes et des circonstances de la réunion (dates, horaires, lieu). Dès lors, si la présence physique des enfants peut favoriser la participation, elle n'est pas suffisante.

À partir du discours des enfants au cours des entretiens de recherche réalisés, les enfants qui ont participé à leur audience n'ont majoritairement pas considéré que cette présence leur avait permis de prendre part aux discussions et aux décisions prises, de s'autoriser à exprimer leur point de vue, et ce, d'autant plus lorsque celui-ci contredisait l'avis formulé par les adultes présents. Les propos des enfants et leurs attitudes au cours de l'audience montrent que le contexte, le cadre de ces espaces ainsi que les formes de communication entre les acteur·ices constituent et impactent les possibilités qu'ont les enfants de prendre part à ces échanges.

3.4.4. Réinterroger les routines décisionnelles

Ravit Alfandari et Brian Taylor (2022) parlent d'« intrants » pour qualifier la structure sur laquelle la prise de décision conjointe est effectuée. À partir des recherches étudiées dans leur revue de littérature, les auteurs soulignent l'impact de plusieurs dimensions sur la qualité des processus : la structuration des pratiques interprofessionnelles, les outils et techniques utilisés, le contexte des réunions pluriprofessionnelles, la position des différents acteur·ices et la formation des professionnelles.

Les espaces de concertations observées ne poursuivent pas tous les mêmes objectifs, mais, considérant la décision comme un *continuum* (Rurka et al., 2019), tous contribuent aux processus décisionnels. Certains des espaces analysés disposent d'un statut juridique spécifique (audience) tandis que d'autres (synthèses, réunions) constituent des routines décisionnelles organisationnelles (Vargas Diaz, 2020). Rosita Diaz Vargaz définit ce type de routines comme un « sous-ensemble d'actions ciblées dans le cadre de ce vaste système d'activités (système de protection de l'enfance) » (2020, p. 68). À partir de la définition de Feldman et Pentland les routines sont définies comme étant « des schèmes répétitifs et reconnaissables d'actions interdépendantes, menées par de multiples acteurs, et menant à une prise de décision » (2003, cité dans Diaz Vargaz, 2020, p. 68). Synthèse d'admission, réunion de projet, synthèse d'échéance, synthèse, bilan, synthèse partenariale sont autant d'espaces dans lesquels des routines sont perceptibles.

Comme il a été démontré dans l'analyse des activités collectives, les rencontres pluri et multiprofessionnelles adoptent rarement des procédures structurées et ne mobilisent pas des outils ou techniques normalisées. Les analyses proposées concernant ces activités invitent à réfléchir aux cadres et aux contextes de ces espaces. En premier lieu, leur diversité et leur multiplicité peut contribuer à limiter la participation de l'enfant, soit en raison de la difficulté de comprendre et de saisir l'intérêt de chacun de ces espaces, mais également l'impossibilité matérielle d'y être associé·e systématiquement en amont où d'y être présents physiquement.

Si des routines sont observées concernant le moment du processus où ces espaces sont organisés (au début d'une intervention, en prévision d'un changement, en amont d'une échéance), leur déroulement et leur contenu varient d'une situation à l'autre, selon les services impliqués, l'ancienneté de la mesure, les facteurs de cas relatifs aux familles et aux enfants. Ces variations s'expliquent dans la mesure où « la prise de décision collective favorise le rassemblement d'une multiplicité de visions qui permet, d'une part, d'avoir une représentation plus complète de la situation et, d'autre part, de traiter plus d'éléments et d'une manière plus approfondie » (Larrick, 2016 cité dans Diaz Vargas, 2020, p. 183).

La diversité de ces objectifs apparaît dans le discours des professionnelles lorsqu'elles évoquent l'importance de ces espaces de concertation.

« Il faut faire des synthèses, rendre compte de mon travail, de le donner à voir, de surtout pas m'enfermer toute seule dans moi et mon travail avec la famille et de se poser la question si la situation a évolué, pourquoi ? Et s'il n'a pas évolué, pourquoi en fait ? Il y a aussi de faire le point avec les partenaires aussi, c'est une synthèse. Moi je me dis y'a des choses, mais on ne va pas refaire ce qui a déjà été fait à un moment donné. S'il y a déjà des choses qui ont été tentées, qui n'ont pas fonctionné, ce n'est pas parce que c'est un échec, mais ce n'est peut-être pas le bon fil à tirer quoi simplement, et on ne va pas recommencer. » Louise, référente Ase

Pour les professionnelles, ces espaces sont indispensables et garantissent également une prise de recul, une plus grande objectivité de leur jugement et participe à la remise en question de leurs pratiques.

« Ça aide à se remettre en question, comme je le dis, moi, je trouve ça compliqué d'être seul, de ne pas avoir de retour, ça, pour moi c'est... Ce n'est pas que nous, c'est ça que je veux vous dire. C'est, voilà, ce que les autres partenaires peuvent nous renvoyer aussi sur leurs observations de l'enfant. » Sacha, Référente Ase

Ces espaces produisent également une forme de soutien, nécessaire aux professionnelles.

« Parce que toute seule, j'aurais peut-être lâché, j'étais fatiguée, j'avais eu quatre rendez-vous. La psy a été soutenante, j'ai été soutenante pour elle, il y a quelque chose qui a émergé. » Hélène, Référente Ase.

La confusion quant aux rôles que ces espaces de concertations jouent dans les processus décisionnels peut amplifier le risque d'une invisibilisation de l'enfant ou une captation institutionnelle de sa parole (Lacharité et al., 2015). Comme l'indiquent Ravit Alfandari et Brian Taylor « ne pas établir un sens à l'objectif collectif peut conduire à un partage limité de l'information entre professionnels, créant ainsi un obstacle à l'utilisation efficace des connaissances... Cela peut entraîner des malentendus et des interprétations erronées et peut contribuer à des relations contradictoires entre les professionnels et les services » (2022, p. 14). Le manque de clarté quant aux objectifs de ces espaces participe également à la difficile compréhension, par les enfants, du système et des procédures en protection de l'enfance, alors que ce niveau de compréhension constitue un facteur de leur participation (Cossar et al., 2016). Le fait de clarifier les objectifs de ces rencontres pluriprofessionnelles pourrait permettre de penser l'intérêt de la présence de l'enfant et la manière de mobiliser son point de vue. Le cas échéant, les discussions peuvent mêler une quantité importante d'informations disparates, faisant référence à des catégories de discours variés dont il peut être difficile de saisir la pertinence et l'intérêt. C'est ce qu'évoque une référente Ase :

« Parfois, on passe du temps sur des choses... Des fois, ça dure trois plombs, et en fait, ce n'est pas hyper constructif et on oublie un peu l'enfant. » Sacha, référente Ase

De même, en l'absence de clarification de ces objectifs, la préparation de l'enfant et les informations transmises en amont et en aval ne peuvent qu'être que limitées. Quels que soient les objectifs poursuivis par ces espaces de concertations, la présence de l'enfant et/ou la mobilisation de son point de vue nécessitent d'être questionnées et préparées.

Les choix, quant aux services représentés et des personnes présentes à l'intérieur de ces espaces, méritent d'être discutés en amont de l'organisation de ces espaces. En effet, pour Rosita Diaz Vargas, il ne suffit pas de rassembler les professionnels pour assurer une prise de décision collective (2020). Elle souligne l'importance de réfléchir aux acteurs et actrices qui composent ces espaces. Ravit Alfandari et Brian Taylor (2022) ont relevé l'importance du nombre de personnes présentes, de la représentation de plusieurs champs disciplinaires ou institutionnels, ainsi que la stabilité des membres qui investissent ces espaces. Au cours des observations réalisées dans notre propre recherche, les acteurs et actrices qui composent les espaces de concertation sont généralement choisis par les professionnel·les à l'origine de l'invitation, et ni les parents ni les enfants n'ont eu la possibilité d'y ajouter un membre de leur choix. Cela risque d'exclure certaines catégories d'acteurs et actrices pourtant impliqués dans l'intervention ou le parcours de vie de l'enfant : l'institution scolaire, les services sociaux de proximité ou services présents sur les territoires des familles, les ressources familiales. Pour Geneviève Lessard et al. (2018) la présence d'un animateur impartial et ouvert, la diversité des expertises et la présence de tous les intervenants impliqués auprès de la famille peuvent également être considérées comme des conditions de réussite d'une pratique concertée en protection de l'enfance. Au-delà de la nécessité de clarifier les objectifs de ces espaces de concertation, la construction du cadre de ces derniers détermine et affecte également la qualité de la prise de décision de même qu'il impacte la possibilité des enfants d'y être associés directement ou indirectement.

3.4.5. Médiatiser le processus

Comme l'indique Rosita Diaz-Vargas (2020), il ne suffit de rassembler les professionnels pour assurer une prise de décision collective. De récents travaux se sont intéressés aux conditions et aux effets du travail interprofessionnel et intersectoriel à partir de six axes d'analyse : la communication avec d'autres, la clarification, les rôles et identités professionnelles, la résolution des conflits, le travail en collaboration/en équipe, l'exercice d'un leadership collaboratif et l'implication des bénéficiaires (Lemay et al., 2021, 2022 ; Séraphin, 2023). S'intéressant plus spécifiquement au processus décisionnel, Ravit Alfandari et Brian Taylor (2022) parlent de « médiateurs » de la prise de décision pluriprofessionnelle pour désigner les

dimensions interactionnelles qui impactent les prises de décisions. Dans leur perspective, des médiateurs cognitifs, relationnels et comportementaux sont pris en compte.

Les facteurs liés au fonctionnement cognitif de la prise de décision pluriprofessionnelle impliquent une conception, des objectifs et des résultats partagés, la saturation des risques et la structuration de la réflexion. Il importe alors de pouvoir clarifier les conceptions et objectifs de chacun, lesquels peuvent diverger : assurer la sécurité de l'enfant où veiller à son bien-être, soutenir les parents, respecter le cadre judiciaire ou encore préserver les professionnels. Si ces objectifs ne sont pas toujours contradictoires et peuvent même être complémentaires, la teneur des échanges et la décision prise peuvent largement être impactées par ces divergences qui ne sont pas toujours énoncées.

Dans la situation de Nathalia, l'opposition entre une approche centrée sur son bien-être et le respect de ses droits (ne pas changer d'école) et une approche centrée sur sa protection et l'évitement du risque (la préserver de l'intervention de son parent de son quotidien) a animé les débats et fait apparaître des dissensions importantes entre les professionnelles. La psychologue présente en synthèse tente de souligner les effets délétères du placement sur le bien-être de Nathalia tandis que deux professionnelles du lieu d'accueil continuent de centrer leurs propos sur les comportements parentaux qu'elles qualifient de dangereux pour Nathalia. Pour Emma, l'approche médicale défendue par un protagoniste présent s'est opposée aux besoins affectifs défendus par d'autres actrices en présence. Dans ces deux situations, les écarts quant au seuil de tolérance au risque (Alfandari & Taylor, 2022) ont impacté les discussions et le processus décisionnel. Dans ce contexte, la capacité des acteur·ices à structurer la discussion et à fonctionner de manière collaborative affecte l'espace de concertation.

En plus de leurs personnalités et leurs perspectives disciplinaires distinctes, les professionnel·les apportent la culture coutumière et parfois concurrente de leurs organisations, leur cadre procédural et leurs relations traditionnelles avec les organisations partenaires (Hood et al. 2017 cités dans Alfandari et al., 2022). La clarification des rôles, mais également des identités professionnelles (Séraphin, 2023), de même que la mise à plat des controverses (Lemay et al., 2021) inhérentes à la complexité du système de protection de l'enfance et aux perspectives, conceptions, logiques plurielles qu'ils convoquent deviennent alors des enjeux

majeurs des dimensions interactionnelles qui se déploient à l'intérieur de ces espaces. Malgré la diversité des mandats, des rôles et des responsabilités, il importe de parvenir à construire des attentes communes et définir la manière dont l'interdisciplinarité et l'interprofessionnalité peuvent contribuer à répondre aux dilemmes inhérents à leurs missions. En l'absence d'attentes communes, les résultats de ces concertations peuvent être déconnectés des besoins et intérêts de l'enfant. Ce fut le cas dans la situation d'Amandine où les attentes sont apparues bien distinctes. Alors que pour l'une des parties prenantes la priorité est de protéger Amandine d'une rupture brutale et d'un changement de lieu d'accueil non préparé avec elle, la priorité exprimée par une autre protagoniste est de « fidéliser ses professionnelles », évoquant le fait que l'assistante familiale souhaite mettre fin à l'accueil.

Dans la proposition de Ravit Alfandari et Brian Taylor (2022), les facteurs liés aux dimensions relationnelles constituent d'autres types de médiateurs de la prise de décision et comprennent la confiance, la qualité des liens et l'établissement de relations respectueuses et égales entre les protagonistes. La confiance est représentée à partir de la volonté, partagée par toutes les acteur·ices, de travailler ensemble, et comprend, pour les auteurs, la confiance dans les compétences et dans les intentions des partenaires. Cette dimension a été largement évoquée par les professionnelles interrogées.

« Quand il y a quelque chose qui ne va pas ou quelque chose qui lâche, ce n'est pas toi qui réceptionnes les choses, et du coup c'est apprendre à faire confiance aussi à ton interlocuteur. J'ai tendance à faire confiance quand même aux éducateurs qui sont là dans le quotidien... Mais pour ça il faut, faut que la relation, elle puisse se tisser avec aussi cet interlocuteur-là pour que les choses puissent se faire de manière fluide. » Caroline, Référente Ase

Les propos d'une autre professionnelle traduisent l'importance de la confiance dans les intentions des partenaires :

« Le placement familial était contre tout ça, donc il mettait un peu des bâtons dans les roues, ce qui avait un peu cristallisé les relations entre eux et nous... je pense que ce qu'il a manqué, c'est vraiment le travail en partenariat à ce moment-là, et le travail » Hélène, référente Ase

Mais cette confiance peut paraître fragile et convoque des dimensions personnelles et individuelles comme le montre une autre professionnelle en comparant la qualité des relations

qu'elle entretient avec l'un des lieux d'accueil et celles qu'elle entretient avec un autre lieu d'accueil. Elle parle de la confiance, non pas à l'égard d'un service, mais à l'égard des professionnel·les qui le composent et qu'elle désigne comme ses collègues :

« De base, je travaille plutôt bien avec cet établissement-là, en plus vraiment... Maintenant, on met la directrice en copie, qu'est-ce que tu veux que je fasse ? » Linoa, référente Ase

La question de la confiance ne s'exprime pas seulement envers les professionnel·les extérieur·es, mais également envers les membres d'une même équipe. À ce propos, l'une des référentes indique ne pas se sentir en confiance avec l'une de ses responsables.

« Elle m'a déjà fait comprendre subtilement que s'il y avait des soucis ou quoi, ce n'était pas de notre responsabilité, mais qu'elle ne se mouillerait pas forcément. Alors qu'avec l'ancienne cadre c'est ne t'inquiète pas, enfin, c'est de ma responsabilité et je le porterai. Là, je pense que je n'ai pas confiance », Référente Ase.

La confiance se traduit par des relations apaisées et respectueuses, des relations fortes, de proximités, et un sentiment d'appartenance (Alfandari & Taylor, 2022).

« Je pense que c'est très important d'avoir des relations apaisées avec les lieux d'accueil, des relations de confiance avec les lieux d'accueil » Sacha, référente Ase

Au cours des observations, la qualité des liens semble dépendre d'un nombre important de facteurs : le temps disponible pour chaque acteur·ice, la possibilité de créer et maintenir des relations formelles et informelles dans le temps, avec les mêmes protagonistes, le niveau d'engagement et d'implication, le partage d'une vision et d'objectifs communs. Le besoin de stabilité et de continuité des relations évoquées par les enfants à l'égard des professionnel·les se retrouve également dans le discours des professionnel·les entre eux. Des phrases entendues sur le terrain en dehors des espaces de concertations, telles que : *« avec elle, je travaille bien », « avec lui, c'est toujours compliqué », « je ne bosserai plus avec eux »*, illustrent le caractère incertain des relations pluriprofessionnelles et l'importance des facteurs liés aux décideurs dans les processus décisionnels.

L'importance des dimensions relationnelles peut également comprendre les attentions visant à mettre à l'aise l'ensemble des protagonistes présents, notamment lorsque les espaces mettent

en présence des acteurs et actrices bénéficiant d'une position sociale ou hiérarchique plus ou moins valorisée que d'autres et produisant une asymétrie des positions. Ces positions asymétriques prennent des formes différentes d'une situation à l'autre, d'un espace de concertation à l'autre. Elles sont remarquées entre des professionnel·les et des cadres, entre des psychologues et des intervenant·es, des assistant·es familiaux·les et des référent·es, des médecins et des référent·es, des jeunes professionnel·les et des professionnel·les plus expérimenté·es. L'ouverture, le respect, la confiance, l'esprit de collaboration, l'écoute, le soutien, l'enthousiasme, le professionnalisme et l'implication des autres intervenants ont facilité le déroulement de la pratique concertée et permis de répondre aux défis que pose la présence de rapports de pouvoir entre les personnes impliquées dans les espaces de concertations (Lessard et al., 2018).

Enfin, la gestion des conflits et des controverses constitue l'une des conditions des pratiques mettant en présence plusieurs professionnelles (Alfandari & Taylor, 2022 ; Lemay et al., 2021 ; Séraphin, 2023). Ces conflits peuvent être envisagés comme intrinsèquement liés aux missions attribuées aux professionnel·les. S'ils peuvent provenir de dimensions interpersonnelles, ils résultent essentiellement des écarts, des dilemmes, des tensions inhérentes à la mission de protection de l'enfance. Ils n'entravent pas nécessairement les processus décisionnels lorsqu'ils permettent d'éviter les effets de la pensée de groupe (Alfandari, 2019) ou de la lecture monologique des situations (Boutanquoi et al., 2010) et permettent au contraire de rendre possible l'expression des désaccords, le métissage des perspectives (Lacharité et al., 2015). En effet, la dynamique puissante de la pensée de groupe, qui permet d'éviter les conflits ouverts et de créer des pressions en faveur du conformisme autour d'une ligne de conduite a souvent été observée dans les études portant sur les processus décisionnels (Alfandari, 2019 ; Boutanquoi et al., 2010) et plusieurs ont fait état de « faibles niveaux de désaccord, d'une tendance à soutenir les déclarations et les solutions suggérées par un membre influent du groupe, d'une illusion partagée d'unanimité et d'une censure directe ou d'une autocensure des dissidents » (Alfandari, 2019, p. 52). Dès lors, l'attention portée à la résolution des conflits s'intéresse aux mécanismes permettant de réduire ces tensions et de résoudre ces dilemmes.

3.4.6. Opérationnaliser des espaces de concertations

Le fonctionnement opérationnel de la prise de décision multiprofessionnelle constitue le dernier domaine à prendre en compte pour comprendre comment les espaces de concertations impactent la participation de l'enfant. Pour Ravit Alfandari et Brian Taylor, ce domaine comprend la collecte des informations, l'adaptabilité et la résolution des conflits (2022). Parmi les travaux recensés, la recherche, le partage et la communication des informations représentent des facteurs importants du fonctionnement opérationnel. La diversité des professionnelles impliquées concourt à la qualité des prises de décision collective, mais cela ne semble valable qu'à condition que les informations partagées soient pertinentes au regard de l'objectif. La quantité, l'actualité, la pertinence et la fiabilité des informations partagées dans ces espaces ne servent pas toujours les objectifs poursuivis par ces espaces. Ainsi, il peut être intéressant de réfléchir à la manière dont les informations sont collectées (à quels moments, par qui, dans quels buts), partagées (avec qui, de quelle manière, dans quels objectifs) et la manière dont elles comprennent systématiquement des informations provenant directement des enfants à propos des sujets qu'ils ont eux-mêmes définis. En effet, les enfants interrogés expriment le sentiment que seuls les sujets qui préoccupent les professionnels sont pris en compte comme en témoignent les propos de Cléo :

« Quand je parle à ma référente de famille d'accueil, de mes parents, de mon frère, elle n'en prend pas compte. Ce n'est pas ce qu'il l'intéresse donc, ouais. Ce qui ne leur convient pas, s'ils pensent que ce que je dis n'est pas intéressant, ils ne vont pas le dire... ».

Ce risque de ne partager que les informations qui « intéressent » les professionnelles peut être amplifié par l'absence de supports partagés. Chaque service, chaque professionnel·le organise sa collecte d'informations et le partage d'informations à sa manière, ce qui peut conduire à renforcer le caractère intuitif de l'évaluation des situations (Bartelink et al., 2015 ; Robin, 2013). Comme l'indiquent Cora Bartelink et al. (2015) les professionnels ont tendance à

... prendre des décisions intuitives, ce qui les rend vulnérables aux erreurs. Ils peuvent négliger des informations pertinentes, attacher trop d'importance à des détails non pertinents ou être enclins à une vision étroite, c'est-à-dire une tendance à privilégier les informations qui confirment leurs jugements antérieurs (p. 143).

S'appuyant sur le rapport d'Ellen Munro, les auteurs et autrices soulignent que la majorité des informations partagées et prises en compte sont majoritairement celles permettant de confirmer les « premières impressions » que se font les professionnels d'une situation, ce qui rend plus difficile la révision de leurs jugements. De plus, les références théoriques sur lesquelles s'appuient leurs réflexions demeurent peu explicitées (Robin, 2013 ; Boutanquoi et al., 2010). L'utilisation d'une combinaison de méthodes de prise de décisions associant des outils et techniques plus structurés, des instruments de mesure d'évaluation des risques et des besoins favorisant la participation de tous les protagonistes pourrait permettre d'augmenter la qualité des décisions prises en protection de l'enfance (Bartelink et al., 2015). De tels supports, outils ou techniques, risquent également de conduire à la production de nouvelles procédures empêchant la souplesse nécessaire aux pratiques collectives. En effet, la flexibilité, la créativité, la possibilité d'improviser demeurent des conditions des pratiques interprofessionnelles afin de permettre aux professionnelles de s'autoriser à sortir de leurs prérogatives et des normes réglementaires imposées (Alfandari & Taylor, 2022).

Les espaces de concertations pluriprofessionnels et pluri-institutionnels prennent une place importante dans le travail des professionnel·les chargé·es d'assurer la protection des enfants et notamment des référent·es. Actuellement, les enfants et les familles demeurent majoritairement absents de ces espaces. Si la présence physique de l'enfant permet d'augmenter son niveau de participation, cela n'est pas suffisant et dépend de la manière dont il ou elle peut se sentir préparé·e, soutenu·e et pris en compte. Pourtant, sa présence et, à minima, la représentation authentique et systématique de son point de vue sur les sujets traités dans ces instances constituent des leviers importants de leur participation, de la qualité et l'efficacité des décisions prises. Intégrer chaque membre de la sphère familiale nécessite toutefois de s'intéresser aux objectifs, aux contenus, aux cadres et aux contextes de ces espaces ainsi qu'aux interactions entre les participant·es. Une attention peut être accordée afin de s'assurer que toutes les parties prenantes disposent des informations nécessaires et les traitent efficacement.

3.5. Les dimensions relatives au partage des tâches de l'action éducative

L'une des critiques formulées à l'égard de certains des modèles analysés concerne l'absence de prise en compte des spécificités de la participation lorsqu'elle se déploie dans un contexte de protection de l'enfance. Les processus de participation des enfants ne convoquent pas toujours les mêmes institutions (école, santé, protection de l'enfance), les mêmes acteur·ices (professionnel·les du travail social, professionnel·les de santé...), les mêmes temporalités ou les mêmes réglementations. À partir d'une analyse critique des modèles de participation existants, Helen Babak Davdand et Cahill Davdand soulignent qu'il est nécessaire d'avoir

... un modèle qui met l'accent sur la nature fluide de la participation, avec ses réponses en perpétuel mouvement en fonction du contexte, des circonstances et des changements dans la dynamique du pouvoir relationnel qui peuvent évoluer, fluctuer et refluer au sein d'une activité donnée. (2018, p. 247)

Ici, ce sont précisément les interventions socio-éducatives qui sont concernées par les analyses proposées et plus précisément les interventions de suppléance familiale définies comme « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle » (Durning, 1986 cité dans Fablet, 2007).

L'analyse des observations et des entretiens permet de comprendre comment le cadre de l'intervention agit sur la participation des enfants. À partir de la typologie proposée par Gérald Boutin et Paul Durning (2008), certaines des caractéristiques des interventions peuvent constituer des leviers ou des freins à l'impulsion et le maintien d'un processus de participation. Si plusieurs des caractéristiques relatives à l'inscription institutionnelle ou aux choix stratégiques sont détaillées dans une autre partie de la modélisation, les caractéristiques issues de ce que les auteurs considèrent comme la démarche pédagogique et les procédures constituent des éléments importants dans cette partie relative au(x) cadre(s) de l'intervention. Le choix du pluriel dans le titre rend compte de la perpétuelle combinaison entre plusieurs cadres d'intervention. Certes, il serait possible de considérer « le » cadre d'intervention en

protection de l'enfance, mais cela ne suffit pas pour saisir les nuances, les spécificités de la traduction opérationnelle de ces interventions.

Il s'agira de considérer en premier lieu les dimensions relatives au type et au contexte d'intervention. Au-delà du type d'intervention, il s'agit de s'intéresser aux modalités concrètes de sa mise en œuvre et cela inclut davantage des dimensions relatives au processus d'intervention. Dès lors, le type d'accueil, le type d'acteur·ices impliqué·es, les modalités d'interventions auprès de l'enfant et de sa famille, le type de décisions prises, les temporalités administratives et judiciaires entrent en jeu dans le processus de participation. Enfin, ce cadre d'intervention implique de prendre en compte les dimensions relatives à la co-éducation comprise comme « la complémentarité et la mise en cohérence de toutes les interventions éducatives envisageables, et si possible leur continuité » (Jésu, 2007, p. 72) et qui comprend évidemment, l'intervention des parents eux-mêmes.

3.5.1. Se partager l'action éducative

Toutes les situations observées concernent des interventions qui s'inscrivent dans le cadre de la suppléance familiale, mais chacune d'elles s'est déclinée de manière différente. Si la majorité des situations observées s'organise dans le cadre d'une mesure judiciaire, le niveau de contrainte que cela engendre peut dès lors constituer une caractéristique à prendre en compte, mais il est important de souligner que les interventions dans le cadre administratif ne sont pas pour autant dépourvues de contraintes (Capelier, 2021). Ces éléments se retrouvent dans les propos d'une professionnelle à partir de ses expériences antérieures où elle intervenait dans un cadre administratif :

« J'ai plus de mal (dans le cadre administratif)... et pour moi, c'était plus compliqué, cette espèce de flou dans lequel on demande à la famille d'être d'accord, mais en fait, si elle n'est pas d'accord en vrai, bah ! on va, on va devant le juge et donc quelque part il y a un truc un peu hypocrite pour moi dans voilà... en judiciaire au moins les choses sont claires, voilà c'est le juge qui a pris une décision. » Louise, référente Ase

La contrainte produit par le cadre de l'intervention (judiciaire ou administratif), se conjugue aux contraintes produites par la structuration des interventions et les modalités concrètes de la

mise en œuvre des décisions prises. Par exemple, alors que deux enfants ont d'abord été accueilli·es au sein d'une structure d'urgence (où la durée d'accueil est limitée à quelques semaines), cinq autres ont été accueilli·es dans une structure où l'accueil dans laquelle ils et elles sont resté·es. Une même décision (de confier un enfant à l'aide sociale sociale), prise dans un cadre identique (ici dans un cadre judiciaire) va prendre une forme complètement différente selon que l'accueil soit préparé, qu'il se réalise au sein d'un type d'accueil ou d'un autre.

Ainsi le type d'accueil (familial ou collectif), le mode de gestion administrative (en régie ou en délégation), la déclinaison opérationnelle de chaque intervention et les caractéristiques propres à chaque service ou établissement entrent en jeu dans ce partage des tâches toujours singulier. En effet, s'il existe des points communs entre un accueil familial mis en œuvre par le secteur associatif habilité ou par les services internes au département, entre un établissement collectif et un autre, chaque service va décliner, à sa manière, l'action qui lui est confiée et ainsi traduire le partage de l'action de différentes manières.

Les spécificités de chaque lieu d'accueil vont impacter l'ensemble du processus d'intervention, donc du partage des tâches, et ce compte tenu de plusieurs dimensions :

- La distance géographique : entre le lieu de vie de l'enfant, des parents et les services impliqués.
- La pluralité des choix stratégiques incluant les cadres théoriques de référence, le processus intrafamilial ciblé ou le processus de changement privilégié (Boutin, Durning, 2008). S'il n'a pas été possible de produire une analyse détaillée de ces choix stratégiques, car cela aurait nécessité de pouvoir interroger les acteur·ices de chaque service impliqué, il est possible de repérer que les logiques ou les cadres théoriques de références diffèrent entre un lieu d'accueil associatif et un lieu d'accueil « en régie », entre un service d'accueil familial et un établissement collectif, entre un établissement créé au moment de la construction du champ de la protection de l'enfance et un établissement créé il y a quelques années.
- La démarche pédagogique et les procédures incluant la fréquence d'intervention auprès de l'enfant, de sa famille, les activités mises en œuvre avec l'enfant et/ou son entourage.

- Le nombre d'acteur·ices impliqu·es, leurs rôles au cours de l'intervention et leur stabilité au cours de l'intervention.

Dans une typologie proposée par Paul Durning (2006), sept tâches sont distinguées dans le but de rendre compte de la diversité des modalités que peut prendre ce partage des tâches dans un contexte de suppléance familiale :

- Les tâches domestiques telles que l'entretien du lieu de vie, la gestion des repas.
- Les tâches techniques telles que les réparations nécessaires, l'aménagement des lieux
- Les tâches de garde notamment pour les enfants ne pouvant être laiss·es seul·es.
- Les tâches d'élevage permettant d'assurer les besoins physiologiques d'un enfant
- Les tâches éducatives représentant les activités visant à transmettre ou soutenir des apprentissages, des acquisitions, des stimulations.
- Les tâches de suivi ou de coordination qui se concentrent sur les liens entre le lieu de vie de l'enfant et ses activités extérieures (école, service de santé, activités extrascolaires).
- Les tâches de référence sociale qui concernent des activités en relation avec des responsabilités administratives ou juridiques (autorisation de sortie, de soins, demandent et démarches administratives...).

Pour chacune des situations observées, des différences existent dans cette répartition. Certains établissements organisent eux-mêmes les rencontres parents/enfants tandis que d'autres délèguent cette action à un autre service ; certains services réalisent les accompagnements des enfants aux différents rendez-vous qui les concernent tandis que d'autres délèguent cette tâche ; certains disposent d'un espace pour confectionner les repas tandis que d'autres font appel à des entreprises extérieures. Au plus, les tâches se répartissent entre plusieurs services, au plus le nombre d'intervenant·es est important et au plus il apparaît difficile, pour l'enfant, de saisir le rôle de chacun·e. lorsqu'un·e enfant souhaite exprimer un avis, une demande, auprès de qui le faire ?

Le processus de participation prendra des formes différentes selon que l'enfant rencontre quotidiennement 2 ou 10 intervenant·es, qu'il vive dans une structure où ses parents peuvent venir à sa rencontre, qu'il doive se déplacer plus ou moins loin pour rencontrer son référent, un psychologue ou d'autres protagonistes importants pour lui.

Les interventions dans le cadre de la suppléance convoquent un ensemble d'autres intervenant·es en fonction du nombre et du type de service impliqués dans l'intervention. Dès lors, la participation de l'enfant peut être impactée par cette organisation concrète de la suppléance familiale.

