

Favoriser une participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur dans un contexte de placement d'urgence : un défi pratique pour les professionnel-le-s.

Recherche financée par la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Ra&D du domaine Travail social, programme de recherche prioritaire.

EQUIPE DE RECHERCHE

Anne-Françoise Pont Chamot (HETSL | HES-SO)

Joëlle Minacci (HETSL | HES-SO)

Kim Stroumza (HETS Genève | HES-SO)

Patricia de Meyer (HETSL | HES-SO)

Marc Pittet (HETS Genève | HES-SO)

FEVRIER 2026

HE
TSL

Table des matières

Résumé du projet	4
Synthèse des résultats de recherche	5
1. Une participation de l'enfant au service de son bien: une visée à concrétiser en situation	8
1.1 Une notion d'intérêt supérieur de l'enfant se déclinant en plusieurs articles de loi.....	8
1.2 La participation de l'enfant : un droit et un facteur essentiel de son développement....	9
1.3 Une participation de l'enfant qui n'est pas d'emblée évidente.....	10
1.4 Une participation à inscrire à l'intérieur de différentes prescriptions	10
2. Cadre théorique, méthodologique et éthique	11
2.1 Une activité située.....	11
2.2 Des pratiques inscrites dans un dispositif agissant traversé par des risques.....	11
2.3 Des pratiques soumises à des injonctions incontournables	12
2.4 En appui sur des prédéfinitions : des réponses ouvertes	13
2.5 Dispositif méthodologique de recherche	14
2.6 Cadre éthique de la recherche.....	16
3. Contexte institutionnel et socio-politique du dispositif de placement d'urgence.....	17
3.1 Organisation institutionnelle du dispositif de placement d'urgence	17
3.2 Placement d'urgence et protection de l'enfant : critères et cadre juridique	17
3.3 Un contexte d'évolution des politiques publiques de protection	18
4. Des repères d'intervention issus d'une démarche de modélisation.	20
4.1 La participation de l'enfant dans un contexte de protection n'est pas « bonne en soi » et comporte des risques à déjouer.....	20
4.1.1 Une parole risquée entre fragilités familiales et environnement bouleversé.....	20
4.1.2 Les risques de débordement de l'enfant qui iraient à l'encontre de son bien	23
4.1.3 Risques liés à un temps compressé et à un désaccordage des rythmes	23
4.1.4 Identifier les risques pour réussir autant que possible à les déjouer	25
4.2 La participation de l'enfant ne peut pas être portée par lui seul ; cette participation ne peut pas non plus, à elle seule, tout porter.....	26
4.2.1 Des conditions à construire et à ajuster sans cesse au sein de l'équipe éducative.....	26
4.2.2 Des conditions à construire et à ajuster sans cesse avec le service placeur	28
4.2.3 Le défi d'inscrire la participation de l'enfant dans un groupe éducatif ouvert.....	29
4.2.4 Des conditions à construire au sein de l'institution	31
4.3 La participation de l'enfant est à explorer, éventuellement à réorienter, en fonction de ses formes d'expression multiples et de ses besoins	32
4.3.1 Une participation non réduite à l'expression verbale explicite d'une opinion	32
4.3.2 Une participation logée dans des mouvements sensibles	33
4.3.3 Voir, suivre, (ré)orienter les mouvements de l'enfant : une exigence d'implication	35
4.3.4 Susciter une participation directe-indirecte sans visée prédéfinie, en appui sur l'ordinaire ..	37
4.4 Une participation de l'enfant à inscrire dans un ensemble constitué de positions diverses portées par les différentes personnes concernées par son bien.....	39
4.4.1 Faire exister, aux yeux de l'enfant, les problèmes à l'origine de la mesure.....	40
4.4.2 Réussir à percevoir les contributions de chacun·e et leur donner une place.....	40
4.4.3 L'exigence de porter ensemble la participation de l'enfant vers un monde commun.....	42

4.5	Explorer, suivre, (ré)orienter la participation de l'enfant vers un « devenir » porté à plusieurs : une exigence d'implication à l'intérieur de mouvements singuliers	45
4.5.1	Une participation à inscrire dans une tension entre « devenir » et « avenir »	45
4.5.2	La participation de l'enfant, une activité située et singulière à explorer	46
4.5.3	L'implication professionnelle comme réponse située.....	47
4.5.4	De la participation individuelle de l'enfant à un « devenir » à porter ensemble	47
Conclusion		48
Bibliographie.....		50

RÉSUMÉ DU PROJET

Selon les dispositions légales en vigueur, l'enfant doit pouvoir participer à la concrétisation de son intérêt supérieur, une notion au cœur de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CDE, 1989). La participation de l'enfant est également un facteur essentiel de son développement en lui permettant de se reconnaître et d'exister comme sujet, à la fois des décisions prises à son égard et, plus largement, de sa propre existence. Dans le champ de la protection de l'enfance, définir et concrétiser cette notion juridique d'intérêt supérieur de l'enfant (ISE), en appui sur sa participation, est toutefois sujette à controverses, du fait de son caractère indéfini et des multiples tensions dans lesquelles est prise cette ambition au niveau des pratiques professionnelles.

Dans une démarche d'analyse du travail (Barbier et Durand 2017 ; Theureau 2004), cette recherche¹ prend comme objet d'étude l'activité éducative réelle dans le cadre de placements d'urgence traversés par de forts enjeux de protection. A partir de l'analyse des pratiques développées par une équipe éducative, elle a pour objectif de modéliser et préciser comment, et à quelles conditions, construire une participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur² demeure malgré tout possible dans ce contexte et permet de répondre au mandat de protection en favorisant un développement harmonieux de l'enfant.

Cette recherche s'est déroulée dans une collaboration étroite avec l'équipe éducative d'un foyer d'accueil d'urgence, le Foyer de Cour, faisant partie de la Fondation la Rambarde dans le Canton de Vaud (Suisse) et accueillant en urgence des enfants et jeunes en âge scolaire, avec ou sans mandat judiciaire. Nous avons suivi les activités quotidiennes de cette équipe³ durant 18 mois, en récoltant et croisant différents types des données et traces d'activités (notes d'observations, films, enregistrements audios), à partir desquels des entretiens ont été menés avec les professionnel·le·s mais aussi avec les enfants et leur famille lorsque cela était possible.

Modéliser la manière de travailler de cette équipe éducative ne vise pas à ce que ses manières concrètes d'agir servent de modèle (au sens de « bonnes pratiques » à appliquer), mais bien à produire des connaissances propres au travail social en ce qui concerne l' « application du droit » (et notamment celui de la participation de l'enfant) et à enrichir les repères de ce champ professionnel. Ceux-ci pourront ainsi servir d'appui pour la description et/ou le développement d'autres pratiques par les professionnel·le·s elles-mêmes, depuis leurs conditions pratiques singulières.

Cette démarche de modélisation s'appuie sur le concept de modèle de terrain (De Jonckheere 2010), soit un ensemble de repères fiables et stables qui oriente les activités des professionnel·le·s de telle manière que leur action soit possible et favorise les effets recherchés. Ces repères sont développés dans et par les pratiques et non à partir d'une définition « à priori » de la notion de participation (et/ou de protection). C'est bien à travers nos descriptions et analyses de ces activités éducatives que nous avons cherché à saisir, modéliser les mouvements et les expériences qui constituent ces activités, sans pour autant les séparer de leurs dimensions politiques et institutionnelles.

¹ Cette recherche (2023-2025) a été financée par la Commission scientifique du domaine travail social de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES SO).

² Si cette notion d'intérêt supérieur a trouvé une position dans la CDE et le droit européen (Conseil de l'Europe 1996, 2003), elle n'est pas mentionnée comme telle dans les textes légaux suisses (CCS, Ordonnance sur le placement d'enfants 1977, LProMin 2004) qui se réfèrent plutôt à la notion de « bien de l'enfant ». Suivant la jurisprudence du Tribunal fédéral, les termes « bien de l'enfant » et « intérêt supérieur de l'enfant » ont donc été utilisés comme synonymes (COPMA et CDAS 2020) dans cette recherche.

³ Les activités quotidiennes que nous avons suivies sont notamment des moments de la vie ordinaire, des entretiens avec les parents et/ou les enfants, des colloques d'équipe et des colloques des enfants.

Cette recherche part d'un postulat formulé depuis les résultats d'une étude mandatée portant sur le soutien à la parentalité dans un dispositif de placement à moyen-long terme (Stroumza, Pont, Pittet & al. 2021) : pour qu'une participation de l'enfant puisse répondre à son intérêt supérieur, les professionnel·le·s doivent tenir compte de ses besoins de protection mais aussi tendre, dans la mesure du possible, à soutenir et prendre en compte l'expression d'une position parentale sur les besoins de l'enfant, laquelle a pourtant été jugée insuffisante voire défailante au moment de l'institution de la mesure de placement.

Partant de ce postulat, la présente recherche a étudié comment les professionnel·le·s, dans des moments de contacts directs et indirects de l'enfant avec son·ses parent·s⁴ perçoivent, explorent / suivent / (ré)orientent sa participation d'une manière qui puisse répondre à son intérêt supérieur, en appui sur l'ensemble des autres prescriptions auxquelles sont soumises leurs pratiques (protection de l'enfant et réhabilitation des compétences parentales, au sens de la Loi vaudoise sur la protection des mineurs – LProMin, art. 3).

Les **questions de recherche** qui ont guidé nos descriptions et analyses sont les suivantes :

- Quel est le « modèle de terrain » qui guide les professionnel·le·s lorsqu'elles·ils tentent de percevoir, susciter et construire une forme de participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur, lors de moments de contacts, directs et indirects, à l'intérieur d'un dispositif de placement d'urgence ?
- A quelles conditions une participation de l'enfant est-elle à même de répondre à son intérêt supérieur, tenant compte de son besoin de protection mais aussi de la place qui devrait, autant que possible, être également donnée à la position parentale ?

Le présent rapport rend compte de cette démarche de recherche et de ses résultats. A la suite d'une synthèse des résultats de recherche, il est structuré en plusieurs parties :

- Une première partie problématise les notions de participation de l'enfant et d'intérêt supérieur d'un point de vue juridique.
- Une deuxième partie expose le cadre théorique, méthodologique et éthique de cette recherche.
- Une troisième partie est consacrée à la description du dispositif de placement d'urgence (terrain de cette recherche).
- Une quatrième partie, cœur de ce rapport, présente nos résultats sous la forme de repères pour l'intervention.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

A partir d'une analyse des pratiques socio-éducatives dans un contexte de placement d'urgence, cette recherche appréhende la participation de l'enfant comme une activité située qui, d'un point de vue juridique (CDE, art. 12), est nécessaire à la concrétisation de son intérêt supérieur, notamment à l'orientation des décisions le concernant. Cette participation est également un facteur essentiel du développement de l'enfant, en lui permettant de se reconnaître et d'exister comme sujet de son existence dans une mesure de placement qui entraîne une rupture avec son milieu de vie familial et quotidien, dans ce contexte d'aide contrainte marqué par des relations asymétriques voire par des enjeux de pouvoir.

⁴ Les moments de contacts directs sont des moments où l'enfant, son·ses parents et un·e professionnel·le sont présent·e·s ; les activités indirectes sont des moments où le parent n'est pas présent physiquement mais où le lien de l'enfant à ce dernier est indirectement travaillé par la·le professionnel·le.

Considérer la participation de l'enfant comme une activité située suppose de reconnaître que celle-ci ne peut être réduite à l'application « mécanique » d'un droit, ni à la mise en œuvre de plans prédéterminés. En tant qu'activité située prenant place dans un environnement (Ogien et Quéré, 2005), la participation de l'enfant doit composer avec l'ensemble de la situation dans laquelle elle est prise et sur laquelle elle tente d'exercer une influence.

Dans ce contexte d'urgence, cette participation s'avère particulièrement risquée du fait de la situation familiale et/ou personnelle de l'enfant qui a conduit à l'instauration de la mesure de placement d'urgence. De plus, celle-ci est également traversée par certains effets non souhaités qui sont produits par le dispositif lui-même : en effet, tout en assurant une fonction de protection, cette mesure de placement, souvent instituée de manière abrupte, bouleverse le quotidien de l'enfant en l'éloignant de ses repères et liens habituels, notamment affectifs. Dans un cadre institutionnel, l'enfant se trouve alors placé dans une position nouvelle qu'il doit apprendre à connaître, investir et « habiter », en expérimentant de nouvelles façons d'entrer et être en relation avec sa famille envers laquelle il entretient souvent de fortes loyautés (Ducommun Nagy, 2006). Ces différents enjeux auxquels l'enfant est confronté l'exposent et l'engagent tout particulièrement, ce qui peut défavoriser une participation de sa part qui serait trop explicite, immédiate ou frontale. Mesurant la portée et les éventuelles conséquences de son expression directe, l'enfant peut alors être amené à refuser de parler et à laisser les adultes prendre les décisions pour lui. Il existe également un risque que l'enfant se retrouve à porter une responsabilité inappropriée qui ne tiendrait pas compte de son statut d'enfant (ou d'adolescent) en développement.

Tenant compte de ces enjeux et risques auxquels la parole de l'enfant est exposée, nous proposons d'élargir la conception de cette participation et de l'appréhender comme une activité qui dépasse le seul acte d'expression verbale explicite d'une opinion manifestée par l'enfant à un moment donné. Plus précisément, nous saisissons cette participation comme se déployant dans ses mouvements sensibles, avec des expressions directes et indirectes, verbales ou non-verbales qu'il s'agit non seulement de susciter et autoriser, mais aussi de réussir à percevoir dans une forme d'ouverture à l'enfant et à ce qu'il manifeste, y compris en termes de souffrance. Une telle conception de la participation implique dès lors, pour les professionnel·le·s, un engagement spécifique afin de réussir à percevoir et prendre en considération ces mouvements sensibles de l'enfant, lesquels peuvent prendre des formes indirectes, implicites et/ou inattendues.

Cette forme d'attention implique également de réussir à inscrire, dans l'ensemble de la situation de l'enfant, aussi bien ses expressions directes et verbales que celles, plus subtiles et discrètes, qui « se donnent à voir » à travers ses gestes, mouvements et attitudes. Elle inclut ainsi ce qui se manifeste et se déploie au fil de son quotidien en situation de placement. C'est précisément cette inscription qui rend possible un élargissement et un affinage de la compréhension de ce que l'enfant vit, exprime et considère comme important, ainsi que de ce qu'il est en mesure et/ou en état d'endurer. La prise en compte de ces expressions et leur inscription dans sa situation globale, au-delà de ce que l'enfant exprime de manière directe et explicite, suppose un travail essentiel d'exploration : celui-ci est notamment requis pour préciser ce qui, du point de vue de l'intérêt supérieur de l'enfant (ISE), mériterait d'être suivi, éventuellement réorienté, en particulier lorsque certaines de ses manifestations ne répondent pas à son bien, alors que l'ensemble de ses droits (y compris en matière de participation) semblent pourtant avoir été respectés. Une exploration qu'il s'agit de pouvoir, d'une manière ou d'une autre, partager avec l'enfant.

