

Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil

Séverine Euillet, Élodie Faisca

DANS **LE SOCIOGRAPHE** 2019/4 n° 68 , PAGES S53 À S66
ÉDITIONS **CHAMP SOCIAL**

ISSN 1297-6628

DOI 10.3917/graph.068.0118

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-sociographe-2019-4-page-s53?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Champ social.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil

Séverine Euillet et Élodie Faisca

Un ensemble de conditions à la participation de l'enfant

Le contexte conventionnel et législatif, européen (1) et national (2), vise à développer et renforcer la participation des personnes concernées par le système de protection de l'enfance et notamment l'enfant. La considération de la perspective de l'enfant protégé dans les pratiques socio-éducatives est croissante, et prend notamment la forme d'une implication et d'une participation de l'enfant dans ses différents environnements de vie comme l'école, les loisirs, la vie familiale quotidienne (Fox et Berrick, 2007; Havlieck et al., 2018). Est actuellement en cours une évolution impulsant un changement de paradigme où les enfants sont parties prenantes de décisions qui les concernent, et deviennent sujets des décisions plutôt qu'objet de ce qui les concerne est en cours (Lacroix, 2016). Toutefois, les recherches existantes montrent que les enfants protégés restent peu acteurs, et souhaiteraient que leur voix soit davantage entendue (Arbeiter et Toros,

(1) Plusieurs textes proposent un cadrage européen : la convention internationale des droits de l'enfant (1989) garantit le droit à la participation (un des quatre axes fondamentaux) notamment à travers les articles 12, 13, 14, 15 et 17, mais aussi 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 qui repère 3 niveaux de participation : droit à exprimer ses opinions, droit à être consulté et entendu, et droit à contribuer aux prises de décision.

(2) Notamment : loi N° 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale et loi N° 2016-297 relative à la protection de l'enfant.

2017). Une des premières pistes d'exploration pour expliquer le manque de participation des enfants protégés serait d'ordre définitionnel.

La notion de participation et sa mise en application sont appréhendées par de multiples approches et dans différents domaines (Thomas, 2007). Le champ de la démocratie participative a été précurseur avec les travaux d'Arnstein (1969) puis de Hart (1992) en termes d'échelles de participation. La dimension collective de la participation est également développée, notamment en termes de justice sociale. En protection de l'enfance, elle se traduit notamment par l'accès à des instances formelles de participation dans les institutions, telles que les conseils de vie sociale (Tilman, 2007). Dans une déclinaison de la participation à un niveau individuel, Bouma, Lopez Lopez et Knorth (2018) proposent trois degrés de participation : être informé, être écouté, être impliqué. C'est ainsi que la polysémie et les attributs représentationnels de la participation apparaissent fortement au niveau conceptuel.

s 54 —

Les questionnements sur l'effectivité de la participation des mineurs et ses effets ont été au cœur de nombreuses recherches concentrées sur une période sensible à ce sujet : le passage à l'âge adulte. L'articulation entre participation et autonomie a été abondamment développée (White et al., 2018 ; Join-Lambert Milova, 2006). Robin (2010) relève à quel point les enfants dénoncent la suprématie du point de vue des adultes, comme un obstacle majeur au sentiment d'autonomisation et au développement citoyen (Le Gal, 2009). Pour les enfants plus jeunes, le sujet devient plus délicat, notamment car les notions d'autorité et de responsabilités des adultes pèsent fortement sur la considération de la place et du statut de l'enfant (Castel, 1995). Ainsi, il s'agit davantage d'évoquer la nature des pratiques éducatives vis-à-vis de l'enfant, notamment en termes pédagogiques (Rurka, 2019). Le rapport enfants-adultes est fortement influencé par les conceptions que les adultes ont de l'enfant, de son autonomie de pensée, de sa capacité à se positionner, à pouvoir disposer de certaines informations. C'est ainsi que « la participation des enfants dépendra de notre capacité d'adulte à entendre leur voix, à rendre compte de cette sensibilité singulière de l'enfant » (Sellenet, 2012, p. 61).

Si l'intérêt de pratiques promouvant la participation de l'enfant semble

faire consensus, la nécessité d'attention à la dimension institutionnelle, au risque de « captation institutionnelle » apparaît comme indispensable (Lacharité, 2015). C'est à partir de ce constat-là que Lacharité énonce cinq caractéristiques d'une pratique participative (une centration sur l'expérience, des descriptions dialogiques, une posture réflexive, la construction de relai et des engagements formels). Cette approche rend bien compte de la prise de distance par rapport aux enjeux de pouvoir présents dans les relations entre les professionnels et les personnes concernées (Dumbrill, 2006; Van Nijanatten et al., 2001). Ainsi, l'enchevêtrement entre la conception de la participation et le processus de décision s'avère particulier dans le cadre de la protection de l'enfance (Van Houte et al., 2015). Les perceptions des adultes quant à la capacité des enfants à prendre part à la décision (Leeson, 2007) sont également majorées par la perception des « risques éducatifs » de la participation de l'enfant (Rurka, 2019).

La participation de l'enfant est aujourd'hui investiguée dans les recherches comme un vecteur de mieux-être de l'enfant. Plusieurs travaux ont démontré les effets d'un sentiment de participation, notamment sur le bien-être des enfants protégés (Di Marino et al., 2018; Maaskant, 2016; Streuli et al., 2009), mais aussi sur le sentiment de justice (Weisz et al., 2011). Pour Rafeedie et ses collègues (2019), la participation de l'enfant protégé au processus de décision réduirait les traumatismes émotionnels liés au contexte d'accueil. Ainsi, en plus des intérêts des pratiques participatives dans une visée socialisante, apparaît la dimension subjective du sentiment de participation comme un élément du développement de l'enfant, à la croisée de l'être social et de l'être soi.

Concevant la participation de l'enfant en protection de l'enfance comme un processus à l'interaction des relations éducatives, du développement personnel et des postures professionnelles dans un cadre institutionnel, la présente recherche vise à recueillir le point de vue des professionnels (3) sur la participation de l'enfant en accueil familial. En effet, il s'agit de repérer et d'identifier les représentations, les freins et les leviers perçus par les professionnels à propos du déploiement de pratiques visant la participation de l'enfant protégé.

(3) À noter que les points de vue des enfants et des parents ont également été recueillis, mais ne sont pas analysés dans cet article.

Méthodologie de la recherche

Afin de recueillir un discours approfondi et d'accéder, à partir du récit de vécus, à des représentations (Jodelet, 1984) à propos de la participation de l'enfant en accueil familial, le choix de l'entretien semi-directif s'est imposé. Il était structuré autour de 3 dimensions : ce que recouvre la participation, sa mise en application puis les leviers et les obstacles de la participation de l'enfant accueilli.

Cette recherche a été réalisée au sein du Service départemental d'accueil familial yvelinois. Ont été rencontré 28 professionnels volontaires (dont un homme), 14 étant des assistants familiaux et 14 des travailleurs sociaux ayant une fonction de référence (éducateurs spécialisés, assistants de service social et psychologues de formation), âgés en moyenne de 49 ans, et travaillant dans ce service depuis 11 ans en moyenne.

Située dans le contexte éthique législatif national (loi du 5 mars 2012 relative aux recherches impliquant la personne humaine) et européen, cette recherche s'est notamment attachée à réfléchir à la micro-éthique, particulièrement mobilisée dans les recherches qualitatives en sciences humaines et sociales. Ainsi, la préoccupation éthique a guidé les choix réalisés pour assurer le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet, de la vie privée et de la confidentialité (Martineau, 2007). L'anonymat a été assuré à l'ensemble des personnes rencontrées, qui ont toutes manifestées par écrit leur volonté de s'impliquer dans le processus de recherche, après un long temps d'explication de la recherche.

Le point de vue des professionnels sur la participation de l'enfant protégé

L'analyse thématique du discours des 28 professionnels a conduit à l'identification de 3 dimensions (chacune déclinée en sous-dimensions) présentées dans le tableau ci-après.

Conceptions de la participation de l'enfant	Concrétisations de la participation de l'enfant	Leviers et obstacles de la participation de l'enfant
La participation dans la société en général	L'effectivité actuelle de la participation	La proximité relationnelle avec l'enfant
Spécificités de la participation en protection de l'enfance	La participation au quotidien	Le partenariat professionnel
Objectifs et visées de la participation en protection de l'enfance	La participation par rapport à la mesure d'accueil	Des espaces-temps de participation
Les risques de la non-participation	Le recueil de la parole de l'enfant	Les craintes liées à la participation de l'enfant
	Le rôle des adultes	
	L'articulation avec la participation des parents	

Tableau 1- Dimensions et sous-dimensions liées à la participation des enfants en famille d'accueil à partir du discours des professionnels.

Les conceptions de la participation de l'enfant

Pour l'ensemble des professionnels rencontrés, dans le contexte social et sociétal actuel, la parole de l'enfant occupe une place nouvelle, avec un fort intérêt citoyen. Dès qu'il s'agit du contexte de la protection de l'enfance, la dimension juridique prime, avec un droit pour l'enfant de participer et donc un devoir pour l'institution gardienne et les adultes en posture éducative qui la représentent. L'importance de la participation est également sous-tendue par les expériences vécues par l'enfant pendant son parcours. « Les enfants qui nous sont confiés ont eu des parcours très difficiles, donc, encore plus que des enfants qui vivraient dans une famille lambda, ce temps-là il faut vraiment leur consacrer » (4).

La participation de l'enfant protégé s'inscrit donc dans un contexte spécifique, visant principalement trois objectifs d'après les professionnels interrogés :

- « Outiller » l'enfant pour son avenir, majoritairement marqué par une injonction d'autonomie.
- Concourir à ce que l'enfant se perçoive comme acteur, avec un certain pouvoir d'agir dans l'ici et maintenant.
- Limiter le sentiment de stigmatisation dans un enjeu de justice sociale et développer le sentiment d'appartenance familiale chez l'enfant.

(4) Au sein de cet article, les phrases entre guillemets sont des verbatims extraits des entretiens réalisés avec les professionnels.

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.

Les concrétisations de la participation

Si une évolution en cours est repérée, les pratiques socio-éducatives et institutionnelles actuelles ne sont pas perçues comme favorisant la participation de l'enfant « je pense qu'ils ne sont pas vraiment actifs de leur situation, pas du tout ». L'avis des adultes dominerait encore au détriment d'une part active de l'enfant protégé. « Sous le sceau de préserver l'enfant, on omet beaucoup de choses et on le considère un peu comme un objet fragile, bien évidemment, mais on a l'impression qu'il n'existe pas ».

Dans tous les discours recueillis, deux sphères de participation ont été repérées : le quotidien et la mesure d'accueil. La participation au quotidien prend de multiples formes en termes d'objets et de degrés : de la participation aux tâches ménagères incombant à tous, à l'adaptation aux contraintes familiales, à la participation à des choix concrets individuels ou collectifs, au partage de son ressenti sur la vie familiale. Le choix des vacances est un aspect évoqué à plusieurs reprises. Dans ce quotidien, un préalable régulièrement évoqué pour ces enfants, est la communication « beaucoup parler, de beaucoup verbaliser, de beaucoup formuler les choses, de beaucoup expliquer ». Concernant la mesure d'accueil en elle-même, la participation, là encore peut prendre des formes différentes entre l'expression de ressentis et de souhaits individuels à la consultation autour de grandes décisions ou du projet individuel. « C'est leur vie, et puis ils ont le droit de dire, je veux aller dans une famille, je veux pas aller dans un foyer, je ne veux pas voir ma mère, je veux voir ma mère ».

Dans les discours recueillis, la préoccupation constante concerne les modalités de recueil et d'utilisation de la parole de l'enfant. Il s'agit d'une focale mise sur cet aspect, qui est intégré à la participation de l'enfant d'après les professionnels rencontrés. Plusieurs éléments constituent des préalables à éclaircir pour qu'une pratique participative revête un sens dans les pratiques :

– *Bien comprendre ce que l'enfant dit.* Au-delà de l'importance d'accueillir ce que l'enfant peut exprimer, un équilibre complexe serait

à trouver entre la fidélité au contenu et à l'intention première, et la part d'interprétation du professionnel.

– *Donner une suite à cette parole.* Plusieurs suites peuvent être données à cette parole : ré-orienter l'expression à l'adresse d'un autre professionnel, garder pour soi, porter et défendre cette parole dans des instances ou transmettre aux autres professionnels en tant qu'informateur (réunion, écrit, mail, échange oral).

– *Informar l'enfant sur la transmission de la parole.* La transmission à autrui de l'information donnée par l'enfant se fait à des degrés variables de transparence vis-à-vis de l'enfant. Le fait de choisir avec l'enfant ce qui est transmis, comment et à qui, concourt à le rendre acteur, à ce qu'il comprenne les enjeux et donc à le faire participer *in fine* à la mesure d'accueil.

– *Informar l'enfant sur la façon dont a été considérée sa parole.* Étape qui amène le plus de discussion et/ou de flou au sein des professionnels rencontrés. Si l'attention est portée au recueil de la parole de l'enfant, c'est moins le cas pour la façon dont elle circule et quasiment pas sur la façon d'expliquer à l'enfant comment sa parole a été utilisée. Ainsi, l'enfant n'a pas de feed-back sur la finalité et la portée de sa parole.

La majorité des discours recueillis positionne trois acteurs principaux par rapport à la participation de l'enfant : l'assistant familial, le référent et le chef de service. Chaque professionnel, de sa place, occupe un rôle et surtout posséderait le pouvoir de favoriser ou bloquer la parole et la participation de l'enfant. Le rôle du référent semble attendu et souhaité tant auprès de l'enfant directement, qu'auprès de l'assistant familial et des parents autour de cette participation. Il serait l'acteur principal de la transmission et de la pondération de la participation, de sa circularité, de son arbitrage. Le rôle du référent comprendrait aussi l'octroi de sa confiance à l'assistant familial pour porter la parole de l'enfant, en rendant l'assistant familial légitime dans cette mission. Les chefs de service, et encore plus les juges, sont présentés comme des professionnels avec un fort pouvoir de décision, mais aussi de responsabilités dans les modalités de participation de l'enfant.

Dans la lignée des conceptions d'opposition entre l'intérêt de l'enfant et celui des parents, la participation de l'enfant se jouerait en écho avec la participation des parents, en termes d'équilibre, d'opposition ou de

rapport de force. La question de la légitimité de la parole de l'un ou de l'autre est alors posée, mais aussi le poids accordé à l'un et/ou à l'autre dans le processus de décision. Est exprimée à plusieurs reprises, une vision selon laquelle les parents seraient trop écoutés, leurs avis primeraient sur celui de l'enfant, et aux dépens de ce dernier. Selon certains professionnels, en l'absence des parents, l'enfant et l'assistant familial peuvent davantage s'exprimer et être entendus. À propos de l'expression, est observable la résurgence de l'habituelle difficulté à concevoir et faire avec la diversité des acteurs impliqués.

Leviers et obstacles de la participation de l'enfant

Que ce soit au niveau conceptuel ou concret, les professionnels ont repéré des leviers pour une amélioration de la participation de l'enfant protégé :

– *Une proximité entre le référent et l'enfant.* Plusieurs professionnels ont mis l'accent sur le renforcement de la place du référent, comme relai de la parole de l'enfant. L'enjeu de la confiance de l'enfant dans le référent a massivement émergé des discours, notamment pour favoriser la spontanéité d'expression et l'assurance du devenir de sa parole. À cette proximité relationnelle est aussi associée la prise de distance par rapport au cadre quotidien pour faire émerger la parole, aussi dans des contextes informels, au-delà des situations de crise.

– *Le partenariat et le travail d'équipe.* Au regard de la diversité des professionnels intervenant auprès de l'enfant, une alliance autour de la conception de la participation semble importante. Conceptions qui peuvent se formaliser à l'intérieur de l'institution, mais aussi dans les partenariats extérieurs. Des exemples concrets sont proposés comme un partage du rapport écrit sur la situation entre le référent et l'assistant familial, reflet d'une marque de respect et de souci de la participation et l'expression de chacun des professionnels.

– *Des espaces-temps de participation à investir et/ou élaborer.* L'implication de l'enfant dans des espaces collectifs où il pourrait être acteur, mais aussi une implication dans les réunions et les supports écrits qui évoquent sa situation sont des pistes qui ont été soulevées par les professionnels. Autres exemples : faire représenter l'enfant par un avocat, créer une instance participative, privilégier les actions

collectives. Par contre, la participation de l'enfant aux réunions de synthèse souvent annuelles fait clairement débat entre les professionnels.

Par ailleurs, de nombreuses craintes et réserves sont émises :

– *L'amalgame possible entre participation et décision.* La frontière entre ces deux notions ne paraît pas nette pour les professionnels rencontrés et est présentée comme difficile à faire comprendre à l'enfant, craignant que ce dernier soit également dans cette confusion. Des craintes associées aux conséquences estimées possibles (absence de sens pour l'enfant, réveil du conflit de loyauté), mais aussi par rapport aux préalables nécessaires, notamment en termes d'informations de l'enfant. La gestion du degré d'informations de l'enfant constitue une problématique à part entière dans le cadre de la protection de l'enfance et est à nouveau soulevée ici.

– *La confusion des statuts entre l'enfant et l'adulte,* avec le risque de l'enfant-roi, de la prise de pouvoir par l'enfant. Le maintien de la certitude que l'adulte peut prendre des décisions allant à l'encontre de ce que l'enfant énonce semble constituer un nécessaire incontournable pour la majorité des professionnels rencontrés. Semble ici émerger à demi-mots, la place laissée au contradictoire dans un contexte où le pouvoir décisionnel doit être situé et respecté.

– *La participation de l'enfant à propos des rencontres parents-enfants.* Un risque repéré est que la participation de l'enfant porte exclusivement sur l'orientation scolaire ou les modalités de rencontres parents-enfants. Un écueil où la recherche d'adhésion dans un contexte relationnel particulier (enfant avec ou entre deux familles) compromettrait l'intention première de replacer l'enfant au centre du dispositif.

– *La considération de l'âge de l'enfant.* Une limite avancée concerne plus particulièrement les enfants jeunes et les situations particulières d'enfants rencontrant des difficultés intellectuelles, comportementales ou des troubles psychologiques.

Ces éléments rendent compte d'une mutation des repères socio-éducatifs au regard de la façon de concevoir l'enfant. Les réserves émises ne concernent pas la participation de l'enfant dans le quotidien, mais bien les modalités de participation qui consisteraient à ce que l'enfant soit en position de décider dans le contexte spécifique de la protection de l'enfance.

Conclusion

Les analyses réalisées démontrent à quel point la participation de l'enfant en famille d'accueil mobilise des questionnements de légitimité pour les professionnels et ce, dans le quotidien, mais aussi par rapport à la mesure d'accueil. L'intégration de la participation de l'enfant dans les pratiques éducatives se heurte à des craintes de toute-puissance de l'enfant ou encore de l'instrumentalisation de sa parole. Ainsi, les professionnels pondèrent le rôle de l'enfant selon le sujet traité ou les capacités estimées de l'enfant à se positionner. Le constat émergeant dans cette recherche rejoint celui de Toros et ses collègues (2013) indiquant le faible engagement de l'enfant dans le processus de décision par les professionnels. En effet, penser la participation de l'enfant protégé nécessite également de démêler les enjeux autour des multiples décisions prises au cours d'une mesure de protection, notamment à l'aide de l'écologie de la prise de décision qui permet de situer la décision comme un processus, un continuum dans un contexte systémique (Bauman, et al., 2011 ; Turlais, 2016).

s 62 —

La participation des enfants dans le cadre de la protection de l'enfance nécessiterait des préalables au niveau de la société (Rurka et Defays, 2011), des politiques publiques (Lacroix, 2016), de l'institution (Lacharité, 2015) et des professionnels (Cazottes, 2016 ; Knorth et al., 2002 ; Robin, 2012 ; Sellenet, 2012). La participation des enfants dépasserait des considérations individuelles et/ou duelles dans les relations éducatives, et nécessiterait de penser « un ensemble » (Serbati, 2017), autant central que complexe dans l'accueil familial, et toujours en recherche d'équilibre.

Séverine Euillet est maîtresse de conférences au sein de l'équipe de recherche : éducation familiale et interventions sociales auprès des familles (CREF) à l'université Paris Nanterre.

Élodie Faisca est doctorante au sein de l'équipe EFIS (CREF),
Université Paris Nanterre

Bibliographie

- Arbeiter, Ere et Toros, Karmen, « Participatory discourse: Engagement in the context of child protection assessment practices from the perspectives of child protection workers, parents and children », in *Children and Youth Services Review*, n° 74, 2017, pp. 17-27.
- Arnstein, Sherry R., « A Ladder Of Citizen Participation », in *Journal of the American Planning Association*, n° 35(4), 1969, pp. 216-224.
- Bardin, Laurence, « *L'Analyse de contenu* », Paris, PUF, 2007.
- Bouma, Helen, López López, Monica, Knorth, Erik J. et Grietens, Hans, « Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents », in *Child Abuse & Neglect*, n° 79, 2018, pp. 279-292.
- Baumann, Donald J., Dalgleish, Len, Fluke, John, Kern, Homer (2011), « *The Decision Making Ecology* », Washington, DC: American Humane Association, 2011.
- Burger, Kaspar, « The Role of Social and Psychological Resources in Children's Perception of Their Participation Rights », in *Children and Youth Services Review*, n° 79, août 2017, pp. 139-47.
- Castel, Robert, « *Les Métamorphoses de la question sociale, un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance* », Paris, PUF, 1995.
- Cazottes, Ewelina, « Participation, autonomie et espace public : Perspective comparative des pratiques éducatives innovantes », in *Spécificités*, n° 9(1), 2016, pp. 62-72.
- Di Marino, Erica, Tremblay, Stephanie, Khetani, Mary et Anaby, Dana, « The Effect of Child, Family and Environmental Factors on the Participation of Young Children with Disabilities », in *Disability and Health Journal*, n° 11(1), janvier 2018, pp. 36-42.
- Dumbrill, Gary C., « Parental experience of child protection intervention: A qualitative study », in *Child Abuse & Neglect*, n° 30, 2006, pp. 27-37.
- Euillet, Séverine, « Enjeux psychologiques des supports utilisés en recherche auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance », in *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 18, 2017. En ligne : <http://sejed.revues.org/8287> (consulté le 3/09/2019)
- Fox, Adair et Berrick, Jill Duerr, « A Response to No One Ever Asked Us: A Review of Children's Experiences in Out-of-Home Care », in *Child and Adolescent Social Work Journal*, n° 24(1), 2007, pp. 23-51.
- Hart, Roger, « *La Participation des enfants : de la politique de participation symbolique à la citoyenneté* », Rapport à l'UNICEF, 1992.

Havlicek, Judy, Curry, Ashley et Villalpando, Fabiola, « Youth Participation in Foster Youth Advisory Boards: Perspectives of Facilitators », in *Children and Youth Services Review*, n° 84, janvier 2018, pp. 255-70.

Jodelet, Denise, « Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale », in *Communication, Informations médias théories*, n° 6(2-3), 1984, pp. 14-41.

Knorth, Erik, Van Den Bergh, Peter et Verheij, Fop, « *Professionalization and Participation in Child and Youth Care. Challenging understandings in theory and practice* », Hampshire (GB)/Burlington (USA), Ashgate, 2002.

Lacharité, Carl, « *Participation des parents et services de protection de l'enfance* », Trois-Rivières, Éditions CEIDF, 2015.

Lacroix, Isabelle, « *La Participation collective des jeunes en protection de l'enfance : une revue de littérature internationale* », 2016. En ligne : <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2016/05/031161452.pdf> (consulté le 3/09/2019).

Le Gal, Jean, « Mise en perspective historique des pratiques et des enjeux actuels de la coopération et de la participation démocratique des enfants », in *Journal du Droit des Jeunes*, n°282, février 2009, pp. 11-25.

Leeson, Caroline, « My life in care : experiences of non-participation in decision making processes », in *Child and family social work*, n° 12, 2007, pp. 268-277.

Maaskant, Anne M., van Rooij, Floor B., Bos, Henny M. W. et Hermanns, Jo M. A., « The Wellbeing of foster children and their relationship with foster parents and biological parents: a child's perspective », in *Journal of Social Work Practice*, n° 30(4), 2016, pp. 379-395.

Martineau, Stéphane, « L'Éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion », in *Recherches qualitatives*, n°5, 2007, pp. 70-81.

Join-Lambert Milova, Hélène, « Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie) », in *Société et Jeunesse en difficulté*, n° 2, automne 2006. En ligne : <http://journals.openedition.org/sejed/188> (consulté le 3/09/2019).

Nybell, Lynn M., « Locating «youth voice»: considering the contexts of speaking in foster care », in *Children and youth services review*, n° 35, 2013, pp. 1227-1235.

Rafeedie, Jennifer, Hudson, Sharon M., Deavenport-Saman, Alexis, Rao, Sheela, Rogers, Karen et Roberts, Suzanne, « Decision-making in foster care: A child-centered approach to reducing toxic stress in foster children », in *Children and Youth Services Review*, n° 96, 2019, pp. 10-16.

Robin, Pierrine, « Comment les adolescents appréhendent-ils l'évaluation de leur situation familiale en protection de l'enfance ? » in *Informations sociales*, n° 160, 2010, pp. 134-140.

Robin, Pierrine, « Les Jeunes sortant de la protection de l'enfance : une citoyenneté à accomplir par l'action collective ? », in *Nouvelles pratiques sociales*, n° 24(2), 2012, pp. 185-203.

Rurka, Anna et Defays, Christian, « Viens chez nous lorsque tu seras guéri(e) », in *Connexions*, n° 96(2), 2011, pp. 91-105.

Rurka, Anna, « La Participation des enfants en protection de l'enfance : de quoi parle-t-on ? », in Euillet Séverine (dir.), *Parcours en famille d'accueil : sens et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 2019, pp. 94-113.

Sellenet, Catherine, « La Participation des parents en MECS, une utopie ? », in *Empan*, n° 85(1), 2012, pp. 57-63.

Serbati, Sara, « You won't take away my children! » families' participation in child protection. Lessons since a best practice », in *Children and Youth Services Review*, n° 82, 2017, pp. 214-221.

Streuli, Natalia, Woodhead, Martin et Camfield, Laura, « What's the Use of "Well-Being" in Contexts of Child Poverty? Approaches to Research, Monitoring and Children's Participation », in *The International Journal of Children's Rights*, n° 17(1), 2009, pp. 65-109.

Thomas, Nigel, « *Children, family, and the state: decision-making and child participation* », Gordonville, St Martins's Press, 2000.

Thomas, Nigel, « Towards a Theory of Children's Participation », in *The International Journal of Children's Rights*, n° 15, 2007, pp. 199-218.

Tilman, Francis, « Pluralité des formes de la "participation". Une définition par comparaison », in *Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation*, inédit, 2007, pp. 1-5.

Toros, Karmen, Tiko, Anne, Saia, Koidu, « Child-centered approach in the context of the assessment of children in need: Reflections of child protection workers in Estonia », in *Children and Youth Services Review*, n° 35(6), 2013, pp. 1015-1022.

Turlais, Amélie « 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 », in thèse de doctorat nouveau régime, 2016.

Van Houte, Sabine, Bradt, Lieve, Vandenbroeck, Michel et Bouverne-De Bie, Maria, « Professionals' understanding of partnership with parents in the context of family support programmes », in *Child and family social work*, n° 20, 2015, pp. 116-124.

Van Nijnatten, Carolus, Hoogsteder, Mariette et Suurmond, Jeanine, « Communication in care and coercion: institutional interactions between family supervisors and parents », in *British journal of social work*, n° 31(5), octobre 2001, pp. 705-720.

Weisz, Vicky, Wingrove, Twila, Beal, Sarah J. et Faith-Slaker, April, « Children's Participation in Foster Care Hearings », in *Child Abuse & Neglect*, n° 35(4), avril 2011, pp. 267-72.