3.5.2. Soutenir les enfants dans la compréhension du cadre de l'intervention

Les modalités de partage de l'action éducative sont protéiformes et ses déclinaisons concrètes varient tout au long de l'intervention. La méconnaissance ou l'incompréhension quant à la répartition des rôles et des responsabilités entre les intervenant·es sont évoquées par plusieurs enfants. Pour les enfants qui entrent pour la première fois dans le dispositif de protection de l'enfance, ce moment est vécu comme particulièrement éprouvant, et ce d'autant plus pour les quatre enfants concerné·es par un accueil réalisé en urgence. Dans le récit de plusieurs enfants, les premières minutes, les premières heures sont particulièrement détaillées et rendent compte de l'enchaînement rapide des événements subis les uns après les autres et qui rendent particulièrement difficile la compréhension nécessaire à leur participation.

Le récit de Nina, déjà présenté plus haut, est recueilli quelques jours après son arrivée au sein d'un foyer d'urgence. Il témoigne de cet enchaînement, du manque d'information et de compréhension et des émotions ressenties par l'adolescente. Elle répète à plusieurs reprises : *« on ne m'avait rien expliqué », « je ne comprenais pas bien ce qui allait se passer »*. D'autres récits témoignent de l'impossibilité pour les enfants de comprendre, d'anticiper ce qu'il va se passer, comme en témoigne le verbatim d'un enfant évoquant dans les détails le déroulement de son placement.

« Donc là, c'est l'endroit où on m'a annoncé en fait que j'allais en famille d'accueil, donc, ensuite, c'est Nanterre, évidemment du coup, puis j'ai dû faire, puis j'ai dû, en fait au début quand j'étais au gymnase, on a fait un trajet en taxi avec les deux dames puis on est allé... »

Mais en fait, je ne me sentais pas du tout bien du tout au gymnase, surtout parce qu'y'a ma mère qui m'attendait en bas et elle n'avait pas le droit de me voir parce qu'elle venait me chercher après le tennis et du coup je n'avais pas le droit de la voir et je ne savais pas ce qu'il lui arrivait donc j'étais inquiète aussi pour elle, ça m'a fait très peur et ils m'ont amené comme ça (larmes aux yeux) c'était... Ils ont demandé au personnel de nous emmener au sous-sol et de passer par l'autre côté. Et du coup, je me sentais très mal de devoir faire ça. C'est comme si je devais vraiment éviter ma mère, alors que c'est insensé. Donc après du coup on est arrivé assez tard, vers 21 h, avec ma sœur, madame T (la référente ref) et l'autre que je ne connaissais pas. Et du coup Cergy, on est arrivé vers 21 h 30, je pense même. Et du coup, il y avait la famille d'accueil qui nous attendait depuis 4 h, je crois, elle a dit parce qu'on lui a demandé de venir hyper tôt, elle nous avait expliqué et du coup de là, on a fait tout le chemin inverse en voiture. Et du coup, une fois qu'on est arrivé, bah ! il y a ma petite sœur elle était bien endormie donc on l'a emmené au lit. Et moi, j'ai un peu découvert l'endroit, j'ai pris mon le dîner, mais en fait, moi, j'ai un peu le mal de voiture, du coup je ne me sentais pas très bien et je suis allée au lit et le lendemain on a fait un peu connaissance. Je ne comprenais pas du tout à ce moment-là, j'étais assez révoltée... Et surtout, qu'on ne m'avait pas expliqué à ce moment-là, on n'avait pas trop expliqué pourquoi j'étais placé et du coup je n'allais vraiment pas très bien. »

Les circonstances de l'arrivée de l'enfant impactent considérablement sa possibilité d'exprimer son point de vue. Ils ou elles ne savent pas à qui s'adresser, ne peuvent anticiper ce qu'il va se passer, et ne saisissent aucunement la manière dont il est possible d'agir sur ce qu'il est en train de se produire ou encore quel intervenant ou quelle intervenante est responsable de quoi.

Dès lors, la possibilité de préparer le placement, et d'y associer la famille et l'enfant semble constituer une condition de sa participation aux modalités de l'intervention qui s'en suivront. Si le fait que l'enfant soit à l'origine des révélations impacte son vécu de la séparation (Kirka & Tamutienė, 2023), il n'impacte pas toujours positivement son expérience de participation. Les premiers moments de l'intervention provoquent des émotions souvent négatives chez les enfants (Lauri et al., 2021 ; Saarnik et al., 2023 ; Wilson et al., 2020). Ces réactions peuvent être générées par les motifs de danger ou de compromission (Paré & Bé, 2020), mais également par la confrontation parfois violente avec le système de protection de l'enfance. Les réactions des enfants peuvent alors varier allant d'une « communication « paralysée », lorsque l'enfant ne

peut pas participer en raison d'un état émotionnel (la seule chose que l'enfant pouvait faire était de pleurer) à une participation active survenant avant l'intervention elle-même (la décision de l'enfant de demander de l'aide après s'être rendu compte qu'il n'était plus en mesure de supporter la violence) » (Kirka & Tamutienė, 2023).

3.5.3. Structurer les processus décisionnels

Si l'évaluation des situations constitue un processus décisionnel qui se produit en amont de l'accueil d'un enfant (Robin, 2009), une fois pris la décision d'intervenir et le choix quant au type d'intervention à mettre en œuvre, une succession de décisions se produisent au cours de l'intervention. Le nombre, le type et l'anticipation des décisions prises au cours d'une intervention varient au cours de l'intervention, d'une situation à l'autre. Au-delà des types de décisions proposées par Mijntje Ten Brummelaar et présentées dans un précédent chapitre, des distinctions apparaissent lorsqu'il s'agit de prendre en compte la temporalité des processus décisionnels dont certains peuvent être anticipés (une échéance, un changement de lieu d'accueil prévu) et d'autres qui apparaissent plus imprévisibles.

Dans tous les processus décisionnels déclenchés par l'approche d'une échéance judiciaire ou administrative anticipée, les professionnelles organisent des rencontres avec le ou les parents et parfois l'enfant. Si ce temps existe quasi systématiquement dans les processus observés, son contenu peut aller de la simple information aux membres de la famille de la perception des professionnelles et de la demande formulée, à des échanges plus ouverts offrant la possibilité d'une co-construction de la décision. C'est le cas pour une enfant lorsqu'à partir d'un échange avec la jeune puis ses parents, deux propositions sont soumises au juge et apparaissent explicitement dans le rapport d'évaluation rédigé. L'une construite à partir de la perspective des professionnelles impliquées, l'autre à partir du point de vue de la jeune. Le choix quant au moment où cette rencontre s'organise impacte la possibilité pour l'enfant de prendre part au processus décisionnel. Lorsque la rencontre avec l'enfant se produit en amont de la concertation entre professionnel·les et en amont de la rédaction de l'écrit, la possibilité d'exprimer son point de vue et que celui-ci soit pris en compte apparaît plus grande.

Au-delà de la décision de renouvellement qui constitue des moments clés de l'intervention pour eux, les enfants évoquent de nombreuses autres décisions qui se prennent en dehors de

l'audience et qui pourtant, impactent leurs vies. Le nombre de décisions prises à certains moments de l'intervention est considérable : il peut s'agir de l'organisation des modalités de rencontres parents-enfants, de projets relatifs à la scolarité de l'enfant ou à sa santé. Pour ces décisions, les processus décisionnels se construisent souvent à partir des « va-et-vient entre les événements » (Rurka et al., 2020, p. 138) et il ne semble pas exister la même régularité observée que pour les processus prévisibles. Ces décisions s'organisent sur des temporalités plus resserrées (de quelques heures à quelques semaines) et les étapes qui les composent ne présentent qu'un point commun, à savoir, des échanges entre professionnel·les. L'enfant dispose plus rarement d'une quantité et d'une qualité suffisante d'information et de soutien pour comprendre le déroulement et l'issue de ces processus. Lorsqu'au cours des entretiens de recherche, les enfants ont énoncé certaines des décisions prises, aucun·e n'est parvenu·e à désigner avec certitude la personne à l'origine de ce processus, les personnes qui ont pris part à celui-ci, les sujets ou les arguments abordés et la manière dont leur point de vue a été pris en compte. Ces éléments font écho aux propos déjà présentés de Nina qui se demande quelles sont les personnes qui sont présentes aux réunions, ceux d'Emma ou Laura qui distinguent difficilement les personnes à l'origine de la décision modifiant leurs rencontres avec leurs parents, ceux de Lou, qui ne sait pas que sa référente écrit des rapports. La faible structuration ou formalisation des processus décisionnels observés rend difficile la transmission des informations nécessaires aux enfants et limite leurs possibilités d'agir sur ces processus.

Ces éléments concernant la régularité et les discontinuités des processus rappellent le questionnement suivant :

Une certaine forme de stabilité et de permanence dans la concertation entre acteurs (y compris la famille) en tant que réseau ne serait-elle pas plus sécurisante pour la famille ? Cette stabilité et cette permanence pourraient procurer une attention enveloppante aux processus psychosociaux-éducatifs initiés par les différents accompagnements sectoriels » (Rurka et al., 2020, p. 102).

Plus loin, les mêmes auteurs considèrent que la création d'un réel espace formalisé pour permettre l'expression et la prise en compte de la parole de l'enfant dans tout processus décisionnel impulsé « permettrait aux professionnels et aux enfants de travailler les uns avec

les autres, sans médiation parentale, sur des points socio-éducatifs précis, des retours quant aux changements que l'intervention produirait » (p. 124).

3.5.4. Soutenir l'enfant face à l'incertitude générée par l'imprévisibilité de l'intervention et des processus décisionnels

S'agissant des processus décisionnels imprévisibles qui viennent d'être évoqués, les professionnelles repèrent que les impacts délétères sur les enfants concernent majoritairement ceux produits par le changement de lieu d'accueil. Ce changement peut se produire brutalement (l'enfant est déposé²⁷ dans les locaux du service de l'Ase ou l'enfant à fuguer de son lieu d'accueil) ou non (quelques jours ou semaines sont laissés au service pour trouver une solution).

Dans ces circonstances, laissant souvent les professionnelles dans le désarroi, deux cas de figure ont été observés. Le premier exclut l'enfant et sa famille du processus. Il faut trouver une solution, et vite. Les choix disponibles apparaissent tellement limités, au regard du contexte organisationnel, de la situation de l'enfant (troubles du comportement, situation de handicap, besoins spécifiques) que les professionnelles considèrent que l'association de l'enfant est impossible. Pourtant, dans un autre cas de figure, les professionnelles expriment que « ne pas savoir quoi faire » justifie, au contraire, l'association de l'enfant au processus décisionnel. Dans le passage suivant, les propos de Sacha, référente Ase illustrent ces éléments :

« La participation de l'enfant, de l'adolescent, je la vois plus, bah ! quand je n'ai pas de lieu, vraiment. Et que là à ce moment-là, on a tout à redéfinir et donc là, ça va être. OK ! ben coco, tu vas devoir m'aider à savoir qu'est-ce que toi t'as envie donc on va se voir... Il se trouve que les trois jeunes, qui, à un moment, voilà, fin de prise en charge du jour au lendemain, ils les sont venus sur mon secteur en attendant un nouveau placement, donc ils sont passés tous les trois par des foyers d'urgence, et à ce moment-là, c'est de redéfinir tout, et donc c'est à ce moment leur dire, bah ! moi je ne sais pas, je ne sais pas. Qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce que tu veux, comment tu vois les choses, comment tu vois ton placement, qu'est-ce que t'as

²⁷ Le terme peut être perçu comme péjoratif et a volontairement été choisi, car les scènes observées ne peuvent être considérées autrement.

besoin à ce moment-là ? Pourquoi on le pense pendant les moments de bordel où on n'a pas de solution ? »

Ce passage rend compte de l'ouverture qu'offre une position « d'impuissance » des professionnelles ou des organisations observées. Ces moments de « crises » où « évènements critiques » sont souvent l'occasion pour les professionnelles occupant un rôle de référente de multiplier les échanges avec l'enfant et leurs parents. Ils constituent des moments décisionnels importants, lesquels sont compris comme...

... un ensemble de circonstances, d'évènements critiques et de « resurgissements » des facteurs qui peuvent conduire à une prise de décision. Dans ce sens, le moment décisionnel est plus que la continuité tout en s'inscrivant dans le processus. C'est une impulsion (souvent provoquée par l'enfant lui-même), un mouvement, parfois un surinvestissement de la situation par les acteurs institutionnels. (Rurka et al., 2020, p. 126)

Ces évènements inattendus peuvent également être le produit d'un « passage à l'acte » perçu comme une stratégie consistant à « agir de manière à infléchir les décisions, par des actes amenant à aménager les décisions non souhaitées » (Robin & Séverac, 2013, p. 97).

Lorsque les processus décisionnels apparaissent prévisibles, ils peuvent également produire des expériences souvent négatives chez les enfants. Ces derniers peuvent se sentir « prisonnier de l'incertitude et de l'anticipation » et multiplient les expériences douloureuses de l'attente ou du manque d'information sur les actions ultérieures des institutions et l'incertitude quant au moment où des changements se produiront dans leurs vies (Kirka & Tamutienė, 2023). Si l'imprévisible et l'incertitude peuvent être inhérentes au système de protection de l'enfance, pour ces deux spécialistes, les adultes qui sont les plus proches de l'enfant au moment où de telles situations se produisent peuvent aider l'enfant à comprendre quels sont les processus qui se déroulent afin de diminuer la tension interne et le stress de l'enfant.

Les parcours des enfants sont parsemés « de transitions rapides qui se sont succédé ou cumulées dans le temps, avec l'épreuve du passage d'un espace géographique à un autre, d'une famille à l'autre d'un monde social à l'autre » (Robin et al., 2015, p. 73). L'incertitude est un élément évoqué par des enfants et des jeunes à propos de leur expérience du placement et si cette incertitude peut être constitutive du caractère provisoire des décisions judiciaires, elle est

exacerbée par la « délicate gestion des flux réalisée par les services, dans un contexte contraint d'offres de places » (Jamet, 2018, p. 133). Cette incertitude vécue par les jeunes ne l'est pas moins pour les professionnel·les qui interviennent auprès d'elles et d'eux, incertitude qui ne leur « permet pas d'anticiper les orientations et d'explicitier avec clarté et précision comment les démarches avancent » (Jamet, 2018, p. 133). L'analyse proposée par Ludovic Jamet à propos des ruptures de parcours l'amène à considérer que le tempo trop imprévisible et le rythme trop intense des changements rend difficile toute accroche émotionnelle (p. 197) et ce, alors même que la dimension relationnelle constitue une condition importante de la participation significative des enfants (Bouma, 2019).

Les niveaux de régularité ou de prévisibilité des processus sont dictés par l'organisation judiciaire et administrative du système d'intervention autant que par la situation familiale elle-même ou encore le comportement de l'enfant, d'un·e professionnel·le. S'il peut apparaître irréaliste de chercher à réduire le caractère imprévisible des interventions, il l'est sans doute moins de veiller à ce que l'enfant puisse être soutenu·e afin de comprendre les étapes qui composent ces processus, les enjeux auxquels sont confrontés les acteur·ices professionnel·les et institutionnel·les et qu'il ou elle puisse recevoir les informations nécessaires à la compréhension des issues de ces processus.

3.5.5. Inclure l'enfant dans les pratiques de coéducation

Dans le champ de l'éducation familiale, les situations observées sont considérées comme des interventions socio-éducatives s'inscrivant dans le cadre de la suppléance familiale. Dès lors, le concept de coéducation, entendu principalement comme la coordination entre les parents d'un côté, et les intervenant·es éducatif·ves extérieurs à la famille (Bergonnier-Dupuy, 2013), apparaît nécessaire pour penser la participation de l'enfant et de sa famille. Si la coéducation a majoritairement été envisagée et étudiée sous l'angle du partage de l'action éducative entre des parents et des professionnel·les qui participent à l'éducation de l'enfant (Chauvenet Antoinette et al., 2019 ; Durning, 1999 ; Sellenet, 2008), cette perspective confère un rôle central aux adultes qui entourent l'enfant. L'enfant est alors essentiellement considéré·e comme la « cible » ou « l'objet » de la coéducation. Pourtant, si les acteurs et les actrices de la coéducation sont toutes celles et tous ceux qui « contribuent, à un moment ou à un autre, en un

lieu ou en un autre, aux grandes fonctions de base de l'éducation des enfants et des jeunes, à savoir la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et l'émancipation qui leur sont dues » (Jésu, 2020, p. 591), alors il serait intéressant de réfléchir à la manière dont l'enfant peut contribuer à ces fonctions. Il ne s'agit pas de remettre en cause la, nécessaire, prise en compte et implication des parents dans l'éducation de leur enfant (Join-Lambert et al., 2014), mais de considérer que l'enfant est, lui aussi, l'un des acteurs de sa propre éducation (Jésu & Le Gal, 2015). Le partage de l'action éducative, se concentrant uniquement sur l'action des adultes au profit d'un enfant, risque de produire le maintien d'un système de croyances marqué par l'adultisme.

[L'adultisme réfère à] un système de croyances qui s'appuie sur l'idée qu'une personne adulte est, dans un certain sens, supérieure ou de plus grande valeur qu'un enfant, et que l'enfant est par défaut inférieur ou de moins grande valeur. Le terme décrit aussi les structures sociales, les pratiques et les comportements basés sur ces croyances. Ces croyances sont basées sur une vision persistante de l'enfant qui est vu comme un objet plutôt que comme un détenteur de droits humains. Cette conceptualisation de l'enfant comme étant un objet peut prendre une forme traditionnelle, où l'on voit l'enfant comme la propriété de ses parents et comme une main-d'œuvre bon marché ; ainsi qu'une manifestation plus moderne où l'enfant est traité comme l'objet d'interventions sociales réalisées « dans son meilleur intérêt », au cours desquelles on ne lui donne pas la chance d'exprimer son opinion, ou où on ne prend pas en considération ses besoins spécifiques » (Shier et al., 2014, p. 6).

Dans cette perspective et en appui à la proposition de Catherine Sellenet, « qui dit coéducation, dit reconnaissance des savoirs des uns et des autres, acceptation d'un principe d'égalité et surtout accord sur les choix éducatifs » (Sellenet, 2008, p. 22). À propos des « savoirs des enfants », la nouvelle sociologie de l'enfance et les travaux de chercheurs et chercheuses inscrits dans ce paradigme montrent que les enfants ont et développent des savoirs spécifiques au cours de leurs expériences (Cozzi & Zaltron, 2022 ; Favretto & Crocetta, 2020 ; Vinel & Zaltron, 2020 a, 2020 b). Si on postule que les choix éducatifs ne sont pas universels (Sellenet, 2008), alors il convient de considérer qu'aucune décision ne devrait se prendre sans qu'un espace de discussion soit ouvert pour confronter les savoirs, les expériences et les souhaits de l'ensemble de celles et ceux concerné·es. La distinction entre participation structurelle et participation pédagogique proposée par Maude Louvriot à propos de la participation de l'enfant

à l'école apparaît ici pertinente. Si la première implique que l'enfant se voit attribuer « la possibilité d'exprimer son point de vue et d'assumer des responsabilités liées à différents éléments de natures très variées influençant son quotidien » (2019, parag. 8), la seconde considère les situations dans lesquelles l'enfant est acteur et invité à s'impliquer et s'investir dans les choix relatifs à son éducation. Dans cette perspective, l'enfant-acteur est l'enfant « capable d'apporter sa part au jeu social en réagissant à ce qu'on lui propose et impose » et « un individu susceptible d'être à l'initiative d'actes et de pensées » (Delalande, 2014, p. 10). Suivant la proposition de Maude Louvriot (2019), nous comprenons que la participation peut être appliquée au quotidien et liée à des questions concrètes et définies par les enfants eux-mêmes et qu'elle suppose d'aller au-delà d'une simple invitation ponctuelle de donner son point de vue.

La participation de l'enfant aux processus d'intervention et de décision peut être considérée sous l'angle des effets sur la qualité des processus, mais également sur l'éducation même de cet enfant. Dans cette perspective, l'enfant n'est pas seulement considéré comme un être à protéger et comme une cible des pratiques des adultes (professionnelles, parentales) en vue de l'éduquer. Il peut être celui qui prend part à sa protection et à son éducation si tant est qu'on lui en donne les moyens, l'espace, le soutien pour parvenir à partager sa vision, ses connaissances et ses expériences et que celles-ci puissent influencer sur les processus. Comme le rappelle Frédéric Jésus, éduquer en commun — coéduquer, donc — amène à « remanier en profondeur les représentations, postures et pratiques mutuelles des principaux éducateurs en présence — c'est-à-dire des professionnels, des parents et des enfants » (Jésu, 2020, p. 588).

3.6. Dimension relative au contexte professionnel

Les services de protection de l'enfance peuvent être compris comme des structures et des interventions qui reçoivent le mandat de l'État d'intervenir dans la vie des enfants et des familles lorsque le bien-être est menacé (Bruheim Jensen, 2020) et ces structures traduisent les logiques institutionnelles. En se référant aux travaux de Cornelius Castoriadis, Michel Boutanquoi rappelle que :

« Sans l'institution de la protection de l'enfance, il ne peut y avoir des structures d'accueil, des professions organisées. La méconnaissance des logiques institutantes et de leurs

inscriptions sociales et historiques concourt à obscurcir certains déterminants des pratiques et à forger l'illusion de la force centrale de déterminations individuelles et groupales. » (2014, p. 22)

Le déficit de participation des enfants, tel qu'il est régulièrement évoqué dans les rapports publics ou dans les publications scientifiques, nécessiterait d'interroger le poids des discours et dynamiques institutionnel et organisationnel.

La protection de l'enfance et les interventions, pratiques ou discours en son sein renferment un nombre considérable de dilemmes qui peuvent expliquer la difficile conciliation des droits à la protection, à la participation et à la fourniture de services (Lefevre et al., 2018 ; Voll et al., 2017 ; Ylvisaker & Rugkåsa, 2021). En l'absence d'une politique et d'une culture de participation et sans orientation claire de la part des décideurs politiques, la qualité et le niveau de participation des enfants dépendent largement de la motivation, des attitudes et des compétences de chaque professionnel (McCarthy, 2016).

Comme le souligne Jacky 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 » (Beillerot, 1998). Michel Boutanquoi propose de considérer un ensemble de déterminants pour comprendre et analyser les pratiques (2014). Parmi eux se trouvent des déterminants, telles l'institution et l'organisation, qui sont incluses dans ce que l'auteur nomme : le contexte professionnel. Si ce contexte institutionnel détermine les pratiques professionnelles, il est possible d'envisager qu'il détermine également les processus décisionnels et les possibilités des enfants d'y prendre part. Considérant que, dans une perspective relationnelle, l'agentivité est produite par l'interdépendance entre les acteurs plutôt que l'indépendance des acteurs (Bruheim Jensen, 2020), les structures, les contextes et les relations peuvent agir comme des épaississants de l'agentivité des enfants (Klocker, 2007 cité dans Bruheim Jensen, 2020) et des professionnelles (Tisdall et Punch, 2012). Le travail social et les interventions en protection de l'enfance se réalisent dans des contextes aux ressources limitées où les rôles, les intérêts et les fonctions sont souvent contestés, produisant une forme d'amincissement structurel (Morrison et al., 2019). Si ces dimensions apparaissent moins dans le discours des enfants, elles sont omniprésentes dans celui des professionnelles rencontrées dans le cadre de la recherche comme en témoigne l'extrait suivant.

« Je pense que ce qu'il faudrait, c'est tout revoir, si jamais les enfants peuvent participer, il faut adapter les organisations et les interventions à eux et en fait. » Référente Ase

Dès lors, il importe d'interroger le rôle des dimensions institutionnelles, organisationnelles et interprofessionnelles dans les expériences de participation significative de l'enfant.

3.6.1. Passer de l'encadrement de la protection à l'encadrement de la participation

Les systèmes de protection de l'enfance se construisent autour d'un cadre législatif, d'un cadre conceptuel et d'orientations politiques et comportent des soubassements d'ordres anthropologiques et sociaux (Séraphin, 2024). De récents ouvrages proposent des analyses et comparaisons détaillées des systèmes de protection de l'enfance (Biesel et al., 2020 ; Featherstone et al., 2014 ; Fluke et al., 2020 ; Percy-Smith & Thomas, 2010) et se concentrent sur la manière dont les orientations théoriques et l'organisation des systèmes influencent les processus décisionnels et les niveaux de participation des enfants. Ces éléments sont notamment évoqués dans la première partie de la thèse. En France, si les évolutions législatives au cours des dernières décennies résultent de l'influence du droit international, elles illustrent également les nouvelles manières d'appréhender et de concevoir les personnes et leurs responsabilités. À cet égard, Gilles Séraphin considère qu'aujourd'hui :

Pour véritablement protéger, on ne peut pas se contenter de dresser des barrières autour d'une personne passive, qui subit, au risque d'annihiler toute capacité d'action, toute dignité, toute humanité. Il s'agit de prendre soin de la personne et de construire une protection sur la base de ses propres références, valeurs, souhaits, et surtout de ses propres ressources. (2024)

Plusieurs recherches impliquant des professionnel·les, font état des tensions existantes entre les principes de protection et de participation. Les attitudes des professionnel·les à l'égard de ces principes varient en fonction du cadre légal en vigueur dans chaque pays (Graham et al., 2015), des orientations théoriques et des caractéristiques administratives (Connolly & Katz, 2019 ; Skauge et al., 2021), en fonction des situations rencontrées, de l'âge des enfants ou encore du type de danger (Kosher & Ben-Arieh, 2020).

Les évolutions présentées en première partie de la thèse se concentrent principalement sur la désignation et l'évaluation des situations de dangers, les déclinaisons des formes et niveaux de protection et le partage des responsabilités entre les acteur·ices. En somme et en référence aux principes tels qu'énoncés dans la Cide, ce sont essentiellement les principes de protection et d'aide qui ont fait l'objet de modifications. Nonobstant les dispositions issues de la loi n° 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale, le principe de participation demeure moins présent dans les rénovations et la modification du cadre légal.

Au cours des observations réalisées, aucun des enfants n'a reçu un support présentant des informations sur le système de protection de l'enfance, ses droits, le déroulement de l'intervention soit parce que de tels supports n'existaient pas dans certains services ou établissements, soit parce que leur utilisation demeure aléatoire ou leur contenu inadapté au public visé et au contexte dans lequel de tels supports sont fournis. De la même manière, l'information et l'absence du recueil du point de vue de l'enfant en amont de toute concertation, de tout changement envisagé (modalité de rencontre, changement de lieu d'accueil), de toute production écrite semblent constituer un frein à leur participation. L'absence de précisions réglementaires quant à la possibilité pour les mineurs d'être présents dans certaines instances ou quant à l'obligation de solliciter leur avis peut expliquer la difficile évolution des pratiques organisationnelles et professionnelles.

Compte tenu des nombreuses dimensions conditionnant la participation des enfants, il pourrait être utile de réfléchir à la manière dont la réglementation pourrait permettre l'amélioration des conditions de la participation ou limiter certains freins repérés et énoncés dans de nombreux travaux scientifiques ou rapports publics. Ces dimensions comprennent, par exemple, la fréquence et la qualité des rencontres entre les enfants et les professionnel·les ; le type et la qualité des informations transmises à l'enfant en amont, pendant et après les processus décisionnels ; la formalisation de son point de vue dans les écrits adressée au juge des enfants ou à d'autres institutions ; le nombre d'intervenants impliqués auprès de l'enfant, les déplacements qu'ils réalisent quotidiennement ; la formation des professionnelles...

3.6.2. Adapter les contextes et les systèmes aux conditions de la participation de l'enfant

La présentation, dans la première partie de la thèse, du système français de protection de l'enfance explique que le regard et les interventions des services portent encore majoritairement sur les pratiques, les comportements et les compétences parentales. Ces pratiques traduisent une logique déficitaire (Boulanger et al., 2010) et pathologique (Toros & Falch-Eriksen, 2021) encore largement présente. Ces logiques produisent des étiquettes diagnostiques attachées à chaque individu·e par opposition à leur situation (Séraphin, 2024) et conduisent à maintenir une vision dégradante et pessimiste quant aux possibilités de résolutions des problèmes (Bekaert et al., 2021) maintenant ainsi une rhétorique centrée sur les déficits personnels (Lacharité et al., 2006 ; Larkins et al., 2021 ; Séraphin, 2020). Cette rhétorique cible autant les parents que les enfants eux-mêmes, et conduit à limiter considérablement les possibilités d'amorcer un processus participatif.

Le travail social est devenu défensif, procédural, préoccupé par l'évaluation et la gestion, l'évitement des risques plutôt que la réduction des risques (Littlechild, 2008). Dans ce contexte, les systèmes et les orientations politiques prennent une tournure de plus en plus punitive. Des attentes irréalistes peuvent être formulées et se traduire par la production grandissante d'outils d'évaluation et de contrôle élaborés dans une perspective positiviste, outils particulièrement adaptés aux systèmes bureaucratiques autoritaires (Russ et al., 2020). Les préoccupations organisationnelles de gestion des risques dominant de plus en plus les discours, ce qui peut limiter les possibilités des travailleurs sociaux à s'intéresser aux liens interpersonnels qui se produisent dans les rencontres avec les enfants (Ruch et al., 2017). À l'intérieur de ces systèmes, le protectionnisme devient un obstacle de la protection elle-même et de la participation (McCarthy, 2016). Ces éléments se retrouvent dans le discours des professionnelles rencontrées.

« Je comprends qu'il y a un cadre et heureusement qu'on s'y réfère, mais il y a de moins en moins de prises de risque, par exemple, il y a de moins en moins d'essais d'aventure autres dans la prise en charge. Après, il y a des trucs : "c'est un fugueur, là-bas, ce n'est pas grave, il fuigera, il reviendra, on travaillera avec la fugue", mais au fond, il y a peu d'inventivité

dans les prises en charge, dans cette idée de référence de situation. » Axel, Cadre à l'aide sociale à l'enfance

Du côté des conceptions de l'enfance et de l'enfant, des distinctions binaires persistent « compétent/incompétent, adulte/enfant, être ou devenir, disposé ou non, capable d'agir ou privé de pouvoir, vulnérable et innocent, victime ou auteur » (Shuttleworth, 2023) et ne peuvent permettre de considérer que les enfants peuvent être toutes ces choses à la fois et être tantôt l'un ou tantôt l'autre selon les contextes, les moments d'intervention... La prévalence des conceptions développementales normatives de l'enfance dans les formations peut justifier que les pros ne se sentent pas en conflit lorsqu'ils passent outre les préférences, la vie privée, l'autonomie (Thompson et al., 2017). Les nouvelles conceptions de l'enfance permettent pourtant de développer l'idée qu'un enfant peut être vulnérable et agentique, compétent et en difficulté, autonome et dépendant. Dans cette perspective, des espaces pourraient exister afin de permettre à l'ensemble des acteurs de la protection de l'enfance de faire face à la dissonance cognitive inhérente à leurs missions à travers le soutien d'une double pensée permettant de maintenir deux croyances contradictoires (Thompson et al., 2017).

Les systèmes de protection de l'enfance évoluent en tentant de mieux équilibrer le droit des parents et ceux des enfants (Join-Lambert & Séraphin, 2020 ; Melinder et al., 2021 ; Rurka & Tillard, 2009), mais la logique participative demeure peu présente dans l'ensemble du système. Pour parvenir à dépasser la seule énonciation des principes, une approche dialogique de l'enfance et de la participation (Spyrou, 2019) en opposition à une approche statique reposant sur les fausses dichotomies énoncées pourraient être envisagés pour repenser les systèmes de protection de l'enfance. La participation dialogique permet

... l'hésitation, la contradiction, l'indécision et de nombreuses formes de communication. Elle permet l'illumination des voix conflictuelles, la troncature et les silences et l'influence du contact et de la rencontre. Cette navigation entre des demandes, des besoins, des points de vue, des notions différentes de soi et de la façon dont les enfants sont positionnés deviennent un processus de sortie de nombreuses voix et conversations intérieures. (Shuttleworth, 2023, p. 2)

3.6.3. Adapter les organisations aux défis de la participation

Il existe un consensus autour de l'impact de l'environnement organisationnel sur les pratiques des praticien·nes. En plus des évolutions légales, « il faut aussi des ressources pour changer la culture et les attitudes de ceux qui travaillent avec les enfants afin d'obtenir un changement permanent » (Vis et Fossum, 2015, p. 284). La culture d'une organisation détermine dans quelle mesure les professionnel·les de cette organisation sont disposés et capables de permettre la participation des enfants avec lesquels ils travaillent (Bell, 2011).