Au regard de nos résultats, déjouer certains risques d'exposition qui traversent l'expression verbale de l'enfant dans ce contexte et répondre aux différentes prescriptions auxquelles sont soumises les pratiques, suppose également de réussir à inscrire cette participation dans un ensemble porté, autant que possible, par toutes les personnes concernées par la concrétisation de son intérêt supérieur (professionnel·le·s; parent·s, proches), chacun·e à partir de sa position propre et dans le respect de ses limites. Une nécessité afin de reconnaître et éventuellement transformer les contributions des uns et

des autres, y compris celles de l'enfant lui-même, afin que l'ensemble soit orienté vers son intérêt supérieur.

Saisie comme telle, la participation de l'enfant nécessite donc d'être vue, explorée, appréciée et parfois réorientée (si ses mouvements directs et/ou indirects l'éloignent de son intérêt supérieur), en tenant compte de l'ensemble de sa situation. La prise en considération de cette participation, sa teneur et son orientation, sur le moment même de son expression et/ou dans un autre espace-temps, nécessitent également de pouvoir être partagées avec l'enfant afin qu'il puisse saisir ce qui a été fait de sa participation, y trouver du sens, notamment lorsque celle-ci n'est pas (complètement) suivie.

Dans une temporalité compressée qui caractérise ces placements à court terme, cette participation doit également réussir à s'inscrire dans une tension continue entre « avenir » et « devenir ». D'un côté, la nécessité de construire rapidement un projet d'avenir (a minima une suite à la mesure de placement d'urgence) pour l'enfant dans une orientation souvent en partie (pré)définie par les adultes. D'un autre côté, la nécessité de laisser la crise familiale se vivre et s'éprouver pour ouvrir la voie à un possible dénouement qui ne peut s'anticiper. Un mouvement ouvert, non prédéfinissable, que l'enfant doit pouvoir explorer avec l'appui des professionnel·le·s et, autant que possible, de sa famille, afin d'orienter le « devenir » (De Jonckheere, 2010) de son existence vers ce qui importe pour lui et de participer ainsi à la concrétisation de son intérêt supérieur.

La construction d'un projet d'avenir doit ainsi réussir à s'ajuster à ce devenir tout en lui servant d'appui, dans une forme d'alternance de points fixes et de mouvements ouverts qui peuvent être en décalage, voire parfois s'opposer les uns avec les autres, mais aussi se nourrir mutuellement. Il importe que l'enfant puisse, avec le soutien des professionnel·le·s (et de sa famille, autant que possible), explorer et autant que possible investir cette tension, y compris dans les décalages et frottements qu'elle peut susciter. Ce qui importe pour lui et le porte, ainsi que ces écarts, insufflent du mouvement, empêchent une lecture trop rapidement figée de sa situation et peuvent servir d'appui à l'enfant pour explorer ce qui compte pour lui, ainsi que ce qu'il est en mesure d'endurer. Une exploration, souvent marquée par des tâtonnements et des hésitations, qui doit pouvoir être vue, entendue et prise en considération par les adultes qui entourent l'enfant, afin que celui-ci se sente pleinement acteur de ce qu'il exprime et, plus largement, de sa propre existence.

1. UNE PARTICIPATION DE L'ENFANT AU SERVICE DE SON BIEN: UNE VISÉE À CONCRÉTISER EN SITUATION

1.1 Une notion d'intérêt supérieur de l'enfant se déclinant en plusieurs articles de loi

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CDE), ratifiée par la Suisse en 1997, considère l'enfant comme destinataire des mesures de protection, mais surtout lui reconnaît le statut de « sujet de droits » en introduisant également la notion juridique d'« intérêt supérieur de l'enfant » (Zermatten, 2003), ci-après ISE. Il s'agit d'une notion juridiquement indéterminée qui doit se concrétiser en situation en veillant à prendre en compte les facteurs qui favorisent et/ou entravent le bien de l'enfant (Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes – COPMA, 2017). Parmi les facteurs positifs, la COPMA (idem) cite la promotion du développement de l'enfant (physique, intellectuel, moral), la continuité et la stabilité de son environnement mais aussi la préservation de ses liens avec chacun de ses parents même lors de séparations. La négligence, la maltraitance et le renforcement de ses conflits de loyauté sont considérés comme des facteurs négatifs. En France, dans une perspective pluridisciplinaire et écosystémique (Martin-Blanchais, 2017), des experts ont identifié le besoin de sécurité affective de l'enfant comme étant un « méta-besoin » qui englobe la plupart des autres nécessaires à son bon développement.

Dans la CDE, le principe d'ISE se décline, à travers l'article 3, en plusieurs dispositions :

- L'article 3.1 établit que « dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ».
- L'article 3.2 engage « les Etats parties à garantir la protection et les soins nécessaires au bien-être de l'enfant, en tenant compte des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées ».
- L'article 3.3 impose aux Etats parties de « veiller à ce que le fonctionnement des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé (...) ».

La participation de l'enfant est requise pour concrétiser son intérêt supérieur (Cottier et al 2017 ; ONU ; Comité droits de l'enfant, Observation n°14), une notion indéterminée devant être « articulée » avec d'autres articles généraux qui ne peuvent dès lors être lus les uns sans les autres (Verdier, 2008). En particulier, dans un contexte de protection de l'enfance, plus spécifiquement de placement d'urgence), l'art. 3 (qui pose le principe d'ISE), tel qu'énoncé et décliné ci-dessus, doit être lu avec :

- l'art. 5 qui spécifie « les droits et responsabilités des parents et des membres de la famille élargie de manière compatible avec le développement de ses capacités » ;
- l'art. 12 qui garantit à « l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » ;
- l'art. 18 de la CDE précise que « la responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux », sauf si cela est contraire à l'ISE.

Du point de vue des pratiques socio-éducatives, la dimension indéterminée de cette notion d'ISE ne constitue pas, selon nos résultats, un vide (ou une faiblesse) à combler mais bien une ouverture pour déployer et penser des savoir-faire propres au travail social à l'intérieur d'un dispositif mettant en œuvre des politiques publiques et concrétisant des injonctions légales.

1.2 La participation de l'enfant : un droit et un facteur essentiel de son développement

Au sein de ce foyer d'accueil d'urgence, les pratiques éducatives sont soumises à un ensemble de prescriptions légales, lesquelles trouvent leur ancrage dans différentes sources (CDE ; Code civil suisse, CCS ; Ordonnance fédérale réglant le placement d'enfants ; Loi vaudoise de protection des mineurs ; Loi vaudoise de protection des mineurs - LProMin ; Politique cantonale de l'enfance et de la jeunesse - PEJ). Dans un contexte de protection, ces pratiques doivent, pour reprendre les termes des Lignes directrices de la PEJ, être orientées vers une « éducation globale » de l'enfant tendant à « développer les capacités d'autodétermination et d'adaptation des enfants et des jeunes, pour favoriser leur intégration sociale et leur insertion professionnelle » (Canton de Vaud, Direction générale de l'enfance et de la jeunesse, 2017, art. 2.5.2).

Si les enfants et les jeunes bénéficient en premier lieu de l'éducation dispensée par leurs parents, des mesures peuvent être prises pour garantir la protection de l'enfant dont le développement est jugé menacé et lorsque ses père et mère n'y remédient pas d'eux-mêmes seuls ou sont hors d'état de le faire (CCS, art. 307 al. 1). En matière de protection, l'accent est également mis sur la réhabilitation des compétences parentales (au sens de LProMin, 2004, modifiée en 2010) qui doit être visée autant que possible à travers les interventions en protection des mineurs.

Dans un contexte de protection, la participation de l'enfant ne relève pas uniquement d'un droit formel à concrétiser : elle constitue un levier essentiel de son développement. De nombreux travaux (Lansdown, 2017 ; Nyman, 2017 ; COPMA et CDAS, 2020) soulignent en effet, en appui sur les dispositions légales susmentionnées, que la prise en compte de son opinion, en fonction de son âge et de sa maturité, renforce de manière décisive son estime de soi (Vis et al., 2011), ainsi que son sentiment de maîtrise et de contrôle (Bell 2002 ; Leeson 2007 ; MacLeod 2007 ; Munro 2011).

Considérer que la participation n'est pas uniquement une « case à cocher » pour respecter un droit mais aussi un facteur essentiel du développement de l'enfant et de la concrétisation de son intérêt supérieur dessine et impose une orientation mais ne précise ni la forme ni la manière suivant laquelle celle-ci peut se préciser « in concreto »⁵. A travers une analyse des pratiques professionnelles, nos résultats permettent ainsi de rendre sensible la pluralité des formes que peut prendre la participation de l'enfant dans ce contexte de protection, bien au-delà d'un acte de parole directe et explicite, exprimé à un moment donné. Cette participation de l'enfant surgit en effet souvent là où on ne l'attend pas : dans le quotidien, à travers des gestes, des silences, des résistances — parfois plus encore que dans les espaces formels (souvent conçus par les adultes) pour recueillir sa parole.

Nos résultats révèlent également les différentes « granularités » et visées possibles de cette participation, que les professionnel·le·s doivent souvent explorer, voire parfois réorienter, afin qu'elle réponde au bien de l'enfant. Ces visées peuvent notamment être distinguées selon qu'il s'agit de permettre à l'enfant de :

- contribuer aux « bonnes » décisions prises pour et avec lui ;
- s'inscrire dans ce que les adultes ont conçu et décidé pour lui ;
- prendre, autant que possible, une position d'acteur de la mesure de placement dans une démarche d'exploration de son existence et de ce qui importe pour lui.

Alors que les institutions doivent de plus en plus rendre compte de la manière dont l'enfant a pu participer, d'une manière ou d'une autre, aux décisions le concernant (3.2), distinguer les différentes

⁵ L'Observation n°14 du Comité des droits de l'enfant précise que le concept d'ISE est complexe et que sa teneur doit être déterminée et ajustée au cas par cas en fonction de la situation particulière de l'enfant, soit selon les circonstances, le contexte et ses besoins.

visées et granularités de celle-ci, et rendre sensible les différentes formes de cette participation, constituent une nécessité. En lien avec cette exigence, il convient aussi de souligner que « favoriser une participation de l'enfant » et « la prendre en considération » ne correspondent pas nécessairement à deux étapes distinctes : en effet, dans les pratiques socio-éducatives étudiées, favoriser la participation de l'enfant, exposée à de multiples risques et logée dans les mouvements sensibles des activités quotidiennes, se fait en portant d'emblée une attention aux conditions de cette participation et en y répondant, au moins en partie, dans le moment même, d'une manière jugée favorable à son bien. Ainsi, la manière d'explorer et favoriser la participation de l'enfant comporte déjà une forme de prise en considération, susceptible d'être affinée, réajustée ou reprise ultérieurement avec l'enfant, dans d'autres espace-temps.

1.3 Une participation de l'enfant qui n'est pas d'emblée évidente

La littérature juridique (notamment Meier et Stettler, 2019) suggère que la vulnérabilité et le besoin de protection de l'enfant permettent de « relativiser » la nécessaire participation de l'enfant, l'ampleur de cette relativisation dépendant « du type de décision à prendre » et diminuant à mesure que l'enfant gagne en maturité (idem, p. 24). De plus, bien que la volonté subjective de l'enfant soit essentielle, son intérêt supérieur ne correspond néanmoins pas toujours nécessairement avec celle-ci (Meier et Stettler, 2019 ; COPMA et CDAS, 2020). Enfin, si la participation est un droit, elle n'est pas un devoir, l'enfant pouvant ne pas vouloir / pouvoir participer dans une forme d'auto-protection (Comité des droits de l'enfant, Observation générale n° 12, §16 et §22, 2009). La capacité de discernement de l'enfant (art. 16 CCS) doit également être prise en compte, tout comme l'évaluation concernant son bien qui est portée par les différentes personnes concernées, en fonction de leur position, responsabilités et limites propres.

Pour les professionnel·le·s, réussir à voir et prendre en considération cette participation de l'enfant d'une manière ajustée à son intérêt supérieur, tenant compte des risques et des contraintes qui traversent ce contexte de placement, constitue ainsi une question centrale qui peut être dépliée comme suit :

- Qu'est-ce que revêt concrètement et pratiquement cette participation dans un contexte de placement d'urgence ?
- Comment les professionnel·le·s explorent-elles-ils, suivent-elles-ils (autant que possible), (ré)orientent-elles-ils cette participation d'une manière que celle-ci puisse répondre à l'ISE ?
- Jusqu'à quel point, dans quelle visée et avec quels effets, susciter, selon les moments, la participation de l'enfant dans un tel contexte ?

1.4 Une participation à inscrire à l'intérieur de différentes prescriptions

En particulier lors de placements d'urgence dont la mission est d'accueillir, de protéger, d'accompagner, de soutenir et d'orienter (Fondation la Rambarde, 2025), cette participation doit également réussir à s'inscrire à l'intérieur des différentes prescriptions (protection de l'enfant, réhabilitation autant que possible des compétences parentales) auxquelles sont soumises les pratiques. Il s'agit-là d'une nécessité pour déjouer certains écueils liés à la participation de l'enfant (4.1) et penser les positions et contributions propres de chacune des personnes concernées (parent·s, professionnel·le·s, proches, enfant) par la concrétisation de son intérêt supérieur (4.4).

2. CADRE THÉORIQUE, MÉTHODOLOGIQUE ET ÉTHIQUE

2.1 Une activité située

Dans une perspective d'analyse du travail (Barbier et Durand, 2017 ; Theureau, 2004), nous considérons que l'activité n'est pas le résultat de normes ou de prescriptions qu'il suffirait d'appliquer. En effet, lorsque le ou la professionnel·le se confronte au réel, un travail interne d'organisation de l'action dans et avec l'environnement (Ogien et Quéré, 2005) est toujours nécessaire pour réussir à construire des réponses à chaque fois singulières. Il s'agit ainsi de réussir à porter une attention sensible à ce qui émerge ou pas dans l'activité réelle, laquelle ne se résume donc jamais à une seule exécution ou à l'application « mécanique » d'un droit, tel celui de participation.

Dans ce sens, nous saisissons la participation de l'enfant comme une activité située s'inscrivant dans un environnement qui, dans un sens pragmatiste (Dewey, 1993) enrichi d'apports de la phénoménologie (Waldenfels, 1994), est à saisir dans un sens large de « monde environnant expérimenté » (Dewey, 1993, cité par Quéré, 2013, p. 18). Cet environnement inclut le dispositif, les circonstances concrètes, les objets, l'aménagement spatial ainsi que les personnes présentes.

Dans cette perspective, la participation de l'enfant :

- s'organise dans et par un environnement (Quéré et Ogien, 2005) qui influence et est influencé par des relations entre les personnes impliquées (enfants, parents, professionnel·le·s), à l'intérieur d'un dispositif agissant que nous allons décrire ci-après ;
- s'inscrit dans des circonstances spécifiques (environnement juridique, idées, personnes impliquées, personnes présentes, valeurs, mode de gouvernance...), ce qui nécessite des ajustements continus pour maintenir une orientation (une participation de l'enfant favorable à son intérêt supérieur) ;
- n'est pas prédéterminée dans le sens que « quelque chose », qui échappe à la volonté, se construit dans l'activité elle-même avec / en appui sur les uns et les autres (et le dispositif). Dit autrement, les personnes engagées dans l'activité participent, de manière active et passive, à sa construction : elles l'orientent, la vivent et l'éprouvent.