White, Tony, Scott, Lionel D. et Munson, Michelle R., « Extracurricular Activity Participation and Educational Outcomes among Older Youth Transitioning from Foster Care », in *Children and Youth Services Review*, n° 85, janvier 2018, pp. 1-8.

Analyser les expériences des enfants pour comprendre leur participation aux processus décisionnels en protection de l'enfance

Élodie Faisca

DANS **REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FAMILIALE** 2025/1 n° 55, PAGES 109 À 136
ÉDITIONS **CENTRE DE RECHERCHES ÉDUCATION ET FORMATION (CREF)**

ISSN 1279-7766

DOI 10.3917/rief.055.0109

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2025-1-page-109?lang=fr>



CAIRN · INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF).

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Analyser les expériences des enfants pour comprendre leur participation aux processus décisionnels en protection de l'enfance

Élodie Faisca

*Docteure en sciences de l'éducation et de la formation,
université de Paris-Nanterre CREF/EFIS, ingénieure de recherche
elodie_faisca@parisnanterre.fr*

RÉSUMÉ

Cet article s'appuie sur une recherche doctorale menée auprès d'enfants de 7 à 14 ans bénéficiant d'une mesure de protection de l'enfance et, plus précisément, d'une mesure de placement judiciaire. L'étude repose à la fois sur l'observation des pratiques quotidiennes de sept professionnelles occupant la fonction de « référente » et sur des entretiens menés auprès de sept enfants, ainsi que de plusieurs intervenantes impliquées dans les interventions observées. Notre objectif était de comprendre comment se construisent les expériences de participation (ou de non-participation) de l'enfant au cours d'une intervention de suppléance familiale et quels sont les facteurs qui entrent en jeu. Pour appréhender ces expériences, nous avons examiné en détail la construction de plusieurs processus décisionnels, ainsi que la manière dont les enfants perçoivent leur propre implication durant ces processus. Dans cet article, l'analyse de quelques-unes de ces expériences met en évidence les dimensions interdépendantes qui entrent en jeu lorsqu'on aborde la participation de l'enfant dans le cadre de la protection de l'enfance.

MOTS-CLÉS : protection de l'enfance, suppléance familiale, participation de l'enfant, processus décisionnels, pratiques professionnelles

Analyzing children's experiences to understand their participation in child protection decision-making processes

This article is based on doctoral research conducted with minors aged seven to fourteen who were subject to child protection measures, specifically involving legal placement. The study draws on observations of the daily practices of seven professionals acting as caseworkers, as well as interviews with seven minors and several professionals involved in the observed interventions. Our goal was to understand how children's experiences of participation (or non-participation) take shape in the context of a family assistance intervention. To examine these experiences, we looked in detail at the construction of various decision-making processes and how children perceive their own involvement in these processes. In this article, the analysis of a selection of these experiences highlights the interdependent elements at play when considering children's participation in child protection decisions.

KEYWORDS: child protection, out-of-home care, case manager, child participation, decision-making, professional practices

Analizar las experiencias de los menores para comprender su participación en los procesos de toma de decisiones en materia de protección de la infancia

Este artículo se basa en una investigación doctoral realizada con menores de entre siete y catorce años que estaban sujetos a medidas de protección infantil, específicamente en situaciones de asignación de familia judicial. El estudio se basa en observaciones de las prácticas cotidianas de siete profesionales que actuaban como «referentes», así como en entrevistas con siete menores y varios profesionales implicados en las intervenciones observadas. Nuestro objetivo fue comprender cómo se configuran las experiencias de participación (o de no participación) infantil en el contexto de una intervención de sustitución familiar y qué tipo de factores intervienen. Para analizar estas experiencias, examinamos en detalle la construcción de diversos procesos de toma de decisiones y cómo los menores perciben su propia implicación en dichos procesos. En este artículo, el análisis de algunas de estas experiencias pone de relieve las dimensiones interdependientes que intervienen al considerar la participación infantil en el marco de la protección de menores.

PALABRAS CLAVE: protección de la infancia, familia sustituta, participación infantil, procesos de toma de decisiones, prácticas profesionales

Introduction

Si les travaux portant sur la participation des enfants bénéficiant d'une mesure de protection de l'enfance ne cessent de croître, Karmen Toros, chercheuse estonienne, 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. » (2021a, p. 406). Dans cette perspective, cet article présente des résultats issus d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation.

Dans une première partie de l'article, nous préciserons le contexte et la méthode de recherche à l'origine des données recueillies et de l'analyse proposée. Si nous voulons comprendre si et comment l'enfant peut être impliqué dans les décisions qui le concernent, alors nous devons tenir compte du caractère diachronique des interventions et des décisions prises à l'intérieur de ces dernières. Il s'agira ensuite de présenter plus en détail le dispositif méthodologique choisi pour parvenir à accéder aux pratiques et aux expériences de participation. La troisième partie est organisée autour des trois types d'expérience vécue par les enfants participant à la recherche : l'expérience de non-participation, l'expérience de participation minimale et l'expérience de participation significative. Nous préciserons ce qui caractérise chaque type d'expérience et détaillerons plus spécifiquement une expérience de participation significative.

1. Contexte de la recherche

Au 31 décembre 2022, les mineurs et majeurs de moins de 21 ans bénéficiaient de 381 000 mesures d'Aide sociale à l'enfance (ASE) et, pour 55 % d'entre elles, il s'agissait de mesures d'accueil en dehors du milieu de vie habituel, mesures relevant pour 78 % des cas d'une décision judiciaire (Tarayoun *et al.*, 2024). Les récentes productions scientifiques, françaises et internationales (Faisca, 2021 ; Lacharité *et al.*, 2015 ; Maameri, 2024 ; Osinski, 2024 ; Toros, 2021a), la littérature grise (Défenseur des droits, 2020 ; Rosenczveig *et al.*, 2014 ; UNICEF, 2024) ou encore les récits autobiographiques (Callet

et Berger, 2020 ; Durousset, 2016 ; Louffok et Blandinières, 2016) continuent de souligner que, malgré les évolutions législatives (dans un cadre international ou national) et l'évolution des connaissances théoriques, les enfants concernés par une mesure de suppléance familiale sont encore nombreux à déplorer le nombre des décisions qui se construisent sans eux.

1.1. Prendre part aux décisions : un droit pour chaque enfant

Dans une perspective juridique, la participation de l'enfant en protection de l'enfance se réfère essentiellement à la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), principalement à l'article 12, qui dispose que « les États parties garantissent à l'enfant capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, ses opinions étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». En ce sens, dans la recommandation CM/Rec(2012)2 du Comité des ministres aux États membres, la participation des enfants est définie 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 ». L'attention accordée à la parole des enfants protégés s'est considérablement renforcée dès le début du XXI^e siècle et, depuis 1984, plusieurs textes juridiques soutiennent le principe et les droits liés à la participation de l'enfant. Ces évolutions ont entraîné d'importants progrès législatifs visant à améliorer les modalités de participation de l'enfant à sa propre protection, et ce, à chaque étape de l'intervention (le repérage, l'évaluation, l'intervention et la réunification). Pourtant, les dernières recherches continuent de montrer des décalages entre les dispositions légales et la réalité vécue par les enfants confiés (Maameri, 2024).

1.2. Prendre part aux décisions : une dimension de l'éducation

Dans le champ de l'éducation familiale, la coéducation, entendue principalement comme la coordination entre les parents et les intervenant·e·s extérieur·e·s à la famille (Bergonnier-Dupuy *et al.*, 2013 ; Jésus et Le Gal, 2015 ; Sellenet, 2008), constitue un concept clé lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux relations entre les différents protagonistes impliqués dans une intervention socio-éducative (Durning, 1999 ; Fablet, 2007). Pour 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). Postulant que les choix éducatifs ne sont pas universels, elle invite à 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 des personnes concernées. Les chercheurs et chercheuses qui étudient les conditions et les effets du partage de l'action éducative, en France et à l'étranger, insistent régulièrement sur les liens entre la qualité de ce partage, le vécu et l'efficacité des interventions (Boutanquoi *et al.*, 2014 ; Euillet *et al.*, 2019 ; Join-Lambert *et al.*, 2022 ; Robin, 2013 ; Rurka *et al.*, 2020 ; Tillard et Rurka, 2016). D'autres chercheurs parviennent également à rendre compte des effets de cette coordination sur la pertinence des décisions (Alfandari et Taylor, 2022 ; Gerdtz-Andresen, 2021 ; Toros, 2021b), certains ayant même réussi à démontrer les liens entre le niveau de participation et le niveau de protection (Heimer *et al.*, 2018). Si les actrices et les acteurs de la coéducation sont celles et 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), il paraît pertinent de considérer que l'enfant peut lui-même, seul ou avec le soutien d'autres êtres humains ou non humains (Spyrou, 2019), contribuer à son éducation. Dans cette perspective, l'enfant n'est plus seulement considéré comme un être à éduquer, à protéger ou comme une cible des pratiques de coéducation des adultes (professionnelles, parentales). Il peut prendre part à sa protection et à son éducation, si tant est qu'on lui donne les moyens,

l'espace et le soutien pour qu'il parvienne à partager sa vision, ses connaissances et ses expériences, afin que celles-ci puissent influencer les décisions.

1.3. Prendre part aux décisions : une dimension de la protection

Cela apparaît d'autant plus nécessaire que la participation impacte le bien-être des enfants (Husby *et al.*, 2018 ; Pastor *et al.*, 2022), l'estime de soi, l'auto-efficacité ainsi que la confiance en soi (Skauge *et al.*, 2021) et produit des effets sur le développement des enfants (Cossar *et al.*, 2016 ; Seim et Slettebø, 2017). Le manque de participation produit des émotions négatives, telles que l'inquiétude, la colère ou l'impuissance (Toros, 2021a), la méfiance (Strömpl et Luhamaa, 2020), et renforce le caractère stressant et effrayant de l'intervention (Wilson *et al.*, 2020). Crescencia Pastor et ses coautrices (2022) ont observé que la participation avait des effets sur le sentiment de culpabilité, la désorientation, la peur et l'anxiété des enfants dans les premiers moments de leur placement en famille d'accueil, de même qu'elle renforçait la compréhension et la confiance des enfants dans les processus de prise de décision (Bouma, 2019 ; Saarnik *et al.*, 2023). L'état actuel des connaissances atteste que la participation ne s'oppose pas à la protection, mais constitue au contraire un « élément de protection » pour les enfants (Balsells *et al.*, 2017). La participation est alors cruciale pour améliorer les effets des interventions, dans la mesure où elle contribue à la compréhension du problème et affecte le choix de la meilleure intervention pour y faire face (Heimer *et al.*, 2018).

Depuis une dizaine d'années, les travaux portant sur la participation des enfants en protection de l'enfance se multiplient. Pourtant, cette dernière demeure un concept peu défini théoriquement et empiriquement, notamment en raison d'une centration sur les résultats de la participation prioritairement aux processus et pratiques réelles (Lacroix, 2016). Notre recherche cherche alors à compléter ces travaux en proposant d'étudier les processus de participation et, donc, à comprendre ce qui, et ce que produisent de tels niveaux dans le parcours de chaque enfant.

2. Démarche de recherche

Au sein de plusieurs disciplines académiques, il existe maintenant une riche tradition de recherches ethnographiques qui se sont intéressées au travail social. Ces travaux ont permis de saisir ce que Harry Ferguson, professeur anglais en travail social, a nommé les « instantanés du travail social », mais toutes les recherches ne permettent pas d'accéder à la manière dont les relations et l'intervention se construisent et se maintiennent au fil du temps. Cela a amené Harry Ferguson et son équipe (2020) à considérer que l'observation « sur le long terme » permettait d'obtenir « 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 *et al.*, 2020, p. 1720, traduction libre).

Ces méthodes donnent accès à des informations plus 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. Ce type de « recherche qualitative longitudinale » permet d'accéder aux pratiques quotidiennes, aux déplacements quotidiens des intervenants et intervenantes à l'intérieur et à l'extérieur des bureaux (Ferguson *et al.*, 2020 ; Disney *et al.*, 2019). Dans cette méthode, des « entretiens longitudinaux rétrospectifs » (Ferguson *et al.*, 2020) sont souvent associés aux observations, et des données sont également extraites des dossiers administratifs des situations familiales ciblées par l'observation.

Encadré 1 - L'Aide sociale à l'enfance comme terrain de recherche

Il existe un certain nombre de recherches s'intéressent à la participation des parents ou enfants à partir des pratiques de l'assistant-e familial-e (Euillet et Faisca, 2019) ou des éducateurs et éducatrices au sein des structures collectives. Les recherches impliquant la perspective des « référents ASE » sont, au moment où nous entamons notre travail doctoral, quasi inexistantes en France.

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 et Noé, 2013, p. 53). Cela implique que l'organisation des missions de l'Aide sociale à l'enfance, telles qu'elles sont définies par l'article L. 221-1, peut prendre des formes bien différentes d'un département à l'autre. Au sein du département dans lequel cette recherche s'est déroulée, les référents ASE étaient des agents du département qui exerçaient au sein des « services ASE ». Ces personnes sont « responsables de la continuité et de la cohérence du parcours de l'enfant, 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)* ». Leur intervention au sein de ces services débute au moment de l'admission de l'enfant et comprend la recherche d'un lieu d'accueil, le suivi (scolaire, médical, administratif), le soutien à la parentalité, l'accompagnement des liens entre l'enfant et son entourage, l'évaluation pluridisciplinaire de l'évolution de la situation**, etc. Par ailleurs, les « référents ASE » se partagent un ensemble de missions avec d'autres professionnels considérés comme « référents de lieu d'accueil ». Il s'agit d'intervenants et intervenantes exerçant au sein des lieux d'accueil et étant les plus à proximité du quotidien de l'enfant.

* Document interne au département.

** Il ne nous est pas possible de détailler ici l'ensemble des missions et tâches attribuées à ces intervenant-e-s, tant elles sont nombreuses et tant elles peuvent comporter des spécificités selon les situations des enfants. Il existe un document interne de plus de 150 pages présentant l'organisation des missions attribuées aux différents acteur-trice-s impliqué-e-s dans le parcours d'un enfant protégé.

2.1. Les participants et participantes à la recherche et les données recueillies

Au total, sur 58 « référents ASE » à qui la recherche a été présentée, neuf référentes¹ ont accepté de participer à la recherche. Cet accord impliquait d'accepter la présence de la chercheuse au cours des différentes interventions menées au profit de la situation d'un ou plusieurs mineurs. Après avoir obtenu l'accord de ces professionnelles, la recherche a été présentée aux familles (enfants et parents) qu'elles accompagnaient sans autre critère que celui relatif à l'âge des enfants, soit entre 7 à 14 ans. Le critère d'âge résulte de l'analyse de la littérature existante, les scientifiques mentionnant que le niveau de participation des enfants de moins de 12 ans dépasse rarement le seuil de l'information (Van Bijleveld *et al.*, 2015) ou que les intervenant-e-s sont plus susceptibles de parler à un enfant et de l'inclure dans la prise de décision lorsqu'il a plus de 11 ans (Berrick *et al.*, 2015). La recherche a été proposée aux mineurs accompagnés par ces professionnelles au cours des premières semaines de présence sur le terrain. Nous profitons de rencontres programmées avec des mineurs pour nous présenter. Cette présentation de la chercheuse et de la recherche a été répétée à plusieurs occasions avant de solliciter un accord formel de l'enfant et de ses responsables légaux. Au total, parmi les 24 enfants rencontrés, 12 ont formellement accepté de prendre part à l'une des deux étapes de la recherche (observation et entretien) et, pour sept d'entre eux, nous avons pu réaliser un entretien à l'issue des observations réalisées.

La première phase de la recherche a donc consisté à observer le quotidien professionnel des référentes ASE et les actions entreprises pour chaque enfant pendant une durée allant de 5 à 12 mois². Cela nous a permis de répertorier la diversité et la quantité des actes réalisés

1. À partir de ce passage, nous garderons le féminin pour parler des référentes, et ce, dans la mesure où aucun référent n'a fait partie de la recherche.

2. La fin de l'observation pouvait être provoquée à la demande d'un des participants, par la fin de l'intervention ou les contraintes liées à la chercheuse impliquée.

par les référentes ASE³ (échanges téléphoniques ou électroniques, rendez-vous avec les parents et/ou l'enfant, synthèses pluriprofessionnelles, réunions, rédaction d'écrits, audiences). À l'issue de cette phase d'observation, des entretiens ont été réalisés avec plusieurs des professionnelles (N = 23) impliquées dans l'intervention (les référentes ASE, les référentes de lieu d'accueil, des psychologues, cadres), le ou les parents (N = 9) et l'enfant concerné. Au cours des entretiens réalisés auprès de chaque protagoniste (enfants, parents et intervenantes), nous leur avons demandé, dans un premier temps, de nommer les décisions prises au cours de l'intervention, les personnes impliquées dans chaque décision, puis de détailler dans quelle mesure et comment les enfants ont été ou se sont sentis impliqués dans chacune des décisions mentionnées avant d'explorer les facteurs qui, selon eux, entraient en jeu dans ce processus de participation.

2.2. Le traitement et l'analyse des données

À l'issue de la collecte de données, les notes et retranscriptions ont été compilées par situation, formant des « reconstructions scéniques » et illustrant les dynamiques clés et les changements au cours de chaque intervention (Ferguson *et al.*, 2020). Une première phase d'analyse de contenu a permis de repérer et décrire les moments décisionnels qui ont marqué chaque intervention, de recueillir le point de vue de l'enfant sur chacun de ces moments ainsi que son expérience de participation. Une seconde analyse de contenu s'est concentrée sur les pratiques professionnelles considérées comme particulièrement importantes au regard de leurs récurrences au cours de l'observation, mais aussi de leur importance dans les discours des protagonistes à propos des processus étudiés. Les expériences de participation des enfants aux processus décisionnels, que nous distinguons plus loin des formes et niveaux de participation ne sont accessibles, dans cette recherche, que pour les sept mineurs qui ont accepté l'entretien à

3. Le terme d'actes se réfère au travail mené par Patrick Rousseau et publié en 2001 : Regard sur les pratiques lors de l'engagement de la mesure d'AEMO. Dans P. Durning et J. Chrétien (dir.), *L'AEMO en recherches. L'état des connaissances, l'état des questions* (p. 111-124). Matrice ; dans le cadre d'une recherche, il propose aux professionnels de répertorier l'ensemble des actes réalisés quotidiennement en AEMO. Ces actes comprennent les appels téléphoniques, les entretiens, les synthèses, les visites à domicile.

l'issue des observations réalisées. Ce que nous considérons comme une « expérience de participation » ne peut être accessible sans mobiliser la perspective de l'enfant concerné par le processus décisionnel étudié. La participation ne convoque pas seulement des pratiques et des actions (observables de l'extérieur), mais se présente également comme un processus continu comportant les conséquences des actions et des éprouvés. La mobilisation des discours des autres protagonistes (parents, intervenantes) et des notes d'observation a permis de recontextualiser les expériences partagées par les enfants et de comprendre les facteurs ayant impacté chaque expérience. Trois types d'expérience ont ainsi été repérés et analysés : l'expérience de non-participation, l'expérience de participation symbolique et l'expérience de participation significative. Ce qu'il importe de comprendre ici est qu'il est possible qu'un même enfant vive différents types d'expérience au cours de l'intervention.

3. Résultats

3.1. L'expérience de non-participation

Ce type d'expérience est présent chez les sept enfants rencontrés. En premier lieu, cette expérience peut être considérée comme telle lorsque les enfants ne connaissent pas l'existence d'un processus décisionnel, que nous avons toutefois observé au cours de l'intervention. C'est le cas d'une situation observée, celle de Caroline, âgée de 11 ans, au cours de laquelle un changement de lieu d'accueil est envisagé, un projet construit entre professionnelles sans que l'enfant ait été informé de ce changement à venir et de la réflexion en cours. Dans une autre situation, celle de Karmen, âgée de 8 ans, un changement de lieu d'accueil est envisagé, puis mis en œuvre. L'enfant concernée n'est informée que quelques jours avant que l'accueil ne s'organise. Karmen dira en entretien que personne ne lui a demandé son avis à propos du changement de lieu d'accueil. Alicia, âgée de 12 ans, partagera une expérience de non-participation lorsqu'elle dira avoir découvert, lors de l'audience, le contenu du rapport motivant la demande de placement. Ne pas savoir qu'une décision s'élabore et ne pas avoir l'occasion de s'exprimer à ce sujet affectent nécessairement l'expérience de participation des enfants.

L'absence ou le déficit d'information est un facteur important et ce retour dans le récit de plusieurs enfants partageant ce type d'expérience. Ces expériences de non-participation concernent également des processus décisionnels connus et nommés par les enfants. Ils et elles considèrent ne pas avoir eu l'occasion d'exprimer leur avis, ne pas être autorisés à le faire ou ne pas s'y autoriser. Par exemple, Alicia évoque les modalités de rencontres avec ses parents, qui s'organisent au sein d'un lieu neutre.

Ils me demandent pas mon avis là-dessus. Et puis, j'arriverais 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.

Cette même enfant considère que les professionnelles « *parlent beaucoup* », lui « *demandent rarement* » son avis, passent beaucoup de temps à parler du passé ou de sujets qui ne l'intéresse pas, mais qu'elles ne la sollicitent, ne l'impliquent pas lorsqu'il s'agit d'envisager les solutions.

J'aurais vraiment voulu savoir ce qu'il pouvait se passer pour que je rentre, ce que moi je pourrais faire. Enfin, ils disent que je peux rien y faire, que c'est les parents, mais si, moi, on me place et que je peux rien faire, je comprends pas trop pourquoi. J'ai vraiment envie d'aider mes parents à pouvoir rentrer, quoi.

Au-delà de ce que ces expériences évoquent en matière de respect des droits de l'enfant, elles témoignent également des effets de la non-participation. Les expériences de non-participation ont généré de la colère pour Madi, qui évoquera la perte de confiance envers l'intervenante à la suite d'une audience : « *c'est mort, il n'y aura plus de confiance.* » À propos du déroulement du placement pour lequel elle n'avait été ni informée, ni préparée, Alicia dira : « *Ça m'a fait très peur, et ils m'ont amenée comme ça (larmes aux yeux). C'était impressionnant.* » Le stress est mentionné par Gaëlle à propos des réunions ou des synthèses qui se déroulent au sein de son foyer, pour lesquelles elle n'est pas conviée et à propos desquelles elle n'est pas informée de ce qui est échangé et décidé : « *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.* » Le stress est également nommé par Manon lorsqu'elle dit : « *Ça me stresse un petit peu, vu que je sais pas ce qu'il se passe.* »

3.2. L'expérience de participation symbolique

Ces expériences sont moins présentes par rapport à celles considérées comme relevant de la non-participation. La participation symbolique se repère lorsque les mineurs considèrent avoir été invités ou être parvenus à exprimer un avis sur une décision ou à formuler une demande particulière. Toutefois, ils et elles considèrent ne pas être parvenus à s'exprimer ou ont le sentiment que cet avis n'a pas été entendu ou pris en compte dans le processus décisionnel. Pour illustrer cette forme d'expérience, nous pouvons nous appuyer sur l'un des processus décisionnels concernant Carla. La jeune fille évoque les changements concernant les modalités de rencontres avec ses parents :

Chercheuse : Est-ce qu'il y a une décision sur laquelle, toi, tu aimerais aujourd'hui, là, qu'on te demande ton avis ?

Carla : Pour les week-ends à la maison.

Chercheuse : Pour les week-ends à la maison, qu'est-ce que tu voudrais ?

Carla : Que je puisse y aller.

Chercheuse : Et t'as l'impression d'avoir déjà demandé ?

Carla : J'avais demandé, on m'a écoutée, mais ça n'a pas changé quelque chose.

Les observations réalisées ont pourtant permis de suivre la construction d'une décision relative aux droits d'hébergement. Les intervenantes impliquées dans le quotidien de Carla ont en effet sollicité une augmentation des rencontres. Leurs observations des rencontres parents/enfants et les propos de la jeune fille ont été relayés lors d'une synthèse pluriprofessionnelle et mèneront à la rédaction d'une note auprès du juge des enfants en vue de solliciter un élargissement des droits de visite, élargissement qui se réalisera les semaines suivantes. Nous analyserons alors l'expérience de Carla à partir de la quantité et la qualité des informations reçues et données tout au long du processus décisionnel. En relisant les notes d'observations, on comprend que Carla s'est exprimée à ce propos, mais les professionnelles ne l'ont pas informée de la prise en compte de cette demande, de l'organisation d'une synthèse et de la mobilisation de son point de vue dans ce cadre, ni même de la rédaction d'une note.

Ce type d'expérience a été vécu par Carla, mais également par Alicia, qui ne savait pas comment son point de vue était pris en compte :

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... Quand je parle à M^{me} C. [une intervenante] de mes parents, de mon petit frère, tout ça... Enfin, elle n'en prend pas compte. C'est pas ce qu'il l'intéresse, donc, ouais... Ce qu'il leur convient pas, ce qu'ils pensent que je dis n'est pas intéressant, ils ne vont pas le dire.

Ce sentiment que les intervenantes posent des questions, mais ne sont pas vraiment à l'écoute et ne font rien de leur avis au cours du processus décisionnel, se retrouve dans les prises de paroles ou les expressions physiques de plusieurs enfants. Pour Karmen, ce sentiment peut être perçu lorsque, au cours d'un entretien, elle répond fermement et en haussant le ton à une question formulée par sa référente : « *Mais je vous l'ai déjà dit ce que je voulais !* » D'autres enfants ont semblé utiliser le silence pour s'exprimer.

Contrairement aux expériences de non-participation, ce type d'expérience de participation symbolique existe à travers le récit des enfants lorsque, *a minima*, ils ont connaissance d'une décision prise ou à prendre et pour laquelle leur point de vue a été sollicité par les professionnelles en amont de la décision. Néanmoins, ils ont une compréhension minimale ou partielle (Cossar *et al.*, 2016) des processus et considèrent que ces décisions se construisent sans tenir compte de leur avis.

3.3. L'expérience de participation significative

Deux enfants, seulement, partagent le vécu de ce dernier type d'expérience, considérée comme une expérience de participation significative. Cette expérience fait référence à la définition proposée par Helen Bouma (2019), qui considère la participation significative comme le fait, pour un enfant, de se sentir entendu et pris en compte. Pour Alicia, cette expérience concerne l'un des trois processus décisionnels observés au cours de la recherche : le changement d'établissement scolaire. Pour Gaëlle, une autre enfant, cette expérience a été vécue au cours de trois processus décisionnels observés et analysés.

Dans les expériences de Gaëlle comme dans celles d'Alicia, plusieurs conditions sont réunies. Elles ont été informées du processus en amont de la prise de décision, elles ont été rencontrées, leur avis a été sollicité à propos de la décision et, enfin, leur perspective a été relayée tout au long du processus. À la fin de ce dernier, les deux

jeunes ont de nouveau été rencontrées, et ce, afin de les informer de la décision prise. Nous proposons ci-après une analyse détaillée de l'expérience d'Alicia.