Une étude de Vis *et al.* (2012) suggère que les gestionnaires de cas, dont les missions s'apparentent à celles attribuées aux référents Ase en France, ont du mal à faciliter la participation en raison d'obstacles organisationnels. La participation effective peut être entravée « par des cultures de pratiques trop bureaucratiques et managériales et par un manque de temps disponible pour établir des relations » (Gallagher et al., 2012, p. 83).

La structure organisationnelle des services de protection de l'enfance comprend un nombre important d'étapes et de sous-services, faisant en sorte que les jeunes soient suivis par de nouveaux intervenant·es ou des intervenant·es aux rôles, fonctions et pratiques différents (Gauthier-Davies et al., 2023). Les enfants énoncent les changements fréquents et souvent brusques avec toutes les catégories de professionnels. Ces changements, vécus comme des pertes qui se répètent, provoquent un sentiment de méfiance et obligent les enfants à se protéger des pertes futures (Curry, 2019). Les travaux portant sur la participation des enfants indiquent pourtant l'importance des relations de confiance avec des adultes stables, de même qu'ils énoncent l'impact des changements de professionnels sur le sentiment qu'ont les enfants de devoir se répéter (Busschers et al., 2016 ; Curry, 2019, Robin, 2009). Penser la participation de l'enfant implique d'interroger les possibilités qu'ont les organisations d'agir sur le turn-over, le nombre d'intervenants et sur la manière de soutenir les fins de relations entre les professionnelles et les enfants lorsque de tels changements sont inévitables. Ashley Curry (2019) identifie trois influences négatives du roulement de personnel sur le bien-être des jeunes placés : l'anticipation que le lien social avec l'intervenant ne perdurera pas ; la difficulté à construire des relations de confiance ; et la difficulté à établir un lien avec un nouvel intervenant. Les départs de professionnelles impliquées auprès de l'enfant ne constituent pas

seulement une perte relationnelle du point de vue des enfants, mais provoquent une discontinuité quant à l'approche adoptée dans l'intervention, chaque professionnelle incarnant à sa manière son rôle et ses missions (Tremblay et al., 2017).

Au-delà des conséquences sur les enfants, le roulement engendre également des pertes pour l'organisation elle-même. La perte des connaissances et de l'expérience des professionnel·les affecte la « performance organisationnelle » (Tremblay et al., 2016). Attachées à la participation, des recherches montrent que lorsque les professionnel·les engagé·es dans de telles pratiques participatives quittent le service, la culture de participation qu'ils essayaient de créer disparaît avec eux (McCarthy, 2016).

Les propos d'Agnès, une référente Ase montre bien l'impact de l'organisation de son service sur la qualité de son travail et sa disponibilité auprès de l'une des jeunes qu'elle accompagne et qu'elle rencontre au minimum une fois par semaine.

« Peut-être parce qu'on a le secteur au complet, peut-être parce qu'on est bien porté, qu'on est bien, qu'on est bien aiguillé aussi, c'est stable, il n'y a pas de turn-over, il n'y a pas de problème sur le secteur. On n'est pas avec, on a des situations qui explosent, mais quand ça explose, du coup on a la solidarité et on a 14 collègues à côté. On n'est pas que 6 ou 5, donc il y a ça aussi. Parce qu'à Lisa, au final, tout le monde a mis la main à un moment donné, quand moi j'en pouvais plus, ça a pris le relais sur la permanence, les chefs de service aussi, et cetera. Mais c'est parce qu'on est tous là, je pense. » Hélène, référente Ase

Les conditions d'exercice impactent les possibilités pour les professionnel·les de rester en poste sur le long terme, ce qui exacerbe les expériences d'instabilité des enfants dans leurs relations avec les praticien·nes (Jamet, 2021 ; Ruch et al., 2017, p. 1022). À l'issue de la phase d'observation réalisée, les professionnelles ont exprimé le besoin d'être soutenu par l'organisation.

« J'ai l'impression des fois que l'institution ne se rend pas compte de la charge mentale et de l'épuisement psychologique, en fait que ça demande d'arriver, de faire des amplitudes horaires de 9 h à 20 h le soir des fois et de continuer à faire toute sa semaine comme ça, enfin c'est, ce n'est pas possible en fait. » Louise, référente Ase

Une autre professionnelle constate que certaines de leurs activités sont invisibles pour les responsables alors même que certaines d'entre elles impactent lourdement leurs quotidiens et les possibilités de maintenir les relations avec les enfants.

« C'est invisible. Oui, on fait des permanences qui peuvent être chargées, donc dans ton emploi du temps quand t'as une journée de perm, tu ne touches pas à tes situations quand t'as une journée de perm chargée ou tu dois aller chercher un enfant à l'hôpital, au commissariat, ou que t'as un gamin qui est dans ton service de 8 h à 20 h du soir, je pense que c'est important aussi de le rendre visible de ce côté-là tu vois. » Linoa, référente Ase

Certaines professionnelles considèrent que le discours et les attentes portés par certains acteurs institutionnels entrent en contradiction avec les conditions de la participation.

« Pourquoi l'initiative n'est pas plus portée que ça, mais par tout le monde et tes collègues, et les institutions, les chefs, les partenaires aussi... Dans mon bilan annuel, quand même, c'était génial, on m'a dit, on ne vous demande pas de faire de la qualité, on vous demande de faire de la quantité. » Flora, référente Ase

Pour d'autres professionnelles, il existe une inadéquation entre les conditions nécessaires à la participation et leur cadre de travail. C'est le cas des horaires qui peuvent différer d'un service à l'autre. Pour Isabelle, une référente Ase, les horaires de travail ne sont pas toujours adaptés à ses missions. Le fait de ne pas travailler le week-end, ou à de disposer d'horaires plus souples, rend difficile la planification de temps de rencontre avec les enfants.

« On ne travaille pas le week-end, alors je ne dis pas que j'ai envie de travailler tous les week-ends, mais c'est vrai que sur des temps d'accueil des enfants, et cetera, bah ça limite un petit peu. Mais c'est vrai que parfois je me dis quand même, parce que oui, il faut faire le soutien à la parentalité, mais ce n'est pas ça ne peut pas être dans un box 1 h de temps en temps qu'on peut le faire... » Caroline, Référente Ase

Dans le même sens, d'autres professionnelles exerçant au sein de la même institution, mais dans un autre service pointent l'importance d'assouplir l'organisation du travail pour favoriser des échanges réguliers et de qualité avec les enfants.

« Quand on fait tous ces projets-là ce n'est pas en journée parce qu'ils sont à l'école les enfants, donc ça veut dire que vous acceptez de bosser le soir ici jusqu'à 22 h pour faire des repas, vous acceptez de venir les samedis autres que ceux que vous bossez pour les permanences, pour faire les répète de théâtre parce que les gamins, ils sont à l'école la semaine. C'est aussi tout ça qu'il y a derrière. C'est aussi un investissement qu'ils donnent et se mobilisent aussi pour faire ces projets-là. J'ai accepté de partir trois jours en transfert avec le gamin alors que ça ne fait pas partie de normalement de mes fonctions. » Maëva, référente de lieu d'accueil.

La difficulté des organisations à reconnaître ce dont les professionnels ont besoin pour faire leur travail constitue un frein à la participation (Ruch et al, 2017) et peut s'expliquer par la priorité donnée aux impératifs bureaucratiques plutôt qu'aux moyens visant à développer des pratiques centrées sur l'enfant. Il a été largement observé que les professionnel·les manquaient de temps et d'espaces adaptés pour planifier et mener efficacement les rencontres à venir. Parfois, le matériel de base nécessaire à de telles rencontres n'existe pas (jeux, téléphone, matériel pédagogique) ou les conditions de leur utilisation apparaissent trop contraignantes (réservation à l'avance, déplacement pour se procurer du matériel, avance de frais). C'est le cas lorsque des professionnelles doivent multiplier les demandes ou autorisations pour effectuer des achats, réserver un titre de transport, se procurer un véhicule...

« Ça te prend du temps toute une journée, une organisation, parce que, par exemple, si je pars en voiture, il faut que je réserve une voiture, on en a que deux donc c'est aussi soit la voiture, elle est dispo et je peux y aller soit la voiture elle n'est pas dispo et je ne peux pas y aller. Dans ces cas-là, je fais ça pendant les vacances scolaires, comme ça, je suis certaine de pas gêner l'emploi du temps et l'organisation de tout le monde » Séverine, référente Ase

Si les occasions et la qualité de communication avec l'enfant constituent des conditions de la participation, cette communication nécessite d'accorder de l'attention aux besoins des professionnels afin qu'ils soient en mesure de créer des espaces sûrs et adaptés aux enfants, et ces besoins sont à la fois matériels et immatériels (Winter et al., 2017). Au sein des espaces de concertations, des échanges entre professionnels, les discussions se concentrent rarement sur la manière de communiquer avec les enfants : dans quels lieux, à quels moments, avec quels supports, en présence de quel·les protagonistes ?

La participation des enfants est également dépendante de l'offre de service disponible et accessible sur un territoire donné. À plusieurs reprises, des décisions élaborées n'ont pu se mettre en œuvre faute de places disponibles dans certains services. Il peut s'agir de la disponibilité au sein d'un lieu d'accueil, d'un service de milieu ouvert, de rencontres médiatisées. Parmi ces décisions observées, l'écart entre les attentes ou souhaits des enfants et la décision prise ne s'explique pas seulement par les circonstances familiales, mais aussi par les circonstances organisationnelles. Lorsque le changement de lieu d'accueil pour Amandine est envisagé, ce sont ses comportements considérés comme difficilement gérables qui constituent le motif invoqué officiellement au début d'une synthèse. Pourtant la volonté de « fidéliser les assistantes familiales » est énoncée dans la suite des échanges et dans ce contexte, l'intérêt d'Amandine est relayé au second plan. Un autre exemple peut être donné concernant le rythme des rencontres entre les enfants et les parents lui aussi impacté par le contexte organisationnel. Organiser des rencontres nécessite que des services puissent être en mesure d'organiser des déplacements ou d'encadrer ces rencontres et demande des moyens humains et matériels considérables. Dès lors, si les professionnelles tentent d'associer certains enfants dans la définition des modalités de rencontres, face aux réalités organisationnelles, certaines décisions ne peuvent se mettre en œuvre. Cela conduit certaines professionnelles à préférer ne pas inclure les enfants par crainte de créer de « faux espoirs » et décevoir leurs attentes comme l'énonce une référente Ase.

« Finalement, par anticipation, j'ai peur de mettre l'enfant dans une difficulté qui est de se projeter vers l'avenir alors que potentiellement et ben, ce n'est pas ce qui va se passer et que moi, je ne sais pas comment récupérer ça par la suite auprès de l'enfant. Et que du coup, est-ce que ça ne va pas être une énième souffrance en plus ? » Séverine, référente Ase

Au cours des journées passées au sein des services de l'aide sociale à l'enfance, des enfants ont été raccompagnés au sein du service de l'Ase par des établissements d'accueil, actant brutalement la fin d'une prise en charge. L'urgence devient alors de trouver un lieu d'accueil le jour même et la possibilité d'associer l'enfant, apparaît grandement limitée.

« Je ne comprends pas aujourd'hui que franchement on peut, par exemple, nous dire : « on vous ramène le gosse parce qu'on n'en peut plus ». Ça m'est déjà arrivé, je ne savais pas quoi répondre, en fait, tellement tu es sidérée. Et en plus, tu n'as pas de moyen de négociation

à part gueuler ou de crier. Je ne comprends pas qu'on te vire un gamin de foyer, je ne comprends pas maintenant qu'on trie à l'admission, je ne comprends pas qu'on fasse trois rendez-vous d'admission pour dire à la fin : « non, non, finalement la rencontre ne s'est pas faite. » Cadre de l'aide sociale à l'enfance

3.6.4. Alléger les procédures qui embolisent les processus de participation

Les professionnelles et les cadres rencontrées considèrent l'importance de réfléchir aux effets produits par la massification des procédures qui encadrent leurs pratiques quotidiennes, par le découpage de plus en plus important des tâches de protection ainsi que par la logique de marché qui imprègne de plus en plus l'institution.

Les procédures peuvent concerner l'organisation du travail. Au cours des observations, il est possible de saisir l'impact des procédures relatives au temps de travail, aux déplacements, à l'utilisation des locaux. Par exemple, des horaires sont imposés pour arriver au bureau, ce qui rend parfois difficile la souplesse nécessaire à la réalisation de l'activité. Dans certains services, il peut être demandé aux professionnels de ne pas recevoir du public au-delà d'une certaine heure en raison des horaires des gardiens de l'immeuble ou de l'absence de cadres permettant de veiller à la sécurité des professionnelles. Des procédures existent également à l'égard de l'organisation de l'activité en direction des enfants et de l'ensemble des intervenant·es impliqué·es : effectuer une demande d'admission dans un lieu d'accueil, effectuer une demande d'intervention auprès d'un service extérieur, transmettre des informations à des partenaires ou aux juges.

Une référente Ase pointe ce que produit la multiplication et l'alourdissement des procédures en termes de délai pour l'accueil d'un enfant.

« Il y a toute une procédure, faire une synthèse, expliquer la situation, et puis après le temps qu'ils aient de la place, donc ça peut mettre 2/3 mois, oui, bah ! En attendant, il faut bien que le parent il voit quand même son enfant donc ça se fait ou, bah à l'Ase, en présence de qui, en présence de l'éducateur, mais l'éducateur est ce qu'il est formé à faire des visites médiatisées... On doit demander l'autorisation pour faire ça, on doit... on a une liste comme ça, on doit, on doit, on doit, on doit, on doit sinon. On sait qu'on n'a pas le droit de contacter le juge, on doit demander l'autorisation pour faire les mails. » Linoa, référente Ase

Pour une autre professionnelle, ce n'est pas l'élaboration de procédures qui favorise la participation, mais leur allègement et la souplesse dans leur mise en œuvre.

« Si c'est pondre des référentiels, tu vois des procédures qui alourdissent... en fait, je pense qu'il faudrait alléger, alléger, alléger. Enlevons les merdes, les machins des bidules, les rendez-vous, les réunions. » Flora, Référente Ase.

Le passage ci-dessous, issu d'un échange avec une responsable²⁸, illustre les effets des logiques organisationnelles. Elle évoque le déroulement d'une commission d'accueil familial en expliquant les motifs à l'origine de sa création et les effets pervers de telles procédures.

Constatant que certains services d'accueil familial étaient « *sous-utilisés par réputation* » une procédure est élaborée empêchant les professionnel·les de solliciter directement les services et « *plutôt que de se demander ce qui fait que certains services sont sous-utilisés* » et une boîte électronique générique est créée. Dès lors, la demande d'accueil est transmise à tous les services simultanément. Si l'ensemble des services refusent d'accueillir l'enfant, une commission d'accueil familial est organisée en présence des 8 services concernés, et le référent de l'enfant « *doit devant ce jury de huit personnes, ce tribunal, vendre l'enfant, euh non, parler de l'enfant* » (la responsable utilise un ton ironique pour dénoncer l'absurdité de la situation). Ce type de commissions « *c'est le marché des moins de 10 ans. L'enfant, il faut qu'il ait le moins de troubles, il faut qu'il ait le moins de visite avec ses parents, et là il peut être pris* ». La responsable relate la situation d'un enfant appelé Aminaël. Les parents d'Aminaël sont « *déficients, mais aimants* », mais ne sont pas en mesure de le prendre en charge quotidiennement. Les parents, vivants séparément, disposent de rencontres hebdomadaires qui se déroulent bien selon tous les professionnels impliqués. La responsable relate la réaction des services présents, chargés de réfléchir à la solution d'accueil la plus adaptée à cet enfant de 7 ans qui « *se nourrit de ces rencontres, est très content, et évolue bien* ». Face à la situation et aux droits accordés aux parents, les professionnels présents considèrent qu'« *avec les soins... Il y a trop de visites, est-ce qu'on pourrait diminuer les visites ?* ». Le référent de l'enfant « *pris dans cette négociation et de bonne foi* » imagine que cela peut constituer un compromis permettant de trouver un lieu d'accueil à Aminaël. La responsable évoquera avoir été « *outrée* »

²⁸ Cet échange n'ayant pas été enregistré, les passages cités sont issus d'une prise de note pendant l'entretien.

pas ces pratiques se détournant complètement de l'intérêt et des besoins d'un enfant, qu'elle croquera finalement, quelques semaines plus tard au sein d'une structure collective d'accueil d'urgence.

À plusieurs reprises, les services de l'aide sociale à l'enfance ont relaté les tensions existantes entre des discours centrés sur l'intérêt de l'enfant et des discours centrés sur l'intérêt des services. C'est le cas lorsqu'une forme de chantage se met en place entre les services d'accueil et les services de l'Ase, chantage se traduisant par les énoncés, entendus au téléphone ou lors de synthèse, tels que *« j'accepte d'accueillir ce jeune à condition que vous fassiez la demande d'un renfort éducatif »*, *« je peux accueillir ce jeune, mais il faut réduire les visites »*, *« je peux maintenir l'accueil de ce jeune à condition de mettre en place des accompagnateurs quotidiennement pour l'emmener à l'école »*. Ces pratiques ne sont pas apparues exceptionnelles et la responsable interrogée considère que dans ce contexte *« le service de l'Ase va parfois anticiper parce qu'ils ont intégré qu'en gros pour vendre un enfant à une structure il faut répondre au chantage »*.

Ces situations de chantage et les effets délétères sur les enfants s'observent également dans le cadre des accueils d'urgence. Pendant la phase d'observation, il était possible de repérer quelques enfants qui arrivaient, chaque matin, au service de l'Ase et ce pendant plusieurs jours, plusieurs semaines. Tous les matins, Jérôme, Lola, Abdel arrivent avec leurs affaires (tenant souvent dans un seul sac) en espérant qu'ils pourront avoir un lieu d'accueil le soir même. Les professionnelles expliquent que ces pratiques résultent d'une récente procédure liée à l'accueil d'urgence. Face à la difficulté de trouver des lieux d'accueil stables, l'accueil des enfants en structures d'urgence était considéré comme trop long et dépassait le délai limité à 3 mois. Selon les professionnelles de l'Ase, le responsable de la structure considérait que les référentes Ase ne *« faisaient pas l'effort de trouver un lieu tant que les enfants étaient au foyer d'urgence »*. La solution choisie est alors de ramener l'enfant, chaque matin, au service de l'Ase. Le service de l'Ase devra attendre 18 h pour recontacter le service d'accueil d'urgence et solliciter une place pour le jeune concerné. Pendant de nombreuses journées, des enfants et des jeunes se retrouvent alors dans la salle d'attente, souvent seuls, attendant 18 h pour savoir où ils passeront la nuit. Un cadre raconte ce que produit cette procédure à l'intérieur de son service.

« Le soir, quand tu arrives en bout de course parce que tu es lessivé de la journée et que tu n'as rien trouvé parce qu'ils (ces jeunes) sont bien connus, donc ils ont fait le tour, personne n'en veut, et qu'à la fin le foyer d'urgence du département te dit : "mais il y avait de la place là, est-ce que vous les avez sollicités ? " Là, tu n'as qu'une seule envie, c'est de prendre le téléphone et de le lui mettre sur la tête. Mais bien sûr, monsieur, qu'on les avait sollicités, mais ils sont tellement connus qu'ils n'en veulent pas. Donc aujourd'hui, là maintenant, on arrive en bout de course, trouvez-nous l'endroit où ils vont. Vous voyez ? Et le lendemain, c'est pareil. Et on sait qu'on va se retrouver exactement dans la même situation... » Alex, cadre de l'aide sociale à l'enfance

En plus des tensions existantes entre les logiques organisationnelles et les logiques de systèmes de protection de l'enfance, il apparaît que le partage de l'action éducative au sein des interventions éducatives s'intensifie de plus en plus (Boutin & Durning, 2008 ; Durning, 1995, 1999). Dans les situations observées le nombre de services minimums impliqués par situation était de trois, et le maximum de six. Ce découpage des tâches et des rôles n'est pas sans ajouter de la complexité organisationnelle et n'est pas sans conséquence sur les processus d'intervention.

« On cherche une place, et quand on n'est pas mobilisé sur la recherche de place, c'est-à-dire que l'enfant est stabilisé, les liens avec les parents... Je te caricature, bien sûr qu'il y a beaucoup de nuances à ce que je dis, mais en gros majoritairement l'accompagnement des familles on le délègue à des services de médiatisation des visites, on externalise. Donc avec quel matériau on travaille la relation parent-enfant, comment est-ce qu'on prend ? Voilà donc il y a beaucoup de choses qui sont externalisées... » Axel, cadre de l'aide sociale à l'enfance

Pourtant, dans une étude récente, il est noté l'impact du nombre d'intervenants sur la durée et l'efficacité des interventions (Busschers et al., 2016). L'importance d'avoir un seul professionnel impliqué est reconnue comme un principe général important pour travailler efficacement avec des familles rencontrant de multiples difficultés (Bolt & Van der Zijden, 2014 ; Van Yperen et al., 2010 cités dans Busschers et al., 2016, p. 175). Le nombre de services et d'intervenants augmente et il apparaît une scission entre deux groupes de professionnelles. Le premier se compose des acteurs et actrices assurant des tâches d'élevage, de garde et d'éducation et le second comprend celles et ceux assurant des tâches de suivi, de coordination et de référence sociale (Durning, 2006). À l'intérieur des espaces de concertation au sein

desquels les décisions s'élaborent, ce sont souvent les professionnel·les du second groupe qui sont représentées alors même que ce sont les membres du premier groupe qui sont les plus à proximité de l'enfant. De plus, cette organisation complexe engendre le risque que les échanges se concentrent plus sur la coordination entre les services et la gestion administrative de l'intervention (réaliser des calendriers, des bons de transport, des demandes d'interventions extérieures)...

« Puisque les choses ne sont pas claires au niveau des places, des fois, tu as des réflexes un peu de défense, voilà, ça c'est mon pré carré, moi, c'est de l'éducatif, toi, c'est l'administratif... Là encore, c'est une scission qui n'a pas lieu d'être pour la famille, pour l'enfant ». Axel, chef de service

... au détriment d'une logique centrée sur l'enfant.

« En fait, on passe notre temps à remettre un peu le cadre auprès des services en disant : "voilà faut échanger tous ensemble", ça nous bouffe énormément de temps, au détriment de prendre des nouvelles de Emma et Laura parce que du coup jusqu'à présent en fait, on se rend compte qu'on n'a pas, on n'a pas de nouvelles, hormis les calendriers, on ne sait pas comment ça se passe dans leur lieu d'accueil » Séverine, référente Ase

Selon une cadre, ce découpage organisationnel de la mission de protection de l'enfance provoque un appauvrissement de la mission de référent de l'enfant.

« En fait, à force d'avoir spécialisé des secteurs, on a appauvri la mission. Parce qu'on pense un projet de l'enfant, on ne réfléchit pas au statut, parce que le statut, ce n'est pas l'Ase c'est le service des droits de l'enfant. Le processus d'autonomie, c'est un impensé à l'Ase, c'est un impensé, parce que ce n'est pas l'Ase qui accompagne les jeunes majeurs, mais le service des jeunes majeurs. Ce sont que des trucs qui sont pensés contre le bon sens, ces demandes d'intérim c'est l'occasion de marchandage, je te prends l'enfant si tu finances l'intérim ».

Dans ce contexte, l'inflation des intervenants peut produire une confusion, une dispersion voire une invisibilisation de l'enfant et de sa famille (Langenegger, 2017).

« On a affaire à de la complexité professionnelle en ce moment, que ce soit la recherche de place, que ce soit les entretiens avec les parents, que ce soit les points de vue de certains magistrats, etc., qu'en fait, on en oublie un peu parfois, comme tu disais tout à l'heure, la

vision de ce gamin, qu'est-ce que lui pense, qu'est-ce qu'il aimerait... on est très englués dans quelque chose de l'ordre du cadre. On peut être prise de décision, mais en fait, nos décisions sont tout le temps induites, qu'elles soient financières, qu'elles soient éducatives, etc. » Carole, cheffe de service.

Les pressions économiques et politiques qui pèsent sur le secteur de protection de l'enfance impactent les professionnelles. La charge de travail, le roulement du personnel, l'ambiguïté des rôles et des missions, la disponibilité des ressources impactent sur les processus décisionnels et la manière dont l'enfant peut y prendre part. Si le lieu de travail est « oppressif pour les travailleurs, ceux-ci le seront à leur tour pour ceux qu'ils servent » (Ramsundarsingh & Shier, 2017).

3.6.5. Passer du contrôle des procédures au soutien des processus

La recherche a montré l'impact considérable des contextes organisationnels sur ce que les professionnelles pensent et peuvent pouvoir ou ne pas pouvoir réaliser. Les situations rencontrées en protection de l'enfance présentent une « architecture complexe qui exige de mettre en œuvre la réflexivité, afin, non pas de savoir si les bonnes décisions sont prises, mais plutôt pour saisir le processus qui les sous-tend » (Lambert, 2012, p. 246). Comme le reconnaissent les approches théoriques de la pédagogie sociale, pour offrir une réponse adaptée à un enfant, les praticien·nes doivent faire l'expérience de réponses adaptées à leurs propres besoins professionnels de la part de leurs superviseurs, de leurs responsables et de leurs pairs (Cameron & Moss 2011 dans Ruch et al., 2017). Que l'on s'intéresse aux expériences, aux conditions de la participation (Leigh et al., 2021 ; Morley et al., 2021 ; Vis & Fossum, 2015) ou aux conditions permettant de réduire le taux de roulement du personnel (Tremblay et al., 2016, 2017 ; Tremblay & Joly, 2009), il importe de réfléchir à la manière de soutenir les professionnelles dans l'exercice de leurs missions. Si les pratiques professionnelles en protection de l'enfance se situaient principalement dans une perspective de type déficitaire visant alors à compenser les carences éducatives attribuées aux parents (Boulanger et al., 2010), un phénomène identique semble se produire à l'égard des pratiques professionnelles. Les discours des acteurs institutionnels et parfois des acteurs académiques sont axés sur les déficits des professionnels et le déficit de participation est souvent attribué aux praticien·nes et expliqué par des pratiques inappropriées (Ferguson, 2003). De récentes recherches tentent

d'inverser cette tendance en s'intéressant à ce qui constitue des ressources et des forces chez les professionnels (Bouterfas et al., 2016 ; Fugier, 2021 ; Morley et al., 2021 ; Russ et al., 2020). Pour Harry Ferguson (2003), il importe de développer une compréhension plus fluide du pouvoir, de l'action humaine et de la créativité, car pour lui, les bonnes pratiques se poursuivent même dans les mauvais systèmes.

Si les organisations semblent glisser vers un plus large contrôle des procédures, et ce dans un contexte où la gestion des risques devient une préoccupation majeure dans les systèmes de protection de l'enfance, l'engagement (Damiani-Taraba et al., 2017 ; Forrester et al., 2019 ; Ruch et al., 2020), la résilience (Russ et al., 2020 ; Bouterfas et al., 2016) ou les résistances (Fugier, 2021) des professionnel·les sont des conditions importantes de la participation. Ces processus s'opèrent toutefois davantage à travers le soutien aux processus plutôt qu'un contrôle des procédures. Les professionnelles ont toutes énoncé le besoin de disposer de temps, d'espaces et de soutien pour développer une pratique réflexive nécessaire à l'exercice de leur métier. Les organisations pourraient être sans équivoque dans le soutien des relations nécessaires à l'exercice des activités des professionnel·les et non dans la mise en conformité des procédures administratives et des tâches bureaucratiques (Russ et al., 2020).

Les procédures sont importantes pour veiller à une certaine homogénéité des prises en charge et à un respect des obligations :

« Dans l'autre département, les PPE, j'en faisais tout le temps. C'était comme ça. Il y avait un rendez-vous, c'était fixé, tout était organisé. Ici, je n'en ai jamais fait, c'est marrant, ça. »

Linoa, référente Ase

Pourtant, elles peuvent créer un sentiment de surcharge et finir par ne plus être opérantes. La multiplication et la lourdeur de certaines procédures peuvent produire des effets contraires comme l'indique Anna, une cadre de l'aide sociale à l'enfance.

« Quand on a un protocole à suivre, même si on ne l'applique pas très bien, on va le faire. Tu vois ce que je veux dire ? Mais en dehors de protocoles, c'est très difficile encore aujourd'hui la participation... Depuis quelque temps, on reçoit des notes, des notes, des notes comme ça, tu ne lis plus tes notes de cadrage, etc., tu n'en peux plus. On a des instances, mais je trouve que c'est très formalisé. Par exemple, quand on fait des bébés, quand on fait des bilans

annuels, ces instances-là sont importantes puisque ça acte quelque chose. Mais on est encore dans quelque chose de très formalisé, à nouveau, cloisonné, formalisé. » Carole, cadre à l'Ase

Pour un autre cadre, ce type de procédure s'inscrit souvent dans une logique visant à limiter les prises de risques, ce qui semble contraindre le processus d'idéation nécessaire à l'exercice de leurs métiers et le déploiement d'un processus de participation.

« Je comprends qu'il y a un cadre et heureusement qu'on s'y réfère, mais il y a de moins en moins de prises de risque, par exemple, il y a de moins en moins d'essais d'aventure dans la prise en charge... au fond, il y a peu d'inventivité dans les prises en charge. » Axel, cadre de l'aide sociale à l'enfance

La complexité des situations rencontrées et des missions attribuées aux professionnel·les rend impossible toute tentative de résolution individuelle des dilemmes quotidiens (Thompson et al., 2017). Des charges de travail gérables, une bonne supervision et un soutien organisationnel pour gérer le caractère émotionnel du travail constituent des conditions préalables à la transformation des pratiques et au maintien des relations entre les professionnel·les, les enfants et leurs familles (Ferguson, 2017). Pour Annie Lambert (2012), l'ampleur de la charge de travail rend difficile l'existence de « temps d'arrêt » et d'espaces de réflexion. Malgré ce manque de temps, les professionnelles trouvent, dans les quelques interstices encore possibles, des occasions et des moyens pour réfléchir et être soutenues. Pour une référente, l'équipe permet de gérer la charge émotionnellement et éviter l'épuisement professionnel.

« C'est ça aussi ton quotidien, et si t'es pas un petit peu fort et si t'as pas une équipe qui est derrière toi pour te soutenir et te dire non t'es pas nul, non t'es très bien, t'es machin. Bah ! au bout d'un moment tu t'écroules, tu t'écroules, tu t'écroules et puis après tu veux plus faire ce travail-là aussi parce que tu te sens une merde. » Linoa, référente Ase

Pour l'une de ses collègues, l'équipe offre un espace d'information et de formation.

« À l'époque, c'était une équipe qui était installée depuis un bon moment. J'ai eu beaucoup de chance en fait à mon arrivée. L'équipe était suffisamment posée et sereine pour prendre le temps de répondre à mes milliards de questions. Parce que du coup, j'avais tout à apprendre... en fait, mon intégration dans l'équipe, ça s'est fait de manière, c'est l'équipe qui m'a formé, franchement, ça s'est fait ultra naturellement. » Caroline, référente Ase

Le rôle des cadres, entre contrôle et soutien, est souligné par les différentes catégories de professionnelles interrogées.