Enfin, il convient de préciser que, dans le travail social, ces activités héritent de problèmes définis par d'autres champs (judiciaire, médico-social, etc.). Pour que les professionnel·le·s puissent agir, ces problèmes doivent ainsi être redéfinis (De Jonckheere, 2010), dans et par leurs pratiques, en tenant compte des conditions locales qui sont les leurs, depuis leur expertise et position propres.

2.2 Des pratiques inscrites dans un dispositif agissant traversé par des risques

Au sein d'un environnement, la participation de l'enfant, en tant qu'activité située, s'organise à l'intérieur d'un dispositif défini par Agamben (2007), à la suite des travaux de M. Foucault, comme un ensemble composé d'éléments en relation (prescriptions, idées, valeurs, normes, organisation spatiale, temporelle, matérielle ...), visibles et non visibles, du « dit » et du « non dit », qui sont de l'ordre des pouvoirs et des savoirs. Sa raison d'être est de répondre à un problème reconnu comme tel par la société en ouvrant et fermant des possibilités d'action, en favorisant certains effets et en défavorisant d'autres. Comme tout dispositif, celui de placement d'urgence est un dispositif normatif et normalisateur : en appui sur des textes de lois, des standards du champ ainsi que la littérature scientifique, il doit restaurer un certain ordre pour le bien de l'enfant, en appui notamment sur des normes sociales en matière de parentalité et de besoins de l'enfant.

Tout dispositif est donc orienté ; il est également susceptible de produire des effets non souhaités (Stroumza et al., 2022) qui découlent directement de son orientation, de sa logique de pouvoir, de savoir et de contrôle, avec des « attentes normatives à l'égard des individus » (Giuliani, 2009, p. 91). Dans un

contexte de placement d'urgence, si certains risques sont liés aux situations des enfants accueillis, d'autres sont ainsi produits spécifiquement par le dispositif lui-même.

Cette deuxième catégorie de risques, tels qu'identifiés dans la littérature, sont notamment :

- Une mesure abrupte de placement qui coupe l'enfant de son quotidien et environnement habituels et le place dans une position où il doit trouver, depuis un lieu institutionnel, de nouvelles manières d'être en relation avec sa famille envers qui il conserve souvent de fortes loyautés (Ducommun Nagy, 2006).
- Une anticipation exacerbée de tout élément indésirable qui rend certes les risques autant que possible maîtrisables pour les individus (Flandin et al., 2017 ; Stroumza et al., 2019) mais peut les essentialiser au détriment des potentialités des situations (Soulet, 2013).
- Des risques de soumission des enfants et des parents liés à la dimension contraignante du dispositif d'aide qui peut les amener à s'y soumettre sans réussir à s'investir réellement (Hardy, 2012), ce qui peut défavoriser (ou aller à l'encontre de) l'ISE.
- Une mesure de placement souvent perçue par les parents comme une disqualification de leurs compétences parentales, avec le risque que l'intervention sociale se réduise à une simple activité de contrôle de leur éducation parentale (Join-Lambert et al., 2014). L'appui sur leur expertise dans une visée de coéducation (Sellenet, 2009, 2021), ainsi que leur participation, peuvent dès lors être défavorisés.
- Des risques induits par des dispositifs de protection de l'enfance qui, s'ils sont trop axés sur les processus et la conformité, peuvent éloigner les professionnel·le·s des besoins réels de l'enfant et de son intérêt supérieur (Munro, 2011). Ce type d'approche tend également à sous-estimer l'importance de l'intelligence collective, de la capacité d'adaptation et de la responsabilité partagée, y compris avec les parents qui assument une responsabilité centrale dans le développement de leur enfant, sauf si cela est contraire à son intérêt supérieur (CDE art 18).
- Enfin, des risques de « capture des existences des individus » (De Jonckheere, 2010, p. 75), soit la propension à faire entrer leurs modes d'existence dans des catégories prédéfinies, sont renforcés dans un contexte d'urgence traversé par de forts enjeux de protection de l'enfant et par la contrainte de devoir, dans un temps très court, dessiner un projet pour l'avenir.

Cette conception stratégique du dispositif nous invite à considérer les risques et autres effets non souhaités comme étant des problèmes auxquels se heurte la mise en œuvre de ces dispositifs et que les professionnel·le·s doivent tenter de déjouer (Stroumza et al., 2019, 2021). Du point de vue des pratiques, il s'agit notamment de réussir à faire exister, pour les bénéficiaires, une place de sujet, non seulement comme effet du dispositif mais également comme manière d'en faire l'expérience. En effet, si l'enfant et / ou son·ses parent·s ne parviennent pas, d'une manière ou d'une autre, à « habiter le dispositif » (Stroumza et al., 2022), celui-ci devient un instrument de violence et n'atteint pas son but (le bien de l'enfant).

La question des risques spécifiques auxquels se heurte l'expression et la prise en considération de la parole de l'enfant (et plus largement sa participation) dans un contexte de placement d'urgence sera problématisée dans la partie 4, en appui sur l'analyse de nos données.

2.3 Des pratiques soumises à des injonctions incontournables

Dans un contexte de placement d'urgence, la mise en œuvre du dispositif doit répondre à des injonctions légales et politiques mais aussi respecter des normes en matière de parentalité, de protection et de besoins de l'enfant. Au sens de Stengers (1997), nous considérons ces injonctions comme des contraintes, c'est à dire que celles-ci imposent d'être prises en compte sans pour autant (pré)définir la manière dont elles doivent ou peuvent l'être ; les modalités de réponse à ces contraintes demeurent ouvertes. Le caractère juridiquement indéterminé de certaines notions, comme celle d'intérêt supérieur de l'enfant qui exige d'être concrétisé en situation, impose d'autant plus de conserver des

modalités de réponse ouvertes. Une ouverture à préserver dans un contexte de danger et de restriction des droits, où les professionnel·le·s doivent rendre compte de leurs choix dans une perspective d'ISE. Cette visée doit se concrétiser au plus près des conditions concrètes ainsi que des apports et limites de chacun·e, avec des modalités de réponse qui supposent parfois des prises de risques reconnues comme nécessaires (Munro, 2011). Ce sont précisément ces modalités de réponse qui nous intéressent.

L'enjeu de la participation de l'enfant, qui désigne, au sens de l'article 12 de la CDE, le droit pour tout enfant d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant et de voir cette opinion dûment prise en considération en fonction de son âge et de son degré de maturité, s'inscrit dans les questions centrales suivantes que nous allons explorer :

- Comment les professionnel·le·s répondent-elles-ils concrètement et pratiquement à l'injonction de protection de l'enfant (particulièrement saillante dans un contexte d'urgence) ?
- Comment cette obligation de l'Etat de protéger l'enfant lorsque son développement physique, psychique ou moral est menacé et que ses parents ne sont pas en mesure d'y répondre seuls (selon le Code civil suisse) se concilie-t-elle avec le respect des responsabilités parentales ?

2.4 En appui sur des prédéfinitions : des réponses ouvertes

Pour décrire et analyser comment les professionnel·le·s construisent quotidiennement des réponses aux injonctions auxquelles sont soumises leurs pratiques, nous nous référons à la notion de modalité d'existence qui décrit la manière par laquelle une personne se saisit et est saisie par une situation⁶. En appui sur Stengers et Latour (2009), cette conception permet de se départir de l'idée qu'un être existe de manière continue dans le temps et l'espace grâce à la stabilité d'une substance ou identité qui lui préexiste (par exemple être ou ne pas être compétent ; être ou ne pas être un enfant victime, fragile, etc.). La notion de modalité d'existence permet de penser l'être non plus comme quelque chose de stable et prédéfini, mais comme une réalité qui se construit au fil des expériences, des relations et en fonction des contextes. Une existence *avec* et *par* les autres, en appui sur le dispositif qui ouvre, qui ferme, qui soutient. Une conception de l'être intégrant une part d'indétermination et un inachèvement existentiel qui ouvre ainsi à une compréhension moins figée et plus vivante des trajectoires individuelles et familiales, lesquelles sont marquées par l'incertitude, l'inachèvement et la diversité des façons d'exister et de les habiter. Cette conception permet également de considérer le dispositif ainsi que la présence des uns et des autres (enfant, parent·s, professionnel·le·s) comme de potentiels appuis pouvant soutenir (ou non) leurs implications, et non pas seulement comme menaçant leur autonomie.

Cette notion de modalité d'existence rejoint l'idée, importante pour ces familles marquées par des multiples vulnérabilités, que celles-ci sont potentielles et relationnelles (Soulet, 2013, 2014). Dans une perspective « non essentialiste », l'on ne peut prédire leur portée concrète. Cela signifie aussi que, si certaines connaissances (par exemple un rapport d'expertise ou une anamnèse familiale) servent bel et bien d'appui pour aiguïser l'attention des professionnel·le·s, elles ne prédéfinissent toutefois, ni ne disent tout de ce qui se passe ou pourrait se passer. Ce n'est que dans l'activité que ce qui advient (ou pas) pourra être observé, apprécié, éprouvé, y compris en termes d'effets sur le développement de l'enfant. Un développement qui ne peut, lui non plus, être prédéfini depuis un ensemble de connaissances (juridiques, sociologiques, psychologiques, ...) prédéterminées en amont, concernant ce qui serait bon, nécessaire et / ou risqué pour lui. Dans un contexte de placement d'urgence, cette

⁶ Nous utilisons ici les termes de situation et d'environnement de manière synonyme.

non-prédéfinition, ainsi que l'incertitude qui l'accompagne, présente à la fois des risques et des opportunités qu'il s'agit, pour les professionnel·le·s, de réussir à orienter vers une visée de concrétisation de l'ISE.

Plus particulièrement, le maintien d'une ouverture soutient l'existence d'un espace à explorer pour orienter les décisions concernant l'enfant, en tenant compte de son droit à la participation et, dans un même mouvement, de son besoin de protection. Un espace qui doit pouvoir être habité par l'enfant lui-même, afin qu'il puisse progressivement préciser et faire valoir ce qui compte pour lui, y compris au regard de ses liens d'attachement et de ses loyautés. En effet, ces enjeux ne sauraient être considérés comme inexistant du seul fait de l'éloignement ou d'une absence parentale. Les modalités d'existence de ces liens d'attachement nécessitent d'être reconnues, pensées et continuellement ajustées, en tenant compte d'une position de l'enfant susceptible de bouger d'une manière ou d'une autre et d'une notion d'intérêt supérieur à concrétiser en fonction de circonstances concrètes et forcément évolutives.

Notre recherche nous a permis de mobiliser également cette notion de modalité d'existence pour appréhender la présence et la portée concrète des problèmes à l'origine de la mesure en leur donnant une existence ouverte : la manière dont ils influencent ou non ce qui se passe, leur modalité d'existence, dans le présent du placement, n'est pas prédéfinie et jamais garantie. Cette dimension ouverte des problèmes à l'origine de la mesure ne signifie pas que les difficultés familiales et / ou les enjeux de protection de l'enfant sont niés : cette conception leur donne bel et bien une existence (ils sont toujours présents et doivent être pris en compte), tout en veillant à leur conférer une existence qui ne soit pas trop frontale, explicite et immédiate. La portée concrète des problèmes à l'origine de la mesure nécessite donc d'être explorée, appréciée en tenant compte de l'ensemble de la situation pour être éventuellement transformée d'une manière qui soit favorable au développement et au bien de l'enfant.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes ainsi intéressé·e·s à la manière dont les professionnel·le·s perçoivent, suivent, répondent aux mouvements de l'enfant qui les « convoquent » d'une manière à laquelle elles·ils ne peuvent se soustraire (4.3), tout en considérant que certains de ces mouvements peuvent ne pas être vus et / ou saisis comme une forme de participation. Pour décrire et saisir ces modalités de réponse, nous avons ainsi porté une attention particulière à la manière dont les mouvements de l'enfant prennent forme dans l'action même du travail éducatif quotidien pour servir son intérêt supérieur ou au contraire peinent à se concrétiser, ou le font d'une manière qui n'y répond pas. Considérant la dimension indéterminée des modalités d'existence mais aussi la dimension collective du geste même de répondre, au sens de Waldenfels (1994), nous avons également inscrit la participation de l'enfant dans un travail plus global avec les familles, ainsi qu'à l'intérieur des enjeux qui touchent à la dynamique du groupe d'enfants dont la composition est par nature instable lors de placements d'urgence limités dans le temps.

2.5 Dispositif méthodologique de recherche

D'un point de vue méthodologique, chercher à décrire comment les professionnel·le·s s'y prennent implique, dans notre perspective théorique, de prendre appui sur des traces d'activités (notes d'observation, enregistrements audios ou vidéos), lesquelles ont été récoltées dans le respect strict des règles d'éthique de la recherche, notamment en matière d'obtention des consentements des personnes concernées (2.6).

Nous avons récolté des données (traces d'activités) issues de 3 situations familiales (moments de contacts directs et indirects) et du « colloque des enfants » qui réunit chaque semaine l'ensemble des enfants placés. Nos données s'appuient également sur de nombreuses observations (de type ethnographique) du quotidien éducatif.

Ces différentes traces d'activité ont ensuite été exposées et discutées avec les professionnel·le·s lors d'entretiens dits d'autoconfrontation (AC). Ce type d'entretiens permet de dépasser les discours de justification et d'idéalisation en croisant les différents points de vue en présence, dans une confrontation aux traces d'activité qui vise à faire se rapprocher ces points de vue autant que possible et à développer

des compréhensions mutuelles voire communes. Minimale, il importe que les professionnel·le·s se retrouvent dans les analyses de leurs activités qui sont faites par l'équipe de recherche et, si des désaccords subsistent, de les souligner.

Dans les trois situations spécifiques analysées, nous avons également mené des entretiens, en appui sur ces traces d'activité, avec chacun·e des enfants (ou jeunes) impliqués. Dans une situation de ces trois situations, nous avons également réalisé un entretien d'AC avec un parent. Devant le risque avéré de superposition du dispositif de recherche et de celui d'aide contrainte dans ce contexte de placement d'urgence (malgré les précautions prises tant par l'équipe de recherche que l'équipe éducative pour en déjouer les risques), nous avons par la suite renoncé à solliciter le point de vue direct des parents. Vu notre postulat de départ, nous avons toutefois veillé à prendre en compte, autant que possible, les positions parentales (y compris dans leur dimension évolutive) dans nos analyses. Pour enrichir celles-ci, nous avons également privilégié des AC croisées avec au minimum deux professionnel·le·s.

Concrètement, notre analyse s'appuie sur les traces d'activités suivantes :

- 15 observations du quotidien éducatif (en présence des enfants) ;
- 11 observations de colloques de l'équipe éducative ;
- 7 enregistrements audio de moments de colloques de l'équipe éducative, lorsque la situation d'enfants ayant directement participé à la recherche est abordée ;
- 4 observations du colloque des enfants (dont 1 a été enregistré en mode audio) ;
- 1 film d'activité d'un moment de contact direct (entretien entre une éducatrice, un parent et un enfant) ;
- 1 film d'activité d'un moment de contact indirect (devoirs) entre un enfant et une éducatrice ;
- 3 enregistrements audio de moments de contacts indirects (entretiens individuels entre enfant et professionnel·le·s⁷) ;
- 2 enregistrements audio de « verbalisation à chaud », réalisés par une éducatrice immédiatement après un entretien avec un parent.