3.3.1. Un processus engagé pour Alicia

Alicia est une jeune fille de 12 ans qui évoque, au début de l'entretien de recherche, plusieurs expériences de non-participation lorsqu'il s'agit d'évoquer les interventions qui précèdent son placement, la demande de placement, son admission à l'Aide sociale à l'enfance, la vie quotidienne et les activités (le sport, son alimentation, son rythme de vie), l'organisation de l'intervention (lieu d'accueil, modalités de rencontres avec sa famille, axes d'intervention des professionnelles) et les moments de transition (changement de lieu d'accueil, évolution du cadre du placement). Malgré ses premières expériences de non-participation et de participation symbolique au début du placement, Alicia partage avec nous une expérience de participation significative concernant son changement d'établissement scolaire. Avant de raconter son expérience, Alicia dira : *« J'avais l'impression qu'il voulait vraiment prendre cette décision à ma place. »* Depuis le début de son accueil, Alicia a le sentiment que son point de vue n'est pas toujours pris au sérieux ou qu'il peut être remis en cause et considéré comme un discours en miroir avec celui de ses parents. Elle l'exprime ainsi au cours de l'entretien :

Il y a ce que ma mère me dit, et j'en tiens compte, mais ce que je dis, ce sont mes choix, même si on dit mot pour mot, qu'on pense de la même façon, ce n'est pas du tout parce qu'elle m'a trop dit de truc... J'ai l'impression qu'ils se fichent un peu de moi, qu'ils pensent que le tennis je n'aime pas ça.

Pour comprendre plus précisément la construction de cette expérience, nous proposons de présenter de manière plus détaillée l'ensemble du processus décisionnel dont il est question dans la situation d'Alicia. Comme pour tous les enfants impliqués dans cette recherche, les professionnelles ont proposé des temps d'échange à Alicia. Des possibilités d'exprimer ses souhaits, ses questions ou son avis existent dès le début de l'intervention. Au total, sur une période de 12 mois, 11 rencontres entre Alicia et les référentes impliquées ont été inventoriées. L'observation relative au projet de changement d'établissement scolaire s'est déroulée sur une période de quatre mois. Ce processus

décisionnel s'est construit à partir de plusieurs rencontres entre les différentes intervenantes et Alicia, des observations réalisées par les professionnelles lors des rencontres entre Alicia et ses parents, de nombreux échanges téléphoniques et électroniques entre la référente ASE et les deux référentes du lieu d'accueil et l'organisation de trois synthèses pluriprofessionnelles impliquant des cadres et des psychologues en plus des référentes impliquées. Ce processus décisionnel a été amorcé à l'initiative du lieu d'accueil, les professionnelles ayant exprimé leurs inquiétudes au regard de ce qu'elles considéraient comme une forme d'emprise de l'un des parents de la jeune fille. Selon elles, la présence répétée d'un de ses parents devant l'établissement scolaire, le désaccord de ce dernier concernant les motifs d'éloignement et le surinvestissement des activités scolaires et extrascolaires d'Alicia étaient des signes de son emprise sur la jeune fille.

Au cours de la première synthèse organisée, la perspective d'Alicia apparaît tantôt absente, tantôt invisibilisée ou discréditée. Les éléments partagés concernent l'état du logement, les comportements des parents, leur niveau d'adhésion à l'intervention qui a précédé le placement. La professionnelle en charge de l'intervention à domicile précédant le placement et à l'origine de cette demande évoque ses inquiétudes pour Alicia, en précisant que, « *en individuel, elle ne montre rien* » et ne semble pas vivre « *des choses difficiles au quotidien* ». Selon cette professionnelle : « *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.* » Dans un premier mouvement, l'ensemble des participantes partage la même interprétation des éléments et des événements. Il existe peu de variations dans la manière de présenter Alicia et sa famille, et les discussions ne suscitent pas de désaccords entre les personnes présentes, lesquelles s'orientent rapidement vers l'opérationnalisation de la décision envisagée au début de la synthèse : le changement d'établissement scolaire. À la fin de la synthèse, 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 Alicia ? Est-ce qu'il y a un risque particulier pour elle ?* »

3.3.2. Un processus qui intègre la perspective d'Alicia

Il faut toutefois attendre la seconde synthèse pour voir apparaître des modifications sur le processus engagé. Cette seconde synthèse se tient deux mois plus tard, et la présence des éléments clés d'une pratique centrée sur l'enfant est frappante : une présentation détaillée de l'expérience de l'enfant, de ses routines et activités et la sollicitation de son point de vue (Richardson Foster, 2021).

Entre ces deux synthèses, chaque professionnelle référente d'Alicia ira à sa rencontre afin de l'informer de ce projet de changement d'établissement, voire de changement de lieu d'accueil, et de l'organisation à venir d'une nouvelle synthèse pluriprofessionnelle. L'une des référentes expliquera qu'elle a vu Alicia pour « *lui expliquer les enjeux de la synthèse* » et constate que, « *depuis, ça se passe bien* ». La perspective d'Alicia est partagée avec l'ensemble des professionnelles présentes lors de la synthèse et semble être à l'origine d'une modification du projet envisagé. Cela ressort de la prise de parole de l'une des professionnelles, qui était pourtant celle qui défendait largement le changement de lieu d'accueil en plus du changement d'établissement scolaire : « *Quand on a vu Alicia, on a bien vu que ce n'était pas envisageable d'imaginer de les séparer... Ça lui était impossible.* » La séparation évoquée ici concerne le frère d'Alicia, la fratrie étant accueillie au sein du même lieu d'accueil. Au cours de cette même synthèse, l'une des référentes du lieu d'accueil indique que Alicia ne s'oppose pas à un changement d'établissement scolaire. La référente ASE ayant également rencontré préalablement Alicia exprime quant à elle le désaccord clairement énoncé par cette dernière concernant le changement d'établissement scolaire, ajoutant : « *J'ai peur qu'on perde Alicia si, en plus, on change de collège.* »

3.3.3. Une lutte pour se faire entendre

Lorsque nous demanderons à Alicia de nous raconter ce qui lui a permis de se sentir entendue et prise en compte au cours de ce processus décisionnel, elle racontera :

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. Je leur ai dit que ça ne se fait pas, que j'ai le droit de rester là où j'ai envie. Et à la fin, bah, ils ont appelé ma référente, ils ont beaucoup parlé et j'ai

réussi... J'ai dit que si je changeais, si je changeais d'école, bah, je serais tout le temps déprimée, que je n'étudierais pas autant, que je travaillerais moins...

Reprenant les trois conditions d'une participation significative, l'information, l'écoute et l'implication (Bouma, 2019), l'observation permet de percevoir le caractère diachronique de cette expérience d'Alicia. Alors que le début du processus décisionnel exclut complètement Alicia, un changement se produit à partir du moment où la jeune reçoit plusieurs informations : les inquiétudes des professionnelles, le projet envisagé, son droit de s'exprimer. Alicia n'a pu faire sa « *drama queen* » que lorsqu'elle a pu connaître l'existence de la décision en cours de construction. Ce mouvement peut également être provoqué par la qualité de l'écoute offerte par les professionnelles, qualité marquée par la fréquence des rencontres, la stabilité des professionnelles, la création d'espaces plus informels. Au cours de la recherche, deux entretiens de recherche ont pu être organisés avec Alicia : le premier, quelques semaines après son admission, et, le second, 12 mois plus tard. Si, au cours du premier entretien, Alicia évoque le sentiment que les actions des professionnelles ne lui procurent aucune aide, que ces dernières ne se préoccupent pas de ses préoccupations et qu'elles veulent prendre les décisions sans elle, son discours sera différent lors de notre deuxième conversation. C'est pour cette raison qu'elle estime qu'il a fallu « *exagérer* », « *répéter* » et même jouer la comédie pour être entendue. Enfin, le niveau d'implication peut être illustré par l'existence de son point de vue avant la prise de décision et pendant le processus. Alicia peut nous dire comment sa parole a été relayée entre les professionnelles. Néanmoins, cette expérience de participation significative ne présage pas que les suivantes seront toutes aussi significatives. La participation est un processus vivant qui est impacté par chaque événement qui s'est produit, se produit et pourrait se produire. Alicia demeure ainsi attentive et pense que sa perspective pourrait de nouveau ne pas être prise en compte.

4. Discussion

Les expériences de participation que nous avons pu analyser rendent compte de la complexité, du caractère dynamique et diachronique du processus de participation de l'enfant. Dans le récit des enfants,

on peut comprendre que leurs expériences se construisent à partir de multiples facteurs qui entrent en jeu et qui sont en perpétuel mouvement durant l'intervention. En premier lieu, on retrouve dans le discours de tous les enfants des références à leurs expériences de participation passées. Ces derniers évoquent des expériences de non-participation au cours des interventions antérieures et des premiers moments de l'intervention. Ils évoquent également le fait qu'ils n'ont précédemment pas été sollicités, écoutés ou entendus et ont le sentiment que leurs perspectives ne sont pas prises en compte. Ne pas donner la possibilité à l'enfant d'expérimenter l'expression de son point de vue et les effets de cette expression sur lui, sur autrui, sur l'intervention impactera ses possibilités futures.

Des facteurs relatifs à l'enfant lui-même sont apparus. La participation implique de prendre en compte les possibilités, volontés et capacités de l'enfant. De récents travaux ont détaillé le caractère multidimensionnel de la notion de capacité, laquelle comprend des dimensions physiques, cognitives, émotionnelles et relationnelles (Henderson-Dekort *et al.*, 2022 ; 2023). D'autres travaux ont cherché à étudier dans quelle mesure les capacités de l'enfant étaient prises en compte quand il s'agissait d'accorder à son point de vue le poids qu'il lui revenait (Gerdtz-Andresen, 2021). Cette évaluation des capacités n'est que très rarement explicitée au cours des échanges pluriprofessionnels ou à l'intérieur des écrits. Par ailleurs, l'expression du point de vue de l'enfant peut prendre des formes très variées (le silence, les mouvements, le dessin), mais, souvent, la centration sur l'expression verbale prédomine. Au cours de la recherche, plusieurs enfants ont mentionné leur besoin d'être soutenus dans l'expression de leur point de vue et espérer que les adultes qui les entouraient leur apportent le soutien attendu. La capacité de l'enfant est alors dépendante des opportunités et du soutien qui lui sont offerts et peut être considérée non comme une seule condition de la participation, mais également comme un résultat. Dans cette perspective, l'*agency* des enfants peut être un concept utile pour poursuivre les réflexions à ce propos (Vinel et Zaltron, 2020b ; 2020a). 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 » qui alimente les fausses dichotomies, le concept d'*agency* relationnelle permet de tenir

compte d'un ensemble de dimensions. Ainsi, l'*agency* est un produit des relations, de l'interdépendance plutôt que de l'indépendance des acteurs et actrices (Eßer *et al.*, 2016).

L'un des résultats de la recherche vient largement confirmer ce que d'autres scientifiques ont déjà mentionné ailleurs à propos du poids des niveaux d'information et de compréhension sur le processus de participation (Bouma, 2019 ; Cossar *et al.*, 2016 ; Euillet et Faisca, 2019). Dans notre étude, cette dimension apparaît essentielle à la construction d'une expérience de participation significative. Les enfants ont besoin d'informations leur permettant d'avoir une compréhension claire du système de protection de l'enfance, des raisons de l'intervention, de la façon dont s'organisent les interventions et se prennent les décisions et de la manière dont leur point de vue a ou sera partagé, avec qui, à quels moments, pour quelles décisions et avec quelles conséquences. La connaissance par les enfants de leurs droits et des obligations des intervenantes et des organisations est apparue très limitée. Les références au droit de participer sont quasi inexistantes des échanges, et, lorsqu'elles existent, elles ne sont pas toujours suivies d'informations concernant les modalités permettant de rendre ce droit effectif. Cette dimension relative à l'information avant, pendant et après le processus décisionnel n'engage pas seulement les intervenantes qui sont en lien direct avec l'enfant. Il est indispensable que l'ensemble des parties prenantes mène une réflexion afin d'agir collectivement sur ce facteur. Quels sont les supports existants ? Comment sont-ils mobilisés au quotidien ? Comprennent-ils l'ensemble des informations nécessaires à l'enfant ? Ces informations sont-elles accessibles ? En effet, au cours de l'enquête, il est apparu que, lorsque des supports d'information existent, ce sont les adultes qui entourent les enfants qui en maîtrisent la diffusion. L'accès à l'information dépend alors d'un certain nombre de facteurs liés aux organisations et aux professionnelles. Pour l'heure, les enfants demeurent largement dépendants des adultes pour obtenir les informations dont ils ont besoin.

L'analyse des expériences montre également l'importance que les enfants et les professionnelles accordent à la dimension relationnelle. Le terme de confiance apparaît à de nombreuses reprises. Les enfants évoquent les attitudes des professionnelles, le cadre dans

lequel s'organisent ces discussions, le nombre d'intervenantes impliquées simultanément ou successivement. Concernant les attitudes des professionnelles, plusieurs enfants ont employé des termes renvoyant à des qualités individuelles, tels que « gentille », « méchante », « douce », « sévère » pour décrire certaines intervenantes. Pourtant, la possibilité pour les enfants de s'exprimer sur leur perception des intervenantes ne leur est pas souvent offerte au cours de l'intervention, et ce, alors même que cela impacte les processus étudiés. Le cadre des rencontres, la fréquence, la durée, le lieu, les sujets abordés, les personnes présentes constituent des éléments évoqués par tous les enfants rencontrés au cours de la recherche. Ne pas voir sa référente, voire trop de professionnelles différentes, ne pas avoir de prise sur l'organisation des rencontres, se retrouver dans des discussions trop formelles sont certains des éléments qui ressortent des expériences de non-participation. Là encore, notre recherche vient compléter les travaux déjà existants sur les dimensions relationnelles et les modalités de communications entre les enfants et les intervenantes (Cudjoe *et al.*, 2020 ; Mitchell, 2022 ; Tourigny et Lafantaisie, 2022) : les professionnelles et les enfants ont considéré la stabilité comme une condition importante de cette dimension relationnelle et, donc, de la participation. Cette stabilité peut contribuer à la construction d'une relation de confiance, relation que les enfants construisent, certes, avec le temps, mais qu'ils et elles éprouvent et réinterrogent à l'aune de leurs expériences de participation. La confiance est une condition de la participation, et la perte ou le gain de confiance peut être un des effets produits par les expériences de participation (Davies, 2019). Comme pour les éléments relatifs à l'information, cette relation dépend de facteurs propres aux intervenants, aux contextes et aux organisations.

Enfin, l'analyse de ces expériences fait apparaître une distinction importante entre la sollicitation d'une parole, la mobilisation d'une parole et la prise en compte de cette parole. L'observation de l'intervention sur le temps long a permis de suivre le chemin parcouru par la parole de l'enfant au sein des différents espaces de cette intervention. Les expériences de non-participation ou de participation symbolique sont marquées par l'absence de mobilisation ou la disqualification du point de vue ou de la perspective de l'enfant dans plusieurs de ces

espaces. Les discussions pluriprofessionnelles, les écrits, les audiences ne permettent pas toujours de maintenir l'approche centrée sur les perspectives de l'enfant (Richardson Foster, 2021). Lorsque nous analysons les expériences de non-participation, nous remarquons que les échanges en réunion, en synthèse, en audience se concentrent plus souvent sur l'enfant « universel » ou l'enfant « catégoriel » dont parle Jenny Krutzinna (2022). Cette chercheuse norvégienne a élaboré le modèle de l'enfant singulier (*model of the individual child* [MIC]) :

Le modèle de l'enfant individuel ne s'intéresse pas à la généralisation des besoins des enfants sur la base des droits légaux. Plutôt que de formuler une liste de besoins concrets et universels des enfants, le modèle introduit une approche centrée sur l'enfant, enracinée dans la compréhension fondamentale de chaque enfant en tant qu'individu unique, ce qui a une incidence sur la détermination de l'intérêt supérieur de l'enfant (Krutzinna, 2022, p. 123, traduction libre).

Lorsqu'on analyse les processus décisionnels concernant Alicia et Gaëlle, les deux jeunes ayant vécu une expérience de participation significative, cette centration sur « l'enfant singulier » est présente tout au long du processus. *A contrario*, lorsque le point de vue des enfants n'a pas été sollicité en amont des espaces de discussions collectifs, de la rédaction des écrits ou lorsque ce point de vue ne constitue pas un élément essentiel des discussions, le discours a tendance à nommer et considérer les besoins de l'enfant « universel » et « catégoriel ». L'un des enjeux de la participation des enfants concerne dès lors la possibilité de repenser les pratiques d'interprofessionnalité (Séraphin, 2023) et de concertation (Alfandari et Taylor, 2022).

Limites et conclusions

Notre démarche de recherche impliquait de pouvoir être suffisamment disponible afin d'observer le quotidien et les interventions menées par quelques professionnelles. Cela ne nous a pas permis d'explorer les expériences d'un plus grand nombre d'enfants, accueillis dans d'autres services ou sur d'autres territoires. Si nous avons proposé à tous les intervenants impliqués dans le parcours des enfants de contribuer à l'analyse des expériences de participation, quelques acteurs et actrices n'ont pas donné suite à nos propositions. Leurs perspectives auraient pu venir compléter celles des intervenantes occupant une fonction de référente auprès des enfants. Par ailleurs, si les parents ont contribué

à la recherche, nous avons voulu, dans cet article, privilégier la perspective de l'enfant. Les propos recueillis auprès des parents laissent entrevoir des similitudes entre leurs expériences de participation et celles de leurs enfants, de même qu'entre les conditions et les effets de l'expérience significative de participation pour un parent et un enfant. Ces éléments pourraient faire l'objet de nouvelles recherches.

Pour conclure, le déficit de participation ne peut pas être attribué à une seule dimension ou à une seule personne, et les responsabilités quant aux respects des droits des enfants et les moyens de les rendre pleinement effectifs nécessitent d'être partagées. 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). Pour tendre vers une participation significative, l'ensemble des parties prenantes est contraint de faire face et de relever les nombreux défis et enjeux inhérents aux principes, aux règles et aux pratiques du système de protection de l'enfance. L'un des premiers défis concerne les manières de penser, de se représenter, de considérer les enfants en général, les enfants protégés et un enfant en particulier. Ceci est souvent considéré, par les professionnels impliqués, comme une condition préalable à sa participation, alors même qu'elle peut être envisagée comme un résultat des processus étudiés dans cet article, et non uniquement comme une condition. 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 impossible les processus d'idéation nécessaires à la création d'espaces et de pratiques favorisant les expériences de participation 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 deuxième défi consiste à mener une réflexion sur le rôle de l'ensemble des acteurs et actrices sur leur répartition 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, etc. 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 conjuguent. Toutes les professionnelles ont exprimé un besoin de temps, de moyens et d'espaces pour réaliser l'ensemble de leurs missions et exercer leurs responsabilités. Un autre défi consiste à repenser les logiques, les pratiques organisationnelles et professionnelles qui sont aujourd'hui marquées par une exclusion ou une invisibilisation de l'enfant et de ses perspectives au sein de plusieurs des espaces qui composent 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). Enfin, nos résultats tendent à montrer que, si l'expérience de participation se construit dans et par les interventions, alors il importe de ne pas se limiter au recueil du point de vue de l'enfant, mais également de tenir compte de la compréhension de ses expériences passées et en cours afin de le soutenir dans l'expression de ce point de vue et de produire les mouvements nécessaires à la construction d'autres types d'expérience.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alfandari, R. et Taylor, B. J. (2022). Community-based multi-professional child protection decision making: Systematic narrative review. *Child Abuse & Neglect*, 123, article 105432. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105432>
- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N. et 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, p. 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055>
- Bergonnier-Dupuy, G., Join-Lambert, H. et Durning, P. (dir. ; 2013). *Traité d'éducation familiale*. Dunod.
- 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]. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.97960770>
- Boutanquoi, M., Ansel, D. et Bournel-Bosson, M. (2014). *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance : Construire la confiance* [rapport de recherche]. Université de Franche-Comté et Observatoire national de l'enfance en danger. <https://hal.science/hal-04492557v1>
- Callet, S. et Berger, M. (2020). *Le jour où j'ai choisi ma famille*. Dunod.
- Cossar, J., Brandon, M. et 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. *Child & Family Social Work*, 21(1), p. 103-112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Cudjoe, E., Uggerhøj, L. et Abdullah, A. (2020). "We are consultants, not collaborators" : Young people's experiences with child protection meetings in Ghana.

- Children and Youth Services Review*, 109, article 104748. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104748>
- Davies, H. (2019). Trust and distrust: Listening to children about their relationships with professionals. *Social Sciences*, 8(9), p. 251. <https://doi.org/10.3390/socsci8090251>
- Défenseur des droits (2020). *Prendre en compte la parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte* [rapport annuel sur les droits de l'enfant]. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-10/ddd_rapport-annuel-enfants-2020_20201119.pdf
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* [ouvrage original publié en 1916 sous le titre *Democracy and education*]. Armand Colin.
- Disney, T., Warwick, L., Ferguson, H., Leigh, J., Cooner, T. S., Beddoe, L., Jones, P. et 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, p. 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.029>
- Durousse, A. (2016). *Placé, déplacé. De familles d'accueil en foyers, le combat d'un enfant sacrifié* témoignage. Michalon Éditeur.
- Esser, F., Baader, M., Betz, T. et Hungerland, B (dir. ; 2016) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. London, New York : Routledge.
- Euillet, S. et Faisca, É. (2019). Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil. *Le sociographe*, 68(4), p. s 53-s66. <https://doi.org/10.3917/graph.068.0118>
- Euillet, S., Ganne, C. et Turlais, A. (2019). *L'évaluation des situations d'enfants confiés en accueil familial* [rapport de recherche]. Université Paris-Nanterre et 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), p. 125-137. <https://doi.org/10.3917/rief.021.0125>
- Faisca, É. (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>
- Ferguson, H., Leigh, J., Cooner, T. S., Beddoe, L., Disney, T., Warwick, L. et Plumridge, G. (2020). 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), p. 1706-1723. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz119>
- 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, article 106197. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106197>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Heimer, M., Nasman, E. et 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), p. 316-323. <https://doi.org/10.1111/cfs.12424>

- Henderson-Dekort, E., Van Bakel, H., Smits, V. et Van Regenmortel, T. (2023). "In accordance with age and maturity" : Children's perspectives, conceptions and insights regarding their capacities and meaningful participation. *Action Research*, 21(1), p. 30-61. <https://doi.org/10.1177/14767503221143877>
- Henderson-Dekort, E., van Bakel, H. et 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), p. 98. <https://doi.org/10.3390/socsci11030098>
- Husby, I. S. D., Slettebø, T. et Juul, R. (2018) Partnerships with children in child welfare: The importance of trust and pedagogical support, *Child & Family Social Work*, 23(3), p. 443-450. <https://doi.org/10.1111/cfs.12435>
- Jésu, F. (2020). Chapitre 31. La coéducation comme éthique et comme projet. Un « défi » à partager avec les MECS en vue de leurs contributions à une éducation globale et locale considérée comme un bien commun. Dans N. Touya et F. Batifoulier (dir.), *Travailler en MECS* (2^e éd., p. 587-600). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.touya.2020.01.0587>
- Jésu, F. et 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., Euillet, S., Rurka, A. et 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* [rapport de recherche]. Université Paris-Nanterre et ONPE. <https://shs.hal.science/halshs-04297360v1>
- Krutzinna, J. (2022). Who is "the child"? Best interests and individuality of children in discretionary decision-making. *The International Journal of Children's Rights*, 30(1), p. 120-145. <https://doi.org/10.1163/15718182-30010005>
- Lacharité, C., Chamberland, C. et Sellenet, C. (2015). *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents*. Presses de l'université du Québec.
- Lacroix, I. (2016, avril) La participation collective des jeunes en protection de l'enfance : une revue de littérature internationale (cahier #2016-01). CRÉVAJ. <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2016/05/031161452.pdf>
- Louffok, L. et Blandinières, S. (2016). *Dans l'enfer des foyers*. J'ai Lu.
- Maameri, A. (2024). *La participation du mineur à sa propre protection : droit comparé français-québécois* [thèse de doctorat en droit privé et sciences criminelles, université de Bordeaux en cotutelle avec université d'Ottawa]. <https://theses.hal.science/tel-04767445v1>
- 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), p. 526-534. <https://doi.org/10.1111/cfs.12905>
- Osinski, A. (2024). *Au-delà de la participation : l'expérience de la démocratie au sein des services sociaux* [rapport de recherche]. Université Paris-Nanterre et Union européenne. https://www.responsivefrance.fr/_files/ugd/c28f45_1987102aef44414e9624c9d886765562.pdf
- Pastor, C., Balsells, M. À., Vaquero, E., Mateo, M. et Ciurana, A. (2020). Uninformed, afraid and confused: What children need to know at the beginning of their foster care process. *Child Care in Practice*, 28(1), p. 102-118. <https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1723065>

- Richardson Foster, H., Barter, C., Stanley, N. et Churchill, H. (2021). How child-focused are child protection Conferences? *Child Abuse Review*, 30(5), p. 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.
- Rosenczveig, J. P., Youf, D. et Capelier, F. (2014). *De nouveaux droits pour les enfants ? Oui... dans l'intérêt même des adultes et de la démocratie* [travaux préparatoires au projet de loi sur la famille]. Ministère de la Famille. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/144000326.pdf>
- Rurka, A., Barros Leal Giraud, A. et 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 et ONPE. <https://hal.science/hal-04209508v1>
- Saarnik, H., Sindi, I. et 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*, 41(5), p. 707-718. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00911-y>
- Seim, S. et 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), p. 15. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- 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), p. 143-163. <https://doi.org/10.3917/rief.051.0143>
- Skauge, B., Fauske, H. et Storhaug, A. S. (2024). Which participation practices can be found in child welfare service records? *Journal of Public Child Welfare*, 19(1), p. 86-109. <https://doi.org/10.1080/15548732.2024.2306150>
- Spyrou, S. (2019). An ontological turn for childhood studies? *Children & Society*, 33(4), p. 316-323. <https://doi.org/10.1111/chso.12292>
- Strömpl, J. et 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, article 105421. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105421>.
- Tarayoun, T., Abassi, E., Diallo, C.-T. et Vinceneux, K. (2024). *L'Aide sociale à l'enfance. Édition 2024* (Les dossiers de la DREES, n° 119). DREES. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/2024-07/DD119.pdf>
- Thomson, R., Plumridge, L. et Holland, J. (2003). Editorial: Longitudinal qualitative research – A developing methodology. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), p. 185-187. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091789>
- Tillard, B. et Rurka, A. (2016). Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile. *Enfances familles générations*. 24.<http://journals.openedition.org/efg/1011>
- Toros, K. (2021a). A systematic review of children's participation in child protection decision-making: Tokenistic presence or not? *Children & Society*, 35(3), p. 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), p. 367-374. <https://doi.org/10.1177/1049731520984844>
- Tourigny, S. et 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), p. 199. <https://doi.org/10.7202/1093885ar>
- UNICEF (2024). Consultation nationale des 6-18 ans 2024. *Enfants et adolescents en souffrance. Privations, déficit de protection et rejet social* [rapport]. UNICEF. <https://www.unicef.fr/wp-content/uploads/2024/11/Rapport-de-la-Consultation-nationale-IUNICEF-de-2024.pdf>
- Van Bijleveld, G., Dedding, C. et 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), p. 129-138. <https://doi.org/10.1111/cfs.12082>
- Vinel, V. et Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis. *Revue des sciences sociales*, 63, p. 12-25. <https://doi.org/10.4000/revss.4752>
- Wilson, S., Hean, S., Abebe, T. et Heaslip, V. (2020). Children's experiences with child protection services: A synthesis of qualitative evidence. *Children and Youth Services Review*, 113, article 104974. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104974>



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

31 | Automne 2024

La participation des familles en protection de l'enfance

Les entretiens enfant / professionnel·le : un espace pour une participation significative en protection de l'enfance ?

Child and practitioner meetings: a space for meaningful participation in child protection?

Entrevistas niño/profesional: ¿un espacio para la participación significativa en la protección de la infancia?

Élodie Faisca



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sejed/12829>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Élodie Faisca, « Les entretiens enfant / professionnel·le : un espace pour une participation significative en protection de l'enfance ? », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 31 | Automne 2024, mis en ligne le 01 décembre 2024, consulté le 15 janvier 2025. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/12829>

Ce document a été généré automatiquement le 15 janvier 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les entretiens enfant / professionnel·le : un espace pour une participation significative en protection de l'enfance ?