« Je pense qu'ils ont un rôle capital franchement je pense que c'est eux qui permettent de faire en sorte que ça tourne, que le service tourne et que les référents soient dans de bonnes conditions de travail et permettre de penser, pour porter un projet justement pour un enfant ou autre. » Marie, Psychologue de l'aide sociale à l'enfance

« Au niveau des cadres, je peux me sentir soutenue. Il n'y a pas photo. Enfin, tu vois, c'est ils sont assez disponibles Mélanie, enfin elle a, elle est disponible, elle est, je sais que je peux taper à sa porte, j'aurais une écoute bienveillante, enfin il n'y a pas de souci. » Linoa, référente de l'aide sociale à l'enfance

Si la participation demande de pouvoir adapter, se décaler du cadre nécessite des moyens particuliers (matériels, humains), alors le soutien par les cadres de l'action des professionnels devient, elle aussi, une condition de la participation.

« Tous les projets qu'on propose, elles nous suivent, contrairement, je pense peut-être à d'autres services où ça ne suit pas derrière. Nous, elle suit. Quand on a besoin de budget, ça coûte en heures, en matériel, en équipe, elles ne s'arrêtent pas à ça, elles vont taper aux portes... » Fanny, référente de lieu d'accueil

Par ailleurs, le changement, l'évolution des pratiques, la construction de nouveaux projets nécessitent un portage par l'ensemble des membres de l'organisation.

« Il y a eu des idées de comment on pourrait faire les choses autrement. Aujourd'hui, j'ai l'impression qu'on essaie de tirer ça, et que c'est, c'est coûteux, parce qu'il n'y a pas le même élan en fait. Tu vois, par exemple, le repas des familles, la journée des familles, la nouvelle cheffe a dit qu'elle voulait bien s'en occuper, mais on a pour le moment elle n'a rien fait, lancé, impulsé. » Amélie, psychologue de l'aide sociale à l'enfance

Au-delà de leur présence et leur disponibilité, il est attendu que les cadres puissent être garants des processus. Un équilibre entre contrôle et soutien est nécessaire selon les professionnelles. Pour une professionnelle, le cadre peut constituer une forme de « garde-fou » dans les pratiques et les interventions.

« Le cadre devrait être garant du travail de ses référents. Il devrait savoir ce qu'on fait, les synthèses de fin d'échéance il faut que le cadre, soit présent aussi et pour moi ça se prépare en amont... pour moi il y a des moments clés ou faut que le cadre soit présent et il faut qu'on puisse lui rendre compte de ce qu'on fait. » Louise, référente Ase

Pour l'une de ses collègues, la fonction de contrôle incarné par les cadres peut permettre de garantir les droits des parents, des enfants, et garantir la qualité de l'intervention. Mais ce contrôle demeure selon elle aléatoire.

« Il a effectivement peu de contrôle, même sur les échéances comme les PPE, les choses comme ça. Alors, il y a des choses qui sont contrôlées, mais pas tout, et effectivement, des fois, il y a des moments, et ça, on s'en rend compte entre collègues, on se sent seul dans les situations... en fait, on ne sent pas le soutien technique... ». Sacha, référente Ase

Ces éléments apparaissent également dans le discours d'une psychologue, comparant les différents cadres qu'elle a rencontrés au cours de ses expériences et relate les pratiques d'une ancienne responsable.

« Au niveau de l'organisation, elle était au taquet, c'est-à-dire que les PPE pour les nouvelles situations, ils étaient faits. Donc c'était elle qui disait aux gestionnaires, vous m'organisez le PPE pour untel, untel, untel, untel. Donc c'était, c'était fait une fois au moins. ». Amélie, psychologue de l'aide sociale à l'enfance

Au-delà du contrôle, il importe que le cadre puisse soutenir la réflexion et peut-être créer de nouveaux réflexes autour des pratiques participatives.

« C'est ancré depuis des années, on n'a pas toujours le réflexe. On parle, on va dérouler une situation et je pense que même eux, ils n'ont pas le réflexe de se questionner sur comment on va pouvoir faire participer, comment on va pouvoir entendre ou non d'ailleurs, hein, ce qui va être amené par le gamin à certains moments, je pense qu'on manque de ces réflexes-là... » Marie, psychologue de l'aide sociale à l'enfance

Les espaces collectifs existants ne permettent pas toujours d'ouvrir de telles discussions.

« Dans la réunion d'équipe, on n'a pas le temps de parler de toutes les situations et la gestion de l'organisation, des plannings et tout, finalement, tout ce qui est coordination prend trop

de place sur le travail éducatif qu'on pourrait faire avec les parents et les enfants » Caroline,
référente de l'aide sociale à l'enfance

Les cadres interrogés considèrent qu'au cours des échanges organisés en équipe, ils et elles questionnent peu la manière dont les processus décisionnels se déploient et les discussions menées au cours des réunions se concentrent essentiellement sur les dimensions familiales, les besoins de l'enfant, les dimensions administratives ou juridiques de l'intervention. Au cours des réunions ou synthèses à propos d'une situation familiale, les trois cadres interrogés diront ne pas impulser une réflexion sur la manière dont l'enfant pourrait être impliqué dans les décisions élaborées.

« C'est plutôt : est-ce qu'il est informé de vos choix ? Où est-ce qu'il est informé des conclusions des rapports ? Est-ce qu'il est informé de ce qu'on dit sur lui à l'audience ? Est-ce qu'il est informé des droits qui sont conférés à ses parents ? Est-ce qu'il est informé de notre souhait de restriction de ses droits ? Des choses comme ça, mais plus de l'information descendante comme ça plutôt que réfléchir à la manière de l'associer à certaines décisions. »

Axel, cadre de l'aide sociale à l'enfance

Pour une autre cadre, si l'implication de l'enfant dans la construction de la décision demeure absente des discussions, une attention est accordée à la manière de pouvoir informer les enfants sur les décisions prises.

« En fait, après, ce qu'on se soigne, et je trouve qu'on soigne beaucoup, c'est l'annonce. Tu vois ce que je veux dire ? On a choisi ça pour toi et l'annonce, par la suite, on va la soigner. »

Carole, cadre de l'aide sociale à l'enfance

Pour Erica Russ et ses collaborateurs (2020), la supervision, le soutien des relations entre pairs, la clarté des définitions des rôles, le soulagement des tâches administratives favorise la résilience des professionnel·les et participent au développement de pratiques réflexives.

Au fil des décennies, les orientations des systèmes ont évolué, mais les nouveaux principes de gestion et de gouvernance rendent difficile la conciliation de logiques et de principe intrinsèquement en tension : éviter les risques, répondre aux besoins, respecter les droits, réduire les coûts... Cela conduit Paul Daniel Shuttleworth à considérer que de nouvelles logiques doivent être pensées pour parvenir à dépasser la pensée monologique et les fausses

dichotomies (2023). Le cadre légal et les orientations des services constituent deux dimensions pouvant agir sur les processus de participation. Les évolutions récentes ont sans aucun doute permis d'impulser des changements dans la pratique. Mais ces évolutions ne semblent pas suffire et il apparaît nécessaire de repenser les paradigmes en protection de l'enfance et de s'appuyer sur de nouvelles connaissances pour développer de nouvelles logiques et approches d'interventions. Les dimensions organisationnelles pèsent largement sur les pratiques des professionnelles. En l'état actuel des connaissances, nous savons que la qualité des relations et de la communication entre les professionnelles et les enfants constituent des conditions importantes de la participation. Cette relation est elle-même dépendante des conditions dont chacun dispose pour la créer et la maintenir dans le temps. À cet égard, les organisations peuvent se demander comment limiter le nombre et l'instabilité des professionnels, comment créer des espaces de réflexions ou comment s'assurer que les professionnels disposent des moyens nécessaires à l'exercice de leur mission. En s'appuyant sur le concept de justice organisationnelle, comprenant la justice distributive, procédurale, informationnelle et relationnelle, Sandra Engstrom (2019) montre l'importance des relations interpersonnelles entre les professionnelles et les familles ainsi qu'entre les professionnelles et leurs pairs. La contenance institutionnelle (Larralde & Leblanc, 2012), organisationnelle et relationnelle devient alors une condition de la participation. Pour Gillian Ruch (2011), « les praticiens doivent faire l'expérience de la contenance émotionnelle, de la contenance organisationnelle, de la contenance épistémologique comme moyen de maintenir de bonnes pratiques. La supervision, la clarté managériale et l'espace pour penser de manière créative sont autant de moyens par lesquels les praticiens peuvent développer une pratique réflexive et trier les émotions qu'ils rencontrent » (cité dans Engstrom, 2019, p. 3). Pour elle, il est nécessaire de reconnaître l'interdépendance des contextes des intervenantes, de l'équipe et de l'organisation et leurs impacts sur l'élaboration des pratiques (Ruch, 2007). L'agentivité relationnelle est produite par l'interdépendance plutôt que l'indépendance et tout comme l'agence des enfants est façonnée par les structures, celle des adultes l'est également (Tisdall et Punch, 2012). Augmenter les opportunités et améliorer la qualité de la participation nécessite de réinterroger les orientations, logiques, principes et approches qui sous-tendent les systèmes de protection de l'enfance. À cet égard, le développement de nouvelles connaissances mobilisant les approches centrées sur les ressources et les forces (Larkins et al., 2021 ; Toros & Falch-Eriksen,

2021 ; Young et al., 2014), les approches anti-oppressives (Ramsundarsingh & Shier, 2017 ; Strier & Binyamin, 2014), et des approches mobilisées dans d'autres champs d'interventions sociales, médicales ou médico-sociales peuvent constituer des ressources intéressantes pour les pratiques en protection de l'enfance, telles que les approches de réduction des risques, les approches fondées sur le rétablissement.

3.7. Les mouvements : Conditions et freins à la participation

L'illustration du processus de participation à travers un cube composé de 6 faces permet de mettre à jour six dimensions interdépendantes qui entrent en jeu dans les processus de participation de l'enfant en protection de l'enfance. Toutes les dimensions, représentées par chaque face du cube, contribuent autant à son déploiement qu'à sa limitation. Cela permet d'inscrire la participation dans une perspective systémique et d'éviter le risque d'une « simplification » ou d'une « technicisation » de la participation. La participation engage tous les protagonistes impliqués, allant de l'enfant lui-même, aux professionnel·les de proximité jusqu'aux acteurs et actrices qui sont les plus éloignés de cet·te enfant tel·les que les responsables administratif·ves et politiques. La participation convoque des représentations, des capacités, des pratiques qui nourrissent continuellement les processus relationnels et décisionnels. Mais toutes les acteurs et actrices observés et interrogés font référence à des dimensions qui rendent compte du caractère mobile des pratiques et donc la participation. Il semble pertinent de représenter ces mobilités à travers les mouvements. Par mouvement, nous entendons les déplacements physiques, des enfants ou des professionnel·les, le rythme et les changements des interventions autant que le rythme et les changements législatifs ou administratifs ou encore à l'instabilité voire l'agitation des situations quotidiennes. Tel le casse-tête représenté par l'illustration choisie pour cette modélisation, les « faces » de la participation se retrouvent souvent en désordre et il devient nécessaire de considérer que les mouvements constituent des conditions, des freins et des effets des processus de participation, illustrant ainsi le caractère vivant, continu, dynamique et ininterrompu de la participation. Chaque événement produit ou subi par un acteur ou une actrice, par un élément endogène ou exogène à la situation est susceptible de (dé) faire ou de maintenir le processus de participation en cours.

3.7.1. Circuler, se déplacer ou être déplacé, se décaler ou être bousculé.

Dynamiser un processus de participation suppose en premier lieu de réfléchir aux mouvements physiques et psychiques des personnes impliquées. À partir de la littérature scientifique et des données issues de cette recherche, il est important de rappeler que la participation suppose de créer des occasions au cours desquelles un enfant et un·e professionnel·le peuvent se rencontrer afin de créer des occasions d'échanges et de construire une relation. À première vue, cet élément peut être considéré comme une évidence. Pourtant, les constats de plusieurs organisations et les rapports de recherches indiquent que les possibilités de rencontres directes entre un·e enfant et un·e professionnel·les chargé·e d'être « garant » de son parcours à l'intérieur de l'institution deviennent considérablement limitées. Le morcellement des interventions ou le découpage de la protection en actes et en tâches renforcent la logique de « silos » institutionnels. L'enfant dispose d'une multiplicité d'intervenant·es qui peuvent toutes être chargé·es d'un fragment de leur vie : Référent·e de parcours, référent·e de proximité, référent·e handicap, référent·e scolarité, médecin référent·e, enseignant·e référent·e... Dans ce contexte, la protection et la participation se découpent et se diluent dans une organisation administrative de plus en plus complexe et bureaucratique (Ferguson, 2006, 2016 ; Ferguson et al., 2020 ; Munro, 2011 ; Rogowski, 2012).

Au-delà des aspects organisationnels, les déplacements vers l'enfant résultent également de la manière dont chaque professionnel·le définit son rôle auprès de cet·te enfant. Il a été démontré dans les parties qui précèdent que les professionnel·les tentent continuellement de trouver un équilibre entre une position à proximité des parents, de l'enfant et/ou des partenaires. Leur rôle vise-t-il à soutenir la parentalité, à organiser le placement, à soutenir l'enfant ? Chacun de ces rôles ne mobilise pas les mêmes cadres de références, les mêmes pratiques et les mêmes enjeux.

Les positions occupées par les professionnelles sont apparues variables d'une situation à l'autre : le nombre de ruptures dans le parcours de l'enfant (lieu d'accueil, professionnelles), la durée de l'intervention, l'âge de l'enfant, le type et le lieu de l'accueil, la qualité des relations partenariales, la charge de travail, le niveau d'implication des parents, l'engagement des professionnelles sont autant d'éléments que les professionnelles évoquent pour expliquer la position choisie auprès de chaque enfant.

Les possibilités qu'ont les professionnel·les de se déplacer vers l'enfant ne dépendent pas seulement de la manière dont ils et elles définissent leurs rôles auprès des enfants. La question du temps et des moyens disponibles pour « sortir du bureau » est apparue tout aussi importante. Les professionnelles que nous avons rencontrées estiment manquer de temps pour penser leur intervention et les conditions de la participation des enfants autant que pour organiser concrètement les déplacements géographiques (allant de quelques kilomètres à plusieurs centaines de kilomètres).

Si les professionnelles évoquent le manque de moyens ou de temps, elles considèrent également que les déplacements dépendent de leur capacité et la possibilité d'interroger leurs pratiques, le sens de leurs actions et leur rôle. Pour l'une d'entre elles, chaque professionnel·le porte une part de « *responsabilité* » dans l'absence de participation des enfants, car pour elle « *quand on veut, il faut secouer, il faut faire... Ça m'incombe à moi.* » Les déplacements ne sont donc pas seulement des déplacements physiques. À l'instar de ce qu'une professionnelle exprime au cours de l'entretien de recherche, un autre type de déplacement est nécessaire pour parvenir à sortir du cadre de travail habituel :

« Il faut laisser tomber un petit peu le cadre tel que tu le conçois peut-être au début où tu dis : "oui, j'ai des bureaux, j'ai des box, c'est les gens qui vont venir à toi et pas l'inverse". Il y a quelque chose en tout cas à penser à mon sens. Le travail à partir du domicile, et cetera... Il y a un truc qui manque, il y a un truc qui manque, c'est certain. » Caroline, référente Ase

Les propos de sa collègue complètent l'analyse proposée concernant le contexte des rencontres avec chaque enfant, lequel apparaît de leur point de vue peu adapté à une communication ouverte :

« La participation d'un enfant, ce n'est pas dans un bureau, je n'obtiens rien, ou très peu, dans un bureau, c'est pour ça que je fais beaucoup d'extérieurs. Parce que je me dis, à l'extérieur, ils ont plus d'espace pour peut-être dire des choses, soient dans leur gestuelle, soit dans les mots. Enfin, j'admire mes collègues qui arrivent à voir un enfant dans un bureau. Moi, je ne suis pas à l'aise, donc, à partir du moment où je ne suis pas à l'aise, je pense que l'enfant n'est pas à l'aise. Enfin moi, tous mes jeunes hormis quand c'est des rendez-vous un peu spécifiques je les vois à l'extérieur. » Séverine, référente Ase

Des propos similaires se retrouvent dans le discours d'une professionnelle d'un autre service, en appui à l'intervention auprès d'un jeune :

« Je vais le voir, on déjeune, et puis je lui dis : “mais tu veux qu'on aille se promener, je sens qu'il manque un truc”, il me dit : “on va se promener, on erre un peu, on trouve un musée, on entre dans le musée...” Du coup, il y a un truc ou tout ce temps-là, j'aurais pu le réfléchir et je ne l'avais pas du tout réfléchi. J'étais tellement sur mes trucs d'avant, qu'au moment où c'est arrivé, je me suis rendu compte que je ne savais pas quoi lui proposer. » Louise, référence Ase

La possibilité pour les professionnelles de se déplacer vers l'enfant permet de multiplier des occasions de rencontres et de laisser place à des temps plus informels qui sont largement énoncés, par les enfants, comme des conditions dans les processus relationnels.

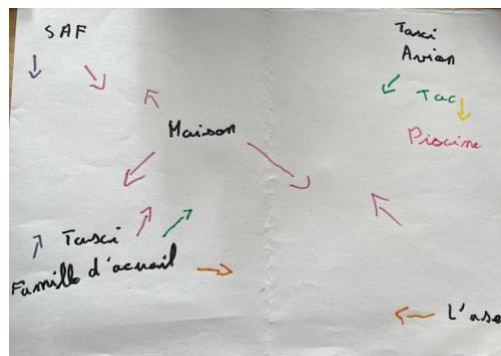
« On allait même une fois, on avait pris un chocolat dans un café, enfin, c'était plus un lien différent que dans des bureaux, là, c'était mieux déjà. » Noa

Les déplacements des professionnelles vers l'enfant constituent un mouvement qui peut enclencher un processus de participation, dans la mesure où ils contribuent aux processus relationnels, où ils créent des occasions permettant d'accéder à la perspective de l'enfant, à sa réalité et lui permettre de s'exprimer dans des espaces moins contraints que ceux offerts par l'organisation. Ces éléments font échos aux réflexions qui émergent dans le champ du travail social autour des pratiques d'« aller vers ». Ces réflexions ne sont pas nouvelles (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2022), mais elles connaissent une plus grande visibilité depuis les récentes publications scientifiques (Avenel, 2021 ; Parisse & Porte, 2022) et celles produites en France par le Haut conseil du travail social (HCTS, 2022, 2023). D'abord envisagées dans le champ de l'exclusion et la lutte contre la pauvreté, ces pratiques « hors les murs » invitent les professionnel·les à sortir de leurs structures pour se déplacer au plus près du milieu de vie des personnes accompagnées. S'appuyant sur les réflexions menées dans le champ de la pédagogie sociale (Bazin, 2018 ; Sabin & Martin, 2022 ; Turkieltaub, 2012) ces pratiques considèrent la proximité spatiale et relationnelle, le mouvement physique et virtuel un précieux levier pour les interventions sociales. Si les mouvements des professionnel·les peuvent favoriser le déploiement et le maintien d'un processus de

participation, les mouvements des enfants, dont nous avons montré qu'ils sont fréquents, nombreux et longs, peuvent produire des effets négatifs sur les relations entre les enfants et les professionnelles. Cela est particulièrement présent dans le récit de cinq enfants interrogé·es lorsqu'ils et elles déplorent le temps passé dans les transports, accompagné·es d'inconnu·es et à des moments qui peuvent les priver de leurs activités préférées.

Une enfant explique passer plusieurs heures dans les transports, accompagnés de personnes qu'elle ne connaît pas, afin de se rendre aux rendez-vous organisés dans les locaux de l'aide sociale à l'enfance ou se rendre au domicile de ses parents dans le cadre des visites organisées. Lorsque je lui demande ce qu'elle pense de ces déplacements, elle nous dira « *c'est beaucoup trop* ».

À partir d'un dessin, une enfant illustre ses déplacements hebdomadaires. Chaque semaine, elle parcourt plusieurs centaines de kilomètres. En plus de déplacements existants avant le placement, entre son domicile et son établissement scolaire situé dans un autre département, cette enfant se déplace fréquemment entre le domicile de l'assistante familiale, le service d'accueil familial, le service de l'Ase et le domicile de ses parents.



Ces éléments, qui invitent à penser les conséquences des nombreux déplacements des enfants, convergent avec l'un des constats issus des quelques études et recherches menées pendant la crise sanitaire du Covid-19. Pour certain·es enfants, le confinement a produit une diminution de leurs déplacements et un allègement de leur agenda, produisant un certain apaisement et permettant de renforcer les relations avec les personnes les entourant quotidiennement (Capelier et al., 2022 ; ODPE Nord, 2020 ; Zebdi et al., 2021)

Au-delà des mouvements physiques, les propos des professionnelles amènent à considérer un autre type de mouvements, à travers des déplacements plus théoriques et conceptuels. De nombreux travaux scientifiques interrogent l'impact des références théoriques mobilisées par les professionnelles sur les possibilités des enfants de contribuer aux décisions qui les concernent (Ten Brummelaar et al., 2018 ; Toros, 2021a ; Van Bijleveld et al., 2015). Dans ces travaux, il est souligné que les professionnelles continuent de considérer majoritairement l'enfant comme un être vulnérable, dépendant de la protection des adultes. Par ailleurs, comme il a été montré concernant les processus décisionnels qu'il est possible de qualifier, à partir des travaux de Robin comme majoritairement inscrit dans un mode intersubjectif (2009), les références théoriques mobilisées restent majoritairement issues du courant psychanalytique, ce qui se traduit souvent par une vision très individualisée (Ott, 2010) de l'action éducative, une centration sur la sphère familiale et les comportements parentaux dans une perspective de type déficitaire (Boulanger et al., 2010). Toutes les professionnelles interrogées soulignent le besoin de formation et la création d'espace « pour penser » comme une condition de la participation.

Une référente explique qu'elle souhaiterait pouvoir s'appuyer sur de nouvelles connaissances pour faire évoluer ses pratiques auprès des enfants.

« On devrait avoir un espace avec, de la matière en fait. Une pièce comme ça, avec des livres où on pourrait venir s'asseoir et prendre un bouquin et se dire, waouh, il y a un quelqu'un, un théoricien, qui a écrit sur ça, vas-y, ça m'intéresse, l'entretien avec l'enfant de moins de 3 ans. » Louise, référente Ase

Lorsqu'elles reviennent sur leur vécu de la recherche, les professionnelles évoquent également l'intérêt de pouvoir prendre part à des recherches ou de participer à des événements scientifiques, considérant que la participation à la recherche les a « *mis en mouvement* », les a « *bousculées* », les a amenées à « *se décaler* ». L'analyse des entretiens de recherche fait apparaître de nombreuses références à ce type de mouvements. L'une des référentes l'exprime ainsi :

« C'est sûr que ça, ça a bougé un petit peu les choses, et que la manière dont les enfants effectivement sont entendus, ce qu'on leur, ce qu'on leur en dit. Évidemment que ça fait

bouger, ça fait bouger ma pratique, et en tout cas, même pendant la pratique, il y a des moments, ça faisait tilt. »

L'une de ses collègues exprime l'intérêt pour elle d'être « bousculée » :

« Mais finalement toi tu m'as permis de penser, mais si, il faut le dire. Ta recherche m'a permis en fait de me poser. Je ne sais pas comment l'expliquer, mais on était juste posé et en fait le fait que tu questionnes, ça vient bousculer en fait un petit peu ma manière de faire, ma manière de penser parce que tu l'interroges en fait. Ça me permet aussi de m'interroger sur la situation sur pourquoi j'ai fonctionné comme ça, pourquoi j'ai fait ça de telle manière. C'est ça en fait que la recherche m'a permis. Et ce que tu m'as permis c'est qu'en fait tu m'as permis de me poser, de prendre le temps de réfléchir puisque tu me questionnes. Tu ouvres en fait un espace qu'on n'a pas à l'Ase. » Linoa, référente Ase

La recherche, la formation, l'analyse des pratiques ou la possibilité d'accéder à des ouvrages ou articles produisent des mouvements permettant aux professionnelles de se décaler, de bousculer leurs représentations, leurs croyances et de construire de nouvelles modalités d'intervention auprès des enfants.

Les changements produits par l'organisation peuvent également être considérés comme des mouvements produisant des effets sur la participation. La production d'un référentiel de la référence éducative a impulsé une réflexion au sein de l'un des deux services observés. L'un des deux terrains a profité de la publication de ce document pour organiser des réunions thématiques autour de certaines fiches issues de ce dernier. Profitant de ma présence les membres de l'équipe m'ont demandé de contribuer à leurs discussions.

D'autres mouvements peuvent être produits par le contexte. La crise sanitaire et les confinements ont considérablement modifié les pratiques des professionnelles. Les formes, les outils de communications avec les familles et les enfants se sont transformés de manière imprévue et assez spontanément, les professionnelles multipliant les appels téléphoniques en utilisant par exemple les appels vidéo ou les courriers électroniques pour échanger avec ces derniers. Cela rappelle que les déplacements vers l'enfant peuvent être physiques, mais aussi virtuels. C'est ce qu'évoque une professionnelle au cours de l'entretien :

« Il y a l'effet COVID, au début on n'utilisait jamais les emails, il y avait un truc un peu un peu sacro-saint, c'est le mail professionnel ». Caroline, référente Ase

Selon plusieurs recherches menées au cours ou à propos de la crise sanitaire, les mouvements provoqués par le contexte ont permis une plus grande centration sur le quotidien de l'enfant, son vécu et son bien-être ont été évoqués par des professionnelles et des enfants rencontrés à cette période (Chapon, 2021 ; Cholet et al., 2020 ; Département du nord, 2020 ; Idefhi, 2020 ; ONPE, 2020 ; D. Rousseau et al., 2020).

Au cours des observations, d'autres mouvements liés au contexte sont observés et concernent les évènements médiatisés en lien avec la protection de l'enfance ou des évènements impliquant des mineurs. Dans la situation d'une enfant, un accueil au sein d'une famille d'accueil est envisagé et de premiers échanges s'organisent, dans ce sens, entre une assistante familiale, l'enfant et sa référente Ase. Au lendemain du décès médiatisé d'une adolescente victime de harcèlement scolaire, l'assistante familiale contactera les services afin d'évoquer sa crainte quant à l'utilisation des réseaux sociaux évoquée dans les écrits concernant la jeune qu'elle doit accueillir dans les prochains jours. Elle décidera, la veille de son arrivée, de ne plus l'accueillir. De la même manière, la diffusion de plusieurs documentaires pendant l'enquête de terrain a provoqué des réactions immédiates en provenance de l'organisation, des cadres, et des professionnelles. Si ces éléments n'affectent pas immédiatement, ou directement les occasions de participation, ils modifient le regard des acteur·ices sur leurs interventions et les effets de ces dernières.

Si les déplacements, les circulations des familles, des professionnelles et des savoirs, constituent des conditions ou des freins à la participation, les déplacements des chercheurs et chercheuses, tels qu'ils sont évoqués à propos de mes propres déplacements détaillés dans la présentation de la démarche de recherche en première partie de la thèse, apparaissent tout aussi pertinents à prendre en compte pour éclairer les processus de participation. Les déplacements physiques, épistémologiques et théoriques constituent une dimension qui peut impacter la participation de l'enfant.

3.7.2. Se battre, lutter

D'autres mouvements sont apparus importants pour toutes les catégories d'acteurs et d'actrices observé·es et interrogé·es. Pour enclencher, alimenter et tenir un processus de participation dans le temps, tous et toutes ont évoqué la nécessité de lutter, se battre pour se faire entendre.

Cette lutte se traduit de différentes manières pour les enfants. D'abord, il s'agit d'une lutte qui se traduit ou est provoquée par la répétition. Pour plusieurs enfants, il a fallu répéter son histoire afin qu'elle soit connue de l'ensemble des intervenantes, nombreuses et changeantes. Mais il s'agit également de se répéter, à plusieurs moments, auprès de différentes interlocutrices, pour être sûr que sa parole soit entendue. Dans les situations des enfants, cette répétition peut être celle de la dénonciation de violences. Dans l'entretien réalisé, Nina listera le nombre de fois où elle a alerté des professionnelles et répété ce qu'elle vivait au quotidien, marqué par des violences physiques et psychologiques. Pour elle, il a fallu répéter à plusieurs personnes, à plusieurs moments, pour finir par être entendue : *« ma parole à compter beaucoup plus... en plus comme ce n'est pas la première fois, je dénonce des faits qui avaient déjà été dénoncés »*. La répétition concerne également ses demandes pendant le placement et constitue une condition, pour elle, de se faire entendre : *« C'est ce que j'ai toujours dit, et ce, pendant tout le placement. Même si on me disait que ce n'était pas encore possible, je disais, mais moi, c'est ce que je veux, ce n'est peut-être pas possible pour le moment, mais c'est ce que je veux, et du coup oui, j'ai moi, j'ai toujours, toujours, toujours dit ça »*. Dans le discours de certain·es enfants, ces répétitions sont fatigantes et pourtant indispensables à la prise en compte de leur parole.

La répétition apparaît également largement dans les observations réalisées, comme dans la situation d'Angel qui nomme clairement cette répétition en énonçant, au cours d'un entretien, avec un ton agacé : *« je n'arrête pas de vous dire ce que je veux »*. C'est le cas également dans la situation de Nathalia qui, au fil des rencontres, répète sa « version de l'histoire » qui s'oppose à celle que lui proposent les professionnelles, qui, selon elle, tentent de la « convaincre » ou de lui faire « avouer des choses ».

Si la répétition constitue un moyen pour les enfants de se faire entendre, elle peut constituer un frein à la participation lorsque les répétitions deviennent trop importantes.

« C'est horrible, ils se font virer de leur établissement pour telle et telle raison, ils reviennent, mais ça doit être très dur pour eux aussi, ils ont un référent, mais qui peut bouger aussi tout le temps, donc ça fait répéter 15 000 fois leur histoire. » Linoa, référente Ase

Plusieurs enfants ont partagé un certain agacement ou un épuisement générés par ces répétitions. Pour Nina, ces répétitions pourraient être limitées si les professionnelles et les services n'étaient pas aussi nombreux et étaient plus stables.

« Déjà, que ce ne soit pas tout le temps des personnes différentes parce que j'en ai vu beaucoup, des personnes pour poser des questions, répéter tout le temps les mêmes choses et du coup répéter des choses... Après, je trouve qu'au foyer, il y a beaucoup d'adultes et ça fait répéter tout le temps la même chose... faut pas qu'il y ait autant de personnes, et répéter sans cesse les mêmes choses, et en plus, comme des fois, on peut sentir qu'on ne nous croit pas, on n'a pas tout le temps envie de répéter et des fois c'est difficile aussi de replonger sans cesse dans les mêmes histoires. Et donc, faudrait moins de personnes et essayer d'établir une plus grande confiance avec l'enfant. »

Des formes de luttes peuvent être observées à travers le contenu et la forme des discours des enfants. Pour une enfant, il est nécessaire que l'enfant parle « assez fort pour qu'on l'entende », tandis que, pour une référente Ase, c'est le ton « affirmé » d'une enfant qui lui a permis d'entendre ce qu'elle avait à dire et de le prendre en compte :

« Elle a pu dire de manière affirmée qu'en fait les hébergements ce n'est même pas tant ça qui l'intéresse, ce qu'elle veut, c'est voir sa mère plus souvent et peut être sur des temps plus balisés et qu'elle a envie qu'on en fasse quelque chose ».

Pour Nathalia, la répétition ne suffit pas. Pour se faire entendre, elle dira avoir exagéré les choses lorsqu'elle évoque sa stratégie pour être entendue.

Une forme de lutte ou de bataille apparaît dans les discours de toutes les parties prenantes. Les parents témoignent de leur « combat » pour être entendu où faire en sorte que leur enfant soit également entendu.