Sur la base de ce matériel, nous avons réalisé :

- 1 entretien avec le directeur de la Fondation la Rambarde et la directrice du secteur « Enfance » ;
- 4 entretiens d'autoconfrontations (AC) avec des enfants et éducatrices-éducateurs ;
- 1 entretien d'AC avec un parent et un éducateur ;
- 8 entretiens d'AC avec les éducatrices et éducateurs ;
- 1 entretien avec la responsabilité d'unité et son adjointe ;
- 1 autoconfrontation collective (ACC) avec l'ensemble de l'équipe éducative ;
- 1 séance de restitution et de discussion des résultats de recherche avec l'équipe éducative ;
- 1 séance de restitution et de discussion des résultats de la recherche avec la Direction de la Fondation la Rambarde ;
- 1 séance de présentation des résultats de recherche avec des représentant·e·s de l'Unité de pilotage, d'autorisation et de surveillance des prestations socio-éducatives (UPAS)⁸, en présence de la direction de la Fondation la Rambarde.

⁷ Dans l'un de ces entretiens enregistrés, la psychologue de l'institution était également présente, en plus d'une éducatrice.

⁸ L'UPAS est un secteur de la DGEJ (Direction générale de l'enfance et de la jeunesse) qui est chargé d'autoriser et surveiller les institutions socio-éducatives et les familles d'accueil. Dans sa mission de pilotage de la Politique socio-éducative cantonale, elle gère également les subventions cantonales aux institutions relevant de sa politique et établit des contrats de prestation entre l'Etat et les institutions concernées.

C'est en appui sur l'ensemble de ces données que nous avons reconstruit le modèle de terrain développé par l'équipe, identifiant ainsi les repères stables et fiables qui orientent leurs pratiques (point 4).

2.6 Cadre éthique de la recherche

Ce projet s'intéressant à l'activité professionnelle tout en mobilisant (autant que possible) la participation des enfants et celle des parents, nous avons continuellement veillé à ajuster les modalités de leur participation à la recherche à leur bien-être. Nous avons en particulier porté une attention continue au climat général (et forcément évolutif) régnant au sein du groupe d'enfants, à la spécificité des situations suivies, aux mouvements manifestés par les enfants et/ou le groupe vis-à-vis de cette recherche (par exemple manifestations verbales ou non verbales de leur part pouvant être le signe d'une ambivalence quant à leur participation à celle-ci ; questionnements directs ou indirects, etc.). Une fine attention a également été portée aux manifestations et questionnements éventuels des parents et des professionnel·le·s.

Au niveau du dispositif de recherche, les considérations éthiques suivantes ont guidé notre démarche :

- Tout d'abord, une information générale, rédigée dans un langage accessible, a été affichée à l'entrée du foyer dès le démarrage de la phase de récolte des données afin que tout visiteur ou visiteuse (famille, professionnel·le extérieur·e) venant au foyer soit informé·e de son déroulement et puisse nous adresser d'éventuelles questions à ce sujet.
- En appui sur ce document explicatif, nous avons également continuellement veillé, en fonction de l'arrivée de nouveaux enfants au sein du groupe éducatif, à leur transmettre directement, et de manière personnalisée, une information concernant cette recherche. Par le biais des contacts avec l'équipe éducative, les parents ont également reçu directement cette information et eu l'occasion de nous transmettre leurs éventuels questionnements.
- En amont, une information générale précisant le cadre et les objectifs de la recherche a été adressée aux directions des deux services placeurs assumant une responsabilité légale et / ou administrative à l'égard des enfants accueillis. Les responsabilités de chacun·e (enfant ; parent·s ; représentantes légales et représentants légaux ; direction du foyer ; équipe éducative, service placeur ; équipe de recherche) ont également été précisées à l'occasion de cette information.
- Pour les situations familiales ayant été spécifiquement suivies dans le cadre de cette recherche, un document de consentement éclairé, contenant notamment les informations concernant les objectifs du projet (Cefai, 2009), a été signé par les responsables légaux ou parent·s concerné·s.
- Les enfants (ou jeunes) ayant directement participé à cette recherche ont signé un document consentement en fonction de leur âge et de leur capacité de discernement qui a été appréciée au cas par cas, en lien avec leur situation personnelle (Zermatten, 2016).
- Par le biais d'une lettre d'information rédigée à leur intention dans un langage simplifié et accessible, ainsi qu'en favorisant des échanges avec eux pour répondre à leurs éventuelles questions, nous nous sommes assuré·e·s de leur compréhension quant à la nature et la teneur de leur participation à ce projet et aux objectifs de celui-ci (Coté, Page et al., 2020).
- Les familles et/ou enfants concernés ont, en tout temps, eu la possibilité de refuser de participer à la recherche et/ou de retirer leur consentement sans devoir le justifier.
- La récolte des données a été soit interrompue, soit différée, lorsque les professionnel·le·s estimaient qu'elle mettait à mal le placement d'un enfant ou la dynamique au sein du groupe d'enfants. Dans tous les cas, nous avons renoncé à suivre et donc solliciter des consentements dans les situations jugées trop sensibles.

- Enfin, nous avons veillé à conserver une collaboration très soutenue avec l'équipe éducative et la direction du foyer afin de nous assurer en continu que le déroulement de la recherche ne mettait à mal ni les bénéficiaires (enfants, familles), ni les professionnel·le·s.

Dans ce terrain de recherche traversé par des vulnérabilités multiples (y compris celles des professionnel·le·s) et dans lequel nous nous sommes par moments « laissés porter », tels des « chercheurs embarqués » (Russi, 2023), nous avons continuellement veillé à conserver une posture et position explicite et différenciée, ceci pour déjouer d'éventuels risques de confusion de rôles pour l'enfant et sa famille. La récolte des données étant soumise à une imprévisibilité constante, du fait des spécificités de ce type de dispositif, nous avons également été attentif·ve·s à pouvoir nous y extraire par moments afin de « faire respirer » (idem) nos questionnements et opérer d'éventuels ajustements (par exemple concernant le type de données à récolter).

3. CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET SOCIO-POLITIQUE DU DISPOSITIF DE PLACEMENT D'URGENCE

3.1 Organisation institutionnelle du dispositif de placement d'urgence

Avec les Foyers des Uttins et de Meillerie, le Foyer de Cour, terrain de cette recherche, est l'une des structures dépendant de la Fondation la Rambarde accueillant « sans délai » et à la demande des services placeurs (Direction générale de l'enfance et de la jeunesse, Service des tutelles et curatelles professionnelles ou Tribunal des mineurs) des enfants âgés de 4 à 15 ans. La durée des placements est officiellement de 3 mois maximum, renouvelable de mois en mois. La structure peut accueillir dix enfants à la fois, jusqu'à douze en cas d'extrême urgence.

En termes d'encadrement éducatif, le Foyer de Cour compte 7,42 équivalents temps plein (ETP), correspondant à 9 éducatrices-éducateurs titulaires travaillant entre 80 % et 100 %. Un ou une responsable d'Unité et son adjoint·e complètent l'équipe éducative, laquelle est placée sous la responsabilité hiérarchique directe de la Direction du secteur « Enfance ». La Direction générale de la Fondation, sa Direction adjointe et le Conseil de Fondation assument la direction stratégique. Comme les autres institutions socio-éducatives de protection des mineurs du canton, le Foyer de Cour (et plus largement les dispositifs de la Fondation la Rambarde) mettent en œuvre la politique socio-éducative élaborée au niveau cantonal, laquelle vient d'être réactualisée⁹.

3.2 Placement d'urgence et protection de l'enfant : critères et cadre juridique

S'agissant de placements d'urgence, la nécessité de la protection de l'enfant doit être démontrée et argumentée sur un plan socio-juridique, en appui sur une évaluation de la mise en danger de l'enfant prenant en compte un certain nombre de critères. Cette évaluation de la mise en danger de l'enfant est réalisée par le service placeur, sur la base d'un cadre de référence (DGEJ, Guide de référence pour l'appréciation et l'évaluation du danger encouru par l'enfant et des compétences parentales, version 2019). Le service placeur est habilité à placer l'enfant si nécessaire selon différentes modalités : sur mandat de l'APEA, conformément à l'art. 310 al. 1 CC, « *lorsqu'elle ne peut éviter autrement que le développement de l'enfant ne soit compromis* », ou avec l'accord des parents. Cette mesure de protection vise, « *lorsque le développement physique, psychique, affectif ou social d'un mineur est menacé et que les parents ne peuvent y remédier seuls (...)* », à limiter voire faire disparaître le danger qui menace le mineur (LProMin, art. 13, ch. 3, sect. 1, art. 13, al. 1).

⁹ Les principaux éléments de cette réforme sont explicités sous le point 3.3

Qu'est-ce qu'un placement d'urgence et selon quels critères est-il mis en œuvre ? Selon Jayet « la prescription d'urgence (...) procède de l'approche lucide du besoin à placer l'enfant ou l'adolescent sans délai parce que l'intégrité et la sécurité de cet individu sont gravement menacées ». Si la notion d'urgence ne se cantonne pas à des situations impliquant un danger mortel, elle reste associée à des cas délicats dont il convient d'évaluer l'impact sur la vie des enfants et jeunes concernés (Jayet, cité dans Melly et Duvanel Aouida, 2018, p. 11).

Selon la direction du foyer d'urgence concerné, les demandes adressées sont majoritairement liées à des situations de crises et non à de « vraies urgences ». Des crises, particulièrement intenses et jugées défavorables à l'intérêt supérieur de l'enfant, qui se caractérisent par « un déséquilibre soudain dans l'état d'une personne ou d'un groupe » (Larose, 2006, p. 2), lequel marque une rupture dans la continuité du vécu et un moment de vulnérabilité mais aussi de transformation (idem). C'est seulement si la crise ne parvient pas (au moins momentanément) à répondre de manière favorable au bien de l'enfant qu'elle se transforme en urgence. Dans un contexte de protection de l'enfance, le dispositif dit « d'urgence » va ainsi majoritairement consister à évaluer et accompagner une situation familiale de crise vers un dénouement jugé favorable à celui-ci, en s'appuyant éventuellement également sur des prestations ambulatoires pour soutenir (autant que possible) un éventuel retour de l'enfant à domicile.¹⁰

3.3 Un contexte d'évolution des politiques publiques de protection

Le Foyer de Cour s'inscrit dans un contexte cantonal marqué par une pression accrue sur le secteur vaudois de la protection de l'enfance à plusieurs niveaux. Outre une augmentation substantielle du nombre de situations suivies par la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse du canton de Vaud (DGEJ), le Canton connaît une saturation des places disponibles, entraînant des délais dans la mise en œuvre des placements ou des mesures ambulatoires. Par ailleurs, les institutions font face à des difficultés croissantes de recrutement d'éducateurs et d'éducatrices, liées à une concurrence salariale intercantonale et à un marché du travail marqué par une pénurie de personnel qualifié. Dans ce contexte, un turnover important est observé au sein des équipes socio-éducatives.

Le canton, par le biais du Département de la jeunesse, de l'environnement et de la sécurité (DJES), constate que « les pratiques actuelles sont en décalage avec les nouvelles normes et recommandations nationales et internationales en matière de protection des mineur·e·s » (DJES, 2024, p. 9). Plus précisément, « la participation de l'enfant, y compris celui placé sous mesures de protection, n'est pas systématiquement appliquée », alors même qu'elle « améliore la qualité de l'accompagnement et génère des effets positifs », notamment en renforçant l'acceptation des mesures (idem, p. 12). Le récent rapport d'audit de la Cour des comptes (2025) va dans le même sens en soulignant le fait que, si « des progrès importants ont (...) été accomplis pour garantir que l'enfant soit entendu sur sa situation de manière adéquate lors de l'appréciation », il conviendrait de prendre davantage en compte son avis dans le cadre des rapports périodiques, ceci pour « garantir la prise en compte » de celui-ci dans l'intervention prévue (Etat de Vaud, Communiqué de presse, 19 décembre 2025).

Pour ces raisons, la DJES affirme sa volonté de « renforcer ce droit de l'enfant » (DJES, 2024, p. 12), conformément aux Recommandations de la COPMA et de la CDAS (2020) et aux standards

¹⁰ Les interventions des professionnel·le·s du Foyer de Cour peuvent se dérouler au-delà de ses murs par le biais de prestations délivrées au domicile des mineurs. Celles-ci ont pour but de favoriser, autant qu'il est possible, le retour de l'enfant auprès de sa famille (Fondation la Rambarde : <https://www.rambarde.ch/cour>). La Fondation la Rambarde propose également plusieurs autres prestations ambulatoires visant à soutenir les familles, tels : l'Unité soutenue du milieu de vie (ISMS) ou l'Equipe mobile.

*Quality4Children (2007)*¹¹, par le biais d'une politique socioéducative révisée comportant les axes de développement suivants :

- **Adaptation des prestations résidentielles** (stabilisation et régularisation de l'offre existante afin de répondre aux besoins quantitatifs et qualitatifs actuels).
- **Renforcement des mesures ambulatoires et d'accueils de jour**, pour garantir « une égalité pour tous les bénéficiaires sur le canton ».
- **Renforcement de l'accès aux soins spécifiques intégrés pour les enfants en mesure de protection.**
- **Garantir l'exercice du droit de visite dans un délai acceptable** pour éviter les risques de rupture des liens parents-enfants.
- **Renforcement de la participation de l'enfant**, sur la base du constat que « la participation d'un enfant aux décisions le concernant renforce l'acceptation des mesures de protection, du projet éducatif et contribue à son issue positive ». Un objectif que l'Etat entend réaliser par le biais notamment de l'adaptation des concepts des institutions, lesquelles doivent rendre compte de la manière dont les recommandations et standards qualité (par exemple Quality4children) sont concrètement mis en œuvre, « en fonction de la décision à prendre, de l'âge de l'enfant et son degré de maturité » (DJES, 2024, p. 12).
- **Harmonisation de la protection des mineurs sur le plan cantonal** pour éviter notamment « une inégalité de traitement et le recours à des mesures moins adaptées en fonction des régions du canton ».
- **Soutien et réorganisation du pilotage des places**, dans le but de « favoriser l'orientation des bénéficiaires dans les prestations adéquates en regard de leurs besoins et agir sur les flux en priorisant les situations ». A cette fin, une Plateforme d'Appui aux Placements (PAP) a été créée, au sein de la DGEJ, dans le but notamment d'accéder à une meilleure vue d'ensemble du dispositif et améliorer la gestion des flux.
- **Renforcement des missions d'octroi des autorisations et de surveillance**, dans le but notamment de « mieux soutenir les institutions et de garantir la qualité de prise en charge des enfants ». Dans cette visée, une réforme des méthodes de financement des institutions, « de façon à leur permettre une plus grande autonomie et une meilleure efficience », est également entamée.

Cette réforme de la Politique socio-éducative vaudoise se développe dans un contexte où l'on assiste, dans le même temps, à la prégnance d'une conception de la protection qui, au sens du modèle Safety-1, développé par Hollnagel (2014) dans le domaine de la sécurité industrielle, conçoit la sécurité principalement comme l'absence d'échecs, d'accidents ou de dysfonctionnements. La gestion des risques opère par morcellement, identification, prédiction (en appui sur des connaissances formalisées et des normes) et objectivité (traçabilité, formalisation) (Voll et al 2010). En termes d'intervention, la réponse doit éviter la survenue d'événements indésirables et / ou faire adopter aux parents et aux enfants des comportements connus et jugés sécuritaires. Dans un contexte d'urgence traversé par des enjeux de protection particulièrement forts, soumis à une obligation de rendre des comptes et de justifier le bien-fondé des décisions, cette conception demeure particulièrement prégnante, comme la présente recherche l'a mis en évidence.