Child and practitioner meetings: a space for meaningful participation in child protection?

Entrevistas niño/profesional: ¿un espacio para la participación significativa en la protección de la infancia?

Élodie Faisca

Introduction

- 1 Depuis plusieurs années, l'intérêt pour la participation des personnes accompagnées par les services sociaux et médico-sociaux est grandissant. En 1980, les auteurs du rapport public Bianco-Lamy (1980) considéraient déjà les enfants et leurs parents comme les grands absents de la protection de l'enfance. Depuis ce rapport et malgré les lois rénovant ou réformant l'action sociale et médico-sociale et celles réformant la protection de l'enfance, les derniers rapports publics (Défenseur des droits, 2020 ; Arnaud-Melchiorre, 2021 ; Ramadier et Goulet, 2019) continuent de souligner la faiblesse de la participation des acteurs familiaux aux décisions qui les concernent. Dans la littérature, la référence à la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) est systématique. Faisant référence à son article 12, qui stipule que l'enfant dispose du droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant et précise que ces opinions doivent être prises en considération, les chercheurs et chercheuses démontrent régulièrement que la traduction et la mise en œuvre des principes énoncés restent difficiles. Parmi les obstacles repérés par les scientifiques, il apparaît que si le concept de participation fait l'objet de nombreuses publications, il est

souvent considéré comme une notion complexe qui est utilisée sans être théoriquement et empiriquement explicitée (Skauge *et al.*, 2021). Par ailleurs, d'autres auteur·rices considèrent que les travaux se concentrent encore majoritairement sur l'effectivité de ce droit, privilégiant le résultat de la participation avant le processus. Ceci amène Karen Toros à considérer qu'il est maintenant temps de se concentrer sur les pratiques réelles et sur les facteurs qui facilitent ou entravent la participation des enfants (2021b). C'est dans cette perspective que le présent article s'inscrit, sous-tendu par une recherche doctorale. Dans une première partie, l'article présente les éléments permettant de définir le cadre de la recherche en précisant les contours de la notion et du concept de participation, puis les connaissances existantes sur les rencontres entre les intervenant·es et les enfants, avant de détailler la méthode utilisée, articulant l'observation des pratiques et des entretiens avec les personnes impliquées. La suite de l'article s'intéresse aux résultats, lesquels se concentrent principalement sur le contexte des rencontres entre les intervenant·es et les enfants, le contenu des échanges et les formes d'expression et d'action dont disposent les enfants pour prendre part aux échanges.

Le cadre de la recherche

La participation de l'enfant, les contours d'une notion

- 2 Dans les premières recherches portant sur la participation, les scientifiques ont cherché à « accompagner la mise en place d'un champ juridique et social des droits de l'enfant en défendant, sur la base d'arguments de justice sociale et éthiques, le bien-fondé normatif des droits de l'enfant. » (Hanson, 2017, p. 87). En parallèle, plusieurs organisations internationales se sont employées à proposer des définitions de la participation. Le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies conçoit la participation des enfants comme un « processus continu, qui comprend le partage d'informations et le dialogue entre les enfants et les adultes sur la base du respect mutuel, et dans lequel les enfants peuvent apprendre comment leurs opinions et celles des adultes sont prises en compte et façonner le résultat de ces processus » (Comité des droits de l'enfant, 2009). Dans une recommandation émanant du Conseil de l'Europe, 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 maturité¹ ».
- 3 Au-delà d'une approche centrée sur les droits, il ressort de la littérature internationale un certain consensus quant aux effets de la participation des enfants et a contrario aux conséquences du manque de participation. La participation des enfants comporte une valeur instrumentale et intrinsèque (Bessell, 2011), produisant des effets sur la qualité des décisions et les résultats de l'intervention (Balsells *et al.*, 2017), autant que pour les participants eux-mêmes. Elle impacte le bien-être des enfants (Pastor *et al.*, 2022), l'estime de soi, l'auto-efficacité et la confiance en soi et produit des effets sur le développement des enfants (Skauge *et al.*, 2021). À l'inverse, le manque de participation produit des émotions négatives telles que l'inquiétude, la colère ou l'impuissance, la méfiance et renforce le caractère stressant et effrayant de l'intervention (Toros, 2021a).

En résumé, les travaux scientifiques réalisés permettent de considérer que les droits des enfants sont interdépendants (Heimer *et al.*, 2018) et, dans ce sens, la participation devient une condition de la protection d'un enfant.

- 4 Après la production d'échelle et de modèle permettant d'éclairer les niveaux et formes de participation, des chercheurs et chercheuses se sont peu à peu intéressés aux conditions de la participation et une série de modèles de participation ont été élaborés. Après le modèle d'Harry Shier (2001), celui proposé par Laura Lundy comprend quatre dimensions interdépendantes : espace, voix, audience et influence (2007). Ce modèle conceptualise les différentes perspectives soutenues par l'article 12 de la CIDE et est aujourd'hui utilisé par des acteur·rices scientifiques et professionnel·les pour analyser et faire évoluer les politiques et les pratiques en matière de participation. Sharon Bessell relie trois dimensions pour conceptualiser la participation : la transmission et le recueil d'informations suffisantes et appropriées pour le processus de prise de décision, la possibilité d'exprimer librement son point de vue et la possibilité que ce point de vue influence la décision (2011). Des dimensions similaires apparaissent s'agissant des conditions d'une « *meaningful participation* » que nous traduisons par le terme de participation significative telles que repérées par Helen Bouma (2019). Cette notion de participation significative apparaît particulièrement intéressante dans la mesure où l'effectivité de la participation est considérée, pour cette chercheuse, à partir de la perspective de l'enfant qui se sent écouté·e et pris·e au sérieux.
- 5 Une vision plus large de la participation peut être envisagée lorsqu'elle est considérée comme une stratégie centrale visant à améliorer l'écosystème des services. Dans cette perspective, l'approche participative doit imprégner l'ensemble de cet écosystème considéré comme l'espace institutionnel qui façonne autant les relations familiales que les conditions qui permettent une participation active « à la compréhension des réalités qui les affectent, aux décisions qui sont prises, aux actions qui sont posées et à l'appréciation des effets de ces décisions et actions » (Lacharité *et al.*, 2022). L'étude des travaux scientifiques nous amène à considérer la participation en protection de l'enfance comme un processus dynamique, itératif, situationnel et interactionnel au cours duquel tous les acteur·rices impliqués dans l'écosystème de protection de l'enfance entrent en dialogue, se sentent écoutés et pris·es au sérieux à chaque étape de l'intervention.

Les échanges entre les enfants et les référent·es, une condition de la participation

- 6 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 praticiens et praticiennes ne sont pas parvenues à s'engager dans une relation leur permettant de connaître ses points de vue et ses sentiments (Ferguson, 2017). Pour comprendre l'une des dimensions qui composent le processus de participation, il est donc intéressant de se concentrer sur la nature, la qualité et le contenu des rencontres communicatives avec les enfants et les familles. Si la participation ne se limite pas au seul recueil de la parole et de l'expression, du point de vue de l'enfant, ces dimensions constituent toutefois des préalables indispensables à la prise en compte de ses perspectives au cours de l'intervention. Pour qu'un tel processus s'amorce, l'enfant doit avoir des opportunités d'exprimer son point de vue auprès de celles et ceux qui élaborent les

propositions ou décisions qui les concernent. Cela implique de créer un espace propice à la fois à l'expression spontanée de l'enfant, et à la réception et prise en compte de toutes les formes d'expression dont font partie les silences (Spyrou, 2016). Cette idée rejoint l'un des socles d'une approche participative en protection de l'enfance concernant l'instauration d'espaces de parole dédiés aux enfants et à leur famille (Lacharité *et al.*, 2022).

- 7 En France, des recherches portent sur le contenu des rencontres entre des parents et des professionnel·les en protection de l'enfance (Boutanquoi *et al.*, 2014), mais peu sur celles impliquant la présence d'un enfant. De plus, la place et les rôles spécifiques des référent·es de l'enfant² sont rarement considérés dans les recherches en protection de l'enfance. Quelques travaux français commencent à intégrer les spécificités du rôle de ces professionnels dans l'analyse des interventions et de leurs effets en protection de l'enfance (Euillet, 2020) et quelques recherches internationales soulignent l'importance de ces acteurs et actrices dans le processus d'intervention ou de participation (Thompson *et al.*, 2017). À partir d'une recherche auprès d'assistants familiaux, de référent·es d'un service d'accueil familial et d'enfants accueilli·es, Séverine Euillet souligne que les principaux leviers de la participation de l'enfant ont été attribués aux référent·es et constate 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 » (Euillet, 2020). Les mêmes constats se retrouvent dans des travaux internationaux montrant, comme le rappellent Ganna van Bijleveld et son équipe, que 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* » (2020).

Accéder aux pratiques quotidiennes pour analyser les processus de participation

- 8 Les connaissances sur la manière dont la participation se (dé)construit au fil du temps, à l'intérieur des interventions sont encore rares. Comme Kim Stroumza et ses coauteurices, nous considérons que c'est « en (avec la) situation que se construisent des réponses, à chaque fois singulières, dans une attention à ce qui émerge (ou non) 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 » (2021, paragraphe 15). La recherche que nous avons réalisée vise à comprendre comment et de quelle manière, au cours d'une intervention de suppléance familiale en protection de l'enfance, les intervenant·es occupant un rôle de référent·e soutiennent la participation des enfants aux décisions qui les concernent.
- 9 Plusieurs des recherches évoquées plus haut ont permis de saisir ce que Harry Ferguson nomme des « instantanés du travail social » (Ferguson, 2016), mais plus rares sont celles qui étudient la manière dont l'intervention et les relations se construisent et se maintiennent au fil du temps. Dans ce contexte, la démarche choisie pour éclairer les processus de participation s'inscrit dans une approche qualitative longitudinale qui permet de comprendre comment les expériences et les processus évoluent dans le temps. Nous nous sommes largement inspirés de la méthode utilisée par Harry Ferguson et ses collègues, à partir de laquelle il est possible d'avoir accès aux pratiques quotidiennes des intervenant·es, pratiques désignées sous le terme de « pratiques sur le

long terme ». Cette approche 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 *et al.*, 2020, p. 1720). Dans ce type de recherche, la dimension temporelle est délibérément intégrée au processus de recherche et considère les changements, au cours des processus, comme des éléments centraux de l'analyse. Ces méthodologies ethnographiques, « mobiles et 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 » (*ibid.*, p. 1707).

- 10 Une méthode associant une phase d'observation et une phase d'entretiens a été élaborée et mise en œuvre afin d'accéder au processus et aux expériences de participation durant l'intervention en cours. Pendant une période de 6 à 18 mois, nous avons observé les pratiques quotidiennes de 7 référentes³ de l'Aide sociale à l'enfance en lien avec une diversité de situations familiales. Pour certains enfants, nous n'avons pu observer qu'un entretien. Pour d'autres (n = 12), rencontrées plus régulièrement par les intervenantes, les enfants et les parents ont accepté la présence d'une chercheuse à différents moments de l'intervention (entretiens, audiences, sorties), y compris ceux auxquels ils et elles ne sont pas conviées (synthèses, réunions), ce qui a permis l'étude des « pratiques de long terme » évoquées plus haut. À l'issue de cette phase d'observation, des entretiens de recherche ont été réalisés avec certains des parents rencontrés au cours de la phase d'observation (n = 9), leurs enfants (n = 8), les référentes de l'Aide sociale à l'enfance (n = 7) et d'autres professionnelles impliquées dans les interventions (n = 11). Ces professionnel·les sont des cadres, des psychologues, des intervenant·es d'autres services. L'analyse des données repose sur une première phase de traitement et de quantification des données (Royer *et al.*, 2019). Ensuite, une analyse thématique des observations et des entretiens a été réalisée.
- 11 Au total, les données recueillies puis analysées s'appuient sur 48 entretiens en présence d'au moins un enfant et une référente. Parmi ces entretiens, la moitié se sont déroulés en présence d'au moins un parent (n = 24). Quelques entretiens observés ont eu lieu au sein du lieu d'accueil de l'enfant (n = 4) ou à l'extérieur (n = 5), les autres se sont tenus au sein des locaux de l'Aide sociale à l'enfance. Pour un tiers des entretiens, une autre professionnel·le était présent·e. Il pouvait s'agir d'une cheff·e de service, d'une professionnel·le du lieu d'accueil ou d'une psychologue.
- 12 Si la diversité des situations d'entretiens et des modalités discursives des acteur·rices rend impossible toute tentative de catégorisation, les analyses produites permettent de rendre compte de plusieurs des éléments présents dans le socle de l'approche participative en protection de l'enfance, c'est-à-dire « la voix des enfants et des parents » (Lacharité *et al.*, 2022). Dans la suite de l'article, il s'agit de s'intéresser aux contextes de ces rencontres, à leur contenu et aux formes d'expression utilisées par les enfants afin de repérer les éléments qui peuvent constituer des leviers ou des obstacles à la participation de l'enfant.

Des contextes de rencontre maîtrisés par les adultes professionnel·les

- 13 Pour Laura Lundy, la participation suppose de créer un espace sécurisant pour que chaque enfant puisse exprimer son point de vue (2007). Le contenu de cette première partie des résultats s'intéresse spécifiquement aux contextes dans lesquels ces rencontres se déroulent, dans la mesure où les dimensions contextuelles et organisationnelles de ces moments de rencontre ont un impact significatif sur les expériences des travailleurs·ses sociaux·ales, des enfants et des familles (Winter *et al.*, 2017).

Des modalités de rencontre ou absences de rencontre imposées aux enfants

- 14 Parmi les 48 entretiens observés, la quasi-totalité d'entre eux est organisée à l'initiative des professionnelles, en concertation avec les lieux d'accueil. Les enfants reçoivent l'invitation par l'intermédiaire d'une autre intervenant·e (l'assistante familiale, une éducatrice de foyer) et disposent rarement de la possibilité de refuser une rencontre, de l'organiser selon d'autres modalités ou à un autre moment, ou d'y venir accompagnés d'une personne de leur choix. L'âge de l'enfant ainsi que la durée d'accueil semblent être deux facteurs qui entrent en jeu dans la manière d'impliquer l'enfant à l'organisation de ces rencontres. La présence prolongée sur le terrain nous permet de constater que les enfants plus âgés ou celles et ceux qui connaissent leur référente depuis plusieurs années sont, plus souvent que les autres, en mesure d'être à l'origine d'une demande de rencontre ou de s'y opposer formellement ou indirectement (en ne venant pas, en rendant l'échange impossible). Le fait de disposer d'un moyen de contacter directement sa référente (par téléphone ou SMS, par message électronique) permet à certaines jeunes de négocier en direct avec les professionnelles. Les intervenantes impliquées dans la recherche disposent toutes d'un téléphone portable professionnel, mais ce n'est pas le cas pour l'ensemble des jeunes qu'elles accompagnent et la transmission de leur numéro aux jeunes n'est pas une pratique systématique. Certaines d'entre elles transmettent toutes leurs coordonnées (e-mail, numéro pour joindre le service, numéro de téléphone portable) et à toutes les parties prenantes, d'autres peuvent choisir de ne transmettre que certaines coordonnées à certaines personnes. Ces éléments rejoignent les constats de l'étude de Jo Dillon et son équipe, lesquels montrent que peu d'enfants disposent des moyens de contacter directement les professionnel·les, ce qui constituerait un obstacle à leur participation (2016).
- 15 En plus de choisir la date des rendez-vous, les professionnelles font également souvent le choix du rythme des rencontres et de la stabilité des personnes rencontrées par les enfants. Selon les professionnelles, la rythmicité des rencontres constitue un élément important dans le processus de participation :
- « 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. »
- 16 Toutes les professionnelles interrogées s'accordent à considérer la multiplication des occasions de rencontre comme une condition de la participation des enfants. Ces

rencontres conditionnent la possibilité de construire et de 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 impliquées ainsi que la stabilité de ces dernières qui entrent en jeu dans les processus relationnels. L'observation des entretiens a permis de quantifier le nombre d'intervenant·es impliquées auprès de chaque enfant avant et pendant le placement. En moyenne, les enfants impliqués dans la recherche ont rencontré plus de 16 intervenant·es différentes au cours de leur parcours de protection⁴. Conscientes du nombre de personnes impliquées dans la vie de chaque enfant qu'elles accompagnent, les professionnelles interrogent la rythmicité des rencontres et évoquent la nécessité de trouver un équilibre et d'ajuster leur présence auprès de l'enfant. Au début d'un placement, les rencontres sont souvent plus nombreuses et les enfants rencontrent régulièrement leur référente. Puis le rythme change et plusieurs d'entre elles expliquent que lorsque l'enfant « va bien », qu'il ou elle est « posée dans un lieu d'accueil » et que son parcours est « stable », elles ne souhaitent pas se montrer trop présentes. Elles expliquent leurs choix par leur souhait de permettre à l'enfant d'avoir « une vie normale d'enfant », de ne pas ajouter un acteur supplémentaire, de les « laisser tranquilles ». La fréquence des rencontres ne fait pas davantage l'objet de discussions ou de négociations avec l'enfant, qui semble devoir se « plier » aux sollicitations des professionnelles sans qu'il ne lui soit indiqué la possibilité de les refuser, ponctuellement ou non. Le rythme des rencontres observées dépend alors, le plus souvent, de la temporalité de l'intervention. En effet, les entretiens sont souvent organisés en amont ou en aval de « moments clés » de l'intervention : une audience, un changement de lieu d'accueil, un changement de modalité de rencontre.

- 17 En sus de la faible marge de manœuvre dont disposent les enfants concernant l'organisation du contenu et du contexte des échanges avec les professionnelles, ils et elles manquent souvent d'informations concernant les motifs. 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. Pendant les premières minutes d'entretien, les enfants peuvent se montrer silencieux, mal à l'aise, le corps restant assis et immobile jusqu'à ce que la professionnelle annonce la raison de leur rencontre. À ce propos, une référente ASE s'interroge sur la manière de pouvoir préparer les enfants 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. 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 ultra à l'aise dans leurs pompes 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.)

- 18 Parmi les enfants interrogés en entretien, cinq évoquent un sentiment d'être contraintes de devoir se rendre à ces rencontres et déplorent le fait de ne pas être associées au choix des moments les plus opportuns pour eux. À la question « Sur quoi souhaiterais-tu que ta référente te demande ton avis ? », Laura, âgée de 11 ans, répond : « sur les rendez-vous, pour les faire au bon moment ». Les enfants sont souvent reçus pendant les vacances scolaires ou les mercredis, impliquant parfois l'annulation d'activités de loisirs ou de sorties prévues par les enfants et les jeunes. Sami, âgé de 12 ans, 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.

Des rencontres qui s'organisent majoritairement sur le territoire des professionnelles

- 19 Les rencontres observées avec les enfants se déroulent majoritairement dans les espaces de travail des professionnelles. Les rencontres sur l'extérieur concernent souvent des situations plus à la marge. Il peut s'agir d'une jeune bientôt majeure, d'un enfant qui a peu de liens avec les membres de sa famille. Par exemple, Marjorie, référente Ase, rencontre plusieurs fois par semaine Amira, hospitalisée depuis plusieurs mois. Marjorie explique qu'au regard de la difficulté pour les parents d'Amira de se déplacer et de lui rendre visite, il est important pour elle de se rendre fréquemment à l'hôpital. C'est également le cas d'Isabelle, qui choisit de rencontrer Noa au domicile de sa grand-mère face à son refus de sortir de chez lui ou encore de Lila qui déjeune tous les mois avec Chloé, 17 ans, pour préparer la fin du placement.
- 20 Le choix du lieu de rencontre avec l'enfant, au service ou à l'extérieur, relève essentiellement d'une préférence de chaque professionnelle, mais également du temps dont elles disposent pour ces rencontres. En effet, si plusieurs professionnelles évoquent 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 lieux d'accueils se trouvent à plusieurs centaines de kilomètres de leur service. Comme l'explique Sami dans l'extrait suivant, les enfants s'expriment également à ce sujet, expliquant pour certains qu'ils préféreraient que ces échanges se fassent à l'extérieur ou un autre service que celui de l'Aide sociale à l'enfance :
- « Au service, y a rien à faire alors qu'au Saf y a un panier, je vais direct là-bas. À l'Ase 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. »
- 21 Au sein de chaque terrain de recherche, une seule pièce, souvent plus spacieuse que les autres, est aménagée avec quelques jeux, des fauteuils plus confortables, une table basse faisant office de bureau. Cette pièce est souvent privilégiée par les professionnelles pour organiser les rencontres. Il s'agit souvent d'une pièce désignée comme celle réservée aux rencontres parents/enfants. Les autres espaces disponibles sont appelés des « box », souvent vitrés et aménagés avec un bureau, deux ou trois chaises et un ordinateur. Ces espaces ne sont pas toujours accueillants ni même confortables. De plus, à l'intérieur de ces services, d'autres familles, d'autres jeunes

occupent les lieux. Il n'est pas rare d'assister à des scènes de cris, d'agitation voire de violence, ce qui peut largement affecter les échanges en cours dans d'autres espaces.

- 22 Les rencontres se faisant majoritairement dans les bureaux des professionnelles, ce sont alors les enfants qui doivent se déplacer. Ils et elles peuvent être accompagnés par des professionnel·les présentes sur leur lieu de vie, mais il arrive fréquemment que ce soient des personnes extérieures qui réalisent ce trajet avec les enfants. Il s'agit d'accompagnateurs ou accompagnatrices ne connaissant pas toujours les enfants avant ce déplacement et qui peuvent être différentes d'un rendez-vous à l'autre. L'enfant qui se « déplace » ne dispose d'aucune information sur la personne qui effectuera cet accompagnement. Ces pratiques ne sont pas sans conséquence sur le déroulement des entretiens. Plusieurs enfants ont pu exprimer leur lassitude à l'égard des nombreux changements d'accompagnateurs et accompagnatrices. Nathalia comptabilise plus de 20 personnes différentes. Laura quant à elle, expliquera que l'un d'entre eux marchait « tellement vite » qu'elle avait « peur de se perdre ». Nous avons parfois pu percevoir chez certains enfants, à certains moments, un inconfort lorsqu'il fallait repartir avec cette personne souvent inconnue, comme le montrent les notes de terrain ci-dessous.

Notes de terrain

Les « au revoir » entre Laura et ses parents sont très douloureux aujourd'hui, alors même que la rencontre n'a pas semblé si différente que les précédentes. Laura sort de la salle et pleure à chaudes larmes. Toutes les professionnelles présentes semblent associer cela à la séparation. Mais Laura dit quelque chose tout bas : « *Je veux que ce soient 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 donne une impression « bizarre ». Un homme d'une cinquantaine d'années, très bien habillé, avec une valise (qui n'est pas à Laura)... 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, me touche. Deux jours plus tard, un autre entretien a lieu entre Laura et les professionnelles et de nouveau, 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, Lila, sa référente, décide de la raccompagner elle-même au foyer. Dans le métro, Lila lui évoque l'impression que nous avons eue 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.

- 23 Ces pratiques d'accompagnement semblent répondre à des difficultés d'ordre organisationnel. Tous les lieux d'accueil (qu'ils s'agissent de service d'accueil familial ou de structures collectives) ne disposent pas des moyens pour réaliser ces accompagnements et les référents expriment leur difficulté de trouver le temps nécessaire pour les réaliser eux-mêmes. Pourtant, pour plusieurs des professionnelles rencontrées, ces moments d'accompagnement constituent des temps informels précieux pour créer ou maintenir un lien avec les enfants. Ces éléments sont évoqués

par l'une des psychologues rencontrées à l'issue de la recherche. Ses propos s'appuient sur les situations récurrentes d'enfants en fugue ou exclus brutalement de leur lieu d'accueil.

« Ça me paraît évident que quand tu as plus de temps et ben 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... »

- 24 L'accompagnement de l'enfant est souvent considéré comme un acte « à part », en dehors de la rencontre et de l'intervention ; un acte qui, par manque de temps, disparaît très souvent du quotidien et des pratiques professionnelles. Pourtant, de récentes recherches montrent que les déplacements, en voiture ou à pied, constituent des modalités d'échange parfois plus adaptées à la création d'une relation entre les praticien·nes et les enfants ou à l'évocation de sujets difficiles (Disney *et al.*, 2019 ; Ferguson, 2009, 2016).

Des échanges qui s'organisent majoritairement autour de discussions formelles

- 25 Parmi les 48 entretiens avec des enfants, très peu se sont organisés autour de l'utilisation de supports permettant de proposer à l'enfant une autre forme de communication que l'échange verbal (jeux, livres, dessins...). À quelques occasions, les entretiens se sont déroulés autour d'un repas, d'un goûter. 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 apparaissent souvent immobiles. À de rares occasions, les enfants prennent une feuille de papier et se mettent à dessiner, mais ce support n'est pas souvent considéré comme un moyen de soutenir la discussion. Ces contextes et formes de communication verbale et en face-à-face mettent certaines jeunes dans des situations d'inconfort comme celui exprimé par Nathalia :

« Il parle beaucoup il me demande rarement ce que je veux et aussi quand il me parle 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 voudrais 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. »

- 26 La jeune fille continue d'évoquer le déroulement de ces entretiens, en le comparant au format de l'entretien de recherche, qui se déroule dans un parc, sur une table extérieure et s'appuie sur un choix entre une diversité de supports pour faciliter l'échange (photos, dessins, écrits). Nathalia dit :

« Bah 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 ».

- 27 S'appuyant sur des travaux issus de la pédagogie sociale, Gillian Ruch et ses collègues parlent de « tiers commun » pour évoquer les activités partagées avec les enfants, ces dernières étant indispensables pour établir et maintenir une relation significative avec l'enfant. À propos de l'absence d'utilisation de ces tiers communs, les chercheurs considèrent que « plutôt que d'y voir un manque de compétences de la part des

praticiens individuels, nous pensons qu'il s'agit également d'un reflet de la culture organisationnelle ; le manque de créativité dans la réflexion sur la pratique est également imputable à l'état d'esprit appauvri des organisations dans lesquelles de nombreux praticiens se sont retrouvés » (Ruch *et al.*, 2017, p. 1021).

- 28 Les professionnelles reconnaissent en effet que les entretiens formels ne sont pas toujours adaptés. Comme l'explique Aurélie :
- « 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 telle heure et tu sais qu'on va parler de tes parents ».
- 29 Pourtant, nombreuses sont celles qui indiquent ne pas avoir reçu de formation particulière et estiment ne pas se sentir compétentes pour interagir avec les enfants ou susciter leur participation, et elles craignent d'évoquer avec eux des sujets souvent difficiles ou douloureux.
- 30 La modalité des rencontres, telle que les enfants la décrivent, passe également par les attitudes des professionnelles. Les enfants interrogées sont plusieurs à souligner l'importance des qualités des intervenantes tant sur le plan humain que sur le plan de la communication. Plusieurs enfants ont utilisé des termes tels que « gentille », « méchante », « sévère », « concentrée ». Lou évoque la manière dont certaines des professionnelles lui parlent et compare les attitudes de deux référentes. Elle dira à propos d'une référente sur son lieu d'accueil :
- « 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. »
- 31 Pour Emma, l'attitude des professionnelles semble aussi importante. Elle pense que les adultes qu'elle rencontre ne sont pas toujours suffisamment « concentrées » sur ce qu'elle dit et ne l'écoutent pas. Nathalia évoque également les situations d'entretiens et les attitudes des professionnelles qu'elles trouvent parfois « terrifiantes ». Les jeunes 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 » constituent des moyens pour parvenir à la construction d'une relation avec les professionnelles et la possibilité de créer des espaces de communications plus ouverts.
- 32 Les enfants mesurent, chacune à leur manière, les qualités des professionnelles et leur engagement auprès d'eux. Une enfant exprime les différences qu'elle observe 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... Mme R., elle est partie profondément. C'est ça. Tata aussi, elle essaie de m'écouter. Mme T., elle m'écoute pour faire son travail. » (Amira.)