« Il ne faut pas lâcher. Il faut de l'endurance. C'est difficile de ne pas perdre espoir. Moi, je sais qu'il y a eu des moments un peu plus sombres aussi. Le fait de ne pas pouvoir être comprise, entendue et de voir ma fille s'éloigner comme ça. J'ai eu des moments de désespoir;

heureusement que je... que j'étais très entourée, mais je pense... Il y a des moments où on a envie d'abandonner. » Mère d'un enfant

Pour certains d'entre eux, le combat semble souvent perdu d'avance :

« C'est vrai que quand on se bat enfin, ça ne sert à rien de se battre contre un monstre comme les hôpitaux en général, pas que l'hôpital... Quoi, c'est un peu Don Quichotte et Sancho Panza ! On a une chance sur deux de se retrouver le bec dans l'eau... Enfin, plutôt une chance sur cent. » Parents d'un enfant

La lutte apparaît également dans le discours des professionnelles. Au cours des observations et des entretiens, les professionnelles évoquent des désaccords avec certains partenaires, parfois même avec leurs cadres. Il s'agit parfois de lutter pour parvenir à obtenir une réponse des partenaires et pouvoir rencontrer un enfant, pour parvenir à mettre en place les suivis nécessaires pour un·e enfant, pour convaincre un établissement ou un service d'accueillir un enfant.

« J'ai l'impression de demander, de dire quand il y a des choses... Je suis fatiguée de relancer toujours les mêmes personnes. C'est violent parce qu'on est obligé de se battre constamment. Bah, au bout d'un moment, qu'est-ce que tu veux faire... » Référente Ase

L'une des psychologues interrogées fait également référence aux batailles qu'elle mène pour parvenir à faire exister le point de vue de l'enfant.

« Je suis en lutte et je fatigue et je m'agace pour des gamins dont le statut n'évolue pas, le statut juridique, alors qu'il y a des enjeux capitaux à la clé pour eux, dans leur vie, c'est-à-dire la possibilité d'être adoptés. Ça me révolte en fait, ça me révolte et donc je ne comprends pas que le professionnel et les professionnels qui encadrent ce professionnel ne fassent pas le job, pour que les écrits soient faits, que ça soit envoyé au bon endroit et que si le bon endroit ne répond pas, et ben qu'on le harcèle, enfin, je veux dire à un moment... à un moment donné, on a des positions à prendre d'engagement pour l'avenir d'un enfant... Il a fallu que je me fâche avec des professionnels pour que ça soit enfin entendu, que cette même, elle avait besoin et qu'elle n'avait pas d'autre place qu'à l'hôpital au moins pendant un temps. » Amélie, psychologue Ase

La lutte peut se retrouver dans les propos des professionnelles à l'égard de l'organisation ou des institutions, à l'instar de l'une d'entre elles qui lutte pour ne pas accompagner plus d'enfants au risque de ne pas pouvoir leur apporter un accompagnement de qualité :

« Je me battais vraiment contre ma hiérarchie, pour en avoir que 25, c'est ce qui nous avait été dit. Moi j'ai respecté le deal, j'en ai 25, c'est gérable, tu peux, et cetera, mais j'en ai eu jusqu'à 36, tu pètes un câble franchement et tu fais n'importe quoi ». Flora, référente Ase

Comme les répétitions, le fait de « se battre » ou « combattre » peut constituer un levier autant qu'un frein à la participation. Cela se retrouve dans les propos d'une référente qui se rend compte qu'une forme de lutte « contre » un parent peut conduire à ne pas entendre l'enfant.

« Je pense qu'à un moment donné, on n'était plus sur une sorte de combat, avec les parents pour se dire on va gagner, on va tenir alors qu'en vrai... qu'est-ce que ça veut dire ? Quand on est pris dans un truc, il y a des moments où on réfléchit comme ça, et ça ne va pas du tout. Heureusement, des fois, on s'en rend compte. Parfois non. »

Le passage ci-dessous reprend l'ensemble des luttes qui peuvent exister dans le quotidien des acteurs et actrices en protection de l'enfance :

« Ce n'est pas forcément un combat contre l'autre, mais c'est un combat avec l'autre. L'autre, ce n'est pas forcément le parent. Ça peut être le parent, ça peut être le gamin, ça peut être l'institution. Ça peut être nous-mêmes, ça peut être notre hiérarchie. C'est vrai que ce n'est pas anodin que ça revienne, cette histoire de combat, pas forcément dans l'agressivité, mais dans quelque chose où il faut lutter : lutter pour trouver une place, lutter pour porter un projet, lutter pour restreindre des droits, lutter pour ouvrir des droits, lutter pour un retour en famille, lutter pour un placement. Il y a quelque chose de l'ordre de la lutte qui est tout le temps continu. Et comme le gamin lutte pour grandir dans tout ça, mais le gamin peut lutter contre nous, il peut lutter avec nous. C'est vrai que c'est assez présent. Et il n'y a pas une journée, moi en tant que cadre, où je ne me prends pas la tête avec quelqu'un. Me prendre la tête, c'est une façon de parler, mais où tu es obligé un petit peu, de défendre des idées ou de défendre le gamin, ou de défendre le parent, ou de taper sur l'un pour dire que l'autre fait mieux, pas mieux, mais disons que ses positions sont plus ajustées. Mais, c'est vrai qu'il y a quelque chose de l'ordre du combat. Mais je pense que ça rejoint un peu ce que disait Mélanie tout à l'heure, le parent, on est dans le combat avec nos enfants, on est dans le combat avec

l'institution scolaire, on est dans le combat avec la fratrie. Il y a quelque chose de l'ordre de la lutte comme ça à faire perdurer sa famille, à faire grandir sa famille, à protéger sa famille. Et on est un peu dans ce même combat-là ici à la protection de l'enfance. » Axel, cadre de l'aide sociale à l'enfance

La lutte et le combat peut également se transformer en violences. Si elles sont encore rares en France (Bajoit, 2005), quelques recherches internationales s'intéressent aux violences vécues par les professionnel·les de protection de l'enfance (Lamothe et al., 2018). Dans ces cas, les effets des luttes et les combats qui s'expriment dans la violence peuvent entraver le processus de participation. Les professionnelles tentent de faire face à ces situations qu'elles considèrent, sans toutefois les accepter, comme faisant partie du métier (Littlechild, 2005a).

« Monsieur P. par exemple. Je suis passé un peu par toutes les phases avec ce papa, avec des entretiens qui se sont très bien déroulés, mais aussi beaucoup, beaucoup de moments où il te renvoyait un truc ultra violent. il y a des moments, j'en rêvais la nuit, tu vois où il m'agressait. Enfin, je savais que j'avais rendez-vous avec lui le lendemain, je, j'en étais et ça, ça a duré pendant bien 3 ans. » Caroline, référente de l'aide sociale à l'enfance

Josiane Lamothe et ses co-auteur·ices (2018) montrent que face à ces situations de violences ou de menaces physiques ou psychologiques, les professionnel·les développent des stratégies pour interpréter et gérer ces situations et oscillent entre un engagement plus important dans la relation ou un désengagement. Cet engagement ressort du discours de Linoa, référente de l'aide sociale à l'enfance :

« Même moi, il était violent, mais avec les mots, tu vois, j'étais une sorcière, j'étais toute ces choses là en fait, mais jamais ça a débordé avec moi, mais parce que voilà, je représente l'ASE, je représente la famille et je pense qu'il y avait vraiment, j'étais un lien, il fallait pas qu'il soit trop loin de l'ASE à l'hôtel, il fallait qu'il soit proche, mais lui, il le disait, il ne voulait pas partir, il veut pas être loin de l'ASE. Il y avait un repère, il y avait quelque chose en fait pour ces jeunes l'ASE représente la famille, la maison, surtout quand t'es placé depuis petit. »

Ces moments de luttes qui peuvent se transformer en violence méritent d'être pris en compte dans la mesure où des études révèlent que les praticien·nes considèrent que ces situations peuvent affecter leurs capacités à protéger les enfants (Littlechild et al., 2016) et influencer les

processus décisionnels (Littlechild, 2005a, 2005b). Ces conséquences peuvent résulter de l'impact de ces expériences sur la qualité de service (roulement de personnel, absentéisme) ou sur la qualité de la relations lorsque les intervenant·es peuvent se sentir intimidé·es et se comporter comme des otages en se concentrant sur l'apaisement de la relation plutôt que sur la protection des enfants (Lamothe et al., 2018).

Les chercheur·ses s'intéressant à ces expériences soulignent alors l'importance du soutien des collègues de travail et des cadres, lequel·les peuvent permettre une prise de distance, un relai ou un soutien émotionnel.

« Moi j'essaye d'éteindre le feu, d'empêcher que ça craque si possible. Et quand ce n'est pas possible d'arrondir les ongles le plus possible dans la prise en charge suivante pour les enfants, de ramasser un peu les éducateurs et nos référents aussi, de les maintenir parce que c'est quand même hyper violent pour eux aussi. » Axel, cadre à l'aide sociale à l'enfance

Dans les mouvements créés par les répétitions et les luttes, les acteurs et actrices mobilisent leur volonté et leurs capacités d'agir sur leurs situations. La participation ne semble pas pouvoir se produire sans ces deux premiers mouvements. Prendre en compte ces luttes revient à rappeler que l'agentivité des enfants n'est pas le résultat de dimensions purement ontologiques et individuelles. L'agentivité est structurelle et contextuelle. Les références à la lutte, aux combats, sont présentes dans les récits de tou·tes les protagonistes. Elles sont énoncées par certain·es enfants comme une condition de leur expérience de participation significative et sont également présentes dans le discours des professionnelles qui les ont accompagnées. Mais lutter, se battre demande de l'énergie dont ne disposent pas toujours celles et ceux qui sont impliqués dans les processus et se transformer en violence. En plus des éléments issus des travaux s'intéressant aux effets des violences vécues par les professionnel·les sur les pratiques professionnelles, la notion de « participation fatigue » peut être utile pour comprendre les effets délétères que peuvent produire ces luttes et ces combats sur les expériences des enfants, davantage développée dans des écrits portant sur la participation collective et démocratique, la « participation fatigue » peut être « due à des attentes démesurées, à des promesses vides et à un gouvernement qui ne réagit pas, ce qui peut amener les gens à ne pas prendre part aux processus politiques et démocratiques » (Tsishonga, 2020 cité dans Swinnen, 2022, p. 20). Le manque de résultats ou la lenteur du processus, l'intensité du processus de participation, le

manque d'enthousiasme, la sérieuse absence de prise en compte des contributions des participants constituent des dimensions permettant d'expliquer cette participation fatigüe (Swinnen, 2022). Les références mobilisées peuvent sembler éloignées de l'objet de la thèse. Pourtant, les catégories énoncées rappellent les éléments évoqués par plusieurs enfants tout au long de la thèse.

3.7.3. Éprouver, expérimenter la participation

Le dernier mouvement repéré à travers les discours et les actes des différentes parties prenantes font référence aux notions d'« expérience » et d'« éprouver ». Comme les mouvements, les répétitions et les luttes, les expériences et les épreuves vécues conditionnent les processus de participation. Comme le rappelle Jérôme Truc dans son introduction d'une traduction d'un texte de John Dewey, « chaque expérience, parce qu'elle est incomplète, en appelle d'autres, qui la vérifient et ce faisant, la complètent » (2005, paragr. 6). Tel que le considère John Dewey à l'égard de la démocratie, la participation n'est pas quelque chose de donné, de déjà là, mais bien « une attention particulière au processus en cours, quelque chose à créer par nos expériences et notre activité » (Rozier, 2010, p. 26). Toute expérience vécue dans un domaine particulier a pour fonction d'enrichir le reste de nos expériences possibles. Le principe de « continuité et de liaison des expériences (renvoie au fait que) chaque expérience, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1938, p. 80 dans Thievenaz, 2019 a). L'expérience est « un processus à dérouler, un maillage à organiser entre des idées et certaines actions destinées à les mettre à l'épreuve, un échange fructueux entre la théorie et la pratique, entre le spirituel et le physique ; c'est une méthode à employer, quel que soit le domaine considéré » (Zask, 2015, p. 40). À l'appui des écrits de Dewey, Joris Thievenaz (2019) propose sept dimensions de l'expérience : (1) l'expérience réalisée (2), l'expérience subie (3), la reconstruction et la réorganisation de l'expérience (4), les expériences fécondes (5), les acquis de l'expérience (6), la continuité et les liaisons de l'expérience et la communication de l'expérience (7).

La participation des enfants au cours des processus décisionnels observés mobilise plusieurs de ces dimensions de l'expérience, et ce, pour tous les acteurs et toutes les actrices impliqués. Du côté des enfants, les expériences partagées au cours des entretiens de recherche renvoient

aux interventions qui précèdent leur placement et à la manière dont ils ont été informés d'une demande ou de la décision prise. Dans le récit de Nina, le poids de l'expérience est manifeste. Alors qu'elle dénonce les violences subies à plusieurs professionnelles (expérience réalisée) et que celles-ci ne produisent pas l'effet espéré, les conséquences subies (expérience subie) la conduisent à préférer le silence pendant plusieurs années (reconstruction et réorganisation de l'expérience). De ces expériences avec les services qui sont intervenus lorsqu'elle était plus jeune, Nina dira « *on m'a laissé, après j'ai plus vu les éducateurs et je n'ai jamais, jamais, jamais reparlé de ce que je ressentais vraiment et du coup ça ne sert un peu à rien...* ». La rencontre avec une nouvelle professionnelle et son sentiment que son âge lui permet de s'exprimer plus clairement (expérience féconde) lui permet quelques années plus tard de reprendre la parole. Les acquis de l'expérience, la continuité et la liaison des expériences s'entrevoient dans son discours lorsqu'elle utilise ses expériences précédentes qu'elle qualifie de « négatives » pour expliquer ces choix et ces actes ultérieurs. Comprenant à travers ses expériences antérieures que pour être entendu il faut se « répéter » plusieurs fois et tenir le « même discours » à tout le monde, elle s'emploiera à le faire tout au long de son accueil, pour des décisions relatives à sa vie quotidienne au foyer ou celles relatives aux modalités de protection. Le récit de Nina montre bien que pour parvenir à se faire entendre, il faut expérimenter la participation, ses effets et ses enjeux.

Un constat similaire, aux résultats toutefois bien différents, apparaît dans la situation de Sami qui, contrairement à Nina, n'a aucune « expérience » des services de protection de l'enfance avant son placement en urgence. Au cours des premières rencontres avec les professionnelles, Sami expérimente la participation à travers ses prises de paroles, ses interrogations, ses demandes. Mais l'« expérience subie » lors de l'audience, au cours de laquelle il découvre des informations et éprouve le sentiment que son point de vue n'a aucune importance, va produire un mouvement de retrait au cours des échanges qui suivront.

Nathalia, quant à elle, est marquée par un premier sentiment que les professionnelles ne s'intéressent pas à elle, ne l'entendent pas, ne la considèrent pas. Ce sentiment découle en partie de la mesure de milieu ouvert précédant le placement. Elle explique ne pas avoir été informée de la demande de placement et considère que son point de vue n'a eu aucun effet sur la perspective des professionnelles. Pourtant, elle fait une nouvelle expérience de participation

lorsqu'en déployant sa stratégie qu'elle nomme de « Drama Queen », elle parvient à se sentir entendue, ce qui modifiera considérablement la perception qu'elle a des professionnelles qui l'entourent, de ses possibilités et volontés de prendre part aux décisions ultérieures. Dans son récit, Nathalia explique qu'elle mobilise son expérience de participation aux décisions familiales : *« Moi, c'est, ce n'était pas du tout pareil, ils m'écoutaient tout le temps en fait. Dès que je disais quelque chose, ils essayaient de me comprendre, ils m'écoutaient, enfin, je ne me rappelle jamais d'un moment, ils m'ont remis en cause, que je n'avais pas besoin de dire mon avis. Ils ne m'ont jamais dit ça. »*. Cela rappelle que « chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1938, p. 80 dans Thievenaz, 2019).

Dans le discours des parents, les effets des expériences antérieures sur leurs actions et réactions comportent des analogies avec ceux observés chez les enfants. Plus l'antériorité des interventions est importante, plus les parents vont mobiliser ces expériences dans leurs récits pour expliquer leurs positionnements actuels. C'est le cas de l'une des mères rencontrées, qui explique « se taire » pour éviter que les choses ne lui « retombent dessus ». À propos de son sentiment que certaines professionnelles tentent d'influencer le discours de sa fille, elle dira : *« Je ne le dis pas, je ne peux pas, je ne peux pas le dire parce que si je le dis ça va me retomber dessus. On va me dire, en gros, on va me prendre pour une folle »*. De la même manière, lorsqu'elle évoque les modalités de rendez-vous qui ne lui conviennent pas elle répétera : *« Je ne peux pas le dire, sinon ça va me retomber dessus »*. Elles convoquent ses expériences antérieures pour ajuster ses réactions et tenter de ne « rien perdre » : *« En fait, je suis bloquée, je suis en fait, je suis bloquée là dans mes expressions, ce que moi je veux dire, mes pensées en fait. Parce que si je dis la vraie, la vraie version de ma pensée. Je ne vais pas m'entendre avec eux, je ne vais pas m'entendre avec eux et je ne vais pas m'entendre avec l'Ase et ce qui va faire que ça va enlever mes droits »*. Les parents d'un autre enfant se réfèrent également à leurs expériences antérieures avec les services de protection de l'enfance et les services médicaux. Alors l'un des deux parents demande à pouvoir participer aux rendez-vous médicaux prévus pour sa fille, l'équipe médicale lui opposera un refus expliquant que seule l'assistante familiale sera conviée. Cette situation l'amène à revenir sur cette expérience et les raisons de son silence :

« J'avais envie de lui dire qu'en fait, ben, c'était notre rôle et qu'on serait là et qu'il n'avait rien à dire. Mais en fait, je me suis retenue parce que je sais très bien que si j'avais dit ça, dans la demi-heure qui suivait ça aurait été, on va dire, amplifié, et ça aurait été retourné à l'Ase en disant que, en fait, on mettait la mauvaise volonté qu'on contrecarrait tout, et donc en fait, j'ai préféré la fermer. Mais oui, j'avais vraiment envie de lui dire que, en fait, c'est moi la mère, quoi, ce n'est pas l'assistante familiale, mais c'est nous qui, enfin, c'est nous qui avons le rôle de parents, donc c'est à nous d'assister aux examens, c'est notre fille et ils n'ont pas à décider de... Mais c'est vrai que je ne l'ai pas dit, parce que moi je me suis dit : "Oh là, connaissant l'hôpital, ça risque de partir en sucette cette histoire." Mais oui, oui, j'avais envie de lui claquer ses quatre vérités dans la tronche... tout ce qu'eux peuvent mettre en place ou les choses comme ça, même s'ils le proposent en disant : "vous pouvez réfléchir", vous savez très bien que VOUS ne pouvez pas réfléchir et que VOUS devez dire oui ».

Un autre parent exprime également l'impact des expériences antérieures au cours desquelles elle explique avoir appris à se taire, à ne pas montrer ses émotions, à ne pas multiplier les démarches pour protéger sa fille.

« La dimension émotionnelle, elle se retourne même des fois contre nous, parce qu'on nous demande de ne pas pleurer. On nous demande d'expliquer des choses, de dire des mots, des fois, qui ne sont pas... qu'on ne peut pas sortir à ce moment-là... moi, ça m'a été reproché. De me dire, si vous n'êtes pas plus forte, à ce moment-là, on va être obligé de vous tenir à distance des enfants... Moi, quand j'avais plus de nouvelles de mon fils, on contrôlait ce que j'allais lui dire parce qu'il était loin, qu'il ne fallait pas que je m'inquiète davantage, donc, si je lui disais trop je t'aime, tu me manques, on me demandait de me taire. On me disait presque ce que je devais dire, et c'était, ouais. C'était assez violent à ce moment-là... On se retrouve à devoir donner une apparence que tout va bien, à bien expliquer les choses, mais c'est mal interprété, on va dire, vous êtes fragile. Ça, ça a été des choses que j'ai entendues. Oui, je suis fragile. Effectivement, je pense que, comme tous les parents qui sont séparés à un moment donné de leurs enfants ou qui vivent des inquiétudes pour eux, évidemment qu'on est fragilisé. Le poids de mes mots est contre moi, mais vraiment comme, comme je le dis... Parce que c'est vrai que les années d'avant, ça c'était retourné, c'était mal compris, on ne me croyait pas en fait, on ne m'entendait pas. Je disais, vite, aidez-moi, il faut sortir mon fils de là. Et encore une fois, les émotions qui jouent toujours en défaveur des parents parce que c'est le juge pour enfant, la même qui nous a reçus m'avait un petit peu grondé en disant :

“Écoutez, vous faites n’importe quoi, on ne saisit pas plusieurs instances comme ça, le Jaf (juge aux affaires familiales) prendra une décision pour la garde”. Bah ! elle ne m’a pas entendu, mais en fait elle m’a envoyé balader. »

Le récit de ce parent permet de comprendre pourquoi, au cours des premières rencontres avec la professionnelle, elle se montre hésitante à répondre, semble gêné de laisser entrevoir ses larmes. Les espaces créés par la professionnelle qui, dès les premières rencontres, l’invite à exprimer librement ses émotions, son parcours, ses demandes permettent d’ouvrir un espace de « communication de l’expérience » (Thievenaz, 2019) qui produira des effets sur ses actions ultérieures. Elle multipliera les échanges avec les services, s’autorisera à formuler des demandes, des propositions même lorsqu’elles diffèrent de celles formulées par les services.

Les références à des dimensions relatives à l’expérience se retrouvent également largement dans le discours des professionnelles. Les propos, tenus par un cadre au sein d’un service Ase, illustrent ces dimensions :

« Mais, allons-y, c’est en forgeant qu’on devient forgeron ou quoi ? C’est-à-dire que c’est en amenant les enfants à participer qu’on saura au fur et à mesure aussi quoi faire de ce matériau. »

Comme ce cadre, plusieurs professionnelles mobilisent leurs expériences antérieures pour évoquer l’évolution de leurs pratiques, leurs positionnements à l’égard des enfants. Pour une référente Ase, il s’agit de provoquer quelque chose, d’essayer de nouvelle manière de faire ou de dire et de pouvoir en observer les effets sur l’enfant.

« Je me souviens les premières fois où j’ai dit, vraiment les choses, vraiment comme elles sont, bah j’avais vraiment peur que ça ait un impact négatif sur les enfants jusqu’à ce que je me rende compte qu’en fait, ça avait un impact positif au final. » Louise, référente Ase

Toutes les professionnelles rencontrées décrivent leurs pratiques actuelles à l’aune de leurs expériences antérieures ou de leur « manque d’expériences » selon certaines. Ces expériences sont utiles pour parvenir à définir son rôle auprès des enfants et de leurs parents, à l’instar de l’une d’entre elles qui explique tenter de trouver un juste milieu entre une approche centrée sur l’enfant, telle que défendue dans son précédent poste au sein d’un autre département et une

approche centrée sur les parents, telle qu'elle est privilégiée dans le service qu'elle occupe actuellement. Le partage d'expérience entre collègues, ce que Thievenaz (2019) considère comme la communication de l'expérience, constitue une ressource largement mobilisée par les professionnelles. Mais ces éléments sont apparus largement impactés par le contexte de chaque service (manque de personnel, turn-over, qualité du soutien perçu par les professionnelles).

Les professionnelles ont été plusieurs à s'interroger sur leurs compétences à faire participer. Elles s'appuient alors sur des expériences concrètes de participation pour réitérer leurs pratiques dans d'autres contextes, à d'autres moments, mais elles mobilisent également leurs expériences de non-participation pour réajuster leurs pratiques. C'est le cas lorsque Émilie se rend compte que l'élaboration du PPE de Nathalia, d'abord organisée en présence de toutes les parties prenantes, n'a pas permis à Nathalia de s'exprimer librement en présence d'un si grand nombre de personnes, dont certaines lui étaient inconnues. Émilie proposera alors des temps d'échanges individuels en amont d'une nouvelle instance collective. Ce que Thievenaz considère comme les acquis de l'expérience (2019) ne produit pas toujours un mouvement permettant de favoriser la participation. Certaines expériences « subies » peuvent produire l'effet inverse chez les professionnelles. Plusieurs professionnelles font part de la crainte de prendre de mauvaises décisions, notamment lorsqu'elles envisagent un élargissement des modalités de rencontres parents/enfants ou proposent le retour au domicile. Deux d'entre elles ont évoqué des situations durant lesquelles des décisions ont été prises en associant les enfants concernés. Pour l'une des situations, il s'agissait d'une demande d'élargissement des modalités de rencontres et pour l'autre, une demande de retour. Pour ces deux situations, les professionnelles font part d'un sentiment d'échec en raison des violences vécues ultérieurement par les enfants. L'une des professionnelles dira : « *C'est vrai que moi ça m'avait mis une sacrée claque en me disant, putain, on a merdé quoi. Je n'étais pas forcément à l'aise avec ça* ». La seconde dira : « *Moi, je n'ai pas envie de me retrouver au tribunal. On te.... on te malmène. Ce qu'elle a vécu, ce qu'elle a vécu c'était horrible, horrible. Déjà, elle est partie de l'Ase parce qu'elle s'est sentie minable* ». Soutenir la participation de l'enfant aux processus décisionnels fait courir des risques pour ces professionnelles : la peur de prendre la mauvaise décision, la crainte que cette décision puisse produire des effets délétères pour l'enfant, l'inquiétude quant aux conséquences éventuelles sur les professionnelles elles-mêmes est un sentiment largement partagé par les professionnelles. Les situations au cours desquelles les

expériences de participation engendrent, selon les professionnelles, une évolution positive de la situation de l'enfant et de sa famille, vont alors constituer des « expériences fécondes » (Thievenaz, 2019) permettant de créer de nouvelles opportunités susceptibles d'accroître la participation d'autres enfants, dans d'autres types de décisions. Mais l'inverse est également vrai. L'« expérience subie », lorsqu'elle est perçue négativement, produit un mouvement de retrait et de protection des professionnelles, qui peuvent être tentés de se retrancher derrière des logiques d'évitement des risques et des logiques procédurales.

La recherche elle-même semble avoir constitué une expérience de participation pour les parents, les enfants et les professionnelles. Sans que cette recherche puisse être qualifiée de recherche participative, la méthode choisie a permis d'offrir aux enfants des espaces d'expressions et l'écriture de la thèse constitue un moyen de les rendre audibles. Plusieurs enfants se sont exprimés sur les effets de cet espace de recherche. Angel explique avoir pu parler de sujets sur lesquels personne ne lui demande son avis, Emma a eu le sentiment qu'une adulte l'écoutait sérieusement et était concentrée sur ce qu'elle avait à dire, Nathalia considère que l'entretien par son contenu et ses modalités était plus utile que ce que les professionnelles lui proposent habituellement, Nina estime quant à elle que sa participation peut avoir des effets pour d'autres jeunes. Pour les professionnelles, cette dimension de l'expérience s'observe à la fin de la période d'observation où plusieurs d'entre elles ont pu mobiliser les échanges créés par la recherche autour des conditions, des outils de participation pour modifier des « manières de faire » et des « manières de penser ».

Conclusion de la partie 3

La modélisation proposée veut rendre compte de la complexité des processus étudiés et de l'interdépendance entre les dimensions qui les composent de même qu'entre les acteurs et actrices qui y sont impliqués. Le déficit de participation ne peut dès lors pas être attribué à une seule dimension ou un·e seul·e acteur·rice et les responsabilités quant aux respects des droits des enfants et leurs traductions dans le réel méritent d'être partagées. Pour tendre vers une participation significative, l'ensemble des parties prenantes sont contraintes de faire face et de relever les nombreux défis et enjeux qui se présentent en contexte de protection de l'enfance.

L'un des premiers défis, présent dans plusieurs des faces du cube, concerne les manières de penser, de se représenter, de considérer les enfants en général, les enfants protégés et un enfant en particulier. Les connaissances portant sur les capacités d'action des enfants continuent d'évoluer, mais peinent à atteindre les lieux et les personnes chargées d'assurer leur protection et le respect de leurs droits. Cette notion de capacités est souvent considérée, par les professionnel·les impliqué·es, comme une condition préalable à sa participation alors même qu'elle peut être envisagée comme un résultat de ces processus. Par ailleurs, le système actuel de protection de l'enfance continue de se construire sur une logique « d'évitement des risques » ou de « réparation », ce qui rend parfois impossibles les processus d'idéation nécessaires à la création d'espaces et de pratiques favorisant les expériences des enfants. À ce propos, il est possible de s'interroger sur le déséquilibre, dans le cadre légal, entre les dispositions visant à traduire les principes de protection et celles visant à traduire les principes de participation.

Un second défi consiste à mener une réflexion sur le rôle de l'ensemble des acteurs et actrices impliqué·es et leurs répartitions dans une organisation qui segmente de plus en plus les différents domaines de la vie d'un enfant : sa famille, sa scolarité, sa santé, ses droits, ses activités quotidiennes... À l'intérieur de ces organisations au sein desquelles les logiques bureaucratiques, voire marchandes, s'accroissent, les responsabilités se diluent plus qu'elles ne se concilient. Les professionnel·les ont tou·tes exprimé le besoin de temps, de moyens et d'espaces pour réaliser l'ensemble de leurs missions et exercer leurs responsabilités. De plus, les enfants espèrent avoir affaire à des adultes stables, accessibles et bienveillants à leur égard. Considérant dans cette partie que les dimensions organisationnelles devraient être prises en compte, la charge de travail, les pressions administratives et bureaucratiques, le manque de personnel constituent, dès lors, de sérieux freins à la participation des enfants.

Un autre défi consiste à repenser les logiques, les pratiques organisationnelles et professionnelles qui sont aujourd'hui marquées par une exclusion ou une invisibilisation récurrente de l'enfant et de ses perspectives au cours de l'ensemble du processus décisionnel, et ce, que cette exclusion soit formelle (absence de l'enfant dans des instances) ou symbolique (absence de son point de vue dans des instances).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse visait à explorer les expériences de participation significative (Bouma, 2019) des enfants en protection de l'enfance afin de comprendre en quelles occasions et comment, dans le cadre d'un placement à l'aide sociale à l'enfance, ils ou elles peuvent prendre part aux décisions qui les concernent. Postulant que pour accéder à ces expériences, il importe de s'approcher au plus près des pratiques réelles, le dispositif de recherche mis en œuvre pour cette recherche a permis d'observer la participation « en train de se faire », puis de saisir les étapes clés des processus à partir des perspectives d'acteurs et actrices impliqués dans ces processus. Au cours de cette recherche, l'accès et l'installation sur le terrain, la réalisation de l'enquête m'ont longtemps semblé constituer les moments les plus importants, les plus stimulants et peut-être les plus évidents. Sortir du terrain n'est finalement pas un processus plus aisé que l'entrée. Dans un premier temps, quitter le terrain signifiait pour moi quitter le réel, le mouvement, le vivant. Une crainte m'a suivie tout au long de l'analyse des données et de l'écriture de la thèse, celle de figer le mouvement. Je craignais sans cesse que l'écrit, qui plus est lorsqu'il tente de répondre aux codes attendus par une institution, (re)produise des formes d'invisibilité, d'inaudibilité, d'impersonnalité. Les références aux mouvements, aux espaces, aux volumes et même à un objet enfant ont été le moyen trouvé pour donner aux lecteurs et lectrices l'accès aux dimensions sensibles et vivantes de la participation. Tout au long de cette démarche et de l'écrit qui en rend compte, j'ai tenté - et j'espère y être parvenue - de rendre : visible l'invisible et le statique, audible les silences et les émotions, vivant un concept qui parfois semble inanimé. Les choix rédactionnels ont été opérés, autant que les choix méthodologiques, en gardant continuellement à l'esprit les effets possibles qu'ils pourraient produire sur chacune des personnes rencontrées au cours de ce parcours doctoral. En premier lieu, pour les 12 enfants qui ont accepté de partager un fragment de leur vie, de leurs émotions, de leurs idées. Il m'est arrivée d'hésiter de longues minutes avant de parvenir à trouver le mot juste pour parler de chaque enfant ou pour décider d'utiliser ou non un extrait d'entretien, un passage de mon journal. Pour les professionnelles qui ont accepté ma présence, mes questions, mes réactions ou mes suggestions, les enjeux n'étaient pas si différents au moment d'écrire ces pages. En acceptant de donner à voir leur quotidien, leurs pratiques, leurs impairs et leurs oublis, elles ont pris du temps et des risques.