¹¹ Les *Quality4Children Standards* comprennent 18 standards répartis en trois domaines (décision/admission, prise en charge et départ) autour desquels s'organisent les étapes d'un placement hors du foyer familial. Plusieurs standards font explicitement référence à la participation de l'enfant : notamment le standard n°2 qui stipule que l'enfant doit être informé et encouragé à participer à la décision de placement, le standard n°11 qui affirme sa participation aux décisions affectant directement sa vie quotidienne, et le standard n°17 qui reconnaît son droit de participation au processus de départ. Ces standards précisent que l'enfant doit être informé de façon adaptée à son âge, encouragé à exprimer son opinion et à participer au processus (par exemple lors des décisions concernant son placement) selon son niveau de compréhension.

4. DES REPÈRES D'INTERVENTION ISSUS D'UNE DÉMARCHE DE MODÉLISATION.

Cette recherche décrit et analyse la manière dont les professionnel·le·s mettent concrètement en œuvre un dispositif, en s'intéressant plus particulièrement à la manière dont elles·ils explorent, suscitent, suivent ou non une participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur. Elle porte sur le degré d'implication sensible des professionnel·le·s — mais aussi des parents et des enfants, chacun éprouvant ce dispositif à leur manière — ainsi que sur ce qui émerge ou non au fil de l'activité (Stroumza et al., 2024).

Cette implication sensible est orientée et guidée par les repères issus de notre modélisation. Ceux-ci sont à saisir à la fois de manière distincte et dans l'articulation qu'ils forment ensemble en s'enrichissant mutuellement. Le fait de mettre ces différents repères en écho à l'intérieur de cet ensemble permet d'inscrire cette participation dans son environnement et de rendre ainsi compte des différentes contraintes auxquelles cette participation est soumise ainsi que de la manière dont l'équipe éducative tente d'y répondre.

Ces différents repères sont :

- La participation de l'enfant dans un contexte de protection n'est pas « bonne en soi » et comporte des risques à déjouer.
- La participation de l'enfant ne peut pas être portée par lui seul ; cette participation ne peut pas non plus, à elle seule, tout porter.
- La participation de l'enfant est à explorer, éventuellement à réorienter, en fonction de ses formes d'expression multiples et de ses besoins.
- La participation de l'enfant doit s'inscrire dans un ensemble constitué de positions diverses portées par les différentes personnes concernées par son bien.
- Explorer, suivre, (ré)orienter la participation de l'enfant vers un devenir porté à plusieurs : une exigence d'implication à l'intérieur de mouvements.

En appui sur les données récoltées, nous allons ci-après déplier ces différents repères et rendre compte des dimensions qui traversent les pratiques étudiées, y compris celles parfois implicites. Le dépliage de chacun des repères se terminera par un encadré regroupant des questions pouvant guider les explorations des professionnel·le·s. Le dernier repère est à considérer comme un repère conclusif rassemblant toutes les dimensions décrites.

4.1 La participation de l'enfant dans un contexte de protection n'est pas « bonne en soi » et comporte des risques à déjouer.

Malgré la vigilance des professionnel·le·s à ne pas confondre participation de l'enfant et décision (Meier et Stettler, 2019 ; COPMA et CDAS, 2020 ; Dettenborn, 2021), l'expression et la prise en compte de sa parole est fortement exposée dans un contexte de placement d'urgence. En effet, si la participation de l'enfant constitue un facteur essentiel de son développement, un ensemble de risques — que nous allons rendre sensibles ci-après — est susceptible de compromettre son orientation vers l'ISE dans ce contexte de placement d'urgence. Identifier ces risques apparaît dès lors nécessaire afin de pouvoir, autant que possible, tenter de les déjouer.

4.1.1 Une parole risquée entre fragilités familiales et environnement bouleversé.

Certains risques sont directement liés aux problèmes à l'origine de la mesure, en lien avec les difficultés du ou des parents à garantir à son·leur enfant un développement harmonieux par le biais d'un environnement stable et d'une éducation stimulante, basée notamment sur l'absence de violence verbale, physique et sexuelle (Zermatten, communication personnelle, Forum de la Protection de l'enfance organisée par le syndicat SSP, Lausanne, 27.9.2025).

Au-delà des risques qui justifient le recours au placement d'urgence, celui-ci engendre à son tour de nouveaux risques liés à la nature et aux conséquences mêmes de cette mesure. En effet, la mise en œuvre souvent abrupte (sans préparation) du placement d'urgence coupe de fait l'enfant de son environnement quotidien (familial, scolaire, social) dans un « espace-temps parfois sidéré » (Garrido Moore et Personnaz, 2011, p. 69) à l'intérieur duquel il doit trouver des nouvelles manières d'être en relation avec ses proches (notamment sa famille). Dans une position particulièrement vulnérable, l'enfant découvre également progressivement que le périmètre de sa mesure de protection est beaucoup plus large que celui du foyer et que celle-ci implique de nombreuses personnes assumant chacun·e une fonction, un rôle et des niveaux de responsabilité différents à son égard. Alors que les émotions ont tendance à être exacerbées dans ce contexte d'urgence et à occulter la capacité de discernement des personnes concernées (Magne, 2011), l'enfant doit ainsi réussir à sentir et saisir minimalement les rouages de ce dispositif dont la culture et les codes lui sont souvent étrangers, alors qu'il est coupé de ses références habituelles, y compris sur un plan affectif.

Les entretiens d'admission¹² sont emblématiques des enjeux qui traversent l'arrivée d'un enfant au foyer et dans lesquels sont pris sa participation : « *Que dit-on à l'enfant et quelle place lui donne-t-on ?* »¹³ dans ce moment sensible sont des questions centrales que se posent continuellement les professionnel·le·s. La réponse à ces questions ne s'impose toutefois pas d'emblée, tant les enjeux sont multiples à ce moment précis pour toutes les personnes impliquées : pour l'enfant d'abord, mais aussi pour son·ses parent·s, s'ils sont est·sont présent·s à cette occasion¹⁴. Eux·elles aussi se retrouvent dans une position particulièrement fragilisée par la mise en œuvre concrète de la mesure de placement, laquelle vient « matérialiser » leurs difficultés à assumer pleinement leur fonction parentale, tout en les coupant de leurs repères habituels, y compris dans leur manière d'interagir avec leur enfant. Enfin, pour les professionnel·le·s présent·e·s (éducateur·trice du foyer ; assistant·e social·e du service placeur), le moment de l'admission constitue une étape à forte portée institutionnelle, cet entretien concrétisant une décision judiciaire et/ou administrative (lorsque la mesure se met en place avec un accord parental). Dès la mise en œuvre d'un placement d'urgence, l'entretien d'admission constitue également la première rencontre formelle réunissant toutes les parties concernées, y compris l'enfant.

Dans ce moment « fondateur », un des enjeux, pour les professionnel·le·s, est de réussir à donner du sens à la mesure de placement, en particulier aux yeux de l'enfant qui « *a besoin de comprendre ce qu'il fait là* », comme le souligne une éducatrice. A ce sujet, les professionnel·le·s sont particulièrement attentifs et attentives à ce que l'enfant puisse sentir, autant que possible entendre, « *que ce qu'il vit à la maison n'est pas nécessairement acceptable* », tout en veillant à préserver la place que ses parents occupent à ses yeux, sans les disqualifier. A travers une fine attention aux mots et formulations choisies, il s'agit également de ne pas alimenter d'éventuels clivages et de tenir compte de ce que l'enfant peut entendre, comprendre, à ce moment-là. C'est ainsi que les professionnel·le·s vont à la fois tenter de mettre des mots sur certaines difficultés familiales, tout en modulant certains propos dans ce moment sensible.

¹² Durant les premiers jours de placement, la personne référente du foyer, l'assistant·e social·e, les parents et l'enfant se réunissent au foyer, sur invitation du service placeur, dans le but de faire connaissance, préciser les raisons et les objectifs du placement, ainsi que certains éléments du cadre (par exemple modalités de visites).

¹³ Les phrases en italique reflètent les propos des professionnel·le·s, issus des observations, des discussions informelles et des entretiens d'AC.

¹⁴ Dans la plupart des situations, les parents sont invités / convoqués, par le service placeur à cet entretien d'admission. Il peut toutefois arriver, dans de rares cas et si la sécurité de l'enfant l'exige, que celui-ci soit placé « au secret », ce qui signifie que son·ses parent·s ne connaissent pas son lieu de placement. Dans ce cas-là, le·s parent·s ne sont pas invité·s au foyer pour l'entretien d'admission formel.

Une difficulté supplémentaire est liée au fait que ce moment de l'admission repose sur une base d'action à priori claire (la mesure de placement concrétise la protection de l'enfant et vient souligner les limites de l'encadrement familial) mais s'inscrit aussi dans un contexte profondément incertain et ouvert, avec des informations disponibles concernant la situation actuelle ou passée de l'enfant qui sont souvent lacunaires. Cette réalité amène ainsi l'équipe éducative à devoir naviguer en eaux plus ou moins troubles (en particulier lorsque les situations n'étaient au préalable pas connues du service placeur), tout en se projetant rapidement vers la réflexion et la construction d'un projet d'avenir qui puisse répondre au bien de l'enfant.¹⁵

« *Qu'est-ce que tu as compris de tout ça ?* » est ainsi une question ouverte, fréquemment adressée par les éducatrices et éducateurs aux enfants dans un autre espace-temps. Posée dans l'« après-coup » de l'entretien d'admission, elle suggère un possible échange avec l'enfant qui permettra de mieux situer son degré de compréhension par rapport à la situation, ainsi que sa manière de la vivre, d'autant plus s'il a été jugé préférable qu'il ne soit pas présent durant tout l'entretien d'admission¹⁶.

Compte tenu des risques d'exposition évoqués ci-dessus (clivages, difficultés pour l'enfant de se forger une opinion dans cet environnement bouleversé fragilisant ses loyautés, etc.), la participation de l'enfant, lors de la première phase du placement, et selon l'échelle de la COPMA et de la CDAS (2020), se limite le plus souvent aux « stades préliminaires de la participation ». Elle oscille ainsi entre le niveau « information » (l'enfant est informé du processus et de son droit à participer) et le niveau « implication » (l'enfant est invité à exprimer son opinion, laquelle sera prise en considération, sans toutefois avoir d'effet contraignant sur la décision finale).

Certaines données récoltées mettent toutefois bien en évidence comment, entre l'admission et le bilan intermédiaire, la participation de l'enfant peut devenir plus effective, en appui sur une confiance qui s'installe peu à peu et une cartographie des situations (y compris en termes de difficultés / ressources du système familial) qui se stabilise. Plusieurs professionnel·le·s nous ont ainsi décrit comment ils·elles préparent l'enfant aux rencontres de bilan intermédiaire (qui ont lieu en présence du ou de la représentant·e du service placeur), en lui expliquant les enjeux, en l'encourageant à exprimer ses besoins et à formuler des questions, parfois avec leur aide. Toutefois, si ces évolutions méritent d'être reconnues, les moments dits « formels » - qui pourraient, à première vue, apparaître comme des espaces institués de mise en œuvre de l'art. 12 de la CDE - demeurent souvent, en pratique, des espaces d'expression limités car entravés par une charge émotionnelle importante et par des enjeux particulièrement forts pour l'enfant : décisions ayant un impact direct sur sa vie, risque d'une participation purement symbolique ou, à l'inverse, d'une implication trop engageante ou trop exposante. Ces situations peuvent être si stressantes et éprouvantes que l'enfant va souvent peiner à véritablement habiter ces moments et à intégrer ce qui s'y joue et s'y dit.

Une éducatrice souligne ainsi que, bien souvent, ces bilans sont vécus par les enfants comme « *des moments hyper stressants où ils écoutent à moitié, ils se concentrent sur quand on va leur donner la parole ou sur le fait qu'ils voient leurs parents alors qu'ils ne les voient plus* » (depuis qu'ils sont placés). Cela donne ainsi parfois l'impression aux professionnel·le·s que « *l'enfant n'est pas là, qu'il n'entend presque rien de ce qui est dit parce qu'émotionnellement c'est hyper fort* ». Ces propos montrent bien

¹⁵ Si cette question est formellement portée par le service placeur qui détient le mandat de protection, l'équipe éducative participe (indirectement) à son élaboration par le biais des informations qu'elle va relayer, sur la base de ses observations et de son évaluation.

¹⁶ La durée et la forme de cet entretien d'admission varient selon les situations : il peut se dérouler en présence de toutes les personnes concernées (représentant·e du service placeur ; parent·s, enfant ; représentant·e de l'équipe éducative) ; ou d'abord avec l'enfant, puis avec les parents ; ou avec le·s parent·s sans que l'enfant ne soit nécessairement présent. Ces modalités s'ajustent en fonction du bien de l'enfant, tel qu'il est défini ici par les professionnel·le·s. Sa durée et sa tonalité varient également en fonction de ce qui peut être discuté dans ce moment, lequel est souvent traversé par de forts mouvements émotionnels.

que l'incertitude propre au placement d'urgence, conjuguée à l'absence d'un lien de confiance déjà établi, peut entraver la capacité de l'enfant à formuler et à stabiliser une opinion.

Ces risques d'exposition sont parfois pleinement perçus, voire vécus, par certains enfants, notamment lorsque la mesure de placement est décidée et instituée à la suite de révélations qu'ils ont confiées à des tiers. Ayant expérimenté les effets possibles de cette parole, il arrive ainsi que les enfants ne s'autorisent plus à parler, à l'instar d'une petite fille qui, comme l'explique une éducatrice, « *s'est complètement fermée face à nous car elle savait très bien que si elle nous expliquait ce qu'il se passait réellement à la maison, elle n'allait jamais y retourner* ». Une autre professionnelle du foyer explique que certains enfants regrettent dans l'après-coup d'avoir parlé et souhaitent revenir sur leurs propos, au vu des conséquences (parfois très immédiates) que cela implique sur leur vie.

4.1.2 Les risques de débordement de l'enfant qui iraient à l'encontre de son bien¹⁷

Dans un contexte de placement d'urgence qui vient de fait chambouler la vie et les repères quotidiens de l'enfant, certaines émotions (tristesse, colère, peur) se trouvent exacerbées et/ou peuvent s'exprimer de manière très intériorisée. Dans tous les cas, les professionnel·le·s sont particulièrement attentifs et attentives à certaines manifestations qui pourraient être le signe d'un mal-être, voire d'une souffrance susceptible de « *déborder l'enfant de lui-même* », selon la formulation d'un éducateur, au risque de se retourner contre son bien. Aborder cette question du débordement sous l'angle des risques, pour l'enfant lui-même mais également pour le groupe, amène d'emblée d'autres questions : que faire de l'expression de ces émotions de l'enfant qui peut être considérée comme une forme de participation mais aussi constituer un risque suivant sa forme et son intensité en termes de débordements ? Jusqu'à quel point une émotion peut-elle être perçue comme un nécessaire « *défouloir* » pour l'enfant favorisant son « *accession* » à un état de « *mieux-être* » ?