- 33 Les éléments relatifs aux contextes des rencontres entre les enfants et les référentes rappellent les résultats d'autre recherche. Karen Winter et ses coauteurs montrent 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 » (2017, p. 24).

- 34 Les professionnelles ont des possibilités d'agir sur plusieurs dimensions en choisissant les lieux, les sujets, les dates, les personnes présentes. Ces éléments contribuent à renforcer l'asymétrie des positions entre les enfants et les professionnel·les puisque ces dernières disposent déjà d'une position plus favorable. La présence, au cours des rencontres, d'une personne choisie par l'enfant, la diversification des modalités de rencontre ou de communication, la possibilité de joindre facilement un professionnel sont des éléments qui favorisent la création d'un espace sécurisant pour l'enfant, la relation d'entretien et atténuent les émotions négatives vécues par les enfants (Kennan *et al.*, 2018 ; McTavish *et al.*, 2022 ; Moore *et al.*, 2018). Les lieux dans lesquels les enfants rencontrent des professionnel·les devraient être accueillants, confortables, inclusifs, adaptés aux enfants, à leur âge et accessibles aux enfants (Mitchell *et al.*, 2023).

Le contenu des échanges avec les enfants

- 35 L'absence d'enregistrement des entretiens observés rend difficile le repérage de l'ensemble du contenu, et ne permet pas de proposer une analyse du discours. Toutefois, les notes prises au cours des échanges se concentrent sur les thèmes abordés au cours des rencontres et les éléments se réfèrent aux conditions de la participation significative (Bouma *et al.*, 2018). Pour parvenir à analyser ces données, les notes d'entretiens ont été divisées en séquences. Une séquence correspondait à un passage pendant lequel un même thème était évoqué. Chaque changement de thème produisait un changement de séquence. Ainsi, trois thèmes s'imposent largement et font référence à l'« intervention », la « famille » et le « quotidien de l'enfant ». Le premier rassemble l'ensemble des séquences durant lesquelles les échanges portent sur la déclinaison du cadre, des modalités et des processus d'intervention. Le second comporte toutes 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. Le troisième, un peu moins présent, regroupe les séquences pendant lesquelles sont abordés la vie quotidienne actuelle de l'enfant, ses loisirs, sa scolarité...

Donner des informations, des explications sur le cadre et les processus d'intervention

- 36 Parmi les situations familiales qui composent notre corpus, la majorité concerne des débuts d'intervention. Dans ce contexte, les professionnelles accordent beaucoup d'attention à ces premiers moments d'intervention, souvent émotionnellement chargés pour les enfants. Elles consacrent beaucoup de temps à ces rencontres initiales, dont la fréquence est plus importante au cours des premières semaines d'intervention. Les

échanges s'organisent autour de deux thèmes principaux : les motifs de l'intervention et les déclinaisons de l'intervention.

- 37 Au cours des entretiens observés, aucun support écrit ou audio n'est utilisé, ni même disponible parfois, afin de faciliter la transmission d'une quantité très élevée d'informations et d'acronymes : ASE, AF, VM, SAF... La tâche n'est alors pas aisée, car il s'agit pour les professionnelles d'expliquer une organisation complexe, impliquant une diversité d'acteurs aux fonctions distinctes. Le niveau de détail des informations transmises varie alors largement d'une professionnelle à l'autre. Par exemple, certaines professionnelles vont parler du Département, de la composition de leur équipe, de leur métier et d'autres vont se limiter à des informations en lien avec la situation de l'enfant concerné. Toutes les professionnelles ont a minima tenté d'expliquer ce qu'est l'ASE et quelle était la différence entre un « référent ASE » et un « référent de proximité ».
- 38 Une professionnelle explique à l'un des enfants :
- « Mon rôle 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. Notre travail 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 ».
- 39 Souvent, les professionnelles expliquent leur rôle à partir du niveau de proximité qu'elles ont avec les parents et/ou l'enfant :
- « 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. »
- 40 Au fil des entretiens, les informations transmises passent d'informations générales sur l'organisation de l'ASE à d'autres, plus spécifiques, en lien avec la déclinaison de l'intervention pour chaque enfant. Ainsi, les professionnelles prennent le temps d'expliquer les démarches qu'elles ont réalisées et celles qu'elles vont prochainement effectuer (rencontrer leurs parents, écrire au juge, contacter des partenaires). Au cours de ces séquences, si les professionnelles accordent de l'importance à clarifier le rôle des différentes acteur·rices professionnel·les, à décrire leurs actions « au fil de l'eau », nous remarquons que les éléments portant sur les processus et moments décisionnels sont moins présents. Par exemple, les enfants sont très rarement informés et leur point de vue est rarement sollicité en amont d'une synthèse, avant l'écriture d'un rapport ou d'une note. L'information est plus souvent transmise une fois l'action réalisée. Il est frappant de constater que les références aux droits des enfants n'apparaissent que dans trois des entretiens observés et, lorsqu'elles existent, elles 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 ».

Un discours majoritairement rétrospectif et évaluatif du récit familial

- 41 Le contenu des entretiens met au jour la complexité des rôles des référents, qui oscillent entre l'évaluation de la situation, la mise en œuvre d'une décision et l'exercice d'un rôle de soutien à l'égard des parents et des enfants. Dès les premiers entretiens

menés avec l'enfant, les professionnelles impulsent un 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 parentaux. Pour les professionnelles, ces moments semblent poursuivre plusieurs objectifs. Sans que cela ne soit précisé à l'enfant, il s'agit en premier lieu d'explorer le niveau de compréhension de l'enfant concernant les 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 ultérieurement au cours des processus décisionnels. Il s'agit de recueillir une « version de l'histoire » venant compléter celles apportées par les autres acteurs. À l'intérieur de ces séquences, les professionnelles rebondissent sur le récit des enfants de différentes manières. Dans certains entretiens, les rebonds apparaissent minimaux. Les professionnelles adoptent une position d'écoute, sans réagir immédiatement aux propos de l'enfant. Plus souvent, les rebonds permettent aux professionnelles d'ajouter des éléments issus des informations dont elles disposent, soit à partir de l'ordonnance, de précédents écrits professionnels ou des échanges qu'elles ont déjà eus avec d'autres intervenants. Il semble alors que l'objectif principal de ces rebonds soit d'apporter des informations complémentaires à l'enfant, de « faire comprendre » la décision, voire de « convaincre » l'enfant de son bien-fondé, comme le montrent les notes issues d'un entretien entre Nathalia et sa référente ASE.

Notes de terrain

Après avoir présenté l'organisation et les rôles de chaque intervenant, la référente de Nathalia l'amène à parler des motifs de placement et lui demande ce qu'elle en a compris. Nathalia fait le lien entre le départ de son père 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, ajoutant les éléments énoncés par les professionnelles concernant l'exiguïté du logement. La professionnelle réagit alors en disant : « Si je résume, tu comprends que comme ton père est parti 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'ensuit un long monologue de plusieurs minutes durant lequel la professionnelle reprend l'ensemble des éléments dont elle a connaissance à partir des échanges qu'elle a eus avec les professionnelles d'AEMO, des écrits produits par ces dernières, ainsi que par sa connaissance de la situation du frère aîné de Nathalia, déjà confié depuis plusieurs mois. Émilie tente visiblement de convaincre Nathalia qui, à plusieurs reprises, exprime verbalement et physiquement son refus de parler de l'histoire familiale. Elle dit : « ça me dérange d'en parler » puis esquive les questions en utilisant le silence. Ce discours 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 »...

- 42 Dans ces séquences, il s'agit souvent de déresponsabiliser l'enfant de la décision de placement : « 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. » Mais, chez plusieurs enfants, cela

provoque un sentiment, que leur « version de l'histoire » ne compte pas et les informations transmises ne sont pas toujours celles qu'attendent les enfants. Au cours de l'entretien de recherche, Sacha revient sur le contenu des échanges avec sa référente :

« 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'ils me disent je le sais déjà... Elle m'a demandé des choses sur la situation, mais en fait pas des sujets ou 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 pouvais faire. Enfin, ils disent que je peux rien y faire, que c'est les parents, mais si moi on me place et que je peux rien faire, je comprends pas trop pourquoi. J'ai vraiment envie d'aider mes parents à pouvoir rentrer quoi. »

- 43 Ces séquences sont également l'occasion d'échanger avec les enfants autour des relations entretenues avec leur famille pendant le placement. Ainsi, les enfants sont régulièrement invités à s'exprimer sur leur vécu des rencontres avec leurs parents ou d'autres membres de l'entourage de l'enfant, que celles-ci se déroulent à domicile ou au sein des différents services impliqués. Cela permet aux professionnelles d'ajuster le rythme des rencontres et parfois d'organiser des rencontres avec des personnes qui comptent pour un enfant. La fréquence des rencontres avec les membres de la famille constitue un sujet sur lequel le point de vue de l'enfant est largement sollicité et, s'il ne l'est pas, il s'agit d'un sujet que les enfants vont plus spontanément évoquer.
- 44 Les séquences peuvent également contenir des éléments sur l'accompagnement 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 du positionnement de ces derniers et des actions qu'ils mènent. 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 lorsque Laetitia explique à l'une des jeunes qu'elle accompagne et dont la mère n'honore plus les rencontres avec sa fille depuis un certain temps, qu'elle est parvenue à joindre sa mère au téléphone récemment et que tout va bien.
- 45 L'observation et l'analyse de ces interactions, associées aux récits des enfants interrogés, montrent que la forme et le contenu des échanges ne leur permettent pas toujours de se sentir pris en compte dans le déroulement des événements. Par exemple, Nathalia et Sami considèrent que les professionnelles parlent davantage des difficultés qu'elles ne s'intéressent réellement à leur vie, à leurs centres d'intérêt. Lors de l'entretien de recherche, Nathalia est questionnée à propos des sujets sur lesquels elle a l'impression de largement s'exprimer sans avoir le sentiment d'être entendue. Nathalia répondra que s'agissant des relations avec les membres de sa famille, mais également de ses entraînements sportifs, elle a le sentiment que ce n'est pas ce qui intéresse les professionnelles. Elle considère que l'une des conditions de sa participation est de s'intéresser réellement à elle et de la soutenir :
- « Il faut qu'on s'intéresse à moi, qu'on me demande, qu'on passe pas à côté de moi, enfin... que je... enfin qu'ils me... moi je 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 ».

Accéder au quotidien de l'enfant

- 46 Le troisième thème présent dans le contenu des rencontres concerne le quotidien de l'enfant, mais contrairement aux autres thèmes, celui-ci est présent dans une moindre mesure. Les séquences apparaissent plus courtes et suscitent moins de rebonds de la part des professionnelles. Il s'agit d'abord d'échanges autour du quotidien sur le lieu d'accueil. Les enfants sont invité·es à raconter leur quotidien et les relations entretenues avec les adultes et les enfants qui les entourent. Ces échanges sont souvent ceux au cours desquels les enfants sont les plus volubiles. Laura passe un long moment à raconter les jeux vidéo qu'elle possède et toutes les activités qu'elle partage avec sa sœur aînée. Angel raconte, dans le détail, ce qu'il se passe au foyer. Elle nomme chacune de ses camarades, des éducateur·rices et évoque les activités du week-end. Dans ces moments, les enfants se montrent plus à l'aise, et ce d'autant plus lorsque les échanges s'organisent en dehors des locaux de l'ASE. Il peut également s'agir d'évoquer des éléments en lien avec la scolarité et le suivi médical des enfants.
- 47 Au-delà de l'analyse du contenu des échanges, l'observation des moments qui précèdent ou suivent les échanges montre que les objectifs des entretiens sont rarement préparés ni même précisés en amont ou au début de l'échange. L'échange se construit principalement en fonction des préoccupations des professionnelles, le plus souvent en lien avec la temporalité de l'intervention ou les événements marquants du moment ou à venir (une audience, un changement de lieu d'accueil, une demande d'un parent...).

Des formes d'expression multiples

- 48 Au cours des entretiens observés, les formes d'expression des enfants ont varié d'un enfant à l'autre, d'un moment à l'autre de l'intervention, d'un sujet à l'autre. Parler, crier, se répéter, se taire, bouger, s'immobiliser, pleurer, se cacher ont été autant de formes d'expression utilisées par les enfants pour parvenir à prendre part à l'échange et parfois aux décisions qui s'élaborent dans des espaces rarement adaptés à leur présence. Ici, nous nous intéressons aux formes d'expression des enfants, considérant qu'elles ne se limitent pas à la « voix » (Spyrou, 2016). Le silence signifie-t-il l'absence d'expression et de point de vue ? Le ton de la voix donne-t-il de la force supplémentaire aux messages transmis ? Comment les enfants font pour s'exprimer ? Lorsqu'ils ne formulent pas verbalement leur avis, peuvent-ils l'exprimer autrement ? Il ne s'agit pas ici de tenter d'interpréter le sens de ces expressions protéiformes. Il est également difficile de savoir pourquoi les enfants ont agi de cette façon, si leurs actions étaient motivées par des sentiments de peur, de méfiance, de désintérêt à l'égard de ce qu'il se passe, se dit ou ne se dit pas. Comme chez Fiona Morrisson et ses coautrices, il est pourtant constaté que les actions des enfants étaient fortes et qu'elles ont produit des effets sur le déroulement des rencontres (Morrison *et al.*, 2019).
- 49 Dans la majorité des échanges, l'immobilité des enfants est frappante. Souvent assis·es, dans des positions similaires aux adultes, sur des fauteuils, ces attitudes renforcent le caractère artificiel de l'interaction en cours. Une manière trouvée par les enfants pour s'exprimer consiste à 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, il doit leur être annoncé qu'ils ne rentreront pas auprès de leur famille d'accueil. Pendant plus de vingt minutes, Abou et Amar se concentreront sur leur jeu de construction pour créer une tour. 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 eux seuls 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 montrer son envie que l'échange se termine après plus de 30 minutes de discussion, ou peut-être, au contraire, pour qu'il ne s'arrête pas ? Amandine quant à elle ne parviendra pas à rester 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 pour se resservir et se lève à nouveau pour débarrasser elle-même sa table. Amandine connaît peu Lila qui intervient depuis 2 mois seulement. Mais elle a une expérience de plusieurs années avec les travailleur·ses sociaux·ales et comprend sans doute que les rencontres avec ces dernières, même le temps d'un repas, peuvent être un espace où des sujets déplaisants sont abordés. Lors d'un entretien évoquant une nouvelle fois les relations avec sa mère, nous observons Angel qui commence à s'agiter sur son fauteuil. Elle se balance, se lève, regarde par la fenêtre, joue avec une peluche, ce qui lui permet d'éviter cette discussion qui à ce moment, ne l'intéresse pas malgré les tentatives répétées de sa référente.

- 50 Les enfants sont invitées à s'exprimer et s'autorisent parfois à le faire spontanément, mais chacun va choisir les modalités qui lui conviennent, au moment où l'échange se déroule. Les fréquences des prises de parole des enfants ont varié tout au long de l'intervention, parfois d'un entretien à l'autre, parfois sur un temps plus long. Il est observé que cette fréquence augmente au fur et à mesure que les rencontres se multiplient entre l'enfant et sa référente, passant d'échanges où les occasions de prises de parole sont impulsées par les professionnelles à des prises de parole plus spontanées. Les enfants s'autorisent peu à peu à déjouer le cours de l'entretien, de l'échange, en impulsant un nouveau sujet. C'est le cas lorsque Angel, au cours d'un échange portant sur l'école, s'exclame subitement : « Qui doit choisir ma religion, car je veux manger des chips à l'église ? »
- 51 Les fréquences peuvent également varier en fonction des expériences de participation, positives ou négatives, de l'enfant. C'est le cas pour Sami qui semble plus distant et silencieux pendant les entretiens qui suivront l'audience, moment au cours duquel il considère 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 (propositions dont elle ne lui a pas fait part en amont de l'audience). *A contrario*, Nathalia devient un peu plus loquace après plusieurs rendez-vous et après s'être sentie entendue et prise en compte dans sa demande concernant le changement d'établissement scolaire.
- 52 Parmi les formes d'expression repérées, la visibilisation des émotions constitue un moyen que trouvent plusieurs enfants pour s'exprimer. Lorsque Emma se met à pleurer au moment où les professionnelles commencent à évoquer l'audience qui s'est tenue quelques semaines auparavant, où lorsque Laura se met à pleurer au moment de quitter le service, quand Sami hausse le ton tout en dénonçant la fréquence trop importante des rendez-vous où lorsque Amandine éclate de joie en retrouvant sa sœur dans une visite, ces enfants ne font pas autre chose qu'exprimer ce qu'ils éprouvent à cet instant.

Ce sont certaines de leurs demandes, leurs refus, leurs perspectives qu'ils ou elles expriment de cette façon. Toutefois, ces expressions ne font pas toujours l'objet de la même attention de la part des professionnelles et les émotions ne sont pas toujours perçues 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.

Note de terrain

L'entretien entre Isabelle, Lila et Emma 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 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. 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. Les professionnelles finissent par changer de sujet et parler des activités qu'aime faire Emma au quotidien.

- 53 De même, l'usage de la répétition constitue un autre moyen pour se faire entendre. Les enfants ont plusieurs fois répété ce qu'ils ou 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 sa référente, celle-ci explique à Angel qu'elle va demander à la juge le renouvellement du placement. Pendant ce moment-là, Angel tapote la table avec sa main et s'arrête net lorsque Agnès 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. Angel lui répond avec une voix assez ferme et en parlant fort :
« Je l'ai dit à tout le monde ce que je souhaite, de rentrer à la maison ».
- 54 Dans un entretien qui se déroulera quelques semaines plus tard, Angel s'exclame de nouveau :
« Mais je n'arrête pas de le dire, de dire que ma maman me manque. »
- 55 Non seulement les enfants expriment leurs demandes, mais expriment également leur impression de ne pas être entendues.
- 56 Quelles que soient leurs formes, leurs intensités, ces modalités d'expression provoquent systématiquement une modification de l'interaction en cours. Elles peuvent être l'occasion pour les enfants d'impulser un changement de sujet 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

Laura vient à l'instant de quitter ses parents et sa peine est intense aujourd'hui, plus que d'habitude. Elle pleure et, alors que je l'ai souvent vue avec un visage enjoué et qu'elle est habituellement volubile, aujourd'hui nous n'entendons pas sa voix, ni ne voyons son sourire. Au début de l'échange, Alice repère que Laura est très émue. Elle se met de nouveau à pleurer en entrant dans son bureau. 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. 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. 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... [Silence]

Alice : Des fois sans le dire, les parents ont pas très envie de se séparer de leurs enfants pour les garder avec eux ?

Laura : Non...

Alice : Toi 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 Mme T et Mme 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 Emma, de ta sœur, de...

Laura fait des signes de tête pour ses parents, pour sa sœur aînée, mais pas pour Emma.

Alice : Peut-être que quand vous arriverez à vous séparer sans trop souffrir peut-être que vous pourrez revivre ensemble, c'est un peu bizarre ce que je te dis, non ?

Laura : ... [silence de Laura qui pleure toujours] »

- 57 Dans ce passage, Laura ne souhaite pas prendre part à cet échange qui ne semble pas se dérouler au bon moment et ne pas porter sur un sujet qu'elle souhaite aborder. Le silence est une forme d'expression utilisée fréquemment 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. Il est possible de repérer ces moments de silence dans de nombreuses interactions entre des enfants et les adultes qui les entourent, qu'ils soient juges, travailleurs sociaux, psychologues, cadres.

- 58 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 peut autant signifier leur impossibilité, leur refus de prendre part à l'échange, que 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 ? De la même manière, lorsque 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 différents acteurs prennent le risque de passer à côté des autres formes d'action, de résistances des enfants (Morrisson *et al.*, 2019).

Conclusion

- 59 Observer ce qu'il se passe au cours des échanges entre les enfants et les référentes permet d'obtenir des éléments pertinents pour comprendre ce qui, au cours de ces rencontres, peut constituer des leviers ou obstacles à la participation des enfants. Pour qu'un processus de participation s'amorce et se maintienne dans le temps et tout au long des processus décisionnels, la présence des professionnelles auprès de l'enfant apparaît comme un préalable incontestable. Au cours de la recherche, un seul enfant n'a bénéficié d'aucune rencontre avec une professionnelle pendant la période des 18 mois. Pourtant, les enfants rencontrés dans cette recherche sont nombreux à considérer ne pas avoir pris part aux décisions prises au cours de l'intervention. Deux enfants retracent, au cours de l'entretien de recherche, une expérience de participation significative.
- 60 Ce contexte est lui-même largement conditionné par des éléments organisationnels, allant de la charge de travail élevée, du roulement du personnel, de la quantité des tâches bureaucratiques ou de la manière dont les lieux d'exercice ont été pensés. Pour Harry Ferguson, la sécurité des enfants dépend de la capacité des travailleuses sociales à faire bouger leur corps pour rester près de l'enfant (Ferguson, 2016). Pourtant, ces mouvements sont souvent limités par des exigences bureaucratiques et des diktats organisationnels. La plupart des enfants ont considéré que les rencontres avec leurs référentes étaient importantes. Pourtant, celles-ci ne se déroulent pas, selon eux, dans des lieux propices à des échanges de qualité, leur fréquence n'est pas toujours adaptée à leurs besoins ou leur envie (trop ou trop peu), le « coût » (en temps, en déplacement) peut sembler trop important et les sujets évoqués sont souvent trop « sérieux » et « désagréables ». L'analyse des contextes de rencontre éclaire deux des quatre dimensions du modèle de participation de Laura Lundy (2007). Les rencontres se déroulent dans des espaces peu accueillants et peu adaptés aux enfants. Par ailleurs, ce sont majoritairement les professionnelles qui sont à l'initiative de ces rencontres et les enfants ne disposent que de rares occasions d'agir sur les contextes de ces rencontres. Choisir le lieu, le moment, les personnes présentes, les sujets et les supports de

discussion sont autant de moyens évoqués par les enfants afin de faciliter les discussions avec les professionnel·les.

- 61 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 un discours autour de son histoire familiale et de son parcours de protection. Les échanges qui visent à impliquer l'enfant dans la construction des modalités d'intervention et des processus décisionnels apparaissent moins fréquents. Certes, le point de vue de l'enfant est recueilli à plusieurs reprises, mais l'utilisation qui en est faite, dans d'autres instances et à d'autres moments de l'intervention, n'est que très rarement énoncée ou discutée avec l'enfant, en amont ou en aval des espaces dans lesquels il est absent (réunions, synthèses). Ceci n'est pas sans conséquences sur les expériences de participation significative des enfants. Dès le début de l'intervention, les enfants font rapidement l'expérience du fait que les éléments évoqués au cours des entretiens peuvent ensuite être utilisés dans d'autres espaces, à d'autres moments de l'intervention. Le plus souvent, les enfants n'ont pas été informés de cette transmission, ni de ses effets sur les décisions en cours. Leurs avis, leurs demandes, leurs refus ont-ils été partagés ? Par qui et auprès de qui ? Comment et à quelles occasions ? Leurs prises de parole ont-elles eu un impact sur la décision ? Lequel ? Quelle décision a été prise et par qui, selon quels critères ? Tous ces éléments sont largement absents des rencontres observées. Au cours de l'audience, Sami découvre la proposition formulée au juge, et réagit vivement à la durée de placement proposée ainsi qu'aux modalités de visites médiatisées proposées. Certes, la professionnelle informe Sami, au cours d'un entretien, de la demande de renouvellement, mais elle ne précisera pas les détails de cette demande : la durée du placement, le rythme des rencontres avec sa famille. Laura considère, quant à elle, qu'elle n'a participé à aucune décision. Pourtant, c'est à partir de ses demandes explicites ou des observations des professionnel·les que ces dernières interpellent la juge des enfants pour solliciter une augmentation des droits de visite. Dans cette situation, Laura a exprimé son avis, celui-ci a été entendu, mais la jeune fille a ensuite été exclue du reste du processus décisionnel. Le fait d'entendre la demande puis de la relayer ne constitue pas les seules conditions d'une participation significative. Sans y avoir été préparée, Angel quant à elle découvre le jour de sa première audience que tout ce qu'elle a pu dire à sa référente au cours des entretiens peut être transmis à la juge, par écrit et oralement. Au cours de l'audience, Angel montre des signes d'agitation, de peur et de panique. Elle regarde son père, sa mère, sa référente, elle lève la main plusieurs fois pour dire, devant ses deux parents et en réaction aux propos tenus par la professionnelle : « Non je n'ai pas vraiment dit ça, j'ai dit que... », « J'ai pas dit qu'il était plus gentil, j'ai dit qu'il était très gentil ». Les réactions rappellent l'une des conditions énoncées par Helen Bouma et ses co-auteurs (2018) : l'implication des enfants à l'ensemble des étapes du processus décisionnel.
- 62 Au-delà des compétences professionnelles, il importe d'interroger les dimensions institutionnelles et organisationnelles, lesquelles peuvent constituer des obstacles à la participation des enfants. 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 Kareem Toros à propos de la participation des enfants (2021a, 2021b). 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 (Beddoe *et al.*, 2022).

BIBLIOGRAPHIE

- Arnaud-Melchiorre (Gautier), À (h)auteur d'enfants, rapport de la mission « La parole aux enfants », remis au ministère des Solidarités et de la Santé, 2021.
- Balsells (M. Ángeles), Fuentes-Peláez (Nuria) et Pastor (Crescencia), « Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain », *Children and Youth Services Review*, n° 79, août 2017, p. 418-425.
- Beddoe (Liz) *et al.*, « Supervision in child protection: A space and place for reflection or an excruciating marathon of compliance? », *European Journal of Social Work*, vol. 25, n° 3, 2022, p. 525-537.
- Berrick (Jill Duerr) *et al.*, « Children's involvement in care order decision-making: A cross-country analysis », *Child Abuse & Neglect*, n° 49, 2015, p.128-141.
- Bessell (Sharon), « Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? », *Children and Youth Services Review*, vol. 33, n° 4, avril 2011, p. 496-501.
- Bianco (Jean-Louis) et Lamy (Pascal), *L'aide à l'enfance demain, contribution à une politique de réduction des inégalités*, rapport remis au ministère de la Santé et de la Sécurité sociale, 1980.
- Bouma (Helen), « Taking the child's perspective: Exploring children's needs and participation in the Dutch child protection system », thèse en sciences sociales et comportementales, université de Groningen, 2019.
- Bouma (Helen) *et al.*, « Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents », *Child Abuse & Neglect*, vol. 79, mai 2018, p. 279-292.
- Boutanquoi (Michel), Ansel (Dominique) et Bournel-Bosson (Maryse), *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance : construire la confiance*, rapport de recherche, université de Franche-Comté, 2014.
- Busschers (Inge) *et al.*, « Case management for child protection services: A multi-level evaluation study », *Children and Youth Services Review*, vol. 68, septembre 2016, p. 169-177.
- Comité des droits de l'enfant, « Observation générale n° 12 : Le droit de l'enfant d'être entendu », Genève, Convention relative aux droits de l'enfant, 51^e session, 2009.
- Défenseur des droits, *Prendre en compte la parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte*, rapport annuel, République française, 2020.
- Dillon (Jo), Greenop (Daz) et Hills (Mel), « Participation in child protection: A small-scale qualitative study », *Qualitative Social Work: Research and Practice*, vol. 15, n° 1, 2016, p. 70-85.
- Disney (Tom) *et al.*, « "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*, n° 100, mai 2019, p. 39-49.

Euillet (Séverine), « 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, CY Cergy Paris Université, 2020.

Ferguson (Harry), « Performing child protection: Home visiting, movement and the struggle to reach the abused child », *Child & Family Social Work*, vol. 14, n° 4, novembre 2009, p. 471-480.