Aux termes de cet écrit, il convient de revenir sur quelques éléments présentés dans les chapitres exposant le cadre de la démarche de recherche. Sans que les références à la pensée complexe telle qu'elle est envisagée par Edgar Morin (1992) ou à l'expérience dans le sens donné par John Dewey (1968) ne soient explicitement précisées dans l'ensemble du texte, le traitement et l'analyse des données ainsi que l'écriture des parties 2 et 3 de la thèse sont empreints des principes présentés par les auteurs. Comme Renaud Hétier (2008) l'énonce à partir des travaux de John Dewey, ce travail doctoral fait de l'expérience, celle qui est propre à chacun·e, un point de départ, digne d'intérêt et de respect et ce sont chacune de ces expériences qui sont au cœur de la démarche d'enquête.

J. Dewey élabore une théorie universelle du développement humain dans laquelle l'irruption d'une situation perturbée et la discontinuité de l'expérience qu'elle engendre incitent le sujet à enquêter pour rétablir un équilibre situationnel et produire de nouvelles formes de connaissances à cette occasion : « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (p. 169). Selon cette perspective, l'humain développe son expérience lorsqu'il est confronté à un obstacle, un problème ou un empêchement qui introduit une discontinuité dans l'expérience. (Thievenaz, 2019, p. 22).

Les processus décisionnels étudiés, analysés et rapportés résultent de l'enquête menée par chaque enfant, chaque professionnelle pour comprendre son expérience de participation. Chacun·e de nous avons produit une forme de connaissance à partir d'un phénomène que nous ne pouvions immédiatement expliquer avant de mener l'enquête, cette dernière nous permettant de déterminer et comprendre le problème posé. Les enfants, les parents, les professionnelles ont comme moi expérimenté des solutions (se taire, crier, se répéter, écrire) et le dispositif de recherche proposé, soutenant le processus réflexif, ce qui a permis à chacun·e des protagonistes de produire de nouvelles connaissances sur soi, sur l'autre et sur l'objet de recherche.

La présentation des résultats réunit l'ensemble des sept principes de la pensée complexe proposés par Edgar Morin (1992). L'ensemble de la thèse s'attache à produire des connaissances en reliant continuellement les connaissances de chacune des parties de l'objet et la connaissance de l'objet dans son ensemble. Chaque élément, chaque dimension constitue une partie du processus étudié et le processus étudié fait partie de chaque dimension présentée. Les processus, tel qu'ils sont détaillés à travers le récit d'expérience

des enfants, illustrent les principes de rétroactivité et de récursivité développés par l'auteur. Les expériences de participation significative montrent l'absence de phénomène de causalité linéaire et comportent une dynamique auto-productive et auto-organisationnelle. L'usage de termes et de concepts *a priori* antagonistes, mais pourtant complémentaires, rend compte de la volonté de respecter le principe dialogique : capacité/vulnérabilité ; voix/silence ; immobilité/mouvement ... Enfin, le choix de l'objet illustrant la modélisation de la participation est un moyen de faire exister, continuellement, la dialectique de l'ordre et du désordre. L'ordre et le désordre peuvent limiter la participation, mais pour exister, la participation nécessite l'ordre et le désordre.

Cette conclusion est l'occasion de revenir sur les principaux résultats de cette recherche doctorale, d'en présenter certaines limites et de partager quelques perspectives en termes de recherches et d'intervention.

Les principaux résultats

Les enfants rencontrés considèrent leurs expériences de participation significative à partir de décisions spécifiques prises au cours de l'intervention. Il ne s'agit pas toujours du même type ou du même niveau de décisions. Certain·es enfants évoquent des décisions relatives aux moments et lieux dans lesquels se déroulent les rendez-vous ou aux sujets évoqués en entretien ; d'autres se concentrent sur d'autres types de décisions telles que celles relatives à des changements produits au cours de leurs parcours (lieu d'accueil, scolarité, services) ; d'autres encore à des décisions relatives à l'évaluation des effets de l'intervention, aux changements ou aux choix des modalités de protection. Ainsi, en considérant l'épaisseur de la participation, nous avons voulu montrer que l'appréciation du niveau de participation par un enfant peut s'effectuer à associant cette évaluation à une décision précise. Quelques-un·es des enfants interrogé·es considèrent ne pas participer « en général » aux décisions, mais peuvent simultanément partager une expérience de participation significative à un moment précis de l'intervention. La participation n'est pas un processus stable, fixe ou figé. Les résultats illustrent les oscillations présentes dans le processus de participation. Les expériences et discours des enfants montrent que leurs expériences de participation évoluent et fluctuent continuellement. Chaque nouvelle expérience de participation significative ou non produira des effets sur les occasions futures. La participation significative devient une condition pour les futures expériences de participation. Ces éléments sont représentés dans les mouvements du cube et rappellent que

l'expérience est autant formée que formatrice, qu'elle se vit dans l'immédiateté, la spontanéité et prend sens dans l'interprétation qui en est faite (Dewey, 1968) :

...l'expérience n'est pas immédiate, simplement répétitive et amnésique. Elle appartient pleinement au temps continu, se sert éventuellement du passé, mais toujours pour éclairer l'avenir (et pour être évaluée par lui). Elle est à la fois produite et productrice. Les expériences peuvent entrer en concurrence et sont sélectionnées en fonction de leur adaptation, donc de leur capacité de participer à une amélioration (dans le temps). (Hétier, 2008, parag. 17)

Chaque action produit des effets sur les autres dimensions de la participation et ainsi sur les expériences de participation.

Les analyses montrent la nécessité de distinguer et de combiner le processus et le résultat de la participation pour interpréter les expériences de participation significative des enfants. Si le résultat peut être envisagé comme le fait de prendre en compte le point de vue de l'enfant dans au cours du processus décisionnel, quelques situations ont montré que lorsque l'enfant n'est pas impliqué·e dans l'ensemble des étapes qui composent ce processus, il ou elle ne considère pas avoir pris part à la décision, et ce, alors même que la décision prise tient compte de son point de vue. Parmi les dimensions qui composent le processus de participation, les résultats présentés rejoignent ceux d'autres recherches internationales. En premier lieu, le niveau et la qualité de l'information ont constitué des éléments largement évoqués par les enfants. Tous les enfants ont exprimé avoir manqué ou manquer actuellement d'informations ou ne pas comprendre certaines de celles qui leur sont données (Cossar et al., 2011). Comme dans d'autres recherches, ces informations concernent l'évaluation de la situation et les motifs d'intervention, les modalités d'intervention, l'organisation des services et les personnes qui les entourent, les pratiques réalisées ou les décisions prises par les professionnel·les. À ce déficit d'information s'ajoute un déficit d'opportunités de pouvoir exprimer son avis. Les contextes dans lesquels l'enfant est invité·e à s'exprimer, les modalités d'interactions, le nombre (trop ou trop peu) et l'instabilité des adultes qui l'entourent constituent des facteurs impactant largement les processus. Enfin, l'observation a permis de démontrer que les enfants (à l'exception d'Alvin) ont tous eu la possibilité d'exprimer un avis ou une demande, mais ils apparaissent relativement absents des espaces dans lesquels ce qu'ils ont exprimé ailleurs est discuté,

examiné, pondéré. Cela rejoint l'une des conditions de la participation significative repérées par Helen Bouma (2019).

Pour parvenir à produire davantage d'expériences de participation significative, il ne s'agit pas seulement d'opérer des changements dans les pratiques de professionnel·les. L'ensemble des résultats montrent que la participation est un processus nécessitant que l'ensemble des acteurs et actrices impliqués se partagent les responsabilités de sa mise en œuvre, quel que soit le niveau de proximité avec l'enfant. Les analyses montrent que les pratiques individuelles ou collectives et les modalités de communication avec l'enfant sont impactées par les dimensions institutionnelles et organisationnelles. Des décisions prises au sein des organisations sur des sujets qui peuvent sembler éloignés de la participation peuvent pourtant avoir des répercussions sur les processus (nombre d'intervenants impliqués, répartition des rôles, formations, conception des espaces). Encore aujourd'hui, certaines des conceptions ou représentations sur lesquelles s'appuie l'ensemble des acteurs et actrices impliqués dans le système de protection de l'enfance peuvent entraver le processus de participation et nécessitent d'être réinterrogé. Les références mobilisées pour définir la participation puis considérer les capacités de l'enfant, ses besoins et son intérêt apparaissent hétérogènes et peu référencées théoriquement.

Les enjeux repérés

Si les choix épistémologiques et méthodologiques effectués ont permis l'accès au temps long la participation, certains d'entre eux constituent simultanément des limites dans ce travail de recherche. Un nombre plus important de participants auraient sans doute permis de repérer d'autres facteurs pouvant impacter la participation en permettant d'accéder à une plus grande diversité des contextes et modalités d'intervention, des caractéristiques des enfants et des professionnel·les. Compte tenu de la composition hétérogène des personnes composant la cohorte, certains éléments ont été remarqués, mais n'ont pu être pris en compte dans les analyses. Ainsi les dimensions relatives au cadre de l'accueil (administratif ou judiciaire), à la durée du placement ou les typologies de parcours, au type d'accueil ou encore celles relatives aux genres, aux origines ethniques ou culturelles des professionnel·les comme des enfants constituent des dimensions qui ne sont pas intégrées à la modélisation proposée. Pour préserver l'anonymat de chaque enfant et de chaque adulte, des caractéristiques ont été modifiées. Cela ne signifie pas que certaines dimensions ne constituent pas des facteurs impactant les processus, mais bien que le cadre de la

recherche, les données obtenues et le traitement des données ne permettent pas de les inclure.

Dans le même sens, les enfants participant à cette recherche sont accueilli·es au sein du même département, ce qui constitue une seconde limite dans ce travail. Il aurait été intéressant de pouvoir accéder à d'autres territoires afin de pouvoir explorer davantage l'impact que peuvent produire les choix et décisions politiques ou administratives sur les processus étudiés. Enfin, malgré la volonté et les tentatives d'accéder à des interventions réalisées en dehors des services de l'aide sociale à l'enfance, cet accès à des terrains secondaires n'a pas été possible. Cela est à mettre en lien avec les éléments évoqués dans la partie présentant l'enquête de terrain. L'accès, l'entrée et l'installation sur un terrain nécessitent du temps, des négociations, des ajustements permanents. La richesse des données recueillies résulte largement de la qualité des relations nouées et maintenues avec les actrices des deux terrains principaux. L'accès à des terrains connexes aux services de l'Ase (les lieux d'accueil des enfants, les partenaires impliqués) aurait sans aucun doute permis d'obtenir des données complémentaires à celles obtenues, mais le temps de la thèse est contraint et le temps nécessaire à un tel accès au terrain nécessite une énergie que je ne pouvais déployer au cours de l'enquête. La quantité de et la diversité des données auraient augmentée, mais peut-être au risque de la qualité de ces données.

Comme énoncé en introduction, ce travail doctoral est celui mené par une praticienne devenant chercheuse. La recherche dont il est ici question porte sur un processus, « en train de se faire » : la participation. Mais cette thèse rend également compte d'un second processus « en train de se faire » : celui de la construction d'une pensée. Ce n'est alors que tardivement que je parviens à saisir plus subtilement les nuances de certaines des perspectives épistémologiques, théoriques et méthodologiques que je mobilise. Je découvre alors que certaines perspectives peuvent s'opposer, s'affronter comme celles dans lesquelles s'inscrivent les travaux d'Harry Ferguson et celles dans lesquelles s'inscrivent des auteurs et autrices développant une pensée radicale du travail social. Alors que les auteurs et autrices se référant aux travaux du premier auteur défendent et démontrent le caractère hautement relationnel et sensible des pratiques et soutiennent le développement de recherche se concentrant sur les détails observables dans et par les pratiques quotidiennes, les chercheurs et chercheuses, s'inscrivant dans une perspective plus radicale et structurelle du travail social mobilisent le poids des dimensions macrosociologiques sur

les pratiques. De la même manière, je saisis plus tardivement les enjeux qui entourent les débats actuels autour de la Convention internationale des droits de l'enfant. Alors que mon propos défend la prise en compte des singularités de chaque enfant rencontré, le risque de l'adultocentrisme et du pouvoir des adultes, la nécessité d'accorder de l'importance aux contextes dans lesquels les droits et les pratiques se déploient, je mobilise un texte qui pose des droits universels à propos duquel certain·es énoncent quelques critiques. Tisdall (2017) a noté que, qu'elles soient définies de manière étroite ou large, les conceptions de la protection et de la participation sont conceptualisées par les adultes et échouent systématiquement à traiter les préjudices causés par les contextes structurels. Le mouvement des droits de l'enfant, en particulier la participation des enfants, a également été critiqué pour son manque de sensibilité culturelle dans certains contextes.

Si l'on considère que la participation des enfants se limite à des sociétés occidentales ou privilégiées, sans apprécier et aborder les complexités et les obstacles d'une application délibérée et valable des droits participatifs dans des réalités différentes, il est nécessaire de recadrer non seulement la notion, mais aussi la pratique de la participation des enfants. (Duramy & Gal, 2020, p. 3)

Bien qu'au cours des recherches bibliographiques une attention particulière a été accordée à la mobilisation de références internationales et des écrits rédigés par des personnes représentant la diversité de genre, il n'en demeure pas moins que celles auxquelles j'ai eu accès demeurent majoritairement issues de recherches menées dans des contextes occidentaux, postcoloniaux par des personnes blanches vivant dans les pays minoritaires²⁹. En temps que personne blanche, ayant moi-même grandi, appris et pratiqué dans un pays occidental, la rupture épistémologique nécessaire à la production d'une telle recherche semble, à l'issue de cette thèse, toujours en cours. La réflexion produite conjugue des savoirs issus de plusieurs disciplines, mais pourrait largement être enrichie par la mobilisation de savoirs produits dans des contextes culturels, politiques, économiques bien plus variés. C'est ce qu'énonce récemment Samantha Punch au cours d'une conversation avec Karl Hanson autour des recherches sur l'enfance, lorsqu'elle suggère qu'un dialogue interdisciplinaire et mondial plus authentique et efficace, attentif aux processus structurels mondiaux, pourrait améliorer notre compréhension de l'enfance et de

²⁹ Le choix de désigner les pays, majoritairement du nord, de minoritaires s'inscrit dans la perspective proposée par plusieurs des chercheuses interrogées par Karl Hanson (2018), considérant que la population des pays, majoritaire du sud, est majoritaire et que les recherches sur les enfants du monde majoritaire sont souvent réalisées par des universitaires basée dans des institutions du monde minoritaire.

l'intergénérationnalité (Hanson et al., 2018). Ces enjeux rappellent l'un des éléments énoncés en introduction. La recherche présentée ici considère la participation de l'enfant sur un territoire localisé et situé et l'effort pour décrire les spécificités de ce territoire permet de tenir compte des enjeux que comporte le paradigme universaliste des droits de l'enfant.

Enfin, l'un des enjeux de cette recherche concerne l'implication des enfants dans l'ensemble du processus de production de connaissances. Si, au cours de ce processus et la manière de le mettre en œuvre, de le décrire j'ai veillé à ne pas reproduire une forme de domination des adultes sur la perspective des enfants, l'implication des enfants au moment de l'analyse de données aurait sans doute permis de limiter les risques inhérents à ma position d'adulte et de doctorante.

Perspectives pour la recherche et l'intervention

En termes d'interventions, cette recherche pointe la nécessité de créer et maintenir des espaces dans lesquels la participation de l'enfant peut faire l'objet de discussion et de réflexion. Alors que des espaces de discussions et de réflexions existent à l'intérieur des services de protection de l'enfance, ceux analysés dans le cadre de cette recherche apparaissent largement investis pour produire des discours « sur » des parents et sur un enfant bénéficiant d'une mesure de protection et donnent souvent la priorité à une catégorie de droits plutôt qu'à d'autres. Ainsi le principe de protection continue de l'emporter sur le principe de participation. Dans le même sens, les formes de protection et les modalités de l'intervention sont encore souvent issues de décisions qui se construisent entre professionnel·les. Si le point de vue de l'enfant est souvent mobilisé pour justifier la nécessité d'intervention, il demeure plus rarement pris en compte dans le choix des niveaux, formes et modalités de protection et la déclinaison de l'intervention.

Pour que de tels changements puissent se produire, les évolutions amorcées il y a plusieurs décennies devraient se poursuivre et irriguer l'ensemble des institutions qui composent ou contribuent au système de protection de l'enfance. Ces institutions ne sont pas seulement celles qui accueillent ou accompagnent les enfants quotidiennement. Les établissements chargés de la formation des professionnel·les, les lieux dans lesquels les enfants évoluent quotidiennement où ceux qu'ils traversent plus épisodiquement (les écoles, les services de santé, les lieux sportifs et culturels) peuvent également contribuer à ces changements. Considérant qu'une expérience de participation significative peut constituer une condition

de la participation, les expériences de participation vécues dans d'autres espaces que ceux identifiés dans cette thèse peuvent produire des effets au cours des processus décisionnels en protection de l'enfance.

La responsabilité de la participation est souvent attribuée aux adultes (professionnel·les ou non) qui sont en lien direct avec les enfants. Mais nous l'avons vu, si la participation nécessite à minima que les professionnel·les impliqué·es auprès de l'enfant puissent communiquer avec lui ou elle, cette communication est lourdement impactée par des dimensions contextuelles. Dans le récit des enfants, les attitudes des professionnelles rencontrées, leur disponibilité, les endroits dans lesquels ils et elles sont invité·es, le temps qui leur est consacré constituent des facteurs conditionnant leurs expériences. La participation de l'enfant engage la responsabilité de toutes les parties prenantes impliquées dans le système de protection de l'enfance.

En termes de recherches, il serait intéressant de poursuivre les réflexions amorcées en incluant des enfants qui sont accompagnés à domicile, de même qu'il pourrait être pertinent de pouvoir procéder à des comparaisons entre plusieurs territoires. Nous pensons que la méthode développée ici permettrait de produire de nouvelles connaissances sur les expériences de vie des enfants protégé·es, et ce, au-delà de la seule question de la participation. Il serait intéressant de pouvoir déployer ce dispositif sur un temps plus long afin d'accéder à d'autres processus en jeu au cours de l'intervention.

Au cours de cette recherche, sept parents ont été impliqués, mais les données recueillies auprès de cette catégorie d'acteurs et actrices sont très peu mobilisées dans l'ensemble de la thèse. Lors de nos entretiens avec les parents, ils et elles ont plus largement investi l'espace pour partager leurs propres expériences de participation au cours des processus décisionnels. À partir de leurs récits, quelques liens ont pu émerger entre leurs propres expériences de participation et celles de leurs enfants, mais les données obtenues ne permettent pas de produire une analyse détaillée de ces liens. En effet, les expériences telles que retracées par les enfants ne comportent pas de référence aux expériences de participation de leurs propres parents. D'autres recherches pourraient explorer cet axe afin d'explorer et de comprendre si et en quoi l'expérience de participation des enfants est affectée par celle de ses parents.

Les premières pages de l'introduction de cette thèse rendent visibles les quelques espaces, moments, mouvements, décisions, rencontres et doutes qui ponctuent le parcours de la praticienne-chercheuse s'engageant dans ce processus de production de connaissances. Ce sont finalement d'autres moments, mouvements, décisions, rencontres et doutes qui scandent autant les processus étudiés dans cette recherche doctorale que leur analyse et le dévoilement. La production et la finalisation de cette recherche foisonnent de références au temps, aux temps et aux temporalités. Le temps « qui passe » physique, chronologique et linéaire de l'intervention autant que le temps linéaire du doctorat. Les interventions faisant l'objet de cette recherche peuvent se mesurer et être présentées en journées, en semaines, en mois et 5 années de réflexion ont été nécessaires pour en rendre compte. À ce temps segmenté s'ajoute la qualité du temps (Kairos). Il s'agit de faire le bon acte, au bon moment. Dans les processus étudiés, le temps ne fait pas que « passer » il est aussi ressenti, traversé et les opportunités créées, saisies, empêchées constituent des moments de rupture et produisent chez chacun et chacune des acteur·ices des expériences singulières modifiant le cours du temps (Aiôn). Mon parcours de femme-praticienne-chercheuse, celui des enfants rencontré·es et raconté·es, celui des professionnel·les sont marqués par des événements à l'origine de bifurcations. Ce sont ces événements, ces moments de ruptures, de bifurcations qui marquent le temps de la participation. Angel, Sami, Natalia, Nina, Lou, Laura, Emma, Amandine ne subissent pas le temps, ils et elles le vivent, le ressentent, l'expérimentent et le modifient par leurs mouvements, leurs paroles, leurs silences.

C'est bien une temporalité kairologique qui inscrit les parcours de vie et les histoires collectives dans une suite d'événements, de ruptures, de crises et de révolutions, marquée par l'incertitude et unissant les temps vécus conscients aux temporalités sociales et historiques (Dubar, 2014, parag. 20)

Le point final de cette thèse ne constitue pas autre chose qu'un nouveau Kairos dans mon parcours. Il symbolise une nouvelle bifurcation, une rupture, un moment hautement significatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Achermann, T., & Robin, P. (2016). Agency and the conceptualisation of minors in child protection case files. Dans F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (Éds.), *Reconceptualising agency and childhood : New perspectives in childhood studies*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Alfandari, R. (2019). Multi-professional work in child protection decision-making : An Israeli case study. *Children and Youth Services Review*, 98, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.003>
- Alfandari, R. & Taylor, B. J. (2022). Community-based multi-professional child protection decision making : Systematic narrative review. *Child Abuse & Neglect*, 123, 105432. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105432>
- Arad-Davidzon, B., & Benbenishty, R. (2008). The role of workers' attitudes and parent and child wishes in child protection workers' assessments and recommendation regarding removal and reunification. *Children and youth services review*, 30(1), 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.07.003>
- Araújo, J. D. D. A. B., Costa, R. R. A. D., & Frota, A. M. M. C. (2021). De chrónos à aión – onde habitam os tempos da infância ? *Childhood & philosophy*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56866>
- Arbeiter, E., & Toros, K. (2017). Participatory discourse : Engagement in the context of child protection assessment practices from the perspectives of child protection workers, parents and children. *Children and Youth Services Review*, 74, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.020>
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Editions du Seuil.
- Arleo, A., & Delalande, J. (éds.). (2010). *Cultures enfantines*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.10732>
- Auger, M. (2019). *Les usage(r)s de la distance, le pouvoir des accounts dans les métiers de la relation : Le cas des éducateurs de foyer* [Thèse en sociologie]. Université Paris 8 Saint-Denis.
- Auger, M.-P. (2021). La conférence familiale : Une autre éthique de l'intervention ? *Vie sociale*, 34-35(2), 237-251. <https://doi.org/10.3917/vsoc.212.0237>
- Avenel, C. (2021). « "L'aller-vers" » au ceoru des métamorphoses du travail social. *Revue de droit sanitaire et social*, 4, 713-727.
- Bachler, L. (2016). Trois conceptions philosophiques de l'enfance. *Spirale*, 79 (3), 48-57. <https://doi.org/10.3917/spi.079.0048>
- Bajoit, G. (2005). La place de la violence dans le travail social. *Pensée plurielle*, 10(2), 119.
- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N., & Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making : A challenge for the child protection system in Spain. *Children*

and Youth Services Review, 79, 418-425. [https :
//doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055)

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF.

Barnes, V. (2012). Social Work and Advocacy with Young People : Rights and Care in Practice. *British Journal of Social Work*, 42(7), 1275-1292. [https :
//doi.org/10.1093/bjsw/bcr142](https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr142)

Bartelink, C., van Yperen, T. A., & ten Berge, I. J. (2015). Deciding on child maltreatment : A literature review on methods that improve decision-making. *Child Abuse & Neglect*, 49, 142-153. [https ://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.002](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.002)

Bazin, H. (2018). Recherche-action et écriture réflexive : La pratique innovante des espaces comme levier de transformation sociale. INJEP, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. [https://injep.fr/wp-
content/uploads/2019/01/CA_51-52.pdf](https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/01/CA_51-52.pdf)

Becquet, V., Fugier, P., & Ruggero, I. (2022). La participation des jeunes dans une association de protection de l'enfance : Des logiques d'action en tension. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 28. <http://journals.openedition.org/sejed/11831>

Beillerot, J. (1995). L'institution : Textes français contemporains de base. Centre de recherches éducation et formation.

Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles : Pourquoi cette expression ? Dans C. Blanchard-Laville & D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 19-24). L'Harmattan.

Bekaert, S., Paavilainen, E., Schecke, H., Baldacchino, A., Jouet, E., Zabłocka – Żytka, L., Bachi, B., Bartoli, F., Carrà, G., Cioni, R. M., Crocamo, C., & Appleton, J. V. (2021). Family members' perspectives of child protection services, a metasynthesis of the literature. *Children and Youth Services Review*, 128, 106094. [https :
//doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106094](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106094)

Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child Family Social Work*, 7(1), 1-11. [https ://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00225.x)

Benbenishty, R., Davidson-Arad, B., López, M., Devaney, J., Spratt, T., Koopmans, C., Knorth, E. J., Witteman, C. L. M., Del Valle, J. F., & Hayes, D. (2015). Decision making in child protection : An international comparative study on maltreatment substantiation, risk assessment and interventions recommendations, and the role of professionals' child welfare attitudes. *Child Abuse & Neglect*, 49, 63-75. [https :
//doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.015](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.015)

Benbenishty, R., & Fluke, J. D. (2020). Frameworks and Models in Decision-Making and Judgment in Child Welfare and Protection. Dans R. Benbenishty & J. D. Fluke, *Decision-Making and Judgment in Child Welfare and Protection* (p. 3-26). Oxford University Press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2018). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005a). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 5-16. [https ://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271](https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271)

Bergonnier-Dupuy, G. (2005b). *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Érès

- Bergonnier-Dupuy, G., Join-Lambert, H., & Durning, P. (coord.) (2013). *Traité d'éducation familiale*. Dunod.
- Berrick, J. D., Dickens, J., Pösö, T., & Skivenes, M. (2015). Children's involvement in care order decision-making : A cross-country analysis. *Child Abuse & Neglect*, 49, 128-141. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.001>
- Berrick, J. D., Gilbert, N., & Skivenes, M. (Éds.). (2022). *International handbook of child protection systems*. Oxford University Press.
- Biesel, K., Masson, J., Parton, N., & Pösö, T. (Éds.). (2020). *Errors and Mistakes in Child Protection : International Discourses, Approaches and Strategies* (1re éd.). Policy Press.
- Birnbaum, R. (2017). Views of the Child Reports : Hearing Directly from Children Involved in Post-Separation Disputes. *Social Inclusion*, 5(3), 148-154. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.922>
- Bolin, A. (2016). Children's agency in interprofessional collaborative meetings in child welfare work : Children's agency. *Child & Family Social Work*, 21(4), 502-511. <https://doi.org/10.1111/cfs.12167>
- Bolin, A. (2018). Organizing for agency : Rethinking the conditions for children's participation in service provision. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 13(sup1), 1564515. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1564515>
- Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152. <https://doi.org/10.7202/1003174ar>
- Bouma, H. (2019). *Taking the child's perspective : Exploring children's needs and participation in the Dutch child protection system* [thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.97960770>
- Bouma, H., López López, M., Knorth, E. J., & Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system : A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse & Neglect*, 79, 279-292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>
- Boutanquoi, M. (2014). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : Au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 11-27. <https://doi.org/10.3917/lsdle.474.0011>
- Boutanquoi, M., Ansel, D., & Bournel-Bosson, M. (2014). *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance : Construire la confiance*. Université de Franche-Comté. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/aot2012.boutanquoi_rf.pdf
- Boutanquoi, M., & Lacharité, C. (2020). *Enfants et familles vulnérables : En protection de l'enfance* (Presse universitaire de Franche-Comté).
- Boutanquoi, M., Minary, Jean-Pierre, & Bournel-Bosson, M. (2010). *L'évaluation des situations des enfants en protection de l'enfance : Groupe, équipe et compétences*

- collectives. Rapport pour l'observatoire national de l'enfance en danger. Oned/Onpe.
<https://www.oned.gouv.fr/system/files/ao/rapport%20final%20boutanquoi%20ao2008.pdf>
- Bouterfas, N., Desrumaux, P., Leroy-Fremont, N., & Boudenghan, M. (2016). Charge de travail, justice, soutien et résilience : Quels effets sur l'épuisement professionnel des travailleurs sociaux et quelles médiations par la satisfaction des besoins ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 110(2), 177-207. <https://doi.org/10.3917/cips.110.0177>
- Boutin, G., & Durning, P. (2008). *Enfants maltraités ou en danger : L'apport des pratiques socio-éducatives*. L'Harmattan.
- Bresson, M. (2014). La participation : Un concept constamment réinventé : Analyse sociologique des enjeux de son usage et de ses variations. *Socio-logos*, 9. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2817>
- Breugnot, P. (2011). *Les innovations socio-éducatives : Dispositifs et pratiques innovants dans le champ de la protection de l'enfance*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bruce, M. (2014). The Voice of the Child in Child Protection : Whose Voice ? *Social Sciences*, 3(3), 514-526. <https://doi.org/10.3390/socsci3030514>
- Bruggeman, D. (2011). Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches « à domicile ». Le chercheur sur le terrain des familles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 51-73. <https://doi.org/10.3917/lsele.444.0051>
- Bruheim Jensen, I. (2020). What are the perspectives of children in child protection work among social workers in Norway and Chile ? *Children and Youth Services Review*, 118, 105410. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105410>
- Brunel, M., Mallevaey, B., & Przygodzki-Lionet, N. (2022). Évaluer le discernement : Une perspective biopsychosociale. *Pratiques Psychologiques*, 28(4), 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2021.07.001>
- Bruning, M., Moreau, T., Paré, M., & Siffrein-Blanc, C. (2022). *L'accès des enfants à la justice : Bilan critique*. Dalloz.
- Buckley, H., Carr, N., & Whelan, S. (2011). 'Like walking on eggshells' : Service user views and expectations of the child protection system. *Child & family social work*, 16(1), 101-110. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00718.x>
- Burkitt, I. (2016). Relational agency : Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 322-339. <https://doi.org/10.1177/1368431015591426>
- Busschers, I., van Vugt, E. S., & Stams, G. J. J. M. (2016). Case management for child protection services : A multi-level evaluation study. *Children and Youth Services Review*, 68, 169-177. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.07.011>
- Callet, S., & Berger, M. (2020). *Le jour où j'ai choisi ma famille*. Dunod.