Les enjeux associés aux risques de débordements - susceptibles de nuire au bien de l'enfant - ainsi qu'aux modalités selon lesquelles les professionnel·le·s explorent, suivent et (ré)orientent ses mouvements (à l'intérieur desquels peuvent se loger des formes de participation) seront décrits et problématisés au point 4.3.

4.1.3 Risques liés à un temps compressé et à un désaccordage des rythmes

Le flou et l'indétermination qui caractérisent ces situations résultent à la fois de la découverte progressive de celles-ci, du caractère souvent précipité — et donc peu préparé — du placement d'urgence, ainsi que de la contrainte liée à un temps de séjour court. Une temporalité qui contraint les professionnel·le·s à une évaluation rapide des situations afin de pouvoir ensuite, en lien avec le·la représentant·e du service placeur et la famille (autant que possible), esquisser et envisager concrètement un projet d'avenir pour/avec l'enfant. Il revient ainsi à l'équipe éducative, en particulier aux éducatrices et éducateurs de référence de l'enfant, de prioriser les problématiques à traiter dans ces situations familiales en crise où peuvent se cristalliser des enjeux de loyautés clivées, des non-dits, parfois des secrets ou encore des désaccords (y compris entre la famille et les professionnel·le·s, autorités de protection comprises).

¹⁷ Il importe ici de préciser que, à travers son concept institutionnel, l'institution au bénéfice d'un contrat de prestations avec la DGEJ est notamment tenue de décrire les actions mises en place pour éviter les débordements, ce qui est fait pour y répondre lorsqu'ils se produisent, qui est impliqué dans la « *gestion du débordement* » et ce qui est fait après celui-ci (DGEJ, 2024).

Confronté·e·s à cette temporalité « compressée », à une incertitude prégnante et à la complexité des situations familiales qu'elles·ils découvrent peu à peu, les professionnel·le·s doivent ainsi mener un véritable travail d'exploration leur permettant de :

- donner une existence aux problèmes et aux difficultés à l'origine de la mise en en place de la mesure de placement (focale mise sur le passé) ;
- investir, explorer et accompagner ce qui se joue, pour l'enfant et sa famille, dans le moment présent du placement afin qu'elles·ils puissent autant que possible investir la mesure (focale mise sur le moment présent, y compris pour construire un sens à la mesure de placement qui soit autant que possible partageable et partagé) ;
- favoriser, avec la participation de l'enfant et de sa famille autant que possible, une issue à la crise (focale mise sur le futur).

La participation de l'enfant est prise dans les enjeux de ce temps compressé à l'intérieur duquel le passé, le présent et le futur doivent pouvoir co-exister puisqu'ils sont en partie interdépendants : en effet le présent (le moment du placement) hérite du passé (les problèmes à l'origine de la mesure) et en ce sens redéfinit en partie celui-ci (construction d'une forme de narration dans laquelle l'enfant et sa famille doivent pouvoir s'inscrire) ; dans le même temps, un futur pour l'enfant doit pouvoir se dessiner d'une manière qui réponde à son intérêt supérieur. Dans le présent du placement se travaillent ainsi des relations au passé et au futur, susceptibles de venir perturber le rythme de l'enfant qui, tout comme sa famille, a souvent besoin de temps pour « métaboliser » la mise en œuvre du placement et en intégrer les multiples effets. Dans cette temporalité compressée, il s'agit dès lors de permettre à chacun·e (enfant ; parent·s ; professionnel·le·s) d'habiter le moment présent du placement, sans que celui-ci ne soit surdéterminé par des événements du passé ou sacrifié par un futur à construire.

Pour l'enfant, habiter ce moment présent, dans l'ici et maintenant, est toutefois loin d'aller de soi et ne peut s'abstraire de ses relations au passé et au futur. Dans ce contexte de placement d'urgence, le besoin de se projeter peut en effet devenir vital, comme en témoigne une question que les enfants adressent très fréquemment à l'équipe éducative : « *Où est-ce que je vais aller après le foyer ?* ». Cette interrogation traduit le besoin des enfants « *d'allumer leur petit soleil* », pour reprendre l'image (empruntée à G. Ausloos) d'une cadre de la direction qui souligne le besoin des enfants de ne pas « *se sentir gelés dans le moment présent* ». Pour autant, leur horizon demeure souvent incertain. Un retour au domicile familial est-il envisageable et, le cas échéant, sous quelles conditions ? Et lorsque les conditions (notamment légales) sont réunies, dans quel délai un placement en foyer à moyen ou long terme peut-il effectivement être mis en œuvre, notamment au regard des places disponibles ? Enfin, tout en tenant compte des éventuelles ambivalences de l'enfant, quelle place accorder à la mise en récit et à la compréhension des événements et des enjeux passés qui ont conduit à la mesure de placement, alors même que ceux-ci ne peuvent pas encore nécessairement être travaillés de manière fine et approfondie ?

Tout en accompagnant l'enfant dans les méandres de ce temps compressé, souvent traversé par des formes de distorsions temporelles, l'un des enjeux majeurs pour l'équipe éducative réside également dans la nécessité d'éviter que le temps du placement d'urgence ne soit vécu par l'enfant — et par sa famille — comme un simple « temps d'attente ». Une telle expérience, si elle se prolonge trop longtemps, risquerait en effet de produire de nouveaux écueils : d'une part, celui d'une perte de sens du placement, y compris dans sa fonction protectrice ; d'autre part, celui de la construction d'espoirs irréalistes par l'enfant (et/ou sa famille), susceptibles de biaiser sa·leur participation, alors même que l'exploration de nouveaux possibles, comme issues à la crise, suppose de pouvoir, au moins en partie, se projeter voire rêver.

Il s'agit ainsi de permettre à l'enfant d'investir le moment présent du placement d'urgence comme un espace actif de transformation, au sens de Debaise (2015), c'est-à-dire comme un acte de devenir qui instaure et transforme un rapport au passé et au futur (plutôt que comme un simple temps de transition entre passé et futur). Cet espace doit toutefois demeurer inscrit dans un horizon réaliste, soit en tenant

compte de la réalité juridique et des possibilités concrètes et effectives d'évolution de la situation, tout en reconnaissant le caractère fondamentalement incertain de ces évolutions.

Permettre à l'enfant d'investir cet « ici et maintenant » du placement implique ainsi, pour les professionnel·le·s, d'accompagner l'enfant dans des vécus et des mouvements émotionnels fréquemment entremêlés, entre appréhension, tristesse et colère, que ceux-ci soit exprimés ou intériorisés. C'est en particulier le cas lorsque son point de vue n'est pas suivi ou suffisamment pris en compte à ses yeux et/ou que certaines réponses (par exemple en termes de projets d'avenir) peinent à se dessiner.

4.1.4 Identifier les risques pour réussir autant que possible à les déjouer

Reconnaître que la participation de l'enfant ne se réduit pas à un acte ponctuel ou purement formel, qu'elle est traversée par des risques et s'inscrit dans un processus évolutif (Faisca, 2021) — dépendant des conditions, des interactions, des décisions à prendre et de la maturité de l'enfant — permet de déjouer deux écueils : celui d'une parole trop directe et isolée, susceptible d'exposer l'enfant de manière excessive, et celui d'une participation à bas bruit qui ne serait pas vue ou pas prise en considération car exprimée (trop) implicitement.

Déjouer les risques auxquels la parole de l'enfant est exposée dans ce contexte oblige également les professionnel·le·s à devoir prendre en considération celle-ci à sa juste mesure, c'est à dire de respecter son éventuel besoin d'autoprotection (Lacasa, communication personnelle, colloque interdisciplinaire « Écouter la parole de l'enfant : de l'enfant victime à l'enfant sujet », Lausanne, 18 juin 2019), tout en veillant à ne pas lui faire porter une responsabilité inappropriée (Sanders, Mace 2006). Il s'agit également, pour les professionnel·le·s, d'accompagner l'enfant dans l'élaboration (autant que possible) d'une opinion propre et de réussir à prendre celle-ci en considération (au sens de l'art. 12 CDE), alors que le temps du placement est « compressé » et que sa situation familiale d'ensemble n'est pas forcément claire. De plus, alors que, la confiance est encore à construire, en particulier au début du placement, les professionnel·le·s se retrouvent face à la difficulté à pouvoir évaluer l'authenticité de ce que dit l'enfant (pris également dans des loyautés clivées, Ducommun Nagy 2006), quand bien même la prise en compte de son point de vue est nécessaire pour déterminer et concrétiser son intérêt supérieur, comme mentionné précédemment. Pour les pratiques, il s'agit-là d'un équilibre subtil à conquérir dans ce contexte incertain que l'enfant doit néanmoins, autant que possible, réussir à habiter.

Dans notre perspective, cette participation n'est toutefois pas qu'un processus, tel que mentionné ci-dessus : prise dans des mouvements et enjeux vitaux qui pourraient déborder et se retourner contre l'enfant, elle est aussi (d'abord) une activité située allant au-delà d'un acte de parole explicite. En tant que telle, elle engage et expose ainsi l'enfant mais également toutes les personnes impliquées auprès de lui et concernées par la concrétisation de son intérêt supérieur (cf. 4.4). Déjouer les risques de cette participation nécessite ainsi d'élargir la définition même de cette participation et d'inscrire celle-ci dans des mouvements plus larges (ceux de l'enfant, des professionnel·le·s et de son entourage, y compris familial).

Questions pouvant guider les explorations des professionnel·le·s

- *Quels sont les risques que j'identifie en particulier dans cette situation ?*
- *A quel·s niveau·x se situent-ils ?*
- *Quels sont mes éventuels appuis pour réussir à les déjouer ?*
- *Quels sont les éventuels risques, pour le développement de l'enfant, identifiés par ce dernier, son·ses parent·s, le service placeur, le réseau (primaire et secondaire) ?*

4.2 La participation de l'enfant ne peut pas être portée par lui seul ; cette participation ne peut pas non plus, à elle seule, tout porter.

Pour que la participation de l'enfant, en tant qu'activité (située et risquée), reste orientée vers son intérêt supérieur, elle ne peut pas être portée par lui seul : elle doit être portée à plusieurs, si possible par/avec toutes les personnes impliquées dans sa situation (professionnel·le·s, familles, proches), à partir de leurs rôles, positions et responsabilités propres. « *Quel est notre rôle ? Est-ce que telle démarche est de notre compétence ? Qui décide / est responsable de quoi ?* » sont ainsi autant de questions qui habitent les professionnel·le·s et jalonnent le quotidien des placements. Des conditions, à construire à différents niveaux¹⁸, qui sont également nécessaires pour soutenir une implication des professionnel·le·s auprès des enfants (et des familles), dans ce contexte de crise marqué par une incertitude (Voll, 2010) qui expose l'enfant mais également toutes les personnes impliquées auprès de lui.

Cette participation ne peut également non plus, à elle seule, tout porter : l'ensemble des personnes impliquées doivent pouvoir assumer ce qu'il leur revient pour ne pas faire peser sur l'enfant une responsabilité inappropriée qui serait défavorable à son bon développement.

4.2.1 Des conditions à construire et à ajuster sans cesse au sein de l'équipe éducative

Pour les professionnel·le·s, le « faire équipe » constitue à la fois une nécessité toujours à (re)conquérir, cette ambition étant soumise aux imprévus, aux tensions et aux forts mouvements émotionnels liés aux situations rencontrées, ainsi qu'aux changements au sein du groupe d'enfants dont les dynamiques, par définition instables, exigent des ajustements constants. Ce « faire équipe » se trouve également exposé à divers « aléas » institutionnels, dont certains découlent directement de la pénurie de personnel qualifié dans ce secteur et de la rotation qui en résulte. Au fil de nos observations, ces enjeux nous sont apparus comme des facteurs susceptibles de fragiliser cette ambition et la transmission d'informations, tout en alourdissant la charge de travail des éducatrices et des éducateurs — comme ces jours où des professionnel·le·s se sont transitoirement retrouvé·e·s seul·e·s titulaires avec le groupe d'enfants¹⁹ :

Ce jour-là, une éducatrice court à gauche et à droite, se lève régulièrement de la table, son dîner est totalement entrecoupé car il y a un couac de taxi pour amener un jeune à sa thérapie. Un autre jour, malgré l'ambiance relativement calme qui règne au sein du foyer, le seul éducateur présent (avec une remplaçante et une stagiaire) est fortement sollicité du fait qu'il gère le téléphone de permanence pour les admissions. A un moment donné, il reçoit un téléphone d'un service placeur qui sollicite le placement immédiat d'un jeune. Aussitôt après avoir raccroché le téléphone, l'éducateur se met en mouvement pour anticiper cette arrivée qui peut potentiellement déstabiliser un groupe dont la dynamique est particulièrement imprévisible en cette période. Tout le monde s'implique, y compris les enfants qui préparent une petite carte d'arrivée pour leur nouveau camarade. Un peu plus tard, l'équipe recevra l'information que l'enfant ne viendra finalement pas au foyer.

Ce quotidien éducatif, où règne une incertitude prégnante avec de forts enjeux de protection, peut être porteur d'une certaine vitalité, du fait « *qu'il n'y a jamais deux journées pareilles* », comme le soulignent parfois les professionnel·le·s dont certain·e·s apprécient tout particulièrement le caractère stimulant, vitalisant, voire « grisant » du travail éducatif dans ce type de contexte. Ce tourbillon, dans lequel

¹⁸ Les enjeux de la collaboration avec les familles, dans un ensemble porté à plusieurs depuis des positions différentes (parfois divergentes), seront en particulier développés à travers le dépliage du repère 4.4.

¹⁹ La description qui suit est issue de nos notes d'observation.

elles·ils se retrouvent régulièrement pris·e·s, les expose toutefois fortement, du fait qu'elles·ils doivent constamment s'ajuster et inventer (individuellement et collectivement) des manières d'être en relation avec les enfants et les familles qui puissent répondre au bien des enfants.

Dans ce contexte, le colloque hebdomadaire de l'équipe éducative, auquel participe la direction et la psychologue de l'institution, est le lieu institué permettant aux professionnel·le·s d'organiser et coordonner leurs manières de travailler avec les enfants, les familles et les autres institutions concernées (en particulier les services placeurs). Ce moment institué est également essentiel pour croiser différents regards sur les situations et dégager ainsi plusieurs lectures possibles permettant peu à peu aux professionnel·le·s de percevoir, identifier ce qui pourrait être favorable (ou au contraire nuire) au bien de l'enfant (et/ou du groupe).

Réussir à « (re)faire équipe » lors de ces colloques, alors que certain·e·s professionnel·le·s n'ont pas travaillé ensemble depuis plusieurs jours ou ont été absent·e·s pour diverses raisons (congés, vacances, etc.), demeure toutefois loin d'être une évidence. C'est la raison pour laquelle ce colloque d'équipe hebdomadaire est précédé d'un moment d'« animation » lors duquel, à tour de rôle, les professionnel·le·s proposent aux collègues présent·e·s une activité leur permettant de vivre collectivement un moment ludique et léger, par exemple à travers un jeu ou l'écoute commune d'une musique. Dans tous les cas, il s'agit-là d'un moment de respiration délié des enjeux du quotidien (et donc des situations des enfants) qui se veut rassembleur et porteur d'une énergie différente qui remet du mouvement entre les professionnel·le·s, tout en favorisant leur implication les un·e·s vis-à-vis des autres. Vivre ensemble ce type d'activités, que les un·e·s et les autres découvrent sur le moment même, permet également de déjouer les risques de rigidification des positions et des expériences professionnelles, tout en favorisant une centration (notamment en termes de présence à soi et à ses collègues) dans l'« ici et maintenant ».