Ferguson (Harry), « What social workers do in performing child protection work: Evidence from research into face-to-face practice », *Child & Family Social Work*, vol. 21, n° 3, août 2016, p. 283-294.

Ferguson (Harry), « How children become invisible in child protection work: Findings from research into day-to-day social work practice », *The British Journal of Social Work*, vol. 47, n° 4, juin 2017, p. 1007-1023.

Ferguson (Harry) *et al.*, « 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*, vol. 50, n° 6, septembre 2020, p. 1706-1723.

Hanson (Karl), « Les études en droits de l'enfant : Un champ d'études interdisciplinaires à la croisée des études de l'enfance et des études en droits humains », dans Bolotta (Giuseppe), Boone (Damien), Chicharro (Gladys), Collomb (Natacha) *et al.* [dir.], *À quelle discipline appartiennent les enfants ? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance*, Marseille, Éd. La Discussion, 2017, p. 85-100.

Heimer (Maria), Näsman (Elisabet) et Palme (Joakim), « 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*, vol. 23, n° 2, mai 2018, p. 316-323.

Jamet (Ludovic), « 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, 2021.

Kennan (Danielle), Brady (Bernadine) et Forkan (Cormac), « Supporting children's participation in decision making: A systematic literature review exploring the effectiveness of participatory processes », *The British Journal of Social Work*, vol. 48, n° 7, octobre 2018, p. 1985-2002.

Lacharité (Carl) *et al.*, « Protection de l'enfance et participation des familles : cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles », dans St-Laurent (Diane), Dubois-Comtois (Karine) et Cyr (Chantal) [dir.], *La maltraitance, perspective développementale et écologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2022, p. 341-364.

Lundy (Laura), « "Voice" is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child », *British Educational Research Journal*, vol. 33, n° 6, 2007, p. 927-942.

Mayaux (François-Xavier), Viodé (Christelle) et Derivois (Daniel), « La dynamique relationnelle entre l'éducateur et l'enfant en contexte de placement familial », *Annales médico-psychologiques, Revue psychiatrique*, vol. 176, n° 2, février 2018, p. 183-188.

McTavish (Jill R.), McKee (Christine) et MacMillan (Harriet), « Foster children's perspectives on participation in child welfare processes: A meta-synthesis of qualitative studies », *PLoS ONE*, vol. 17, n° 10, octobre 2022, p. 1-18.

Mitchell (Mary), Lundy (Laura) et Hill (Louise), « Children's human rights to "Participation" and "Protection": Rethinking the relationship using Barnahus as a case example », *Child Abuse Review*, vol. 32, n° 6, 26 mars 2023.

Moore (Tim) *et al.*, « Sticking with us through it all: The importance of trustworthy relationships for children and young people in residential care », *Children and Youth Services Review*, n° 84, janvier 2018, p. 68-75.

Morrison (Fiona) *et al.*, « Containment: Exploring the concept of agency in children's statutory encounters with social workers », *Childhood*, vol. 26, n° 1, février 2019, p. 98-112.

Munro (Eileen), *The Munro review of child protection: A child-centred system*, rapport final, Londres, département de l'Éducation, 2011.

Pastor (Crescencia) *et al.*, « Uninformed, afraid and confused: What children need to know at the beginning of their foster care process », *Child Care in Practice*, vol. 28, n° 1, janvier 2022, p. 102-118.

Ramadier (Alain) et Goulet (Perrine), *Rapport d'information n° 2110 par la mission d'information sur l'aide sociale à l'enfance*, Assemblée nationale, janvier 2019. Robin (Pierrine) et Séverac (Nadège), « 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*, n° 10, 2013.

Royer (Isabelle), Garreau (Lionel) et Roulet (Thomas), « La quantification des données qualitatives : intérêts et difficultés en sciences de gestion », *Finance Contrôle Stratégie*, n° 6, 23 mai 2019.

Ruch (Gillian) *et al.*, « Making meaningful connections: Using insights from social pedagogy in statutory child and family social work practice », *Child & Family Social Work*, vol. 22, n° 2, 2017, p. 1015-1023.

Ruch (Gillian) *et al.*, « From communication to co-operation: Reconceptualizing social workers' engagement with children », *Child & Family Social Work*, vol. 25, n° 2, mai 2020, p. 430-438.

Shier (Harry), « Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations », *Children & Society*, vol. 15, n° 2, avril 2001, p. 107-117.

Skaug (Berit), Skårstad Storhaug (Anita) et Marthinsen (Edgar), « The what, why and how of child participation – A review of the conceptualization of “child participation” in child welfare », *Social Sciences*, vol. 10, n° 2, février 2021, p. 54.

Spyrou (Spyros), « Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research », *Childhood*, vol. 23, n° 1, février 2016, p. 7-21.

Strömpl (Judit) et Luhamaa (Katre), « Child participation in child welfare removals through the looking glass: Estonian children's and professionals' perspectives compared », *Children and Youth Services Review*, vol. 118, novembre 2020.

Stroumza (Kim) *et al.*, « Les moments de co-présence 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 », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 26, automne 2021. En ligne : <https://journals.openedition.org/sejed/10925>

Thompson (Heather), Stevenson Wojciak (Armeda) et Cooley (Morgan), « Through their lens: Case managers' experiences of the child welfare system », *Qualitative Social Work*, vol. 16, n° 3, mai 2017, p. 411-429.

Tillard (Bernadette), Vallerie (Bernard) et Rurka (Anna), « Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile », *Enfances, Familles, Générations*, n° 24, 2016.

Toros (Karmen), « A systematic review of children's participation in child protection decision-making: Tokenistic presence or not? », *Children & Society*, vol. 35, n° 3, mai 2021, p. 395-411.

Toros (Karmen), « Children's participation in decision making from child welfare workers' perspectives: A systematic review », *Research on Social Work Practice*, vol. 31, n° 4, mai 2021, p. 367-374.

van Bijleveld (Ganna G.) *et al.*, « Exploring the essence of enabling child participation within child protection services », *Child & Family Social Work*, vol. 25, n° 2, mai 2020.

Wilson (Samita) *et al.*, « Children's experiences with child protection services: A synthesis of qualitative evidence », *Children and Youth Services Review*, vol. 113, juin 2020.

Winter (Karen) *et al.*, « Exploring communication between social workers, children and young people », *The British Journal of Social Work*, vol. 47, n° 5, juillet 2017, p. 1427-1444.

NOTES

1. 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.
2. La fonction de référent n'est pas clairement définie dans les textes légaux. L'étude des documents institutionnels, comprenant notamment les fiches de poste de plusieurs départements, permet de comprendre que le référent est chargé de coordonner, en lien avec une équipe pluridisciplinaire et ses partenaires, toute action relative à la vie de l'enfant en prenant en compte ses besoins, son intérêt, ses souhaits et d'y apporter des réponses adaptées.
3. À partir de ce passage, le féminin est privilégié pour parler des référentes impliquées dans la recherche car les sept personnes impliquées se définissent en utilisant ce genre.
4. Ces données ont été obtenues à partir de l'observation des rencontres qui nous a permis de comptabiliser les intervenant-es présentes physiquement ou celles et ceux nommés par les enfants au cours des échanges avec les professionnelles ou au cours de l'entretien de recherche.

RÉSUMÉS

La participation de l'enfant est un droit fondamental ; pourtant, de nombreuses chercheureuses mentionnent que, dans le champ de la protection de l'enfance, le niveau de participation des enfants demeure insuffisant et nous savons encore peu de choses sur la manière dont ce droit peut devenir effectif au cours des interventions. Considérant la participation comme un processus dynamique, cet article postule que pour qu'un tel processus s'amorce, l'enfant doit avoir des opportunités d'exprimer son point de vue auprès de celles et ceux qui élaborent les propositions ou décisions qui les concernent. Dans cet article, nous nous intéressons aux contextes et aux contenus des rencontres entre des enfants de 8 à 14 ans et leur référent-e du service de l'Aide sociale à l'enfance. Ces moments d'échanges peuvent constituer des occasions propices à la transmission d'informations, à la création et au maintien d'une relation ainsi qu'à l'implication de l'enfant dans les processus décisionnels. Ces trois dimensions constituent des conditions de la participation. Le cadre de la recherche autour de la participation et des échanges entre les intervenant-es et les enfants ainsi que la méthode utilisée, articulant l'observation des pratiques et des entretiens avec les personnes impliquées, seront d'abord présentés avant de s'intéresser aux résultats qui concernent particulièrement les contextes des

rencontres, les modalités et le contenu des échanges, et les formes d'expression des enfants. Cet article propose de répondre aux questions suivantes : Comment s'organisent et se déroulent ces rencontres ? Quels sont les sujets abordés et ceux qui ne le sont pas ? Quelles places occupent les enfants au cours de ces moments et quelles formes d'expression utilisent-ils pour se faire entendre ou être visibles ? Pour conclure, nous montrerons les effets que les contextes et contenus de ces rencontres produisent sur les expériences de participation significative des enfants.

Child participation is a human right, but a large number of researchers have mentioned that, in the field of child protection, the level of participation of children remains insufficient, and we still know not enough about how this right can be made effective in the course of interventions. Considering participation as a dynamic process, this article suggests that for participation to take place, children must be given opportunities to express their views to those who make proposals or decisions that affect them. In this article, we look at the context and content of meetings between children aged 8 to 14 and their child welfare officer or case manager. These encounters can provide opportunities to pass on information, build and maintain a relationship and involve the child in decision-making processes. These three dimensions are the conditions for participation. The framework of the research into participation and exchanges between practitioners and children, and the method used, based on observation of practices and interviews with the people involved, will be presented first, before looking at the results, which focus particularly on the contexts of the meetings, the methods and content of the discussions and the forms of expression used by the children. This article aims to answer the following questions: how are these meetings organised and conducted? What subjects are discussed and what are not? What role do the children play at these events, and what forms of expression do they use to make themselves heard or visible? In conclusion, we discuss the effects that the contexts and content of these meetings have on children's experiences of meaningful participation.

La participación de los niños es un derecho fundamental, sin embargo, muchos investigadores señalan que el nivel de participación infantil en el ámbito de la protección de la infancia sigue siendo insuficiente, y aún sabemos poco sobre cómo hacer efectivo este derecho en el transcurso de las intervenciones. Considerando la participación como un proceso dinámico, este artículo postula que, para que dicho proceso se ponga en marcha, los niños deben tener la oportunidad de expresar sus opiniones a quienes elaboran las propuestas o toman las decisiones que les afectan. En este artículo, examinamos el contexto y el contenido de las reuniones entre niños de 8 a 14 años y su responsable de bienestar infantil. Estos intercambios pueden brindar la oportunidad de transmitir información, construir y mantener una relación e implicar al niño en los procesos de toma de decisiones. Estas tres dimensiones son condiciones para la participación. El contexto de la investigación sobre la participación y los encuentros entre profesionales y niños, así como el método utilizado, basado en la observación de las prácticas y en entrevistas con las personas implicadas, se presentarán en primer lugar, antes de examinar los resultados, que se centran especialmente en los contextos de los encuentros, los métodos y el contenido de los debates y las formas de expresión utilizadas por los niños. Este artículo se propone responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se organizan y se llevan a cabo estas reuniones? ¿Qué temas se tratan y cuáles no? ¿Qué papel desempeñan los niños en estos eventos y qué formas de expresión utilizan para hacerse oír o visibles? En conclusión, mostraremos los efectos que los contextos y contenidos de estas reuniones tienen en las experiencias de participación significativa de los niños.

INDEX

Keywords : participation, professional practices, child protection, communication, children

Palabras claves : participación, prácticas profesionales, protección infantil, comunicación, niños

Mots-clés : participation, pratiques professionnelles, protection de l'enfance, communication, enfants

AUTEUR

ÉLODIE FAISCA

Docteure en sciences de l'éducation et ingénieure de recherche au sein de l'équipe Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles du centre de recherche éducation et formation de l'université Paris Nanterre. Ses recherches portent sur les expériences de protection et de participation des enfants.



La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles

Élodie Faisca

► To cite this version:

Élodie Faisca. La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles. Enfances, Familles, Générations, 2021. hal-03378429

HAL Id: hal-03378429

<https://hal.science/hal-03378429v1>

Submitted on 14 Oct 2021

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

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



Enfances Familles Générations

Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine

37 | 2021

Penser les "origines" dans les familles
contemporaines: perspectives internationales

La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles

Child Participation in Child Protection: Issues, Conditions and Barriers

Élodie Faisca



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/efg/11675>

ISSN : 1708-6310

Éditeur

Centre Urbanisation Culture Société (UCS) de l'INRS

Ce document vous est offert par Université Paris Nanterre



Référence électronique

Élodie Faisca, « La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles », *Enfances Familles Générations* [En ligne], 37 | 2021, mis en ligne le 28 mai 2021, consulté le 14 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/efg/11675>

Ce document a été généré automatiquement le 14 octobre 2021.



Enfances Familles Générations est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles

Child Participation in Child Protection: Issues, Conditions and Barriers

Élodie Faisca

NOTE DE L'AUTEUR

La thèse en cours de réalisation s'effectue, sous la direction de Gilles Séraphin et le co-encadrement d'Anna Rurka au Centre de recherche en éducation et formation (EA 1589), équipe Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles, université Paris Nanterre (France), dans le cadre d'une convention Cifre au sein de l'observatoire parisien de protection de l'enfance.

Introduction

- ¹ En 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) reconnaît une diversité de droits aux enfants. Les droits qui y sont consacrés ont été résumés en trois types principaux : la participation (p. ex. l'article 9 et 12), la « provision¹ » (p. ex. l'article 24) et la protection (p. ex. l'article 3) (Lansdown, 2001 ; 2010). Cette répartition continue d'alimenter les discussions scientifiques au regard des tensions entre les droits des enfants à la protection, droits à la participation et respect de l'autorité parentale (Capelier, 2015). Malgré l'effort de traduction de ces principes dans les législations nationales et un consensus scientifique évolutif reconnaissant les enfants comme des acteurs sociaux, cette rhétorique peine à se concrétiser dans les pratiques, en particulier au cours des processus décisionnels qui composent les systèmes de protection de l'enfance (Balsells *et al.*, 2017 ; Bessell, 2011 ; Holt, 2018). Selon les professionnels interrogés par les chercheurs ces tensions représentent des obstacles

importants (Van Bijleveld *et al.*, 2019 ; Lacharité *et al.*, 2015 ; Lacroix, 2016 ; Thomas, 2007 ; Thomas & O'Kane, 1999 ; Vis *et al.*, 2012). De récents travaux font état de l'intérêt de considérer cet ensemble comme intrinsèquement lié et non d'envisager ces droits distinctement (Heimer *et al.*, 2018). En d'autres termes, si le déficit de participation des acteurs familiaux est souvent justifié par l'impératif de protection de l'enfant, les auteurs précisent à l'inverse que le déficit de protection peut également être la conséquence d'un déficit de participation des acteurs.

- 2 Adaptés à ce contexte spécifique dans lequel elles se déploient, ces principes et logiques se diffusent à l'intérieur des dispositifs et interventions. Dans une recommandation² formulée par le conseil de l'Europe, la participation des enfants est définie de la manière suivante : « toutes les personnes de moins de 18 ans, individuellement ou en groupe, ont le droit, les moyens, la place et la possibilité d'exprimer librement leurs opinions, d'être entendues et de contribuer à la prise de décisions sur les affaires les concernant, qu'elles bénéficient si nécessaire d'un soutien à cette fin et que leurs opinions soient dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité ». Si cette première définition, dans une approche centrée sur les droits, constitue un point de départ à notre réflexion, elle peut apparaître réductrice et conduire à minorer les contraintes, paradoxes et enjeux auxquels sont confrontées les parties prenantes de ces interventions. Dans plusieurs des travaux ici analysés, la participation est conçue comme un processus dynamique, multidimensionnel, situationnel et interactionnel dans lequel tous les acteurs impliqués entrent en dialogue. De même, afin de ne pas rester à un niveau symbolique, voire stratégique, la participation doit comporter une finalité pratique telle qu'une action ou un changement. Dans ce processus, les perceptions, les connaissances et l'expérience de chaque acteur doivent être prises en compte. Dans la pratique quotidienne des services de protection de l'enfance, une participation significative implique donc une interaction entre un professionnel et l'enfant. Dans ces échanges, l'enfant doit se sentir capable et libre d'exprimer ses besoins et ses souhaits et est pris au sérieux dans cette démarche. Lorsque ses souhaits et ses idées ne sont pas réalisables, l'enfant espère recevoir une explication appropriée (Van Bijleveld *et al.*, 2015).
- 3 Le droit de pouvoir participer aux décisions qui affectent la vie des enfants, lorsqu'il s'exerce dans le contexte spécifique de protection de l'enfance, s'applique à différents niveaux institutionnels et concerne autant les activités éducatives ordinaires que les processus décisionnels à l'œuvre (Rurka *et al.*, 2020). La participation des enfants peut alors être appréhendée à partir de trois niveaux : les questions relatives à leur vie quotidienne, les questions relatives à la planification, le déroulement et l'évaluation de l'intervention et enfin les questions relatives à des dimensions plus institutionnelles et politiques (ten Brummelaar *et al.*, 2018). La participation des enfants aux activités éducatives ordinaires et aux activités quotidiennes, notamment dans le cadre d'un accueil au sein d'un établissement collectif, a fait l'objet de plusieurs travaux internationaux (Join-Lambert Milova, 2004 ; McCarthy, 2016 ; ten Brummelaar *et al.*, 2018). Le niveau plus institutionnel prend plus souvent des formes de participations collectives. Une revue de littérature internationale (Lacroix, 2016) et d'autres travaux scientifiques publiés récemment (Cahill et Dadvand, 2018 ; Greissler *et al.*, 2020) proposent des analyses approfondies des expériences de participation collectives, de ses effets, ses enjeux et conditions. Le troisième niveau repéré par Theo ten

Brummelaar semble, quant à lui, moins exploré par la littérature francophone. Pourtant, Anna Rurka *et al.* (2020) considèrent que le contexte décisionnel se compose de microdécisions prises tout au long de l'intervention. Dans les recherches francophones s'intéressant aux parcours des enfants en protection de l'enfance (Euillet, 2019 ; Jamet, 2021 ; Potin, 2012 ; Robin et Séverac, 2013) ou à leur devenir (Robin *et al.*, 2014 ; Frechon et Marquet, 2018), le constat du faible niveau de participation aux décisions qui les concernent semble faire consensus chez les chercheurs. Les écrits francophones restent finalement assez fragmentaires concernant la mise en œuvre de cette participation au cours des interventions et c'est d'ailleurs cette lacune que le présent article espère combler.

- 4 Nous avons souhaité proposer cet état des lieux autour des conditions et obstacles de la participation dans le but de repérer les questions intéressantes à explorer dans de futurs travaux. Les résultats provenant des travaux internationaux nous permettent de comprendre les écarts existants entre les exigences du cadre légal, les discours des institutions, de leurs acteurs et les pratiques des professionnels. La production d'une telle revue peut fournir des pistes de réflexion nouvelles sur les conditions de participation des enfants.
- 5 Parmi elles, nous choisissons de nous centrer en premier lieu sur la difficile traduction et l'interprétation complexe des principes énoncés dans les conventions internationales et dans le cadre légal. Nous verrons dans un second temps que les niveaux d'information et de compréhension des enfants constituent des conditions essentielles à l'activation de leur participation. Ces conditions peuvent être favorisées ou affaiblies dans et par des dimensions relationnelles et organisationnelles. Pour finir, nous explorons l'impact des expériences vécues par des enfants et des professionnels. Cette partie éclaire selon nous l'aspect diachronique et dynamique de la participation qui pour se déployer doit être éprouvée dans l'intervention et les interactions.

Méthode

- 6 La recherche bibliographique a été effectuée au moyen de recherches électroniques issues de l'ensemble des bases de données accessibles en ligne (Cairn, EBSCO, Elsevier, Science Direct, Érudit, Wiley Online Library). À partir de mots clés en français et en anglais, nous avons cherché à recenser les travaux francophones ou anglophones portant sur la participation des enfants ou des jeunes (*child, children, young people, youth*) en protection de l'enfance (*child protection, child care, protection services, child welfare, home-based services*). Afin d'accéder à la pluralité des acteurs, nous avons également associé des mots en lien avec les fonctions des professionnels qui pouvaient être engagés tels que les travailleurs sociaux (*social worker*), les référents (*independent reviewing officer, case manager*). Près de 200 références ont été repérées. La moitié d'entre elles a été exclue de l'examen en raison de l'approche majoritairement centrée sur les parents et moins sur l'enfant. Parmi la centaine de références, nous avons écarté celles ne portant pas spécifiquement sur la protection de l'enfance et avons fait le choix de mobiliser essentiellement les travaux publiés entre 2010 et 2020. Quelques travaux antérieurs sont toutefois mobilisés lorsqu'ils constituaient des sources largement mobilisées dans les travaux recensés. Parmi ces références, trois revues de littérature ont été recensées (ten Brummelaar *et al.*, 2018 ; Van Bijleveld *et al.*, 2015 ; Vis et Fossum, 2015). Notre inscription théorique se situant dans la discipline des sciences de

l'éducation et dans le champ de l'éducation familiale (Durning, 1995), les articles analysés s'inscrivent dans plusieurs champs disciplinaires (sociologie, psychologie, droit...). Le choix d'analyser des travaux internationaux pourrait générer quelques critiques au regard de l'impact éventuel du contexte législatif ou social des pays dans lesquels les études scientifiques mobilisées ici ont été produites. En effet, Healy *et al.* (2011) précisent qu'une distinction peut être faite entre les pays qui ont une approche de protection de l'enfance, comme l'Australie et le Royaume-Uni, et les pays ayant une approche du système de services à la famille, tel que la Suède, la Norvège et les Pays-Bas. Une étude comparant quatre pays montre pourtant qu'il n'a pas été observé d'indicateurs plus élevés de la participation des enfants en Angleterre ou dans les pays scandinaves, bien que ceux-ci disposent d'orientations politiques plus précises en termes de prise de décisions des enfants (Berrick *et al.*, 2015). Le choix de mobiliser des travaux internationaux nous a permis d'accéder à des données peu disponibles en France autour de la place, du rôle et des fonctions du référent de l'enfant nommé par l'Aide sociale à l'enfance (Euillet et Faisca, 2019) et qui peut être comparable aux « gestionnaires de cas » (*case manager*) ou aux « référents indépendant de suivi » (*Independent Reviewing Officer*). Enfin, cette ouverture sur les travaux internationaux apporte quelques éléments concernant un champ très peu étudié en France. Nous n'avons pas repéré de production scientifique portant sur la participation des enfants bénéficiant d'une intervention à domicile.

La difficile interprétation des règles et principes dans les pratiques : un obstacle majeur à la participation des enfants aux processus de décisions en protection de l'enfance

- 7 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. 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 semblait plus difficile. Comme le montrent plusieurs rapports, les enfants continuent d'éprouver de faibles niveaux de participation (Arbeiter et Toros, 2017 ; Munro, 2011 ; Pert *et al.*, 2017 ; van Bijleveld *et al.*, 2015).
- 8 L'une des raisons pour lesquelles la mise en œuvre de la participation reste complexe en protection de l'enfance est l'absence d'accord, entre les différents acteurs, sur ce que la participation en protection de l'enfance implique (Van Bijleveld *et al.*, 2015). 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. En effet, si le législateur peut fournir des instructions générales concernant la participation des enfants, les professionnels déterminent en fin de compte le sens et la forme que ces consignes prendront dans la pratique.
- 9 Les écarts entre les obligations légales, les discours et la pratique peuvent alors être analysés en tenant compte de l'interprétation que les différents acteurs se font de la participation (Berrick *et al.*, 2015), la manière dont ils parviennent à se situer face aux tensions inhérentes à leurs missions (protéger et faire participer) ou la conception

qu'ils ont de l'enfance. Pourtant, les recherches ont démontré que la participation des enfants s'est avérée essentielle pour proposer des modalités d'interventions réactives et adaptées (Bessell, 2011 ; Healy et Darlington, 2009 ; Heimer *et al.*, 2018 ; van Bijleveld *et al.*, 2015 ; Vis *et al.*, 2011). Les enfants veulent avoir leur mot à dire sur les décisions qui les concernent (Charron, 2010 ; Thomas, 2007 ; van Bijleveld *et al.*, 2020). L'une des principales constatations de l'étude de Heimer *et al.* (2018) est que lorsque les enfants n'ont pas la parole ou la possibilité d'agir sur la définition du « problème », la conception des interventions tend à être mal ajustée aux difficultés telles qu'elles ont été évaluées au début de l'intervention. Au contraire, lorsque les enfants peuvent influencer le « cadrage du problème », cela est associé à une protection plus appropriée.

Une participation symbolique visant à protéger les enfants

- 10 Comme évoqué en introduction, la participation est ici envisagée sous l'angle d'un processus plutôt que d'un événement ponctuel (van Bijleveld *et al.*, 2020). Ceci est d'autant plus important dans le contexte de protection de l'enfance, cela ne concerne pas seulement une décision, mais se rapporte à une longue période au cours de laquelle de multiples décisions sont prises, et ce, en présence d'une pluralité d'acteurs. Pour Achard et Skivenes (2009), il ne s'agit pas de mobiliser le point de vue de l'enfant dans une volonté de démontrer ses compétences à décider, à choisir ou encore pour aider les adultes décideurs. L'expression doit avoir une valeur indépendante et constituer un élément à part entière du processus décisionnel. Pourtant plusieurs travaux révèlent que les professionnels considèrent la participation comme importante tout en la pensent essentiellement comme un moyen visant à assurer la coopération de l'enfant (Bessell, 2011 ; Charles et Haines, 2014 ; van Bijleveld *et al.*, 2014). Dans ces conditions, la participation des jeunes peut être considérée de manière symbolique puisque celle-ci n'aura aucune influence ou qu'aucune prise de décision réelle n'en résultera (Sinclair *et al.*, 2019). En l'absence de changements possibles, il s'agit davantage d'une consultation dont l'objectif se limite au recueil d'informations ou d'un assentiment de l'enfant au discours des adultes. Dans la pratique quotidienne des services de protection de l'enfance, une participation significative implique donc, à minima, une interaction entre au moins un professionnel et l'enfant, interaction dans laquelle l'enfant se sent capable et libre d'exprimer ses besoins et ses souhaits. Cela suppose également que l'enfant soit pris au sérieux, et lorsque ses souhaits et ses idées ne sont pas réalisables, qu'il obtienne une explication appropriée des raisons (Cashmore, 2002).
- 11 Dans la revue de littérature proposée par van Bijleveld *et al.* (2014), les auteurs ont relevé les principes sur lesquels les professionnels et les jeunes s'appuient lorsqu'ils font référence à la participation des enfants. Pour les professionnels, les références aux droits, à la responsabilisation, à la préparation à l'âge adulte, à la coopération des enfants et l'acceptation des décisions constituent les arguments principaux. Pour les professionnels interrogés dans l'étude française de Euillet et Faisca (2019), trois conceptions de la participation sont repérées : le fait d'outiller les enfants pour l'avenir, de les rendre acteurs et de limiter la stigmatisation éventuelle liée à leur statut particulier. Cela confirme l'idée selon laquelle la vision qu'ont les praticiens des objectifs ou finalités de la participation, de ses dimensions et de l'équilibre entre les logiques de protection et de participation influence largement les processus

décisionnels. Les prescriptions politiques peuvent alors donner lieu à des pratiques très divergentes avec les enfants (Berrick *et al.*, 2015).