- Capelier, F. (2012). Enjeux et particularité de la contractualisation en protection de l'enfance : L'exemple du projet pour l'enfant. *Société et jeunesses en difficulté [En ligne]*, 13. [http : //journals.openedition.org/dejed/7396](http://journals.openedition.org/dejed/7396)
- Capelier, F. (2015). *Comprendre la protection de l'enfance. L'enfant en danger face au droit*. Dunod.
- Capelier, F. (2016). *Responsabilité et protection de l'enfance. En 4 chapitres*. Dunod.
- Capelier, F. (2021). Du consentement à la contrainte en protection de l'enfance : Accord, adhésion ou avis ? *Vie sociale*, 33(1), 117-126. [https : //doi.org/10.3917/vsoc.211.0117](https://doi.org/10.3917/vsoc.211.0117)
- Capelier, F., Dassy, Anaïs, & Faisca, É. (2022). *L'expérience du confinement par les enfants et les professionnels de la protection de l'enfance*. Observatoire parisien de la protection de l'enfance. [https : //onpe.gouv.fr/system/files/base_documentaire/rapport -
etude vecu du confinement par les enfants et les professionnels.pdf](https://onpe.gouv.fr/system/files/base_documentaire/rapport_-_etude_vécu_du_confinement_par_les_enfants_et_les_professionnels.pdf)
- Carvalho, J. M. S., Delgado, P., Pinto, V. S., & Benbenishty, R. (2018). Reunification in foster care : Influences on decision-making. *Child Abuse Neglect*, 86, 67-78. [https : //doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.09.012](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.09.012)
- Cefai, D., Carrel, M., Talpin, J., Eliasoph, N., & Lichterman, P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations*, 4(3), 7-48. [https : //doi.org/10.3917/parti.004.0005](https://doi.org/10.3917/parti.004.0005)
- Chamak, B. (2009). L'autisme dans un service de pédopsychiatrie : Les relations parents/professionnels. *Ethnologie française*, 39(3), 425-433. [https : //doi.org/10.3917/ethn.093.0425](https://doi.org/10.3917/ethn.093.0425)
- Chapeau, J. (2020). Éduquer à la protection ? : Les pratiques professionnelles de développement du pouvoir d'agir à l'épreuve du mandat de protection de l'enfance. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 119-136. [https : //doi.org/10.3917/spir.066.0119](https://doi.org/10.3917/spir.066.0119)
- Chapon, N. (2021). *Les assistants familiaux, les enfants confiés, le confinement et ses conséquences*. Aix-Marseille Université, CNRS, UMR 7305.
- Charles, A., & Haines, K. (2014). Measuring Young People's Participation in Decision Making. *The International Journal of Children's Rights*, 22(3), 641-659. [https : //doi.org/10.1163/15718182-55680022](https://doi.org/10.1163/15718182-55680022)
- Charles, C. (2021). *Tensions et émotions dans le travail social précaire : Une sociologie des éducateurs et éducatrices dans les foyers pour enfants*. Octarès éditions.
- Chauvenet Antoinette, Guillaud, Y., Mackiewicz, M.-P., & Le Clère, F. (2019). *École, famille, cité : Pour une coéducation démocratique*.
- Cholet, D., Lesueur, D., & Sanchez, J. L. (2020). *Protection de l'enfance : Quand le confinement révèle des pistes d'amélioration*. ODAS.
- Chopin, M.-P., & Sinigaglia, J. (2022). Chapitre 1. La description dense des situations éducatives : Résultat ou matériau ? Dans *Enquêter dans les métiers de l'humain* : Vol. 2e éd. (p. 8-26). Éditions Raison et Passions ; [https : //www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645994-p-8.htm](https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645994-p-8.htm)

- Connolly, M., & Katz, I. (2019). Typologies of Child Protection Systems : An International Approach. *Child abuse review*, 28(5), 381-394. <https://doi.org/10.1002/car.2596>
- Cook, L. L. (2020). The home visit in child protection social work : Emotion as resource and risk for professional judgement and practice. *Child & Family Social Work*, 25(1), 18-26. <https://doi.org/10.1111/cfs.12647>
- Cossar, J., Brandon, M., & Jordan, P. (2011). Don't Make Assumptions : Children's and Young People's Views of the Child Protection System. Centre for research on the child and family.
- Cossar, J., Brandon, M., & Jordan, P. (2016). 'You've got to trust her and she's got to trust you' : Children's views on participation in the child protection system : Children's views on participation. *Child & Family Social Work*, 21(1), 103-112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Côté, I., Trottier Cyr, R.-P., Lavoie, K., & Pagé, G. (2018). Veux-tu participer à ma recherche ? Principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche. Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques, 127-145. <https://doi.org/10.17118/11143/14112>
- Coum, D. (2020). Pourquoi et comment parler d'amour dans le travail social ? Dans *Par-delà l'amour et la haine* (p. 179-196). Érès.
- Cozzi, D., & Zaltron, F. (2022). Déclinaisons éthiques et réflexivité partagée dans la recherche auprès d'enfants. *Revue des sciences sociales*, 67, 120-127. <https://doi.org/10.4000/revss.8205>
- Cudjoe, E., Uggerhøj, L., & Abdullah, A. (2020). "We are consultants, not collaborators" : Young people's experiences with child protection meetings in Ghana. *Children and Youth Services Review*, 109, 104748. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104748>
- Curry, A. (2019). "If you can't be with this client for some years, don't do it" : Exploring the emotional and relational effects of turnover on youth in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 99, 374-385. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.026>
- Daly, A. (2020). Assessing Children's Capacity : Reconceptualising our Understanding through the UN Convention on the Rights of the Child. *International Journal of Children's Rights*, 28(3), 471-499. <https://doi.org/10.1163/15718182-02803011>
- Damiani-Taraba, G., Dumbrill, G., Gladstone, J., Koster, A., Leslie, B., & Charles, M. (2017). The evolving relationship between casework skills, engagement, and positive case outcomes in child protection : A structural equation model. *Children and Youth Services Review*, 79, 456-462. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.033>
- Declercq, C., & Oker, A. (2023). De la variabilité du développement des enfants aux inégalités : Un apport des connaissances en psychologie et neurosciences. Dans V. Becquet & M. Conrond (Éds.), *Faire face aux inégalités sociales - Un défi pour les professionnels de l'éducation* (Francas).

- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en éducation*, 20. <https://doi.org/10.4000/ree.8068>
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin de méthodologie sociologique [En ligne]*, 93, 5-27.
- Denéchère, Y. (2019). *La Parole de l'enfant au bénéfice de ses droits : De la prise en compte à l'agentivité*. Presses universitaires de Liège.
- Deshayes, F. (2014). *Au coeur du dossier, le raisonnement éducatif : Étude sur les pratiques professionnelles en protection de l'enfance* [Thèse en sociologie]. Paris 8 Saint-Denis.
- Detlaff, A. J., Christopher Graham, J., Holzman, J., Baumann, D. J., & Fluke, J. D. (2015). Development of an instrument to understand the child protective services decision-making process, with a focus on placement decisions. *Child Abuse & Neglect*, 49, 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.04.007>
- Dewey John. (1976). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience. *Tracés*, 9, 83-91. <https://doi.org/10.4000/traces.204>
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Diaz, C., Pert, H., & Thomas, N. (2018). 'Just another person in the room' : Young people's views on their participation in Child in Care Reviews. *Adoption & Fostering*, 42(4), 369-382. <https://doi.org/10.1177/0308575918801663>
- Dillon, J., Greenop, D., & Hills, M. (2016). Participation in child protection : A small-scale qualitative study. *Qualitative social work : research and practice*, 15(1), 70-85. <https://doi.org/10.1177/1473325015578946>
- Disney, T., Warwick, L., Ferguson, H., Leigh, J., Cooner, T. S., Beddoe, L., Jones, P., & Osborne, T. (2019). "Isn't it funny the children that are further away we don't think about as much ?" : Using GPS to explore the mobilities and geographies of social work and child protection practice. *Children and Youth Services Review*, 100, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.029>
- Dixon, J., Ward, J., & Blower, S. (2019). "They sat and actually listened to what we think about the care system" : The use of participation, consultation, peer research and co-production to raise the voices of young people in and leaving care in England. *Child Care in Practice*, 25(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521380>
- Duramy, B. F., & Gal, T. (2020). Understanding and implementing child participation : Lessons from the Global South. *Children and Youth Services Review*, 119, 105645. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105645>
- Durousset, A. (2016). *Placé, déplacé : De familles d'accueil en foyers, le combat d'un enfant sacrifié témoignage*. Michalon éditeur.
- Durning, P. (1995). *Éducation familiale : Acteurs, processus et enjeux*. L'Harmattan.
- Durning, P. (1999). *Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels : Relevé des travaux en langue française sur la coéducation des enfants et*

propositions de recherches à développer (Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse (France), Éd. ; Groupe de recherche Education et famille (Nanterre)). CNFE-PJJ.

- Durning, P., & Chrétien, J. (2001). *L'AEMO en recherche : L'état des connaissances, l'état des questions*. Matrice.
- Er-Rafiqi, M., Roukoz, C., Le Gall, D., & Roy, A. (2017). Les fonctions exécutives chez l'enfant : Développement, influences culturelles et perspectives cliniques. *Revue de neuropsychologie*, 9(1), 27-34. <https://doi.org/10.1684/nrp.2017.0405>
- Eßer, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Éds.). (2016). *Reconceptualising agency and childhood : New perspectives in childhood studies*. Routledge.
- Euillet, S. (2017). Enjeux psychologiques des supports utilisés en recherche auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance. *Sociétés et jeunesses en difficulté [Online]*, 18. <http://journals.openedition.org/sejed/8287>
- Euillet, S. (2020). *Des processus individuels aux dynamiques relationnelles des acteurs de l'accueil familial : Vers une complémentarité des approches et des pratiques* [Habilitation à diriger les recherches]. Cergy Paris Université.
- Euillet, S., & Faisca, É. (2019). Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil. *Le sociographe*, 68(4), s53-s66. <https://doi.org/10.3917/graph.068.0118>
- Euillet, S., Ganne, C., & Turlais, A. (2019). L'évaluation des situations d'enfants confiés en accueil familial [Rapport de recherche]. Université Paris Nanterre & ANPF. <http://efis.parisnanterre.fr/wp-content/uploads/2019/07/Rapport-final-evaluation-ANPF-euillet-ganne-turlais-2019.pdf>
- Fablet, D. (2007). Les interventions socio-éducatives : Comment les définir ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21(1), 125. <https://doi.org/10.3917/rief.021.0125>
- Faisca, E. (2021). La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles. *Enfances Familles Générations*, 37. <http://journals.openedition.org/efg/11675>
- Fassin, D. (2008). L'éthique, au-delà de la règle : Réflexions autour d'une enquête ethnographique sur les pratiques de soins en Afrique du Sud. *Sociétés contemporaines*, 71(3), 117-135. <https://doi.org/10.3917/soco.071.0117>
- Favretto, A. R., & Crocetta, C. (2020). Les droits des enfants en milieu hospitalier : Un équilibre délicat entre protection et participation aux décisions. *Revue des sciences sociales*, 63, 70-77. <https://doi.org/10.4000/revss.5001>
- Featherstone, B., White, S., & Morris, K. (2014). *Re-imagining child protection : Towards humane social work with families* (1re éd.). Bristol University Press.
- Felices-Luna, M. (2016). Attention au chercheur ! L'éthique sous la menace de la recherche, la science sous l'emprise des comités d'éthique en recherche : *Déviance et Société*, 40(1), 3-23. <https://doi.org/10.3917/ds.401.0003>
- Ferguson, H. (2006). Liquid Social Work : Welfare Interventions as Mobile Practices. *British Journal of Social Work*, 38(3), 561-579. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl367>

- Ferguson, H. (2009). Performing child protection : Home visiting, movement and the struggle to reach the abused child. *Child & Family Social Work*, 14(4), 471-480. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00630.x>
- Ferguson, H. (2016a). Researching Social Work Practice Close Up : Using Ethnographic and Mobile Methods to Understand Encounters between Social Workers, Children and Families. *British Journal of Social Work*, 46(1), 153-168. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu120>
- Ferguson, H. (2016b). What social workers do in performing child protection work : Evidence from research into face-to-face practice. *Child & Family Social Work*, 21(3), 283-294. <https://doi.org/10.1111/cfs.12142>
- Ferguson, H. (2017). How Children Become Invisible in Child Protection Work : Findings from Research into Day-to-Day Social Work Practice. *The British Journal of Social Work*, 47(4), 1007-1023. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw065>
- Ferguson, H. (2018). Making home visits : Creativity and the embodied practices of home visiting in social work and child protection. *Qualitative Social Work*, 17(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1473325016656751>
- Ferguson, H., Disney, T., Warwick, L., Leigh, J., Cooner, T. S., & Beddoe, L. (2021a). Hostile relationships in social work practice : Anxiety, hate and conflict in long-term work with involuntary service users. *Journal of Social Work Practice*, 35(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/02650533.2020.1834371>
- Ferguson, H., Leigh, J., Cooner, T. S., Beddoe, L., Disney, T., Warwick, L., & Plumridge, G. (2019). From Snapshots of Practice to a Movie : Researching Long-Term Social Work and Child Protection by Getting as Close as Possible to Practice and Organisational Life. *The British Journal of Social Work*. 50 (6), 1706-1723. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz119>
- Ferguson, H., Warwick, L., Cooner, T. S., Leigh, J., Beddoe, L., Disney, T., & Plumridge, G. (2020). The nature and culture of social work with children and families in long-term casework : Findings from a qualitative longitudinal study. *Child & Family Social Work*, 25(3), 694-703. <https://doi.org/10.1111/cfs.12746>
- Ferguson, H., Warwick, L., Disney, T., Leigh, J., Cooner, T. S., & Beddoe, L. (2022). Relationship-based practice and the creation of therapeutic change in long-term work : Social work as a holding relationship. *Social Work Education*, 41(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1837105>
- Fluke, J. D., López, M. L., Benbenishty, R., Knorth, E. J., & Baumann, D. J. (Éds.). (2020). *Decision-Making and Judgment in Child Welfare and Protection : Theory, Research, and Practice* (1re éd.). Oxford University Press.
- Fontaine, A. (2012). La recherche ethnographique en travail social : L'exemple d'une étude de cas sur le travail de rue : *Pensée plurielle*, n° 30-31(2), 83-96. <https://doi.org/10.3917/pp.030.0083>
- Forkby, T., Höjer, S., & Liljegren, A. (2016). Making sense of common sense : Examining the decision-making of politically appointed representatives in Swedish child protection. *Child & Family Social Work*, 21(1), 14-25. <https://doi.org/10.1111/cfs.12100>

- Forrester, D., Westlake, D., Killian, M., Antonopolou, V., McCann, M., Thurnham, A., Thomas, R., Waits, C., Whittaker, C., & Hutchison, D. (2019). What Is the Relationship between Worker Skills and Outcomes for Families in Child and Family Social Work ? *The British Journal of Social Work*, 49(8), 2148-2167. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy126>
- Frechon, I., Abassi, E., Breugnot, P., Ganne, C., Girault, C., & Marquet, L. (2019). *Les jeunes orphelins placés : Quels sont leurs conditions de vie et leur devenir à la sortie de placement ?* [Rapport final]. CNRS-Printemps, Fondation OCIRP. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02373817v2>
- Frechon, I., & Marquet, L. (2018). *Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur*. <https://hal.science/hal-01837210/document>
- Frechon, I., Marquet, L., Breugnot, P., & Girault, C. (2016). *L'accès à l'indépendance financière des jeunes placés : Étude longitudinale sur l'Autonomisation des jeunes après un placement (ELAP)* [Rapport de recherche].
- Fugier, P. (2021). La mise à l'épreuve du pouvoir d'action et des résistances créatrices des travailleurs sociaux en France. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 27(1), 126. <https://doi.org/10.7202/1084640ar>
- Furlan, S. A., Lima, J. M. D., & Lima, M. C. D. (2019). Culturas infantis : A reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. *Zero-a-Seis*, 21(39), 81-98. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p81>
- Gaberan, P. (2007). *Cent mots pour être éducateur : Dictionnaire pratique du quotidien*. Éd. Érès.
- Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.029>
- Gallagher, M., Smith, M., Hardy, M., & Wilkinson, H. (2012). Children and Families' Involvement in Social Work Decision Making : Social Decision Making. *Children & Society*, 26(1), 74-85. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00409.x>
- Ganne, C. (2013). *Le devenir des enfants accueillis en centre maternel : Approche écologique du parcours et de la qualité de vie des enfants sept ans après la sortie d'un hébergement mère-enfant* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Paris Nanterre.
- Garcia, A. (2020). L'éducation complexe sous le prisme de la philosophie du care. *Tréma*, 54. <https://doi.org/10.4000/trema.6318>
- Gauthier-Davies, C., Blanchet, A., Esposito, T., & Goyette, M. (2023). Nombre d'intervenants et insatisfaction à l'égard des services en protection de la jeunesse. *Criminologie*, 56(1), 111. <https://doi.org/10.7202/1099008ar>
- Gebler, L. (2007). L'audition de l'enfant par le juge aux affaires familiales. *Enfances & Psy*, 36(3), 50. <https://doi.org/10.3917/ep.036.0050>
- Gerdts-Andresen, T. (2021). A scoping review of when and how a child's view is weighted in decision-making processes in law proceedings. *Children and Youth Services Review*, 129, 106197. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106197>

- Gerds-Andresen, T., & Aarum Hansen, H. (2021). How the child's views is weighted in care order proceedings. *Children and Youth Services Review*, 129, 106179. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106179>
- Gilbert, N., Parton, N., & Skivenes, M. (2011). *Child protection systems : International trends and orientations*. Oxford Univ. Press.
- Gladstone, J., Dumbrill, G., Leslie, B., Koster, A., Young, M., & Ismaila, A. (2014). Understanding worker-parent engagement in child protection casework. *Children and Youth Services Review*, 44, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.002>
- Goldman, P. S., van Ijzendoorn, M. H., Sonuga-Barke, E. J. S., Goldman, P. S., van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Bradford, B., Christopoulos, A., Cuthbert, C., Duchinsky, R., Fox, N. A., Grigoras, S., Gunnar, M. R., Ibrahim, R. W., Johnson, D., Kusumaningrum, S., Ken, P. L. A., Mwangangi, F. M., Nelson, C. A., ... Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). The implications of COVID-19 for the care of children living in residential institutions. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), e12. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30130-9](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30130-9)
- Goyette, M., Blanchet, A., & Bellot, C. (2019). *Étude sur le devenir des jeunes placés Le rôle de l'instabilité des trajectoires sur les transitions à la vie adulte - Rapport de vague 1*. Enap & Crevaj.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Progressing children's participation : Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood*, 17(3), 343-359. <https://doi.org/10.1177/0907568210369219>
- Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants*. Centre de recherche de l'INICEF - Innocenti.
- Graham, J. C., Dettlaff, A. J., Baumann, D. J., & Fluke, J. D. (2015). The Decision Making Ecology of placing a child into foster care : A structural equation model. *Child Abuse & Neglect*, 49, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.020>
- Greissler, E., Lacroix, I., & Morissette, I. (2018). Les cadres de la participation citoyenne en milieu de vie : Le discours des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, 80, 190-209. <https://doi.org/10.7202/1044116ar>
- Guigue, M. (2010). Présentation du dossier : Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1). <https://doi.org/10.3917/rief.027.0011>
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : Une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 59-76. <https://doi.org/10.3917/lsdle.454.0059>
- Guigue, M., & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : Une relation en tension : Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), 57. <https://doi.org/10.3917/rief.027.0057>
- Halasa, K., & Bergonnier-Dupuy, G. (2018). Vivre dans une famille sans logement : Facteurs de stress des enfants hébergés à l'hôtel dans le cadre du dispositif d'hébergement d'urgence. *Société et Jeunes en difficulté [En ligne]*, 21. <http://journals.openedition.org/sejed/9206>

- Hanson, K. (2012). Schools of Thought in Children's Rights. Dans M. Liebel, K. Hanson, I. Saadi, & W. Vandenhoe, *Children's Rights from Below* (p. 63-79). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230361843_5
- Hanson, K. (2016). Children's participation and agency when they don't 'do the right thing'. *Childhood*, 23(4), 471-475. <https://doi.org/10.1177/0907568216669222>
- Hayes, M., & Birnbaum, R. (2020). Voice of the Child Reports in Ontario : A Content Analysis of Interviews with Children. *Journal of divorce & remarriage*, 61(5), 301-319. <https://doi.org/10.1080/10502556.2019.1619379>
- Heimer, M., Nasman, E., & Palme, J. (2018). Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision : The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & Family Social Work*, 23(2), 316-323. <https://doi.org/10.1111/cfs.12424>
- Henderson-Dekort, E., van Bakel, H., & Smits, V. (2022). The Complex Notion of the Capacity of a Child : Exploring the Term Capacity to Support the Meaningful Participation of Children in Family Law Proceedings. *Social Sciences*, 11(3), 98. <https://doi.org/10.3390/socsci11030098>
- Henriksen, A.-K. (2022). "It's my life they are talking about" – On children's participation in decision-making for secure placement. *Qualitative Social Work*, 21(4), 783-799. <https://doi.org/10.1177/14733250211036173>
- Henriksen, A.-K., & Prieur, A. (2019). "So, Why Am I Here ? " Ambiguous Practices of Protection, Treatment and Punishment in Danish Secure Institutions for Youth. *The British Journal of Criminology*, 59(5), 1161-1177. <https://doi.org/10.1093/bjc/azz018>
- Horsfall, B. (2013). Breathing life into children's participation : Empirical observations of lawyer-child relations in child protection proceedings. *New Zealand Law Review*, 3, 429-444.
- Husby, I. S. D., Slettebø, T., & Juul, R. (2018). Partnerships with children in child welfare : The importance of trust and pedagogical support. *Child & Family Social Work*, 23(3), 443-450. <https://doi.org/10.1111/cfs.12435>
- Hussey, S. (2020). International Public Participation Models 1969–2020, . Bang the Table. <https://www.bangthetable.com/blog/international-public-participation-models/>
- Idefhi. (2020). *Retour d'expérience sur le confinement à l'Idefhi*. Rapport d'étude. Idefhi. http://www.idefhi.fr/images/actualites/RETEX_complet.pdf
- Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Éd.). (2022). *Des liens et des lieux : L'aller-vers en pratiques*. INJEP, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Ion, J., & Ravon, B. (2012). *Les travailleurs sociaux*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.ravon.2012.01>
- Ireland Department of Children and Youth Affairs. (2015). *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making 2015-2020*. <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf#page=null>

- Jackson, R., Brady, B., Forkan, C., Tierney, E., & Kennan, D. (2020). Influencing policy and practice for young people in foster care : Learning from a model of collective participation. *Children and Youth Services Review*, 113, 104901. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104901>
- James, A., & Prout, A. (Éds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Jamet, L. (2021). La prévention des ruptures de parcours pour les jeunes bénéficiant de mesures de protection de l'enfance : Des motifs et facteurs de rupture à l'élaboration de stratégies d'action [Rapport de recherche]. IDEFHI.
- Jensen, I. B., Studsrød, I., & Ellingsen, I. T. (2020). Child protection social workers' constructions of children and childhood : An integrative review. *Child & family social work*, 25(S1), 83-96. <https://doi.org/10.1111/cfs.12720>
- Jésu, F. (2007). Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants ? : *Dialogue*, 176(2), 65-75. <https://doi.org/10.3917/dia.176.0065>
- Jésu, F. (2020). Chapitre 31. La coéducation comme éthique et comme projet. Dans N. Touya & F. Batifoulrier, *Travailler en MECS* (2éd.). Dunod.
- Jésu, F., & Le Gal, J. (2015). *Démocratiser les relations éducatives : La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*. Chronique sociale.
- Join-Lambert, H. (2006). Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie). *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 2. <http://journals.openedition.org/sejed/188>
- Join-Lambert, H. (2017). Enquête et images : Recueillir le point de vue d'adolescent-e-s vivant en situation de placement. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 18. <http://journals.openedition.org/sejed/8341>
- Join-Lambert, H., Boddy, J., & Thomson, R. (2020). The Experience of Power Relationships for Young People in Care. Developing an Ethical, Shortitudinal and Cross-National Approach to Researching Everyday Life. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3212>
- Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, I., & Geurts, E. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie*, 187, 71-80. <https://doi.org/10.4000/rfp.4471>
- Join-Lambert, H., Euillet, S., Rurka, A., & Groupe de parents dont les enfants sont suivis par les services de l'aide sociale à l'enfance de Paris. (2022). *Construire ensemble la politique parisienne de protection de l'enfance : COPA75*. ONPE. <https://shs.hal.science/halshs-04297360>
- Join-Lambert, H., & Reimer, D. (2022). The importance of emotions in the lives of children and young people in foster care in England, France and Germany. *Children & Society*, 36(2), 266-281. <https://doi.org/10.1111/chso.12544>
- Join-Lambert, H., & Séraphin, G. (2020). Dysfunctions in French child protection. Dans Biesel, K., Masson, J., Parton, N., & Pösö T., *Errors and Mistakes in Child Protection* (p. 193-214). Policy Press.

- 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 en Sociologie]. Université Paris 8 - Villetaneuse-Saint-Denis.
- Jouanno, A. (2022). Décrire, est-ce déjà juger ? La construction collective des décisions judiciaires de renouvellement de l'assistance éducative. *Terrains/Théories*, 16. <https://doi.org/10.4000/teth.5054>
- Jung, C. (2019a). De l'enfant « placé » à l'enfant « accueilli » : Du corps agi au corps agissant. *Enfances, Familles, Générations*, 33, 1067809ar. <https://doi.org/10.7202/1067809ar>
- Jung, C. (2019b). Protéger l'enfant. Mise en perspective d'une reconfiguration du statut de l'enfance. *Champ social*.
- Karpetis, G. (2018). Social Work Skills : A Narrative Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, 48(3), 596-615. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx066>
- Karsten, A. (2012). Participation models : Citizens, youth. Online (2nd edition). <https://www.nonformality.org>. <https://www.nonformality.org/2012/11/participation-models/>
- Kennan, D., Brady, B., & Forkan, C. (2018). Supporting Children's Participation in Decision Making : A Systematic Literature Review Exploring the Effectiveness of Participatory Processes. *The British Journal of Social Work*, 48(7), 1985-2002. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx142>
- Kirka, V., & Tamutienė, I. (2023). Exploring child participation in protecting them from maltreatment : Lithuanian insights. *Children and Youth Services Review*, 152, 107080. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107080>
- Klußmann, C., & Underwood, L. (2021). Participation as power struggle – researching the labour process in the residential child and youth care in Germany. *Social work & society*, 19(1), 1. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-2516>
- Kosher, H., & Ben-Arieh, A. (2020). Social workers' perceptions of children's right to participation. *Child & Family Social Work*, 25(2), 294-303. <https://doi.org/10.1111/cfs.12685>
- Križ, K., & Roundtree-Swain, D. (2017). "We are merchandise on a conveyor belt" : How young adults in the public child protection system perceive their participation in decisions about their care. *Children and Youth Services Review*, 78, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.001>
- Lacharité, C. (2005). Représentation de l'enfant maltraité dans le discours scientifique : Une esquisse de problématisation. Dans G. Bergonnier-Dupuy (Dir.) *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 63-75). Éres.
- Lacharité, C., Balsells, M. À., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M., & Chamberland, C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles : Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. Dans D. Saint-Laurent, K. Dubois-Comtois, et C. Cyr (eds) *La maltraitance : Perspective développementale et écologique-transactionnelle* (p.341-364). Presse de l'Université du Québec.

- Lacharité, C., Chamberland, C., & Sellenet, C. (2015). *La protection de l'enfance : La parole des enfants et des parents*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacharité, C., Éthier, L. S., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 484(4), 381-394. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0381>
- Lacroix, I. (2016). *La participation collective des jeunes en protection de l'enfance : Une revue de littérature internationale*. <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2016/05/031161452.pdf>
- Lacroix, I., Chaieb, S., Dietrich-Ragon, P., & Frechon, I. (2021). *Violence sous protection. Expériences et parcours des jeunes récemment sortis de placement : Expériences et parcours des jeunes récemment sortis de placement*. Inéd.
- Lafantaisie, V., Tourigny, S., & David, M. (2022). « Montre-moi que tu t'intéresses à moi et que tu me crois » : Questionner les relations de pouvoir adulte-enfant en recherche. *Recherches qualitatives*, 41(1), 85. <https://doi.org/10.7202/1088796ar>
- Lambert, A. (2012). Logiques d'action et quête de sens : Le risque en protection de l'enfance [Thèse en Sciences humaines appliquées]. Montréal. <https://hdl.handle.net/1866/9158>
- Lamothe, J., Couvrette, A., Lebrun, G., Yale-Soulière, G., Roy, C., Guay, S., & Geoffrion, S. (2018). Violence against child protection workers: A study of workers' experiences, attributions, and coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 81, 308-321. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.027>
- Langenegger, E. (2017). Regard de la pratique : Les professionnels entre confusion et coordination. Dans P. Voll, A. Jud, E. Mey, C. Häfeli, & M. Stettler (Éds.), *La protection de l'enfance : Gestion de l'incertitude et du risque* (p. 75-79). Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.909>
- Larkins, C., Satchwell, C., Davidge, G., Carter, B., & Crook, D. (2021). Working back to the future : Strengthening radical social work with children and young people, and their perspectives on resilience, capabilities and overcoming adversity. *Critical and Radical Social Work*, 9(2), 185-204. <https://doi.org/10.1332/204986020X16031172027478>
- Larralde, J.-F., & Leblanc, B. (2012). Continuité et contenance institutionnelle : Nouage entre continuité d'action et discontinuité affective. *Empan*, 85(1), 43-49. <https://doi.org/10.3917/empa.085.0043>
- Lauri, K., Toros, K., & Lehtme, R. (2021). Participation in the Child Protection Assessment : Voices from Children in Estonia. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(2), 211-226. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00724-x>
- Laval, V. (2019). *La psychologie du développement* (4éd.). Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (2021). *Les épistémologies constructivistes* (5 éd. mise à jour). Que sais-je ?
- Leeson, C. (2007). My life in care : Experiences of non-participation in decision-making processes. *Child & Family Social Work*, 12(3), 268-277. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00499.x>

- Lefevre, M., Hickie, K., & Luckock, B. (2018). 'Both/And' Not 'Either/Or' : Reconciling Rights to Protection and Participation in Working with Child Sexual Exploitation. *The British Journal of Social Work*, 49 (7), 1837-1855. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy106>
- Leigh, J., Disney, T., Warwick, L., Ferguson, H., Beddoe, L., & Cooner, T. S. (2021). Revealing the hidden performances of social work practice : The ethnographic process of gaining access, getting into place and impression management. *Qualitative Social Work*, 20(4), 1078-1095. <https://doi.org/10.1177/1473325020929067>
- Lemay, L., Marion, É., Jasmin, E., Tougas, A.-M., Lessard, M., & Ricard, N. (2021). La collaboration entre l'école et les services sociaux et de santé au profit des jeunes qui vivent des problèmes multiples et complexes : Une analyse des controverses. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90, 2(3), 111-127. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0111>
- Lemay, L., Marion, É., Tchuindibi, L., & Ricard, N. (2022). L'expérience de partenariat intersectoriel vécue par des parents de jeunes aux besoins multiples et complexes : Pouvoir de décision, sentiment de contrôle et vision d'un rapport parents-professionnels idéal. *Sciences & Actions Sociales*, 17(2), 167-204. <https://doi.org/10.3917/sas.017.0167>
- Lessard, G., Alvarez-Lizotte, P., Germain, A.-S., Drouin, M.-E., & Turcotte, P. (2018). Défis et conditions de réussite d'une pratique concertée en violence conjugale et maltraitance envers les enfants. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1-2), 224-237. <https://doi.org/10.7202/1043403ar>
- Levrard, S. (2020). Les enfants dans l'école : Une sociologie des acteurs sociaux et territoriaux [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Caen Normandie.
- Littlechild, B. (2005a). The nature and effects of violence against child-protection social workers: Providing effective support. *British Journal of Social Work*, 35(3), 387-401. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch188>
- Littlechild, B. (2005b). The stresses arising from violence, threats and aggression against child protection social workers. *Journal of Social Work*, 5(1), 61-82. <https://doi.org/10.1177/1468017305051240>
- Littlechild, B. (2008). Child Protection Social Work : Risks of Fears and Fears of Risks – Impossible Tasks from Impossible Goals ? *Social Policy & Administration*, 42(6), 662-675. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2008.00630.x>
- Littlechild, B., Hunt, S., Goddard, C., Cooper, J., Raynes, B., & Wild, J. (2016). The Effects of Violence and Aggression From Parents on Child Protection Workers' Personal, Family, and Professional Lives. *SAGE Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/21582440156249>
- Louffok, L., & Blandinières, S. (2016). *Dans l'enfer des foyers*. J'ai lu.
- Lugan, J. (2009). *La systémique sociale*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lugan.2009.01>

- Lundy, L. (2007). « Voice » is not enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Maameri, A., & Doris, J. (2023). Les « sorties sèches » à l'épreuve de la participation : Quelles perspectives d'évolution de la protection de l'enfance à l'aune des rapports publics en France et au Québec ? *Criminologie*, 56(1), 277. <https://doi.org/10.7202/1099014ar>
- Mallevaey, B. (2012). La parole de l'enfant en justice. *Recherches familiales*, 9(1), 117. <https://doi.org/10.3917/rf.009.0117>
- Martin-Blachais, M.-P. (2017). *Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance*. Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes.
- Massons-Ribas, A., Balsells, M. À., & Cortada, N. (2021). The Participation of Children and Adolescents in the Protection System : The Case of the Spanish Legislation. *Social Sciences*, 10(7), 268. <https://doi.org/10.3390/socsci10070268>
- Mayaux, F.-X. (2019). *Dynamiques des liens institutionnels et familiaux de l'enfant placé en famille d'accueil : Apports de la théorie de l'attachement et de l'approche psychodynamique*. [Thèse de doctorat en psychologie]. Bourgogne Franche-Comté.
- McCafferty, P. (2017). Implementing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child in Child Protection Decision-Making : A Critical Analysis of the Challenges and Opportunities for Social Work. *Child Care in Practice*, 23(4), 327-341. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1264368>
- McCarthy, E. (2016). Young People in Residential Care, their Participation and the Influencing Factors. *Child Care in Practice*, 22(4), 368-385. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188763>
- McEwan-Strand, A., & Skivenes, M. (2020). Children's Capacities and Role in Matters of Great Significance for Them : An Analysis of the Norwegian County Boards' Decision-making in Cases about Adoption from Care. *The International Journal of Children's Rights*, 28(3), 632-665. <https://doi.org/10.1163/15718182-02803006>
- McTavish, J. R., McKee, C., & MacMillan, H. L. (2022). Foster children's perspectives on participation in child welfare processes: A meta-synthesis of qualitative studies. *PloS one*, 17(10), e0275784. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275784>
- Melinder, A., van der Hagen, M. A., & Sandberg, K. (2021). In the Best Interest of the Child : The Norwegian Approach to Child Protection. *International Journal on Child Maltreatment : Research, Policy and Practice*, 4(3), 209-230. <https://doi.org/10.1007/s42448-021-00078-6>
- Mercklé, P., & Zalc, C. (2018). Peut-on modéliser la persécution ? : Apports et limites des approches quantifiées sur le terrain de la Shoah. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 73(4), 923-957. <https://doi.org/10.1017/ahss.2019.95>
- Merkel-Holguín, L. A., Fluke, J., & Krugman, R. D. (Éds.). (2019). *National Systems of Child Protection : Understanding the International Variability and Context for Developing Policy and Practice*. Springer.