En d'autres termes, tant lors des moments d'« animation » qui précèdent les colloques que lors de ceux-ci, il s'agit pour les professionnel·le·s de se « (re)mettre en état » de tenir et de « (re)mettre du jeu » pour accueillir et accompagner des enfants dont certains se trouvent dans un état de mal-être pouvant mettre à mal leur propre sécurité et celle du groupe d'enfants. Dans ce contexte traversé par des vulnérabilités multiples (avec des débordements voire des explosions de violence qui peuvent être fréquents à certaines périodes au sein du groupe d'enfants), cet espace institué, mais aussi les différents interstices institutionnels du quotidien (Fustier, 2012), apparaissent ainsi comme des lieux essentiels pour soutenir le travail éducatif dans ces situations.

Confronté·e·s à des histoires familiales complexes, où les difficultés vécues par l'enfant dans la sphère familiale font quotidiennement irruption dans ce travail éducatif prenant place dans un temps court et compressé, il n'est pas possible pour les professionnel·le·s de « rester sur le pas de la porte ». Face à une exigence d'implication professionnelle qui les requiert, ces espaces collectifs, informels et formels (y compris les supervisions), sont ainsi investis par les professionnel·le·s comme des lieux essentiels dans lesquels elles·ils peuvent échanger leurs expériences, les confronter, stabiliser des lectures et/ou en ouvrir d'autres. Ces lieux permettent également de déposer une dimension plus émotionnelle du travail éducatif dans ce contexte d'urgence, lequel les confronte non seulement à des formes de violence mais aussi à des sentiments d'impuissance et à des risques d'épuisement.

Depuis les expériences éducatives quotidiennes, ce travail collectif permet de travailler sur l'agencement, toujours à conquérir, entre la protection de l'enfant et sa participation. Dans ces situations de crise, souvent marquées par de forts déterminismes (soutenus, par exemple, par des expertises ou des rapports), par un état de sidération pouvant figer les lectures, ou encore par des émotions intenses susceptibles de déborder, créer au sein même de l'équipe les conditions favorables à la participation de l'enfant exige un engagement à la fois affirmé et mobile. Cette posture est essentielle pour éviter une essentialisation des risques au détriment des potentialités des situations (Soulet, 2013), pour ne pas figer les dynamiques à l'œuvre — que celles-ci concernent l'enfant, son ou ses parent·s ou les professionnel·le·s —, pour prévenir des risques identifiés comme plus diffus ou latents (notamment ceux évoqués au point 4), et enfin pour soutenir, dans ce temps compressé, une stabilité pour l'enfant dans

l'ici et maintenant. A travers ce travail collectif, il s'agit également de maintenir une nécessaire vitalité dans le moment présent, vis-à-vis d'un passé et/ou d'un futur qui pourraient devenir trop prégnants et compromettre l'ouverture de nouveaux possibles.

4.2.2 Des conditions à construire et à ajuster sans cesse avec le service placeur

Le moment de l'entretien d'admission et les bilans avec le·la représentant·e du service placeur sont décrits par l'équipe éducative comme des espaces centraux où sont nommés, en présence de l'enfant et de ses parents, les raisons du placement ainsi que les objectifs de la mesure. Alors que ceux-ci sont souvent formulés (dans les documents légaux et/ou administratifs) de manière très générale, ces espaces de rencontre sont l'occasion de nommer les motifs du placement et commencer à définir ensemble des axes de travail, à partir du mandat de protection confié par l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA) au service placeur (ou depuis la demande des parents) et des responsabilités de chacun·e. En particulier lors de ce moment clé de l'admission, il importe, pour l'équipe éducative, de ne pas être associée (directement) à la responsabilité de la prise de décision de placement (laquelle relève de l'APEA et est exécutée par le service placeur) afin de pouvoir ouvrir et préserver autant que possible un espace de collaboration avec l'enfant et avec sa famille qui lui soit propre. Ne pas être directement associé·e à la prise de décision n'est toutefois pas lié qu'à des impératifs juridiques et/ou de collaboration : il revêt également une dimension éducative centrale. En effet, un des enjeux consiste à penser et aménager concrètement une certaine imperméabilité des frontières entre le « dedans » du placement et son « dehors » (les enjeux décisionnels). Dit autrement, tout au long du placement, si l'équipe doit réussir à donner une modalité d'existence aux difficultés qui ont conduit à la mesure en les prenant au sérieux, elle doit le faire en les faisant exister d'une manière plus ou moins explicite et détaillée qui fasse sens et puisse être entendable par l'enfant et sa famille. À travers cette manière de donner une certaine existence aux difficultés et aux raisons ayant conduit à l'institution de la mesure, il s'agit également d'éviter que l'enfant ne se retrouve à porter seul, parfois dans une certaine solitude, les enjeux liés à sa situation personnelle et/ou familiale.

A l'inverse, si les frontières entre le « dedans » (lieu de placement) et le « dehors » (les enjeux décisionnels) sont trop perméables (avec un accent prépondérant mis sur un traitement « direct », par l'équipe éducative, des problèmes à l'origine de la mesure), l'enfant pourrait voir son lieu de placement envahi par des enjeux qui devraient être traités à un autre niveau, alors que la préservation d'un « espace de vie » est nécessaire pour garantir la satisfaction de ses autres besoins quotidiens (manger, aller à l'école, jouer, rire...) ²⁰.

Dans les deux cas (des frontières trop imperméables ou au contraire trop perméables entre le « dedans » et le « dehors »), la participation de l'enfant (et celle famille) peut se trouver défavorisée. Dans une visée (effective) d'ISE, à concrétiser depuis les besoins de l'enfant, il s'agit de plus, pour l'équipe éducative, de réussir à considérer les problèmes à l'origine de la mesure mais sans les appréhender depuis une lorgnette unique, déterministe et sans considérer que leur « traitement » relève de sa seule responsabilité, d'autant plus dans le cadre d'un placement à court terme.

²⁰ Stroumza, K., Pont Chamot, A.-F., Pittet, P., Fersini, F., Krummenacher, L., Favez, M., de Meyer P. (2022-2026). PARTICIPATION-PROTECTION : *Les apports des activités de l'ordre de l'ordinaire avec parents et enfants dans les dispositifs d'aide-contrainte du champ de la protection de l'enfance*. Recherche financée par la Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

Les résultats de cette recherche montrent que les activités de l'ordre de l'ordinaire sont particulièrement heuristiques pour travailler des modalités de présence / absence des parents et des problèmes à l'origine de la mesure de protection qui soient favorables au bien de l'enfant. Des activités de l'ordre de l'ordinaire qui, dans un dispositif de placement, sont certes des activités quotidiennes, ordinaires, mais pas tout à fait, ni seulement.

Si les conditions de cette participation sont (aussi) à construire et à ajuster sans cesse entre l'équipe éducative et le·la représentant·e du service placeur, cette ambition peut toutefois être pratiquement mise à mal par la surcharge inhérente au secteur de la protection de l'enfance, entre placements à flux tendus dans les foyers (de manière générale) et charge de travail significative au sein des Offices régionaux de protection des mineurs (ORPM)²¹. De plus, si l'évaluation et la détermination de l'ISE est en ligne de mire de ce travail d'élaboration d'un projet pour (et avec) l'enfant, les chemins qui pourraient concrétiser cette visée peuvent également, sur le fond, être divergents.

Ces divergences peuvent s'expliquer par des perceptions différentes des besoins de l'enfant, mais aussi par des points de vue façonnés par des logiques, des contraintes et des impératifs temporels qui leur sont propres. En effet, alors que le ou la représentant·e du service placeur s'inscrit généralement dans un accompagnement à long terme, l'équipe éducative intervient sur une période plus courte, marquée par un quotidien rythmé par ses propres contraintes. Par exemple, les besoins individuels de l'enfant doivent être intégrés dans une dynamique collective, à laquelle le ou la représentant·e du service placeur n'a pas directement accès.

La fluidité de la collaboration et de la communication entre le foyer et le service placeur n'est également pas toujours garantie, comme les données récoltées (notamment à travers nos observations) le mettent en évidence. Par exemple, un jour où une visite de parents est prévue, les éducatrices et éducateurs présent·e·s ne savent pas si les parents ont été informés par le représentant du service placeur que les visites auront désormais lieu au foyer et non plus à l'extérieur. Or il leur paraît essentiel que le service placeur soit porteur de cette annonce (et non elles·eux).

Enfin, certaines divergences peuvent s'expliquer par un désaccordage des rythmes d'investissement entre le ou la représentant·e du service placeur et l'équipe éducative. Alors que la première ou le premier est souvent fortement mobilisé·e, y compris sur le plan émotionnel, lors de la phase de préparation et de mise en œuvre de la mesure de placement, son investissement peut ensuite se reconfigurer, une fois l'enfant accueilli au foyer et le cadre du placement posé. Or, c'est précisément à ce moment-là que l'équipe éducative se trouve, elle, « convoquée » dans l'épaisseur du moment présent, engagée dans l'accueil et la découverte progressive d'une situation, ainsi que dans l'approvisionnement d'un enfant, avec qui un lien de confiance — nécessaire, parfois à conquérir — reste à construire. Tenant compte de ces enjeux, le recours au service placeur (en tant que porteur et exécutant de la mesure de protection) demeure, dans tous les cas, essentiel. Comme mentionné ci-dessus, il ne s'agit pas ici uniquement d'un enjeu de collaboration. L'enjeu réside plus largement dans la possibilité, pour chaque professionnel·le, d'habiter et de tenir une position ajustée à sa mission et à son périmètre de responsabilité et permettre à chacun·e, y compris à l'enfant, d'habiter cette mesure de placement d'urgence. Ainsi, plutôt que d'être uniquement envisagées comme des obstacles, ces divergences peuvent aussi devenir des appuis pour élargir la compréhension de la situation en question et affiner les modalités d'intervention au regard de ce qui s'y joue, dès lors qu'elles s'inscrivent dans un travail partagé et explicité entre les différent·e·s actrices et acteurs.

4.2.3 Le défi d'inscrire la participation de l'enfant dans un groupe éducatif ouvert

La participation individuelle de l'enfant doit répondre à son intérêt supérieur mais aussi réussir à s'inscrire à l'intérieur de la dynamique prévalant au sein du groupe d'enfants, lesquels sont confrontés à une même situation de placement d'urgence depuis des expériences et des situations personnelles et familiales singulières. Accueillir des enfants vivant tous une situation de crise familiale dans un quotidien bouleversé reste ainsi un défi toujours à conquérir.

²¹ Un Office régional de protection des mineurs (ORPM) est un office régional de la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ), chargé de la mise en œuvre, à l'échelle locale, des mesures de protection de l'enfance.

En effet, si le partage d'un vécu commun peut être porteur et réconfortant - en permettant à l'enfant d'expérimenter le fait qu'il n'est pas le seul à traverser une situation difficile -, le regroupement d'enfants exprimant une souffrance (parfois de manière débordante) peut aussi engendrer des dynamiques de groupe très instables susceptibles de défavoriser et/ou mettre à mal leur participation.

Pour créer les conditions d'une stabilité minimale, l'équipe éducative s'appuie sur le cadre de vie du foyer constitué notamment de règles et de rituels partagés par l'ensemble de l'équipe, mais aussi sur des moments de la vie quotidienne, tels des moments de jeux aux tonalités parfois très légères. Un exemple de ces activités est celui d'une jeune adolescente qui, après un goûter, devient l'animatrice d'un jeu collectif auquel les adultes présents (y compris la chercheuse qui effectue ce jour-là une observation) prennent part comme « simples » participant-e-s : tournant autour de table, en même temps qu'elle raconte une histoire et distribue des consignes aux enfants et aux adultes, la jeune fille en question investit et se meut dans le dispositif au propre et au figuré. Avec une certaine fierté, elle semble ainsi explorer une position (nouvelle) bien éloignée de l'adolescente passablement agitée qu'elle manifeste au quotidien ; en même temps, elle semble pouvoir s'appuyer sur un cadre sécurisant qui est conféré autant par le dispositif de placement que par le jeu lui-même (qui est une situation « claire » comportant des règles connues qu'elle maîtrise). À cet instant, le dispositif d'aide contrainte et de protection semble s'estomper, tout en constituant un appui pour cette jeune fille qui, le temps d'un moment, parvient à exister « autrement » au sein de ce lieu institutionnel qu'elle n'a pas choisi.

Le colloque hebdomadaire des enfants est également un lieu où, chaque semaine, tous les enfants participent à un moment de discussion et de régulation, y compris émotionnelle, de la vie quotidienne au sein du foyer. Ce moment collectif et institué (animé par les professionnel-le-s présent-e-s ce jour-là) est généralement composé de deux parties : dans une première partie, il s'agit de distribuer, entre les enfants, les tâches de la semaine (« *Qui va mettre la table ? Qui va faire la vaisselle ?* »). Dans un second temps, chaque enfant est invité à s'exprimer à travers une activité le plus souvent ludique. Ce jour-là, par exemple, la professionnelle propose aux enfants - ainsi qu'aux adultes présents, chercheuse comprise - de réfléchir à ce qu'ils aimeraient être s'ils étaient un animal, un personnage de dessin animé, un chanteur ou une chanteuse, une couleur, un sport, une fleur ou une plante. Chaque enfant (et adulte) présent peut ensuite expliquer les raisons de son choix.

Voici un extrait de nos notes d'observation :

En cette soirée estivale, dans la salle à manger ouverte sur le jardin, les enfants sont assis autour d'une grande table. Si la dynamique de groupe est plutôt posée et légère, il y règne néanmoins une ambiance particulière : plusieurs enfants sont absents ce soir-là et une des jeunes filles vit une situation personnelle particulièrement compliquée. L'arrivée éventuelle d'un nouvel enfant est également annoncée mais encore incertaine à ce stade. L'éducatrice ouvre le colloque des enfants puis invite chaque personne présente à réfléchir individuellement à ce qu'elles-ils auraient envie d'exprimer et à noter ses idées sur un petit bout de papier. Chaque personne (enfants en premier lieu) s'exprime ensuite à tour de rôle : « Si j'étais une fleur, je serais une marguerite ! », déclare une petite fille. « Et moi une tulipe ! ». Un autre enfant enchaîne : « Si j'étais un animal, je serais un lapin ! ». La dynamique est légère ; les enfants s'écoutent mutuellement ; rigolent à certains moments, rebondissent sur les propos des uns et des autres.