- 12 Dans le champ de la protection de l'enfance, les professionnels qui cherchent à soutenir la participation des enfants sont confrontés à plusieurs dilemmes (Archard et Skivenes, 2009). Comment équilibrer le droit d'être entendu et celui d'être protégé ? Comment garantir les droits des parents et ceux des enfants ? Comment évaluer la maturité de l'enfant et selon quels critères ? Les professionnels doivent également maintenir un équilibre entre la nécessité de recueillir des éléments permettant d'évaluer une situation de danger et le droit de l'enfant de donner des renseignements sur ses propres conditions de vie (Ferguson, 2017). En outre, la double responsabilité des travailleurs de la protection de l'enfance en tant qu'enquêteurs et pourvoyeurs de soutien rend difficile l'effectivité de la participation (Darlington *et al.*, 2010).

Des enfants trop vulnérables pour participer ?

- 13 Au-delà des tensions existantes entre le droit d'être protégé, et celui de participer, il apparaît dans la littérature que la conception de l'enfance impacte tout autant que les conceptions de la participation.
- 14 En effet, les professionnels 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). Si l'article 12 de la CIDE stipule que les points de vue des enfants doivent être pris en compte en fonction de l'âge et de la maturité, la convention ne donne aucune indication dans la façon d'évaluer cette condition (Archard et Skivenes 2009). Dès lors, si la prise en compte de l'expression de l'enfant doit tenir compte de son niveau de maturité, la possibilité d'exprimer son avis ne doit pas être conditionnée par l'âge. Lansdown (2001, 2010) rappelle que les enfants dès le plus jeune âge sont capables de se forger des opinions et avis, même lorsqu'ils ne sont pas en mesure de les communiquer verbalement. Dans ce sens, il ne devrait pas y avoir de limite d'âge au droit de participer, et cette participation ne devrait pas se réduire à la seule expression verbale dans un langage conforme à celui des « adultes ».
- 15 Dans une étude menée en Finlande concernant la participation de l'enfant à la réunification familiale après un placement en famille d'accueil, les enfants interviewés de moins de 12 ans considéraient ne pas être souvent impliqués. Les chercheurs ont indiqué que le niveau de participation augmentait au fur et à mesure qu'ils grandissaient (Pölkki *et al.*, 2012). Pour d'autres chercheurs, le niveau de participation des enfants de moins de 12 ans dépasserait rarement celui de l'information et resterait à un niveau de consultation pour les jeunes de plus de 12 ans (van Bijleveld *et al.*, 2014). Dans cette étude néerlandaise, les professionnels interrogés ont estimé que les jeunes enfants (moins de 6 ans) sont incapables d'évaluer la situation, d'apprécier son niveau de gravité ou de décider de ce qui est nécessaire. L'étude réalisée par Berrick *et al.* (2015) compare, quant à elle, les pratiques de quatre pays à partir d'un questionnaire s'appuyant sur deux vignettes cliniques. La recherche montre que les travailleurs sociaux étaient plus susceptibles de parler à un enfant âgé et de l'inclure dans la prise de décision lorsqu'il avait plus de 11 ans. Pour Woodman (2018), dont l'étude repose sur un questionnaire adressé à 467 professionnels australiens, le critère d'âge est également pris en compte. Les répondants font état de l'existence d'obstacles émotionnels et physiques à la participation des enfants de moins de 5 ans. S'agissant des visites à domicile menées en Angleterre, Ferguson (2016, 2018) précise que dans 29

des 47 visites à domicile observées, les enfants âgés de moins de 5 ans n'ont pas été vus seuls par le professionnel. Ces enfants étaient alors considérés comme étant trop jeunes pour être capables de communiquer.

- 16 Ces références à l'âge de l'enfant et à son degré de maturité peuvent être éclairées à partir des dimensions culturelles associées à l'enfance. Comme le montre l'étude par questionnaire de Vis *et al.* (2012), ces dimensions imprègnent les croyances des professionnels quant à la capacité des enfants de communiquer et participer, à la nécessité ou aux risques de le faire. Cela conduit à renforcer leur vulnérabilité et la croyance qu'ils ne sont pas en mesure d'exprimer une opinion, un souhait, un avis. Finalement, ces perspectives nous conduisent à considérer que la protection de l'enfance s'inscrit toujours dans une logique déficitaire (Boulanger *et al.*, 2010) et ces travaux nous montrent que cette logique n'est pas uniquement attribuée aux compétences parentales (Lacharité, 2015).
- 17 Selon les croyances mobilisées par les professionnels, l'enfant peut être perçu en tant qu'être vulnérable nécessitant la protection des adultes. Les enfants sont socialement construits comme ayant besoin d'aide. Atwool (2006), à partir des travaux de James et Prout (1990), considère que dans les systèmes de protection de l'enfance : « les enfants sont considérés comme immatures, irrationnels, incompetents, et asociaux ». Dans cette perspective, l'enfant est majoritairement perçu comme un être passif, influencé uniquement par les réponses provenant des adultes. Cela renforcerait l'asymétrie des positions et l'utilisation du pouvoir par les professionnels, qui estiment être plus à même d'évaluer « l'intérêt » de l'enfant, « ses besoins » et les réponses adaptées. Dans une étude néerlandaise, certaines des objections des professionnels à la participation découleraient principalement des représentations socioculturelles envisageant principalement la vulnérabilité de l'enfant et son besoin de protection (van Bijleveld *et al.*, 2015). L'interprétation subjective de ses compétences et de son degré de maturité diminue les possibilités d'inclure l'enfant dans la définition du problème ou des solutions (Woodman *et al.*, 2018). À ce propos, la réflexion avancée par des chercheuses canadiennes nous semble particulièrement intéressante. À partir des deux notions de vulnérabilité et de participation, les autrices montrent que « certaines vulnérabilités rattachées à l'enfant et d'autres qui lui sont extérieures influaient négativement sur le processus de sa participation aux procédures de protection et constituaient souvent des motifs pour justifier son exclusion » (Paré et Bé, 2020 : 271). Ce qui est alors énoncé par les professionnels concerne plus une forme de « vulnérabilité problématique » (Boutanquoi et Lacharité, 2020) considérée comme celle relative à certains individus, adultes ou enfants, dont la voix ne porte pas ou n'est pas entendue. Cette conception est alors particulièrement intéressante lorsqu'elle est mise en perspective avec la définition de la participation proposée en introduction. En effet, elle invite les praticiens et les chercheurs à explorer les modalités concrètes de l'expression des enfants et de la prise en compte de leurs opinions et non les seules intentions.
- 18 Aussi, la conclusion d'une recherche allemande menée par Ackermann et Robin (2016) apparaît intéressante pour conclure cette partie. À partir de l'analyse approfondie de l'ensemble des documents composant une dizaine de dossiers de services allemands, les chercheurs estiment que les enfants sont souvent invisibilisés ou regardés comme objets de soins. Pour eux, « au lieu d'imposer simplement une vision extérieure de leur situation aux enfants, il est temps que les évaluations reconnaissent la compréhension qu'ont les enfants de leur situation et prennent en considération leur point de vue ».

Les conditions nécessaires pour rendre effectifs les droits et les principes

- 19 Lorsqu'il analyse les conditions nécessaires visant à rendre les principes et les droits relatifs à la participation effectifs, Lansdown (2001) repère cinq dimensions essentielles. Les adultes doivent veiller à ce que les enfants disposent d'informations adéquates appropriées à leur âge pour former des opinions ; leur donner de réelles occasions d'exprimer leurs points de vue et d'explorer les options possibles pour eux ; écouter ces points de vue et les considérer avec respect et sérieux, mais aussi expliciter la manière dont leurs avis peuvent être pris en compte ; leur faire savoir l'issue de toute décision et, si cette décision est contraire aux souhaits de l'enfant, s'assurer que les raisons sont pleinement expliquées ; fournir aux enfants qui utilisent les services publics des services efficaces, accessibles et authentiques les voies de plainte, appuyées par l'accès à un défenseur indépendant pour les situations où les enfants se sentent maltraités ou ignorés de quelque façon que ce soit (Lansdown, 2001 : 38-39). La majorité de ces dimensions ont été repérées dans les travaux récents et permettent de saisir les conditions et les obstacles de la participation que nous présenterons ici.

Des conditions préalables à la participation : l'information et la compréhension

- 20 La participation n'est pas un acte isolé. Elle doit être considérée comme un processus nécessitant d'être activé et l'information constitue l'un des facteurs largement énoncés dans la littérature existante. Il s'agit pour Berick *et al.* (2015) à la fois de l'information donnée tout autant que celle recueillie auprès de l'enfant (2015). Ces informations doivent exister à chaque étape du processus décisionnel et de l'intervention. Dans l'étude portant plus spécifiquement sur le placement familial, les auteurs répertorient six dimensions relatives aux besoins d'informations des enfants : Information sur leur propre histoire de vie, sur les raisons de leur placement, à propos du moment où ils pourront retourner chez eux, à propos des raisons pour lesquelles les travailleurs sociaux sont intervenus dans leur vie, des informations sur eux-mêmes et enfin des informations sur les processus d'intervention et les différentes phases qui les composent (Pölkki *et al.*, 2012).
- 21 L'information inexacte et incomplète est une constante dans les récits des participants de l'étude portant sur la décision de réunification (Balsells *et al.*, 2017). Dans cette recherche réalisée en Espagne, 135 entretiens ont été menés auprès de 30 enfants, 42 parents et 63 professionnels. Les résultats montrent que ce déficit d'information est présent à toutes les étapes du processus décisionnel. Le degré de compréhension des raisons qui sous-tendent cette prise de décision est quant à lui minime. Ce déficit d'information est d'ailleurs énoncé par les enfants eux-mêmes (van Bijleveld *et al.*, 2015). Dans cette étude néerlandaise (*ibid*), les enfants considèrent qu'ils n'étaient pas bien informés de ce qui allait leur arriver, de ce à quoi ils devraient s'attendre dans un avenir proche et des changements éventuels qui se produiraient dans leur vie.
- 22 Les informations nécessaires doivent porter sur le processus (acteurs, 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). Pour cela, il est important que le professionnel explique

clairement ce qu'il se passe et pourquoi, même lorsque les décisions ne peuvent pas être partagées à l'avance (van Bijleveld *et al.*, 2014). L'un des travaux rappelle que l'information doit également permettre d'éclairer les procédures de plaintes possibles pour les enfants. Dans l'étude de Muench *et al.* (2017), seulement 3 des 22 enfants interrogés avaient connaissance de ces procédures et deux d'entre eux l'ont utilisé au cours de l'intervention.

- 23 Toutefois, le simple fait de rendre l'information disponible ne signifie pas qu'elle soit pour autant accessible. Au-delà de l'information, il s'agit de s'assurer du niveau de compréhension de cette dernière par chaque enfant, ce qui impose d'adapter les modalités de communication et le vocabulaire à l'âge et à la maturité de chaque enfant. À partir de 26 entretiens menés en Angleterre auprès d'enfants âgés de 6 à 17 ans, Cossar et ses collaborateurs (2016) explorent le lien entre le niveau de compréhension du processus en protection de l'enfance, le niveau de participation des enfants et ses effets. Le niveau de compréhension minimale et partielle est généralement associé à des enfants de moins de 10 ans et à un faible niveau de participation tandis que les jeunes plus âgés ont une compréhension plus claire du processus et sont ainsi davantage impliqués. Pour les chercheurs, l'attention accordée à la compréhension de l'enfant doit porter sur le processus, les décisions et les enjeux de la participation et trois niveaux de compréhension ont été repérés à partir de leurs travaux. La compréhension minimale concerne des enfants qui expriment ne pas comprendre le rôle d'un professionnel au-delà du fait qu'il effectue des visites au domicile. La compréhension partielle se réfère à des enfants qui ont une connaissance plus précise d'au moins un aspect du processus sans en mesurer les enjeux ou les motifs (ex. : une audience, une réunion). La compréhension claire est attribuée aux enfants pouvant rendre compte de manière relativement complète des processus d'intervention. Les enfants ayant une compréhension claire du système et des processus sont plus nombreux à mentionner des occasions dans lesquelles ils ont pu prendre part aux décisions qui les concernent.
- 24 Une étude anglaise s'est intéressée au point de vue de 25 enfants âgés de 8 à 17 ans ayant été invités à participer à une réunion organisée pour aborder leur situation. Pert, Diaz et Thomas (2017) ont repéré que 19 d'entre eux avaient une « compréhension de base » et 4 une compréhension « inexacte ». La non-compréhension du processus a été soulevée par les enfants et les jeunes comme un obstacle majeur à leur participation. Les auteurs concluent que la participation de l'enfant comprend non seulement ce qu'un enfant dit et ce qui est pris en compte, mais aussi la façon dont l'enfant peut être en mesure de saisir les questions, les options disponibles et les raisons des décisions ou encore le choix quant au lieu de la réunion et s'il a le choix d'y assister ou non.

Les dimensions relationnelles : une condition essentielle à la participation des enfants

- 25 Dans l'étude de Muench *et al.* (2017) la faible participation des enfants au cours du processus décisionnel et des étapes qui le composent est de nouveau soulevée. Les 23 jeunes âgés de 8 à 18 ans participant à l'étude ont associé leur niveau de compréhension et donc de participation plus élevée, à la relation positive qu'ils entretenaient avec un travailleur social. Dans la majorité des cas, le travailleur social a été perçu comme étant parvenu à provoquer un changement dans leur situation. Il

s'agit là d'une des conditions favorisant ou limitant la participation des enfants et celle-ci est révélée dans la majorité des travaux étudiés.

- 26 Notons ici que des différences importantes peuvent exister au regard des rôles et des fonctions attribués aux professionnels. Dans la littérature étudiée, il apparaît parfois une distinction entre les « travailleurs sociaux » et les « gestionnaires de cas ». Cette distinction peut être expliquée par la fonction et la place occupée par le professionnel dans le système de protection de l'enfance. Les travailleurs sociaux semblent majoritairement être ceux qui occupent une place dans le quotidien de l'enfant (professionnels en établissement, familles d'accueil) ou ceux qui interviennent au domicile des parents. Les « gestionnaires de cas » (*case manager*, *case worker*) sont les professionnels qui occupent un rôle plus spécifique dans l'articulation, la coordination des différentes interventions et qui peuvent être l'interlocuteur faisant le lien entre l'enfant, ses parents et les institutions judiciaires ou administratives. Cette distinction est plus rare dans les travaux francophones repérés. Elle apparaît toutefois dans la recherche menée par Euillet et Faisca (2019). « Le rôle du référent semble attendu et souhaité tant auprès de l'enfant directement, qu'auprès de l'assistant familial et des parents autour de cette participation » (p. 59) et serait l'acteur principal de la transmission et de la pondération de la participation, de sa circularité, de son arbitrage, des décisions, mais aussi de responsabilités dans les modalités de participation de l'enfant.
- 27 Quelles que soient les places ou fonctions occupées, les professionnels peuvent être considérés comme des facilitateurs de la participation (Sinclair, 2019) et la qualité de la relation entre l'enfant et ces derniers est essentielle. Des chercheurs et chercheurs pairs (Robin *et al.*, 2017) parlent « d'écoute institutionnelle personnalisée » pour décrire les rencontres et relations individuelles positives vécues par les enfants, lesquelles constitueraient des supports facilitant leur expression. Les qualités attendues par les enfants sont de deux ordres : professionnelles et personnelles. Les enfants attendent des professionnels 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 inadaptés. 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 de 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 ». Par ailleurs, les enfants interrogés par les chercheurs pairs dans l'étude de Robin *et al.* (2015 : 139) considèrent à de nombreuses reprises l'écoute comme une qualité essentielle.
- 28 D'autres chercheurs 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). Des espaces informels doivent être envisagés pour permettre à la relation, dans des instances plus formelles et institutionnelles, d'être positive et de soutenir l'enfant

dans l'expression de son point de vue. Pour que cette relation se construise, il doit y avoir suffisamment de temps et d'espace afin de soutenir les enfants dans l'expression de leurs propres sentiments, pensées et opinions. Enfin, les jeunes et les enfants attendent que les référents les voient seuls, en l'absence de leurs parents ou d'autres professionnels (Cossar *et al.*, 2014).

- 29 Cette dimension relationnelle est pourtant mise à mal au regard des spécificités de l'organisation de la protection de l'enfance. Pour les enfants en population générale, un ou deux principaux aidants naturels, généralement représentés par les parents ou membres de l'entourage familial, prennent des décisions en leur nom. Pour ceux qui sont concernés par une mesure de protection de l'enfance, ce pouvoir est divisé entre de nombreux professionnels (Sinclair, 2019), dont les enfants mesurent difficilement les rôles et fonctions (Diaz *et al.*, 2018). Cette dimension exige que « les conceptualisations déterministes qui positionnent les enfants comme les “objets” de la prestation des soins, et les relations entre les travailleurs et les enfants comme les “outils” par lesquels la recherche de conformité est assurée cèdent la place à des conceptualisations dialectiques, où les enfants sont considérés comme des agents actifs, où l'agency est considérée comme relationnelle » (Bolin, 2018 : 9).
- 30 Si la dimension relationnelle constitue l'une des conditions indispensables aux approches participatives avec les enfants, peu de travaux éclairent ce qu'il se passe au moment où se produisent les interactions entre un enfant et un ou plusieurs professionnels. Seulement deux études recensées explorent ces dimensions. À partir d'approches ethnographiques (Ferguson, 2016 ; 2017 ; Winter, 2006 ; Winter *et al.*, 2017), des chercheurs et chercheuses montrent que les professionnels s'adaptent aux enfants en changeant de position pour passer du confident, au messenger en passant par le conseiller (Winter *et al.*, 2017). Les travailleurs sociaux s'ajustent aux différentes situations dans lesquelles ils se trouvent et l'étude révèle la nature très personnelle, physique et intime des rencontres à domicile. Cette relation implique ce que Winter considère comme le « déplacement » vers l'enfant. Ce déplacement n'est pas seulement physique, mais suppose également des dimensions verbales, non verbales et relationnelles. Celles-ci se traduisent par des changements de position (confident, conseiller, messenger) et des changements de pratiques communicatives (dessin, jeux) pour trouver la meilleure façon de communiquer avec les enfants, les écouter et leur expliquer ce qu'il se passe. Si ces dimensions relationnelles conditionnent la participation des enfants, il apparaît au préalable nécessaire que des rencontres avec l'enfant s'organisent, et ce, afin que la relation puisse exister. L'étude de Ferguson (2016) a permis d'établir que sur 63 des 87 rencontres observées, les enfants étaient présents et seulement un tiers ont été rencontrés seuls lors de l'évaluation initiale de la situation. La rencontre se fait souvent dans la chambre de l'enfant et dure en moyenne entre 5 et 16 min, ce qui pour l'auteur représentait environ 23 % du temps passé avec l'ensemble des membres de la famille. L'auteur considère que ce laps de temps est relativement court et ne favorise pas la construction d'une relation significative avec l'enfant.

Des dynamiques relationnelles affaiblies par des logiques organisationnelles

- 31 Les éléments de la précédente partie démontrent l'intérêt d'envisager la participation comme un processus dynamique et interactionnel. Ce processus ne peut être disjoint des dimensions organisationnelles au risque de faire porter aux professionnels toute la

responsabilité de la non-effectivité des droits de l'enfant d'exprimer une opinion et d'être entendu. Si la qualité, la fréquence et la continuité de la relation constituent des conditions essentielles, celles-ci sont largement impactées par les dimensions organisationnelles. Dans les récents travaux menés par Robin *et al.* (2017) les adolescents mettent également en relation le contexte organisationnel et notamment les changements fréquents avec l'indisponibilité des éducateurs.

- 32 À partir du récit de certains jeunes, Potin (2012 : 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 ». Nombreuses études font état du nombre de professionnels 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.
- 33 En France, ces éléments ont largement été mis à jour dans la recherche de Join-Lambert (2004) qui faisait état du lien entre le contexte organisationnel qui entoure les pratiques des éducateurs au sein d'établissement résidentiel (Maison d'enfants à caractère social) et l'implication des jeunes accueillis. Les résultats de l'étude de Vis et Fossum (2015) indiquent que les contextes décisionnels et la culture organisationnelle sont plus importants que les facteurs liés aux croyances et aux priorités des travailleurs sociaux telles que nous les avons abordés en première partie. 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. Ces éléments sont repris dans l'étude de Pert, Diaz et Thomas (2018) pour qui l'attention accordée à la réduction de la charge de travail peut diminuer les roulements trop importants de personnels et augmenter la disponibilité des référents. Ferguson (2017) établit que le manque de temps disponible des travailleurs sociaux impacte la fréquence et la durée des rencontres individuelles avec les enfants. Cette question du temps disponible conduit alors les professionnels à aller « à l'essentiel » et « à l'urgence » usant de questions directes et réduisant ainsi la participation de l'enfant à un niveau stratégique ou symbolique énoncé plus haut.
- 34 Cette partie rend compte de la nécessaire réflexion à accorder au caractère multidimensionnel et interactionnel des processus à l'œuvre. Dans cette revue de littérature, il ne s'agit pas d'un, mais de plusieurs processus qui se conjuguent, s'alimentent voire s'entrechoquent : celui de l'intervention, celui des décisions et celui de la participation. Dans les travaux, les enfants expriment largement le besoin d'informations et d'explications sur les procédures et les processus au cours desquels ils sont invités et parfois sommés de donner leur avis. C'est alors dans et par les relations qui s'établissent avec certains acteurs qu'ils parviennent à exister plus significativement dans les processus, passant d'une participation symbolique à une participation effective. Pourtant, ces relations, amplement impactées par le contexte organisationnel qui les entoure, apparaissent souvent trop instables, voire déséquilibrées, et les expériences de ruptures vécues par ces jeunes ébranlent les processus et provoquent un affaiblissement de leur participation.

« Éprouver » la participation et ses effets : une condition relevée dans les pratiques et les expériences

Les expériences des enfants et des professionnels : vers la constitution d'expériences habilitantes

- 35 Le terme d'expériences habilitantes, emprunté à Girard (2016), est défini à partir des événements, des occasions et circonstances permettant aux personnes d'accroître leur pouvoir d'agir. Si son propos se centre sur le développement du pouvoir d'agir des parents, considérons ici que les travaux scientifiques s'appuyant majoritairement sur les propos des enfants font également état d'expériences ayant pour effet de renforcer le niveau, les formes et la qualité de leur participation.
- 36 La participation des enfants à la vie quotidienne semble être, pour les assistants familiaux un préalable à d'autres formes et niveaux de participation (Euillet et Faisca, 2019) et ces éléments rappellent les connaissances issues des travaux de Join-Lambert (2004) sur la participation des jeunes accueillis en foyer. Pour cette dernière, il existe un certain paradoxe lorsqu'il s'agit de demander aux jeunes d'exprimer leurs avis, opinions ou souhaits à propos des modalités d'intervention alors même que leur niveau de participation aux niveaux inférieurs (la vie quotidienne) est souvent moindre. Ici, il apparaît que le type d'accueil offre des opportunités différentes. Si en famille d'accueil le choix des vacances, de la décoration, du repas peut être parfois négocié entre quelques personnes, au sein d'un plus grand collectif soumis à d'importantes réglementations, les occasions sont plus rares. Pourtant, l'espace du quotidien peut permettre aux enfants de vivre de multiples expériences dans lesquels leur avis est sollicité, écouté et pris en compte, et ce, dans des décisions plus ou moins sensibles. Pour les assistants familiaux et les jeunes interrogés par Euillet et Faisca (2019), ces expériences représentent les premières circonstances et occasions au cours desquelles ils et elles se confrontent aux tensions, conditions et effets de la participation.
- 37 Plusieurs auteurs considèrent que des niveaux plus élevés de participation peuvent être atteints à mesure que les enfants et les jeunes expérimentent l'influence que peuvent avoir leurs avis au cours du processus décisionnel. Dans l'étude de Sinclair (2019), il est noté qu'une participation significative des jeunes s'est produite lorsqu'un processus de changement a été amorcé à la suite d'un engagement des jeunes avec les adultes. Les changements opérés et repérés par les jeunes se reflètent également dans l'étude portant sur l'intervention d'un « défenseur indépendant » (Thomas *et al.*, 2017). Dans leur étude, les auteurs précisent que les jeunes remarquent les bénéfices de cette participation au moment où des changements pratiques se produisent dans leur vie quotidienne ou dans leurs rapports aux institutions. Pour favoriser ces changements et tendre vers le développement d'expériences habilitantes, la participation ne peut être ponctuelle et partielle. Les jeunes ont déclaré se sentir habilités quand ils peuvent être prendre part à toutes les étapes du processus allant de la création, de la mise en œuvre et de l'évaluation du programme (Sinclair, 2019).
- 38 A contrario, lorsque les opportunités données aux enfants de s'exprimer ne provoquent aucun changement ou ont des effets qu'ils considèrent comme délétères pour et sur eux, ces expériences négatives risquent d'impacter les occasions futures. Certains jeunes, sur la base de leurs expériences passées, ont mentionné qu'ils ne donneraient pas leur avis parce que personne ne l'écouterait (van Bijleveld *et al.*, 2014). Leur

déception suggère que la participation est importante dès le début et à chaque étape dans la mesure où ils abandonnent une fois qu'ils ont vécu des expériences négatives. Les enfants et les jeunes interrogés dans l'étude de Pert, Diaz et Thomas (2017) ont indiqué que si le référent les a écoutés pendant les réunions, ils n'ont pas toujours été informés des actions ou des résultats des décisions, engendrant chez eux un sentiment de découragement et d'insatisfaction. Ces constats apparaissent largement dans les travaux de Robin et des chercheurs-pairs qui soulignent à la fois les effets de l'absence d'opportunités d'être écouté et entendu, mais également ceux d'une utilisation de leur parole qui souvent les dépasse (2015 : 146).

- 39 Pour comprendre ces éléments, ces expériences seraient fortement impactées par le risque de captation institutionnelle de la parole des enfants en protection de l'enfance (Lacharité *et al.*, 2015). Lacharité et ses collaborateurs considèrent que le vécu des parents et des enfants est fréquemment réduit aux catégories qu'impose l'institution « protection de l'enfance ». Dès lors, il s'opère selon eux une transformation de leur(s) parole(s) provoquée par une normalisation et une normation de leur vie, une décontextualisation de leur vie ordinaire, une difficulté à envisager l'expérience vécue au sens large. Dans ce processus de captation, la parole des professionnels est largement privilégiée au regard d'une hiérarchisation des pouvoirs inhérente à l'institution concernée. Finalement, il semble important de tenir compte de ce qui est fait de la parole des enfants et, comme l'indique Euillet et Faisca (2019) la participation implique de donner suite à cette parole, d'informer l'enfant sur la transmission d'une partie ou de la totalité de cette parole de sa prise en compte ou des effets qu'elle génère.

Les expériences et les compétences professionnelles

- 40 Nous avons vu plus haut que les dimensions organisationnelles pouvaient constituer un obstacle important. À l'intérieur de ces dimensions, il apparaît que ce ne sont pas seulement les expériences vécues par les enfants qui peuvent avoir une incidence sur les processus. Pour Woodman (2018), l'expérience professionnelle en matière de protection de l'enfance a été citée comme la raison la plus fréquemment invoquée lorsqu'il s'agissait d'aborder la capacité et la possibilité que des professionnels s'adressent à l'enfant. Dans cette étude, il y avait une plus grande proportion de travailleurs ayant au moins cinq ans d'expérience qui étaient très à l'aise dans la consultation de l'enfant, comparativement à ceux qui avaient moins d'expérience. Des auteurs précisent que des compétences particulières sont nécessaires pour consulter les enfants, compétences que les praticiens estiment manquer (Vis *et al.*, 2012 ; Winter *et al.*, 2017). Selon Woodman et ses collègues (2018), il n'est pas toujours question d'un manque de compétences, mais d'un manque de confiance dans ces compétences. Cet élément peut être éclairé par les travaux de Winter (2017) qui, s'appuyant sur des observations des échanges, montre que les professionnels parviennent à se déplacer dans l'univers de l'enfant et à adapter leurs pratiques. À ce propos, Ferguson (2017) a repéré la présence de professionnels qui ont utilisé des compétences particulières pour favoriser une communication sous une forme créative et ludique (jouets, stylos et papier). Dans un article approfondissant certaines dimensions de son étude, Ferguson fait valoir que la façon dont les enfants deviennent invisibles n'est pas simplement une conséquence de la présence de « mauvais » praticiens, mais doit être comprise en termes d'interaction des processus organisationnels, des qualités du praticien, de leur

expérience et de leur état émotionnel lors de rencontres en face à face, et des atmosphères dans lesquelles la pratique se produit » (Ferguson, 2017).