- Middel, F., Post, W., López López, M., & Grietens, H. (2021). Participation of Children Involved in the Child Protection System – Validation of the Meaningful Participation Assessment Tool (MPAT). *Child Indicators Research*, 14(2), 713-735. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09772-2>
- Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. La Découverte.
- Mitchell, M. (2022). 'Because I'm a kid ...' : The struggle for recognition of children and young people involved in child and family social work. *Child & Family Social Work*, 27(3), 526-534. <https://doi.org/10.1111/cfs.12905>
- Mitchell, M., Lundy, L., & Hill, L. (2023). Children's Human Rights to 'Participation' and 'Protection' : Rethinking the relationship using Barnahus as a case example. *Child Abuse Review*, 32 (6), e2820. <https://doi.org/10.1002/car.2820>
- Monceau, G. (2013). *Le courrier électronique dans les pratiques professionnelles ; en éducation, santé et action sociale : usages et effets*. Champ Social.
- Monceau, G. (2017). *Enquêter ou intervenir ? Effets de la recherche socio-clinique*. Champ social.
- Montreuil, M., & Carnevale, F. A. (2016). A concept analysis of children's agency within the health literature. *Journal of Child Health Care*, 20(4), 503-511. <https://doi.org/10.1177/1367493515620914>
- Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C., & Roche, S. (2018). Sticking with us through it all : The importance of trustworthy relationships for children and young people in residential care. *Children and Youth Services Review*, 84, 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.043>
- Morandi, F., & La Borderie, R. (dir) (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Éd. Points.
- Morley, C., Clarke, J., Leggatt-Cook, C., & Shkalla, D. (2021). Can a Paradigm Shift from Risk Management to Critical Reflection Improve Child-Inclusive Practice ? *Societies*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.3390/soc12010001>
- Morrison, F., Cree, V., Ruch, G., Winter, K. M., Hadfield, M., & Hallett, S. (2019). Containment : Exploring the concept of agency in children's statutory encounters with social workers. *Childhood*, 26(1), 98-112. <https://doi.org/10.1177/0907568218810101>
- Mosca, S. (2019). *Regards croisés sur le placement de l'enfant chez un proche*. [Thèse de doctorat en sociologie]. Université de Lille.
- Moser, S. J. (2021). L'éthique de la recherche en sciences humaines et sociales : Le défi du consentement : Sur l'enjeu éthique de la séduction en recherche. Dans L. Coutelle, *De nouveaux territoires pour l'éthique de la recherche* (p. 125-140). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.coute.2021.01.0125>
- Moussy, B., & Gueguen, C. (2016). *Les pédagogues dans l'histoire : Entre invention et continuité*. Chronique sociale.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.

- Muench, K., Diaz, C., & Wright, R. (2017). Children and Parent Participation in Child Protection Conferences : A Study in One English Local Authority. *Child Care in Practice*, 23(1), 49-63. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1126227>
- Munro, E. (2011). *The Munro Review of Child Protection : Final Report. A child-centred system*. TSO. <https://www.gov.uk/government/publications/munro-review-of-child-protection-final-report-a-child-centred-system>
- ODPE Nord. (2020). *Retour d'expérience : La protection de l'enfance en période de confinement*. http://www.creaihdf.fr/sites/www.creainpdc.fr/files/retex_dep_du_nord.pdf
- Ogle, J., Vincent, S., & Hawkes, M. (2022). Authenticity, power and the case record : A textual analysis of the participation of children and young people in their child protection conference. *Child & family social work*, 27(2), 278-286. <https://doi.org/10.1111/cfs.12881>
- ONPE. (2020). *Premières observations sur la gestion du confinement/crise sanitaire en protection de l'enfance*. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/20200505_premieres_observations_gestion_crise_sanitaire_protection_enfance_onpe_1.pdf
- Ottavi, D. (2009). *De Darwin à Piaget : Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. CNRS Éditions.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4e éd). Armand Colin.
- Paillet, A., & Serre, D. (2013). *D'un juge à l'autre. Les variations de pratiques de travail chez les juges des enfants* [Rapport de recherche]. Mission de recherche Droit et Justice.
- Paré, M., & Bé, D. (2020). La participation des enfants aux procédures de protection de la jeunesse à travers le prisme de la vulnérabilité. *Les Cahiers de droit*, 61(1), 223-272. <https://doi.org/10.7202/1068786ar>
- Parisse, J., & Porte, E. (2022). Les démarches d'« aller vers » dans le travail social : Une mise en perspective : *Cahiers de l'action*, N° 59(2), 9-16. <https://doi.org/10.3917/cact.059.0009>
- Parton, N. (2020). Addressing the Relatively Autonomous Relationship Between Child Maltreatment and Child Protection Policies and Practices. *International Journal on Child Maltreatment : Research, Policy and Practice*, 3(1), 19-34. <https://doi.org/10.1007/s42448-019-00022-9>
- Pastor, C., Balsells, M. À., Vaquero, E., Mateo, M., & Ciurana, A. (2022). Uninformed, Afraid and Confused : What Children Need to Know at the Beginning of Their Foster Care Process. *Child Care in Practice*, 28(1), 102-118. <https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1723065>
- Percy-Smith, B., & Dalrymple, J. (2018). Stories from journeys to the edge of care : Challenges for children and family services. *Children and Youth Services Review*, 94, 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.012>
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Éds.). (2010). *A handbook of children and young people's participation : Perspectives from theory and practice*. Routledge.

- Pert, H., Diaz, C., & Thomas, N. (2017). Children's participation in LAC reviews : A study in one English local authority : Children's Participation in LAC Reviews. *Child & Family Social Work*, 22, 1-10. <https://doi.org/10.1111/cfs.12194>
- Pétitqueux-Glaser, C., Acef, S., & Mottaghi, M. (2010). Case management : Quelles compétences professionnelles pour un accompagnement global et un suivi coordonné en santé mentale ? *Vie sociale*, 1(1), 109-128. <https://doi.org/10.3917/vsoc.101.0109>
- Picart, A.-G., & Bergonnier-Dupuy, G. (2022). La parentalité pendant les années d'école maternelle : Le point de vue de mères et de pères de CSP+ en REP. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, 54(1), 71-92. <https://doi.org/10.3917/lse.541.0071>
- Pölkki, P., Vornanen, R., Pursiainen, M., & Riikonen, M. (2012). Children's Participation in Child-protection Processes as Experienced by Foster Children and Social Workers. *Child Care in Practice*, 18(2), 107-125. <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.646954>
- Potin, É. (2016a). Circulation, échanges et mises en scène des récits d'enfants placés. *Sociologie et sociétés*, 48(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1037716ar>
- Potin, É. (2016b). La protection de l'enfance. Dans V. Pache Huber, C.-É. De Suremain, & É. Guillermet, *Production institutionnelle de l'enfance* (p. 23-41). Presses universitaires de Liège. <https://doi.org/10.4000/books.pulg.9692>
- Ramsundarsingh, S., & Shier, M. L. (2017). Anti-Oppressive Organisational Dynamics in the Social Services : A Literature Review. *British Journal of Social Work*, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw174>
- Ravon, B. & Vidal-Naquet, P. (2018). Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social. *Rhizome*, 67, 74-81. <https://doi.org/10.3917/rhiz.067.0074>
- Ravon, B. & Lechaux, P. (2022). Chapitre 18. Le jardin académique partagé entre enquêteurs compétents. Une expérience lyonnaise de mise en résonance entre savoirs universitaires et savoirs professionnels du travail (du) social. Dans P. Lechaux, *Les défis de la formation des travailleurs sociaux : Entre universités et écoles professionnelles* (pp. 521-539). Champ social.
- Resweber, J.-P. (2017). *Les pédagogies nouvelles*. Presses Universitaires de France.
- Richardson Foster, H., Barter, C., Stanley, N., & Churchill, H. (2021). How Child-Focused are Child Protection Conferences ? *Child Abuse Review*, 30(5), 458-472. <https://doi.org/10.1002/car.2710>
- Robin, P. (2013). *L'évaluation de la maltraitance : Comment prendre en compte la perspective de l'enfant ?* Presses universitaires de Rennes.
- Robin, P. (2020). *L'enfant de personne : À l'épreuve du placement et de sa sortie*. Champ social éditions.
- Robin, P., Join-Lambert, H., & Mackiewicz, M.-P. (2017). Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : Spécificités éthiques et méthodologiques. *Société et jeunesse en difficulté [En ligne]*, 18. <http://journals.openedition.org/sejed/8282>

- Robin, P., Mackiewicz, M.-P., Goussault, B., & Delcroix, S. (2015). La transition à l'âge adulte au prisme d'une recherche par les pairs. *Vie sociale*, 12(4), 71-88. <https://doi.org/10.3917/vsoc.154.0071>
- Robin, P., & Séverac, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : Les paradoxes d'une biographie sous injonction. *Recherches familiales*, 10(1), 91. <https://doi.org/10.3917/rf.010.0091>
- Rogowski, S. (2012). Social Work with Children and Families : Challenges and Possibilities in the Neo-Liberal World. *The British Journal of Social Work*, 42(5), 921-940. <http://www.jstor.org/stable/43771702>
- Rosenczweig, J. P., Youf, D., & Capelier, F. (2014). *De nouveaux droits pour les enfants ? Oui... Dans l'intérêt même des adultes et de la démocratie* [Travaux préparatoire au projet de loi famille]. Ministre de la famille.
- Rousseau, D., Rozé, M., & Toussaint, E. (2020). *Les enfants et le virus : La vie quotidienne et les inventions dans les pouponnières sociales lors du Covid-19*. Association saint-ex pour la recherche en protection de l'enfance. <https://www.gepso.fr/static/uploads/2020/04/les-enfants-et-le-virus-EBOOK.pdf>
- Rousseau, P. (2001). Regard sur les pratiques lors de l'engagement de la mesure d'AEMO. Dans *L'AEMO en recherches : L'état des connaissances, l'état des questions*. (p. 111-124). Matrice
- Rousseau, P. (2013). La pratique éducative révélée par les écrits professionnels : L'exemple de l'AEMO. *Vie sociale*, 1(1), 127-137. <https://doi.org/10.3917/vsoc.131.0127>
- Royer, I., Garreau, L., & Roulet, T. (2019). La quantification des données qualitatives : Intérêts et difficultés en sciences de gestion. *Finance Contrôle Stratégie*, NS-6. <https://doi.org/10.4000/fcs.3312>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Ruch, G. (2007). Reflective Practice in Contemporary Child-care Social Work : The Role of Containment. *British Journal of Social Work*, 37(4), 659-680. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch277>
- Ruch, G., Winter, K., Cree, V., Hallett, S., Morrison, F., & Hadfield, M. (2017). Making meaningful connections : Using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice. *Child & family social work*, 22(2), 1015-1023. <https://doi.org/10.1111/cfs.12321>
- Ruch, G., Winter, K., Morrison, F., Hadfield, M., Hallett, S., & Cree, V. (2020). From communication to co-operation : Reconceptualizing social workers' engagement with children. *Child & Family Social Work*, 25(2), 430-438. <https://doi.org/10.1111/cfs.12699>
- Rurka, A. (2008). *L'efficacité de l'action éducative d'aide à domicile : Le point de vue des usagers et des professionnels*. L'Harmattan.
- Rurka, A. (2019). La Participation des enfants en protection de l'enfance : De quoi parle-t-on ? Dans S. Euillet, *Parcours en famille d'accueil : Sens et pratiques* (p. 94-113). L'harmattan.

- Rurka, A., Barros Leal Giraud, A., & Mathiot, L. (2020). *Quel avenir après le SAJE et le SAPPEJ ? Comprendre les orientations proposées aux familles en fin de mesure, à partir de l'étude du processus décisionnel ?* Rapport de recherche. Université Paris Nanterre/ONPE
- Rurka, A., & Rousseau, P. (2017). *Le principe du respect du contradictoire dans l'élaboration des écrits en AEMO*. Rapport de recherche hal-02366957. Université Paris Nanterre.
- Rurka, A., & Séraphin, G. (2022). Chapitre 2. Apprivoiser l'espace intime du sujet : Des questions de recherche empreintes d'éthique et ferment d'un renouvellement méthodologique : Dans B. Albero & J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain* (p. 185-197). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0185>
- Rurka, A., & Tillard, B. (2009). *Du placement à la suppléance parentale—Actualité des recherches internationales*. Harmattan.
- Russ, E., Lonne, B., & Lynch, D. (2020). Increasing child protection workforce retention through promoting a relational-reflective framework for resilience. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104245. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104245>
- Saarnik, H., Sindi, I., & Toros, K. (2023). 'Well, the Child Can't Choose, Right ? ' Foster Children's Participation Experiences of Child Protection Removal Practices. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00911-y>
- Sabin, G., & Martin, C. (2022). Fréquenter le dehors et se défaire des normes pour s'émanciper : Aux fondements de la pédagogie sociale. *Cahiers de l'action*, 59(2), 34-41. <https://doi.org/10.3917/cact.059.0034>
- Sanders, J., Munford, R., Ballantyne, R., Henaghan, M., Allison, R., & Jackson, R. (2017). Conditional openness : Young people define practices for successful child protection interventions. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 39(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/09649069.2017.1351738>
- Seim, S., & Slettebø, T. (2017). Challenges of participation in child welfare. *European Journal of Social Work*, 20(6), 882-893. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320531>
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Sellenet, C. (2012). La participation des parents en mecs, une utopie ? *Empan*, 85(1), 57. <https://doi.org/10.3917/empa.085.0057>
- Sellenet, C. (2021). La participation des parents en protection de l'enfance, mythe ou réalité ? : Dans S. Dautigny, J-P Mahier & S. Stella *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance* (p. 153-173). Éres. <https://doi.org/10.3917/eres.dauti.2021.01.0153>
- Sellenet, C. (2023). Familles et professionnels en protection de l'enfance : Une métamorphose inachevée. *Recherches familiales*, 20(1), 175-187. <https://doi.org/10.3917/rf.020.0176>

- Séraphin, G. (2004). Apparaître, l'intervention sociale comme construction de la reconnaissance. : L'exemple de la protection juridique des majeurs. *Recherches familiales*, 1(1), 105. <https://doi.org/10.3917/rf.001.0105>
- Séraphin, G. (2012). *Le regard situant : L'exemple de la politique familiale dans la France contemporaine* [Habilitation à diriger les recherches]. Université Paris Descartes.
- Séraphin, G. (2014). Protéger un enfant en accompagnant la construction de son parcours de vie. Les récents rapports « Enfance/Famille » en perspective. *Journal du droit des jeunes*, 338-339(8-9), 47-63. <https://doi.org/10.3917/jdj.338.0047>
- Séraphin, G. (2020). Vulnérabilité ou danger ? Lorsqu'une analyse écosystémique des situations de négligences en protection de l'enfance révèle les limites du système français de protection de l'enfance. Dans M. Boutanquoi & C. Lacharité, *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance* (p.57-70) Presses universitaires de Franche-Comté.
- Séraphin, G. (2021). Une petite île comme laboratoire de la République : Le confiage institutionnalisé à Saint-Martin. *Vie sociale*, 34-35(2), 253-269. <https://doi.org/10.3917/vsoc.212.0253>
- Séraphin, G. (2023). Comment faire alliance pour protéger un enfant en danger ? L'accompagnement des tiers à la Réunion. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 51(1), 143-163. <https://doi.org/10.3917/rief.051.0143>
- Séraphin, G., & Bolter, F. (2017). Making better sense of children's trajectories in child protection in France. *Children and Youth Services Review*, 73, 145-148. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.032>
- Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'État social : Enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Raisons d'agir éd.
- Shuttleworth, P. D. (2023). What matters for child participation—The role of valuation-based dialogical participation for children living in kinship care in England. *Children and Youth Services Review*, 149, 106959. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.106959>
- Siffrein-Blanc, C. (2021). *Les personnes, l'enfant, les familles : Quelles évolutions ?* [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches en droit]. Aix Marseille Université.
- Simon, A. (2020). Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*. <https://hal.science/hal-02999628>
- Singly, F. de. (2014). *Sociologie de la famille contemporaine*. Armand Colin.
- Sirota, R. (2015). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes.
- Skauge, B., Storhaug, A. S., & Marthinsen, E. (2021). The What, Why and How of Child Participation—A Review of the Conceptualization of “Child Participation” in Child Welfare. *Social Sciences*, 10(2), 54. <https://doi.org/10.3390/socsci10020054>
- Smithson, R., & Gibson, M. (2017). Less than human : A qualitative study into the experience of parents involved in the child protection system : Parental experiences of child protection. *Child & Family Social Work*, 22(2), 565-574. <https://doi.org/10.1111/cfs.12270>

- Soarès, M., & Poblete, M. (2022). *Il y a ce que je suis*. Actes Sud junior.
- Spyrou, S. (2016). Researching children's silences : Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Spyrou, S. (2017). Time to decenter childhood ? *Childhood*, 24(4), 433-437. <https://doi.org/10.1177/0907568217725936>
- Spyrou, S., Rosen, R., & Cook, D. T. (Éds.). (2019). *Reimagining childhood studies*. Bloomsbury Academic.
- Stabler, L., Willis, S., Diaz, C., Forrester, D., O'Donnell, C., & Brand, S. (2019). Shared decision-making : What is good practice in delivering meetings ? Involving families meaningfully in decision-making to keep children safely at home : A rapid realist review [Technical Report]. whatworks-csc.org.uk
- Stalford, H., Cairns, L., & Marshall, J. (2017). Achieving Child Friendly Justice through Child Friendly Methods : Let's Start with the Right to Information. *Social Inclusion*, 5(3), 207-218. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.1043>
- Strier, R., & Binyamin, S. (2014). Introducing Anti-Opressive Social Work Practices in Public Services : Rhetoric to Practice. *The British journal of social work*, 44(8), 2095-2112. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct049>
- Strömpl, J., & Luhamaa, K. (2020). Child participation in child welfare removals through the looking glass : Estonian children's and professionals' perspectives compared. *Children and Youth Services Review*, 118, 105421. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105421>
- Stroumza, K., Pont, A.-F., Pivet, M., Fersini, F., & Krummenacher, L. (2021). Les moments de coprésence parents, enfants et professionnels dans un dispositif suisse de placement : Ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important. *Société et jeunesse en difficulté [En ligne]*, 26. <http://journals.openedition.org/sejed/10925>
- Sutterlüty, F., & Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination : Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183-187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Ten Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care : A narrative review. *Child & Family Social Work*, 23(1), 33-44. <https://doi.org/10.1111/cfs.12381>
- Thievenaz, J. (2019a). *Enquêter et apprendre au travail : Approcher l'expérience avec John Dewey*. Éditions Raison et passions.
- Thievenaz, J. (2019b). La théorie de l'enquête de John Dewey : Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92(3), 19-38. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5626>
- Thomas, N. (2000). *Children, Family and the State*. Palgrave Macmillan UK.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

- Thomas, N. (2019). What is the Point of Studying Childhood as a Social Phenomenon ? *Children & Society*, 33(4), 324-332. <https://doi.org/10.1111/chso.12297>
- Thomas & O’Kane. (1999). Children’s participation in reviews and planning meetings when they are « looked after » in middle childhood. *Family Social Work*, 4(3), 221-230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1999.00112.x>
- Thompson, H. M., Wojciak, A. S., & Cooley, M. E. (2017). Through their lens : Case managers’ experiences of the child welfare system. *Qualitative Social Work*, 16(3), 411-429. <https://doi.org/10.1177/1473325015619667>
- Thomson, R., Plumridge, L., & Holland, J. (2003). Editorial : Longitudinal qualitative research—A developing methodology. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 185-187. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091789>
- Tillard, B. (2011). Temps d’observation ethnographique et temps d’écriture. *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, 44(4), 35-50. <https://doi.org/10.3917/lsdle.444.0035>
- Tillard, B., & Robin, M. (2010). *Enquêtes au domicile des familles : La recherche dans l’espace privé*. L’Harmattan.
- Tillard, B., & Rurka, A. (2016). Intervention éducative contrainte : Relations entre familles et professionnels intervenant à domicile. *Enfances Familles Générations*, 21. <http://journals.openedition.org/efg/1011>
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so ‘new’ ? Looking critically at childhood studies. *Children’s Geographies*, 10(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Toros, K. (2021a). A systematic review of children’s participation in child protection decision-making : Tokenistic presence or not ? *Children & Society*, 35(3), 395-411. <https://doi.org/10.1111/chso.12418>
- Toros, K. (2021b). Children’s Participation in Decision Making From Child Welfare Workers’ Perspectives : A Systematic Review. *Research on Social Work Practice*, 31(4), 367-374. <https://doi.org/10.1177/1049731520984844>
- Toros, K., & Falch-Eriksen, A. (2021). Strengths-Based Practice in Child Welfare : A Systematic Literature Review. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1586-1598. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01947-x>
- Tourigny, S., & Lafantaisie, V. (2022). L’approche participative en intervention avec les enfants : « Je veux qu’il me voit et qu’il me croit ». *Revue de psychoéducation*, 51(3), 199. <https://doi.org/10.7202/1093885ar>
- Toussaint, E., & Bacro, F. (2022). Sécurité affective et bien-être des enfants en protection de l’enfance : Le point de vue des jeunes sur leurs relations avec les professionnels. *La revue internationale de l’éducation familiale*, 49(1), 155-180. <https://doi.org/10.3917/rief.049.0155>
- Tremblay, C., & Joly, J. (2009). Le roulement du personnel chez des intervenants en Centre jeunesse : État, causes et effets. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 189. <https://doi.org/10.7202/1096941ar>
- Tremblay, C., Joly, J., Haines, V., & Lanctôt, N. (2017). Liens entre le roulement du personnel vécu et l’évolution clinique d’adolescentes hébergées en centre de

- réadaptation. *Canadian Social Work Review*, 33(2), 179-202. [https : //doi.org/10.7202/1038698ar](https://doi.org/10.7202/1038698ar)
- Tremblay, C., Y. Haines, V., & Joly, J. (2016). Staff Turnover and Service Quality Within Residential Settings. *Human Service Organizations : Management, Leadership & Governance*, 40(1), 22-36. [https : //doi.org/10.1080/23303131.2015.1085479](https://doi.org/10.1080/23303131.2015.1085479)
- Turkieltaub, S. (2012). « Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs » : Entretien avec Laurent Ott. *Journal du droit des jeunes*, 316(6), 44-49. [https : //doi.org/10.3917/jdj.316.0044](https://doi.org/10.3917/jdj.316.0044)
- Turlais, A. (2016). *Pratiques psychothérapeutiques et protection de l'enfant : La décision difficile d'engager un processus de séparation : Approches plurielles du processus décisionnel au sein d'une unité de psychothérapie infantile*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et la formation]. Paris Nanterre.
- Ulvik, O. S. (2015). Talking with children : Professional conversations in a participation perspective. *Qualitative Social Work*, 14(2), 193-208. [https : //doi.org/10.1177/1473325014526923](https://doi.org/10.1177/1473325014526923)
- Van Bijleveld, G., Bunders-Aelen, J. F. G., & Dedding, C. W. M. (2019). Exploring the essence of enabling child participation within child protection services. *Child & Family Social Work*, cfs.12684. [https : //doi.org/10.1111/cfs.12684](https://doi.org/10.1111/cfs.12684)
- Van Bijleveld, G., Dedding, C., & Bunders-Aelen, J. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services : A state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138. sih.
- Van Bijleveld, G., de Vetten, M., & Dedding, C. (2020). Co-creating participation tools with children within child protection services : What lessons we can learn from the children. *Action Research*, 147675031989971. [https : //doi.org/10.1177/1476750319899715](https://doi.org/10.1177/1476750319899715)
- Van Bijleveld, G., Dedding, C., & Bunders-Aelen, J. (2014). Seeing eye to eye or not ? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. *Children and Youth Services Review*, 47, 253-259. [https : //doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.018](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.018)
- Vargas Diaz, R. (2020). *Processus décisionnel autour du projet de vie de permanence pour de jeunes enfants placés en milieu substitut : L'acteur, l'interaction et le contexte*. [Thèse de doctorat en service social]. Université de Montréal. <https://hdl.handle.net/1866/25570>
- Vautier, C. (2016). De l'intérêt d'une approche relationnelle dans la modélisation des systèmes complexes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(2), 323-350. [https : //doi.org/10.7202/1037112ar](https://doi.org/10.7202/1037112ar)
- Verdier, P., & Noé, F. (2013). *L'aide sociale à l'enfance*. Dunod.
- Vinel, V., & Zaltron, F. (2020a). Enfants acteurs, enfants agis : Les défis des études en sciences sociales sur l'enfance. *Revue des sciences sociales*, 63, 12-25. [https : //doi.org/10.4000/revss.4752](https://doi.org/10.4000/revss.4752)

- Vinel, V., & Zaltron, F. (2020b). Institutions et modèles d'enfance contemporains. *Revue des sciences sociales*, 64, 6-13. <https://doi.org/10.4000/revss.5587>
- Vis, S. A., & Fossum, S. (2015). Organizational factors and child participation in decision-making : Differences between two child welfare organizations : Organizational factors and child participation. *Child & Family Social Work*, 20(3), 277-287. <https://doi.org/10.1111/cfs.12076>
- Vis, S. A., Holtan, A., & Thomas, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases-why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review*, 21(1), 7-23. <https://doi.org/10.1002/car.1155>
- Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health - a research review of child participation in planning and decision-making : Child participation in planning and decision-making. *Child & Family Social Work*, 16(3), 325-335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x>
- Voll, P., Jud, A., Mey, E., Häfeli, C., & Stettler, M. (2017). La protection de l'enfance : Gestion de l'incertitude et du risque : recherche empirique et regards de terrain. Éditions ies.
- Von Glasersfeld, E. (2001). The Radical Constructivist View of Science. *Foundations of Science*, 6(1/3), 31-43. <https://doi.org/10.1023/A:1011345023932>
- Weisz, V., Wingrove, T., Beal, S. J., & Faith-Slaker, A. (2011). Children's participation in foster care hearings. *Child Abuse & Neglect*, 35(4), 267-272. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.12.007>
- Whittaker, A. (2018). How Do Child-Protection Practitioners Make Decisions in Real-Life Situations ? Lessons from the Psychology of Decision Making. *The British Journal of Social Work*, 48(7), 1967-1984. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx145>
- Wilson, S., Hean, S., Abebe, T., & Heaslip, V. (2020). Children's experiences with Child Protection Services : A synthesis of qualitative evidence. *Children and Youth Services Review*, 113, 104974. <https://doi.org/10.1016/j.chiayouth.2020.104974>
- Winter, K. (2010). The perspectives of young children in care about their circumstances and implications for social work practice. *Child & Family Social Work*, 15(2), 186-195. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00658.x>
- Winter, K., & Cree, V. E. (2016). Social Work Home Visits to Children and Families in the UK : A Foucauldian Perspective. *British Journal of Social Work*, 46(5), 1175-1190. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv069>
- Winter, K., Cree, V., Hallett, S., Hadfield, M., Ruch, G., Morrison, F., & Holland, S. (2017). Exploring Communication between Social Workers, Children and Young People. *The British Journal of Social Work*, 47(5), 1427-1444. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw083>
- Winter, K., Morrison, F., Cree, V., Ruch, G., Hadfield, M., & Hallett, S. (2019). Emotional Labour in Social Workers' Encounters with Children and Their Families. *The British Journal of Social Work*, 49(1), 217-233. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy016>
- Witte, S., López, M. L., & Baldwin, H. (2020). The Voice of the Child in Child Protection Decision-Making : A Cross-Country Comparison of Policy and Practice in

- England, Germany, and the Netherlands. Dans J. Fluke, M. López López, R. Benbenishty, E. Knirth & D. Baumann, *Decision-Making and Judgment in Child Welfare and Protection* (p.263-280). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190059538.003.0012>
- Woodman, E., Roche, S., McArthur, M., & Moore, T. (2018). Child protection practitioners : Including children in decision making. *Child & Family Social Work*, 23 (3), 475-484. <https://doi.org/10.1111/cfs.12439>
- Woolfson, R., Heffernan, E., Paul, M., & Brown, M. (2009). Young People's Views of the Child Protection System in Scotland. *British Journal of Social Work*, 40, 2069-2085. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp120>
- Worme, Y. (2012). *Itinéraire d'un enfant placé*. Baudelaire.
- Yatchmenoff, D. K. (2005). Measuring Client Engagement From the Client's Perspective in Nonvoluntary Child Protective Services. *Research on Social Work Practice*, 15(2), 84-96. <https://doi.org/10.1177/1049731504271605>
- Ylvisaker, S., & Rugkåsa, M. (2021). Dilemmas and conflicting pressures in social work practice. *European Journal of Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1954884>
- Youf, D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Youf, D. (2011). Protection de l'enfance et droits de l'enfant. *Études*, 415(12), 617-627. <https://doi.org/10.3917/etu.4156.0617>
- Young, S., McKenzie, M., Schjelderup, L., Omre, C., & Walker, S. (2014). What Can We Do to Bring the Sparkle Back into this Child's Eyes ? Child Rights/Community Development Principles : Key Elements for a Strengths-based Child Protection Practice. *Child Care in Practice*, 20(1), 135-152. <https://doi.org/10.1080/13575279.2013.847052>
- Zask, J. (2015). Introduction à John Dewey. La Découverte.
- Zebdi, R., Plateau, E., Delalandre, A., Vanwalleghe, S., Chahed, M., Hentati, Y., Chaudoye, G., Moreau, E., & Lignier, B. (2021). Étude CONFAMI : Effets du confinement durant l'épidémie de la COVID-19 sur la vie des enfants et leur famille. *L'Encéphale*. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.06.021>