La participation des enfants aux instances formelles : des expériences concrètes à promouvoir

- 41 Dans l'analyse de la littérature, les enfants interrogés par les chercheurs expriment souvent leur déception quant à l'impossibilité de participer à certaines instances, qui pourtant jalonnent leur parcours, tel que les réunions ou synthèses organisées et qui peuvent être appelées « conférence de cas » dans certains travaux. Si en France, quelques chercheurs se sont intéressés à ce qui se passe lors d'instances collectives (Boutanquoi *et al.*, 2010), force est de constater que les enfants sont majoritairement absents de ces dernières. À l'étranger, certaines études ont cherché à savoir si les enfants participaient aux processus décisionnels (Charron, 2010 ; Cossar *et al.*, 2011 ; Pert *et al.*, 2017 ; Thomas et O'Kane, 1999), s'ils influençaient les résultats (Bell, 2002) et quels étaient les obstacles et leviers de la participation des enfants dans ces instances. L'un des principaux résultats suggère que la participation des enfants aux réunions constitue une condition importante de l'effectivité de sa participation à l'intervention (Cossar *et al.*, 2011 ; Vis *et al.*, 2012).
- 42 La participation des enfants à ces instances formelles est conditionnée par le niveau de compréhension qu'ils ont du système de protection de l'enfance (Cossar *et al.*, 2017). L'une des exigences de base est que si un enfant est présent aux réunions, il doit être aidé à comprendre ce qu'il se passe (Pölkki *et al.*, 2012). Si la présence des enfants et des jeunes est un préalable à l'activation de la participation et à son évolution, les chercheurs attirent l'attention sur les objectifs visés par cette participation. Pour Sinclair (2019), la participation des jeunes peut être considérée comme symbolique lorsqu'on demande seulement aux jeunes de partager leurs pensées et leurs opinions sans qu'aucune influence ou prise de décision réelle n'en résulte. Dans une revue de littérature étudiée, les études mobilisées révèlent que les enfants peuvent se sentir intimidés par le grand nombre de personnes présentes, par le fait qu'ils n'aient pas accès aux mêmes renseignements que ces adultes et se sentent mal préparés et mal soutenus (van Bijleveld *et al.*, 2015).
- 43 De récents travaux s'appuient sur le point de vue des enfants et des jeunes pour nourrir la réflexion sur leur vécu dans ces instances et les changements que les jeunes souhaiteraient voir opérer afin de faciliter leur présence et leur implication dans ces instances (van Bijleveld *et al.*, 2019). Les 25 enfants interrogés dans l'étude de Diaz, Pert et Thomas (2018) et les 26 enfants rencontrés par Cossar (2011) expriment avoir vécu difficilement ces moments notamment lorsqu'ils sont exposés à des échanges hostiles. Bien que les enfants apprécient la possibilité d'assister à des réunions, leur présence ne garantit pas toujours une participation (Cossar *et al.*, 2016). Dans l'étude, les jeunes trouvaient ces moments stressants et ne se sentaient pas écoutés. Parmi les obstacles repérés, les chercheurs soulignent le nombre d'adultes présents, dont certains sont inconnus (Diaz *et al.*, 2018) ou avec lequel la relation est qualifiée de « minimal » par Cossar *et al.* (2016). Là encore, les changements de professionnels constituent des obstacles largement énoncés par les enfants eux-mêmes (van Bijleveld *et al.*, 2015). Enfin, les lieux et les moments dans lesquels se déroulent ces réunions représentent des freins supplémentaires. L'endroit où ces réunions sont organisées, souvent dans un espace auquel seul le professionnel est habitué et familier n'apparaît pas propice à la

construction d'un sentiment de sécurité pour l'enfant (Diaz *et al.*, 2018; Pert *et al.*, 2017; Thomas, 2000 2007; Thomas et O'Kane, 1999; van Bijleveld *et al.*, 2015). Pourtant, Archard et Skivenes considèrent que l'un des quatre principes directeurs qui sous-tendent tout processus de délibération³ est de disposer d'un lieu adapté. La question du moment, quant à elle, se réfère aux horaires puisque ces réunions ont généralement lieu au moment où les enfants sont à l'école (Pölkki *et al.*, 2012).

- 44 Les méthodes de communication sont également importantes lorsqu'il s'agit de la participation des jeunes. Par exemple, certaines décisions peuvent avoir lieu au cours desquelles les adultes et les jeunes parlent des langues différentes (van Bijleveld *et al.*, 2015 ; 2019). Cette dimension est largement mise en avant dans l'étude récente de l'équipe néerlandaise (van Bijleveld *et al.* 2019) qui, dans le cadre de leur recherche-action, a développé des outils avec des enfants et des jeunes afin d'améliorer leur niveau de participation dans les espaces formels. Les auteurs notent que ce qui importait pour les enfants n'était pas de travailler sur le contenu de leur expression, mais sur la forme de celle-ci. À partir des expériences des enfants qui composent le groupe, ils ont construit des outils portant moins sur le contenu de leur expression que sur les moyens de communiquer (journal intime, boîtes aux lettres, notes, hochet, carte d'arrêt, etc.). La recherche montre que les enfants peuvent participer lorsque les conditions leur permettent de le faire de manière adaptée. Ils souhaitent une communication non verbale dans certain cas, pouvoir participer aux choix des sujets et avoir un contrôle sur le choix et l'utilisation des informations.
- 45 Afin de faciliter leur participation dans ces instances, plusieurs propositions sont formulées par les chercheurs, et ce, à partir du point de vue des jeunes qui participent à la recherche. La possibilité d'amener un ami (Diaz *et al.*, 2018) pourrait réduire les effets intimidants que peut produire la présence de nombreux adultes. Par ailleurs, le fait de proposer à l'enfant d'être accompagné et soutenu par un aidant qu'il a lui-même choisi, permettrait aux enfants de se sentir à l'aise pour exprimer leurs points de vue et leurs souhaits, et donc servir de facilitateur pour la participation (van Bijleveld *et al.*, 2019). Toutefois, les aidants « professionnels » peuvent représenter un obstacle lorsque, selon les enfants, ils tentent de répondre à leur place ou « ne disent pas la vérité ». Cet élément conduit à favoriser le choix de l'aidant par l'enfant lui-même et de rendre possible la présence d'aidant non professionnel. Il n'en demeure pas moins que la préparation à ces rencontres a été jugée importante et les enfants expriment le besoin de soutien de la part des professionnels (Cossar *et al.*, 2011, 2016; Diaz *et al.*, 2017 ; 2018; van Bijleveld *et al.*, 2014 ;2019). Cette préparation peut passer par la construction avec l'enfant de l'ordre du jour (Sinclair, 2019), afin de trouver l'équilibre entre les sujets choisis par le jeune et ceux qui doivent obligatoirement être abordés.
- 46 La conclusion finale de l'étude de Diaz, Pert et Thomas (2018) montre que les jeunes qui animaient leurs propres réunions ont eu un engagement plus significatif dans le processus décisionnel et ont eu l'occasion de faire entendre leur voix à l'égard des aspects essentiels de la réunion, comme le moment et l'endroit où elle a eu lieu, qui a été invitée et quel était l'ordre du jour. Leur étude précédente (2017) rappelle la nécessité de faire de ces instances de prises de décisions un processus et non un seul événement.
- 47 Considérée comme un processus, la participation se construit plus qu'elle ne se décrète. Cette participation s'édifie pas à pas par et dans les relations que les enfants entretiennent avec les adultes qui les entourent. Ces axes révèlent que les effets ou

changements concrets provoqués au cours des interventions par la participation des enfants résultent d'opportunités multiples et sont susceptibles de produire de nouvelles opportunités, constituant un cercle vertueux de participation.

En guise de conclusion

- 48 Cet article apporte un éclairage sur les questionnements qui animent actuellement les chercheurs s'intéressant à la participation de l'enfant en protection de l'enfance. Les résultats des travaux analysés montrent que la traduction des principes énoncés dans la Convention internationale des droits de l'enfant reste difficile. Les institutions et les professionnels qui y exercent leurs métiers appréhendent la participation de diverses manières et ces considérations hétéroclites et protéiformes expliquent en partie les décalages entre les discours et les pratiques effectives.
- 49 En cause selon les chercheurs, la multiplicité des définitions de la participation et de ces objectifs. Par ailleurs, c'est la conception même de l'enfance et de l'enfant qui entre ici en jeu lorsque nous tentons de comprendre les écarts. Winter (2006), s'appuyant sur les travaux de James et Prout (1997), rappelle que l'enfance est une construction sociale. Les enfants sont des sujets actifs dans la construction et la détermination de leur propre vie et de celle de ceux qui les entourent. Par ailleurs, les tensions ou l'opposition entre les logiques de participation et les logiques de protection, entre la participation des parents et celles des enfants semblent demeurer dans le discours des professionnels interrogés. Face à ces tensions et ces discours stériles visant à opposer l'une ou l'autre de ces logiques, de récentes recherches soulignent que ces logiques sont intrinsèquement liées entre elles et même interdépendantes (Heimer *et al.*, 2018). Il convient de considérer la participation, non plus seulement comme un objectif, une contrainte, une norme, mais bien en tant que droit et elle constitue aussi une pratique habilitante qui conditionne un autre droit de l'enfant, celui de la protection.
- 50 La majorité des méthodes utilisées dans les travaux recensés se répartissent autour d'entretiens ou de questionnaires. Les travaux permettant d'accéder à ce qu'il se passe au moment où le processus d'intervention et la participation se déploient apparaissent plus rares alors même qu'ils favoriseraient une meilleure compréhension des processus participatifs. Le travail social ne se produit pas dans le vide et la nécessité d'accéder au réel et à l'action en cours répond à l'importance de saisir de quelle manière les contextes organisationnels, relationnels, environnementaux et culturels agissent sur les processus à l'œuvre. Si les modèles de participation proposés par les chercheurs (Arnstein, 1969 ; Cahill et Dadvand, 2018 ; Hart, 2002 ; Shier, 2001) éclairent les composantes de ces processus, ou les niveaux de participation, les mêmes causes ne génèrera pas les mêmes effets. Aussi, l'analyse des pratiques et des processus doit tenir compte de l'interdépendance des dimensions et de ces contextes sur le déploiement de la participation des enfants.
- 51 De plus, les articles étudiés concernent majoritairement des mesures de placement faisant des interventions à domicile, au moment de la primoévaluation ou concernant l'aide à domicile, un champ d'intervention et de pratiques encore peu étudié par la recherche. Il conviendrait de développer des travaux sur ces pratiques. Si l'accueil des enfants en institution ou en famille d'accueil constitue une forme d'intervention, elle n'est pas la seule option disponible et possible.

- 52 Enfin, l'un des constats issus de notre analyse porte sur le rôle et le statut des différents acteurs qui interviennent dans le quotidien de l'enfant. Durning (Boutin et Durning, 1999 ; Durning, 1995) établit que dans le cadre des interventions socio-éducatives une pluralité d'acteurs auprès de l'enfant et de sa famille. Dès lors, les décisions qui ponctuent les interventions se construisent autour de discussions, de négociations, de compromis entre plusieurs acteurs, lesquels sont institutionnels, professionnels ou familiaux. Cette revue de littérature insiste sur le caractère dynamique de la participation. La participation est un processus actif où une ou plusieurs personnes sont informées, expriment un point de vue, influencent les décideurs ou prennent la décision finale. Le nombre de personnes impliquées, la stabilité d'au moins un professionnel et la régularité des relations sont largement évoqués par les enfants comme impactant leur niveau de participation.

BIBLIOGRAPHIE

- Ackermann, T. et P. Robin. 2016. « Agency and the Conceptualisation of Minors in Child Protection Case Files » dans *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*, sous la dir. de F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, et B. Hungerland, Londres, Routledge, p. 243-255.
- Arbeiter, E. et K. Toros. 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*, vol. 74, p. 17-27.
- Archard, D. et M. Skivenes. 2009. « Hearing the Child ». *Child & Family Social Work*, vol. 14, no 4, p. 391-399.
- Arnstein, S. R. 1969. « A Ladder of Citizen Participation ». *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, no 4, p. 216-224.
- Atwool, N. 2006 « Participation in Decision-making: The Experience of New Zealand Children in Care. » *Child Care in Practice*, vol 12, no 3, p. 259-267.
- Balsells, M. Á., N. Fuentes-Peláez, et C. Pastor. 2017. « Listening to the Voices of Children in Decision-making: A Challenge for the Child Protection System in Spain », *Children and Youth Services Review*, vol. 79. p. 418-425.
- Bell, M. 2002. « Promoting Children's Rights Through the Use of Relationship ». *Child Family Social Work*, vol. 7, no 1, p. 1-11.
- Berrick, J. D., J. Dickens, T. Pösö, M. Skivenes. M. 2015. « Children's involvement in care order decision-making: A cross-country analysis », *Child Abuse & Neglect*, vol. 49, p. 128-141.
- Bessell, S. 2011. « Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? », *Children and Youth Services Review*, vol 33, no 4, p. 496-501.
- 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*, vol. 13, sup1

- Boulanger, D., F. Larose, et Y. Couturier. 2010. « La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : Les pratiques professionnelles et les représentations sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 23, no 1, p. 152-176.
- Boutanquoi, M., et C. Lacharité. 2020. *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance*, Presses universitaires de Franche-Comté.
- Boutanquoi, M., J.P. Minary et M. Bournel-Bosson. 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, Paris
- Boutin, G., et P. Durning. 1999. *Les interventions auprès des parents : Innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*. Paris, Dunod.
- Cahill, H., et B. Dadvand. 2018. « Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action », *Children and Youth Services Review*, vol 95, p. 243-253.
- Capelier, F. 2015. *Comprendre la protection de l'enfance. L'enfant en danger face au droit*. Paris, Dunod.
- Cashmore, J. 2002. « Promoting the participation of children and young people in care », *Child Abuse & Neglect*, vol. 26, no 8, p. 837-847.
- Charles, A., et K. Haines. 2014. « Measuring Young People's Participation in Decision Making », *The International Journal of Children's Rights*, vol. 22, no 3, p. 641-659.
- Charron, L. 2010. How youth involved in child protection services are included in intervention planning and decision making. Thesis submitted to the Graduate and Postdoctoral Studies of social work. McGill University, Montreal.
- Cossar, J., M. Brandon et P. Jordan. 2011. « Don't Make Assumptions: Children's and Young People's Views of the Child Protection System », Children's Commissioner UK, London <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3935/pdf/3935.pdf>
- Cossar, J., L. Brandon et P. Jordan. 2016. « 'You've got to trust her and she's got to trust you': Children's views on participation in the child protection system », *Child & Family Social Work*, vol. 21, no 1, p. 103-112.
- Darlington, Y., K. Healy, et J.A. Feeney. 2010. « Challenges in implementing participatory practice in child protection: A contingency approach », *Children and Youth Services Review*, vol. 32, no 7, p. 1020-1027.
- Diaz, C., H. Pert et N. Thomas. 2018. « 'Just another person in the room': Young people's views on their participation in Child in Care Reviews », *Adoption & Fostering*, vol. 42, no 4, p. 369-382.
- Durning, P. 1995. *Éducation familiale : Acteurs, processus et enjeux*. Paris, L'Harmattan.
- Euillet, S., et E. Faisca. 2019. « Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil », *Le sociographe*, vol. 68, no 4, s53-s66. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/graph.068.0118>
- Euillet, S. 2019. *Parcours en accueil familial : Sens et pratiques*. Paris, L'Hamattan.
- Ferguson, H. 2016. « What social workers do in performing child protection work: Evidence from research into face-to-face practice: Social work practice in child protection », *Child & Family Social Work*, vol. 21, no 3, p. 283-284.
- 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*, vol. 47, no 4, p. 1007-1023.

- Ferguson, Harry. 2018. « Making Home Visits: Creativity and the Embodied Practices of Home Visiting in Social Work and Child Protection ». *Qualitative Social Work*, vol.17, no 1, p. 65-80.
- Frechon, I., et L. Marquet. 2018. *Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01837210/document>
- Girard, K. 2016. Expériences habilitantes et développement du pouvoir d'agir des familles de jeunes enfants en CRDITED. Université du Québec.
- Greissler, E., I. Lacroix, et I. Morissette. 2020. *Penser l'engagement des jeunes « en difficulté » : leurs expériences à partir des milieux de vie*. Presses de l'Université du Québec.
- Hart, R. 2002. *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF [u.a.], New york.
- Healy, K., et Y. Darlington. 2009. « Service user participation in diverse child protection contexts: Principles for practice », *Child & Family Social Work*, vol. 14, no 4, p. 420-430.
- Healy, K., T. Lundström et M. Sallnäs. 2011. « A Comparison of Out-of-home Care for Children and Young People in Australia and Sweden: Worlds Apart? », *Australian Social Work*, vol. 64, no 4, p. 416-431.
- Heimer, M., E. Nasman et J. Palme. 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*, vol 23, no 2, p. 316-323.
- Holt, S. 2018. « A voice or a choice? Children's views on participating in decisions about post-separation contact with domestically abusive fathers », *Journal of Social Welfare & Family Law*, vol. 40, no 4, 459-476.
- Horsfall, B. 2013 « Breathing life into children's participation: Empirical observations of lawyer-child relations in child protection proceedings. » *New Zealand Law Review*, no 3, p. 429-444.
- 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 Observatoire national de protection de l'enfance]. ONPE, Paris.
- 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 - Vencennes-Saint-Denis.
- Lacharité, C. 2015. *Participation des parents et services de protection de l'enfance*. Trois-Rivières, QC:CEIDF/UQTR.https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1910/F2019134681_LesCahiersDuCEIDF_no_1.pdf
- Lacharité, C., Chamberland, C., et Sellenet, C. 2015. *La protection de l'enfance : La parole des enfants et des parents*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacroix, I. 2016. *La participation collective des jeunes en protection de l'enfance : Une revue de littérature internationale*. CREVAJ, Montréal : <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2016/05/031161452.pdf>
- Lansdown, G. 2001. Promoting Children's participation in democratic decision-making. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. 2010 « The realisation of children's participation rights: critical reflection » dans *A Handbook of Children and Young People's Participation*, sous la dir. de B. Percy-Smith et N. Thomas, London, Routledge, p. 11-23.

- McCarthy, E. 2016. « Young People in Residential Care, their Participation and the Influencing Factors », *Child Care in Practice*, vol. 22, no 4, p. 368-385.
- Muench, K., C. Diaz et R. Wright. 2017. « Children and Parent Participation in Child Protection Conferences: A Study in One English Local Authority », *Child Care in Practice*, vol 23, no 1, p. 49-63.
- Munro, E. 2011. *The Munro Review of Child Protection: Final Report*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf
- Paré, M., et D. Bé. 2020. « La participation des enfants aux procédures de protection de la jeunesse à travers le prisme de la vulnérabilité », *Les Cahiers de droit*, vol. 61, no 1, 223-272.
- Pert, H., C. Diaz et N. Thomas. 2017. « Children's participation in LAC reviews: A study in one English local authority », *Child & Family Social Work*, vol. 22, no 2, 1-10.
- Pölkki, P., R. Vornanen, M. Pursiainen et M. Riikonen. 2012. « Children's Participation in Child-protection Processes as Experienced by Foster Children and Social Workers », *Child Care in Practice*, vol. 18, no 2, p. 107-125.
- Potin, E. 2012. *Enfants placés, déplacés, replacés : Parcours en protection de l'enfance*. Paris, Erès.
- Robin, P., S. Delcroix, M.P. Mackiewicz, B. Goussault, A. Boulous, A. Dassy, M. Linda, B. Maïté, M. Huberte, K. Fouzy, N. Angéline, D. Léa, M. Leo, M. Cédric, D. Mamedi, Z. Lorenzo, A. Badredine, K. Youssouf et M. Smail 2014. « Des jeunes sortant de la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde ». Une recherche par les pairs sur la transition à l'âge adulte au sortir de la protection de l'enfance. [Rapport pour l'observatoire national de protection de l'enfance]. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao2012_robin_rf.pdf
- Robin, P., M.P. Mackiewicz, N. Savard et 14 chercheurs pairs. 2017. « Ancrages identitaires et expression des enfants et adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance » Poursuite d'une approche avec les pairs. [Rapport pour l'observatoire national de protection de l'enfance]. https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao2015.robin_rf.pdf
- Robin, P., et N. Séverac. 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*, vol. 10, no 1, p. 91-102.
- Rurka, A., Barros Leal Giraud, A., et 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 pour l'observatoire national de protection de l'enfance].
- Shier, H. 2001. « Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations », *Children & Society*, Vol. 15, no 2, p.107-117.
- Sinclair, L., M. Vieira et V. Zufelt. 2019. « Youth Engagement and Participation in a Child and Youth Care Context ». *Scottish Journal of Residential Child Care*, Vol. 18, no 1, p. 29-47.
- Ten Brummelaar, M., A. Harder, M. Kalverboer, W. Post et E. Knorth. 2018. « Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review », *Child & Family Social Work*, Vol. 23, no 1, p. 33-44.
- 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*, Vol 15, no 2, p. 199-218.

- Thomas, N., A. Crowley, D. Moxon, J. Ridley, C. Street et P. Joshi. 2017. « Independent Advocacy for Children and Young People: Developing an Outcomes Framework », *Children & Society*, Vol 31, no 5, p. 365-377.
- Thomas, N et T. O'Kane. 1999. « Children's participation in reviews and planning meetings when they are « looked after » in middle childhood », *Child & Family Social Work*, Vol 4, no 3, p. 221-230.
- Van Bijleveld, G., J. Bunders-Aelen et C. Dedding. 2019. « Exploring the essence of enabling child participation within child protection services », *Child & Family Social Work*, Vol. 25, no 2, p.286-293
- Van Bijleveld, G., C. Dedding, et J. Bunders-Aelen. 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*, Vol 20, no 2, p. 129-138.
- Van Bijleveld, G., M. de Vetten et C. Dedding. 2020. « Co-creating participation tools with children within child protection services: What lessons we can learn from the children ». *Action Research*, Vol 0, no 0, p. 1-17
- Van Bijleveld, G., C. Dedding et J. Bunders-Aelen. 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*, Vol. 47, no 3, p.253-259.
- Vis, S. A., et S. Fossum. 2015. « Organizational factors and child participation in decision-making: Differences between two child welfare organizations », *Child & Family Social Work*, Vol. 20, no 3, p. 277-287.
- Vis, S. A., A. Holtan et N. Thomas. 2012. « Obstacles for child participation in care and protection cases-why Norwegian social workers find it difficult ». *Child Abuse Review*, Vol. 21, no 1, p. 7-23.
- Vis, S. A., A. Strandbu, A. Holtan et N. Thomas. 2011. « Participation and health - a research review of child participation in planning and decision-making ». *Child & Family Social Work*, Vol. 16, no 3, p. 325-335.
- Winter, K. 2006. « Widening our knowledge concerning young looked after children: The case for research using sociological models of childhood ». *Child & Family Social Work*, Vol. 11, no 1, p. 55-64.
- Winter, K., V. Cree, S. Hallett, M. Hadfield, G. Ruch, F. Morrison et S. Holland. 2017. « Exploring Communication between Social Workers, Children and Young People ». *The British Journal of Social Work*, Vol. 47, no 5, p. 1427-1444.
- Woodman, E., S. Roche, M. McArthur et T. Moore. 2018. « Child protection practitioners: Including children in decision making ». *Child & Family Social Work*. Vol. 23, no 2, p. 475-484.

NOTES

1. Le terme « provision » en anglais apparaît difficile à traduire en un seul mot dans notre langue française. Il signifie de fait de fournir à quelqu'un quelque chose dont il a besoin.
2. Recommandation CM/Rec(2012)2 du Comité des ministres aux États membres du conseil de l'Europe sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans.
3. Les quatre principes énoncés par les auteurs sont : tous les participants doivent avoir la possibilité de participer, il doit y avoir un endroit approprié pour le faire, il ne doit pas avoir de différences significatives entre les participants dans leur capacité d'articuler leur point de vue, tout le monde doit entendre ce que l'ensemble des acteurs ont à dire.

RÉSUMÉS

Cadre de la recherche : Cet article propose une revue de la littérature internationale sur les enjeux, les conditions et les obstacles de la participation des enfants en protection de l'enfance dans le but de repérer les questions intéressantes à explorer dans de futurs travaux.

Objectifs : Il vise à repérer les questions intéressantes à explorer dans de futurs travaux et comprendre les écarts existants entre les exigences du cadre légal, les discours des institutions et de leurs acteurs, et les pratiques des professionnels. Il fournit des pistes de réflexion nouvelles sur les conditions de participation des enfants.

Méthodologie : L'article s'appuie sur l'analyse d'une quarantaine de travaux internationaux publiés depuis 20 ans. Les mots clés mobilisés dans les bases de données en français et en anglais sont : la participation, des enfants ou des jeunes en protection de l'enfance, de leur engagement ou implication.

Résultats : L'article met en lumière la nécessité de repenser l'opposition souvent énoncée entre le principe de protection et le principe de participation. Il montre l'importance de réfléchir aux objectifs visés par la participation aux espaces dans lesquels les enfants sont invités à exprimer leur avis et aux formes que cette expression peut prendre. Nous montrons que la participation doit être considérée comme un processus dynamique qui s'active ou se limite dans l'intervention elle-même.

Conclusions : Des recherches qualitatives, de type ethnographique et longitudinal sont nécessaires pour mieux saisir les processus à l'œuvre.

Contribution : S'appuyant sur une revue de littérature, cet article souligne certains des enjeux de la participation des enfants en protection de l'enfance et identifie des pistes à explorer ou à approfondir pour la recherche. Il invite alors les lecteurs à considérer et à étudier la participation de l'enfant en tenant compte de son caractère dynamique, relationnel et multidimensionnel. Des possibilités analytiques pourraient émerger grâce à une approche longitudinale et écologique de la participation.

Research Framework: This article offers a review of international literature on the issues, conditions and barriers to children's participation in child protection in order to identify issues that would be of interest for future studies.

Objectives: It aims to identify interesting questions to explore in future studies and to understand the gaps between the requirements of the legal framework, the discourses of institutions and professionals, and the practices of professionals. It provides new ideas on the conditions for children's participation.

Methods: The paper is based on an analysis of some forty international works published over the past 20 years. The keywords mobilized in French and English databases are participation, children or young people, child protection, childcare, protection services, child welfare, home-based services, commitment, engagement and involvement.

Results: The article highlights the need to rethink the often-stated opposition between the principle of protection and the principle of participation. It shows the importance of thinking about the goals of participation, the spaces in which children are invited to express their opinions and the forms that this expression can take. We show that participation must be seen as a dynamic process that is active or limited in the intervention itself.

Conclusions: Qualitative, ethnographic and long-term research is needed to understand the processes of participation.

Contribution: Based on a review of the literature, this article emphasizes some of the issues surrounding children's participation in child protection services and identifies some areas for

further research and exploration. It encourages readers to consider and study child participation in the perspective of its dynamic, relational and multidimensional nature. Analytical possibilities may emerge through a longitudinal and ecological approach to participation.

INDEX

Keywords : participation, children, professional practices, coeducation, educational intervention, child welfare

Mots-clés : participation, enfant, pratiques professionnelles, coéducation, intervention éducative, protection de l'enfance

AUTEUR

ÉLODIE FAISCA

Doctorante, université Paris Nanterre, France, efaisca@parisnanterre.fr