Les échanges se concentrent sur ce qui se dit explicitement à travers ce moment de jeu et de partage, sans que l'éducatrice ne demande directement aux enfants de parler de leur état émotionnel. Un moment d'apparence légère et ludique mais longuement réfléchi par cette professionnelle pour s'adapter à un enfant en particulier dont elle évalue la potentielle difficulté à s'exprimer sur la situation douloureuse qu'elle vit à ce moment-là. L'éducatrice est également particulièrement attentive au fait que certains vécus qui seraient exprimés d'une manière trop directe et « brute » pourraient ne pas être adaptés aux oreilles des plus jeunes enfants. Ce jeu d'apparence anodine permet ainsi aux enfants de parler d'eux de manière indirecte, non risquée (y compris vis-à-vis des autres enfants) en gardant une certaine « maîtrise » en termes d'implication : « l'air de rien », une jeune fera ainsi référence à une chanson parlant de suicide (elle s'est mise en danger quelques jours plus tôt) ; une autre à la lionne qui

n'abandonne jamais ses enfants (un de ses parents est parti à l'étranger) ; une autre encore à sa relation privilégiée avec les chevaux. Sans commenter directement les expressions verbales des enfants, mais en veillant à respecter certains silences et en accordant une attention sensible à chacun·e lors des différents tours de table, l'éducatrice gardera bien précieusement leur propos en récupérant ensuite les petits papiers sur lesquels chaque enfant a écrit ses idées. Elle fera un retour de cette activité à ses collègues, y compris de ce que les enfants ont pu exprimer à cette occasion, après avoir verbalisé cette démarche auprès des enfants.

D'autres colloques des enfants auxquels nous avons pris part se déroulent dans une ambiance plus survoltée, notamment lorsque des émotions fortes (colère, tristesse) sont exprimées : les enfants se coupent la parole ; d'autres cherchent à attirer l'attention sur elles·eux alors que ce n'est pas à leur tour de parler ; d'autres encore se lèvent de table ou sont sortis de cet espace par le·la professionnel·le car leur agitation commence à les submerger, eux-mêmes et le groupe d'enfants. Plus qu'un espace visant uniquement la participation directe des enfants, le colloque des enfants apparaît comme un lieu où se (re)tissent des liens et où se soutient l'inscription de chacun dans une dynamique de groupe en constante recomposition. Dans un contexte de placement marqué par des arrivées et des départs fréquents, le groupe fonctionne, pour reprendre l'image d'une cadre de la direction, comme une meute, au sein de laquelle chaque enfant doit sans cesse pouvoir (re)trouver et (ré)ajuster sa place. Le colloque des enfants offre ainsi la possibilité à chaque enfant d'exister dans une position singulière et soutenue par les éducatrices·éducateurs présent·e·s. Si ce « vivre ensemble » reste une ambition toujours à conquérir dans ce contexte, il peut ainsi devenir, lorsque les expériences parviennent à être partagées entre les enfants d'une manière qui soit viable pour chacun·e, un appui essentiel à leur (suffisant) bien-être.

4.2.4 Des conditions à construire au sein de l'institution

Si la qualité, la fréquence et la continuité de la relation constituent des conditions essentielles à la participation, celles-ci sont largement impactées par les dimensions organisationnelles (Faisca, 2021). Ainsi, le nombre d'interlocuteur·ices qui demandent à l'enfant de se (re)raconter parfois plusieurs fois, de même que les rotations de personnel ou sa pénurie, peuvent créer une forme de discontinuité dans l'accompagnement qui peut défavoriser cette participation. Il en est de même de la charge administrative qui pèse souvent sur les professionnel·le·s, au détriment parfois du temps qu'elles·ils peuvent directement consacrer aux enfants et plus largement à l'accompagnement des familles. Or, dans un contexte de placement d'urgence où la posture professionnelle doit être particulièrement mobile et ajustée, notamment pour réussir à s'ajuster à l'imprévisibilité des situations (cf 4.1), des effets non souhaités de rigidification et d'alourdissement (y compris en matière de gestion administrative) peuvent entraver la possibilité de (re)mettre du jeu dans l'accompagnement éducatif quotidien des enfants (et des familles). Il s'agit-là pourtant d'une exigence à laquelle sont soumis·e·s les professionnel·le·s pour réussir à suivre les mouvements de participation de l'enfant et prendre parfois certains risques jugés nécessaires pour son bien.

Cette nécessaire mobilité peut également être compromise par une conception de la protection qui viserait exclusivement une réduction de l'incertitude (au sens de Safety-1, décrit sous 3.3), alors que le développement d'un enfant comporte irréductiblement et nécessairement une dimension incertaine et ouverte. Une indétermination qui est d'autant plus importante dans un contexte de placement d'urgence où la cartographie des situations ne s'impose souvent pas clairement d'emblée et où les réponses à la crise (ayant conduit au placement de l'enfant) doivent autant que possible demeurer ouvertes pour

réussir à entrevoir / ouvrir des nouveaux possibles qui fassent sens pour l'enfant et sa famille²². Pour l'ensemble des professionnel-le-s (direction comprise), participer à la construction de conditions institutionnelles permettant d'appréhender cette incertitude autrement que comme un manque ou un risque à réduire d'emblée, constitue une nécessité, ceci sans pour autant perdre de vue l'exigence de la protection de l'enfant. Un tel travail s'avère ainsi autant nécessaire que périlleux, tant les risques de rigidification peuvent être majeurs dans ce contexte.

Questions pouvant guider les explorations des professionnel-le-s

- *Pourquoi ai-je besoin de la participation de l'enfant et avec quelle-s visée-s : s'agit-il de me permettre de prendre une « bonne » décision ? De permettre à l'enfant de l'accepter et d'en voir le sens ? Ou plus largement de se sentir acteur de son existence ?*
- *Comment, dans la construction des conditions nécessaires à la participation de l'enfant, est-ce que je tiens compte de son statut, de son âge et de sa capacité de discernement ?*
- *Qu'est-ce que je porte à mon niveau et que d'autres personnes (ou entités) devraient porter ?*

4.3 La participation de l'enfant est à explorer, éventuellement à réorienter, en fonction de ses formes d'expression multiples et de ses besoins

Dans un contexte de placement d'urgence, la parole de l'enfant est à saisir non seulement dans son énoncé, mais aussi dans son énonciation, c'est-à-dire comme une activité qui consiste à dire de manière explicite, implicite, avec un rythme ou une intonation particulière. Elle s'exprime également dans le choix des mots, dans les gestes et les regards, qui guident également l'interprétation, non seulement de ce qui est dit mais aussi de ce qui semble, à ce moment-là, pouvoir (ou non) être reconnu, assumé, partagé, supporté.

Du point de vue des pratiques, ce double registre de l'expression suppose de savoir prendre en compte à la fois les mots de l'enfant et les mouvements - notamment les émotions qui peuvent s'exprimer simultanément sous forme de résistances et/ou d'oppositions - dans lesquels cette parole est prise. Le présent repère met ainsi la focale sur les formes d'expressions multiples que revêt la participation de l'enfant dans ce contexte de protection, en tant qu'activité située (et risquée) allant au-delà d'un acte d'expression verbale explicite.

4.3.1 Une participation non réduite à l'expression verbale explicite d'une opinion

Dans ce quotidien bouleversé, il est tout sauf évident, pour l'enfant, de se construire un avis et d'identifier ce dont il aurait besoin pour se sentir bien. Nos données mettent également en évidence la difficulté, pour l'enfant, de percevoir et d'appréhender la portée de sa parole au sein d'un dispositif de protection dont il ne maîtrise pas les rouages. Cette réalité introduit une incertitude légitime, pour l'ensemble des personnes impliquées, quant à ce que l'enfant peut exprimer et à la manière dont ses propos peuvent être interprétés, dans un contexte où sa parole peut avoir des conséquences directes. Peu à peu, en comprenant ce « mécanisme », il n'est ainsi pas rare que l'enfant se rétracte ou relativise certains faits — comme ce jeune adolescent d'abord placé « au secret » en pleine nuit, après avoir dénoncé des

²² La recherche FNS susmentionnée (Stroumza et al, 2022-2026) - cf note de bas de page n°20 - montre que cette indétermination est également souvent présente dans des foyers moyen-long terme et que, prendre en compte cette indétermination, ouvre la perspective d'un autre travail avec les familles qu'un seul travail direct sur des compétences parentales.

violences intrafamiliales. Si, dans un premier temps, il exprimait de la colère vis-à-vis de sa mère, il a rapidement minimisé ses propos et la nature des faits qu'il lui imputait. Par la suite, alors que le travail avec la famille laissait entrevoir la possibilité d'un retour au domicile (accompagné d'un soutien éducatif ambulatoire), il a, à nouveau, exprimé des craintes concernant sa sécurité. Un mouvement qui est également propre à l'adolescence dont l'on sait qu'elle se caractérise par des à-coups relationnels et de l'existence qui sont chargés d'ambivalence et d'ambiguïté.

La parole, par nature évolutive et mouvante, s'exprime avec d'autant plus de force à l'enfance et à l'adolescence, moments de croissance et de changements, donnant à l'expression une vitalité (presque) nécessairement en excès. Le caractère vivant de cette parole, souvent soulignée par les professionnel·le·s dans ce contexte d'urgence, doit aussi être compris à la lumière de l'âge de l'enfant, de ses connaissances, de ses intérêts et du contexte des événements évoqués (Cyr, 2019). Autant de paramètres qui influencent également la manière dont les souvenirs se construisent et se réorganisent au fil des expériences de l'enfant et de ses nouvelles compréhensions. De plus, si la mémoire et les perceptions de l'enfant évoluent souvent, leur réception, par les professionnel·le·s, évolue également : elle se transforme au fil de leur compréhension de la situation et selon la manière dont elles·ils donnent une modalité d'existence à certains problèmes.

Il s'agit ainsi, pour les professionnel·le·s, de réussir à clarifier ce qui peut être confus aux yeux de l'enfant (et aux leurs), parfois de le confronter pour valider (ou invalider) ce qu'il a pu exprimer, tout en veillant à ne pas (trop) orienter ni figer son point de vue, ni attendre de sa part une compréhension ou expression qui pourrait être hors d'atteinte pour lui à certains moments. L'on retrouve ici l'enjeu de la compression du temps et des risques qui l'accompagnent, laquelle conduit les professionnel·le·s à chercher en permanence à cultiver et à préserver un espace d'expression propre à l'enfant, tout en lui permettant d'évoluer entre des mouvements de dévoilement, de préservation et de transformation de soi. Sans faire peser sur l'enfant une responsabilité susceptible de l'exposer excessivement, les professionnel·le·s deviennent alors des « accompagnateurs » de ce mouvement de la parole (explicite ou implicite, directe ou indirecte)²³, tant dans son expression que dans sa réception et sa prise en considération.

4.3.2 Une participation logée dans des mouvements sensibles

Accompagner la parole de l'enfant, en considérant que celle-ci n'est pas uniquement un acte d'expression verbale explicite, implique de réussir à percevoir, sentir, suivre les mouvements sensibles dans lesquels les expressions de l'enfant sont logées. Il s'agit ainsi, par exemple, de se demander : à quel moment ce dernier a-t-il exprimé telle ou telle chose ou a-t-il manifesté (directement ou indirectement) le fait de ne pas vouloir (pouvoir) s'exprimer ? Comment l'a-t-il manifesté ? Avec quelle tonalité ? Suivant quel·s rythme·s ? Avec quels éventuels hésitations ou sous-entendus ? Y a-t-il un mouvement de retenue ou d'évitement de quelque chose qu'il ne pourrait ou ne voudrait pas dire, ou encore qu'il refuserait de dire, en tout cas dans ces conditions actuelles de parole ? Y aurait-il quelque chose qu'il ne pourrait pas dire mais qu'il aimerait peut-être que l'adulte entende tout de même ? Plus généralement, que montre-t-il par son attitude ?²⁴

²³ Ce rôle d'accompagnement de la parole de l'enfant peut être mis en lien avec l'article 5 CDE qui reconnaît le rôle des parents et des personnes assumant sa responsabilité pour l'accompagner, par leurs conseils et orientations dans l'exercice de ses droits.

²⁴ S'intéresser aux mouvements dans lesquels la parole de l'enfant est logée fait écho à Tabin et Leresche (2019) qui, dans un autre domaine et en mettant la focale sur « l'expérience que font les personnes de droit sociaux » (en référence à Péliasse 2005), soulignent le fait qu'un non-recours aux prestations sociales n'est pas seulement la conséquence d'un manque d'informations ou la crainte d'une stigmatisation mais peut traduire une forme de résistance ou « une critique sociale » (idem). Ce « non-recours raisonné » (idem) peut ainsi être appréhendé comme une manière d'exprimer le fait que « ce droit ne me convient pas, tel qu'il a été pensé par des autres en dehors de moi » (J.-P. Tabin, table ronde, communication personnelle, Colloque Hybrida-IS, Fribourg, 28.08.2025).

Esquiver des questions, s'exprimer « par la bande », manifester des oppositions directes (le dire) ou indirectes (le montrer de manière non explicite ou par le silence) sont autant de mouvements que nous avons fréquemment observé dans le cadre de cette recherche. Comme ce jour où une professionnelle mène un entretien avec un adolescent, Diego²⁵, qui use de l'humour comme d'une « redoutable » arme pour esquiver les sujets liés à son avenir, sur lesquels persistent des désaccords — ce jeune souhaitant partir vivre à l'étranger chez un parent proche, un projet jugé irréaliste par les professionnel-le-s, représentant du service placeur compris. Au-delà des mots, quel point de vue cherche-t-il à faire entendre à travers ses esquives ? Une inquiétude ? Le souhait que les adultes décident de son avenir à sa place, afin d'éviter d'exprimer un point de vue susceptible de fragiliser ses loyautés familiales ? Est-ce une manière de dire que ce qui compte pour lui est simplement de mener une vie « normale », semblable à celle des autres adolescent-e-s de son âge ? Autant de questions qui traversent et nourrissent les réflexions partagées par l'équipe éducative lors de ses colloques hebdomadaires, et que les professionnel-le-s ont tenté, dans la mesure du possible (malgré les esquives de ce jeune), d'élaborer et de travailler avec lui.

C'est finalement lorsque l'adolescent sera « au pied du mur » (selon les termes de son éducatrice) vis-à-vis de certains enjeux le concernant de manière directe et immédiate (par exemple annoncer à sa mère une sanction prise par l'école à son égard) qu'il pourra s'impliquer directement dans leur résolution. Pour l'équipe éducative, il s'agit d'abord d'appréhender les résistances de Diego comme des mouvements sensibles et d'en (re)chercher le sens avec lui, à la lumière de l'ensemble de sa situation. Mais, au fil de cette exploration, les professionnel-le-s constatent que ses stratégies d'esquive, si elles le protègent à court terme, limitent en réalité sa participation et risquent de desservir son intérêt supérieur dans une temporalité plus large. L'équipe éducative, en particulier son éducatrice de référence, va donc l'aider à dépasser ces « stratégies », en soutenant une expression plus directe de sa part (par exemple oser parler de cette nouvelle sanction à sa mère), tout en veillant à ce que cette participation, jugée nécessaire, eu égard à son âge et à sa maturité, ne l'expose pas de manière excessive. En effet, Diego, dans les semaines précédentes, avait fait état d'actes de violence intrafamiliale survenus dans un contexte de difficultés comportementales à l'école. Des actes, relatés par ce jeune à un professionnel de son école, qui avaient précisément conduit à la mise en œuvre de son placement d'urgence sur décision judiciaire. De manière très concrète, l'aider à dépasser ses « stratégies » consistera ici, pour son éducatrice de référence, à lui offrir une présence à la fois engagée, contenante et sécurisante lorsqu'il s'adressera à sa mère. Elle veillera également à ce que les paroles échangées à cette occasion - fortes sur le plan émotionnel - puissent ensuite être reprises et trouver une place lors d'échanges ultérieurs avec la mère, dans le cadre du travail qu'elle a initié avec elle, convaincue par la nécessité que cette dernière puisse continuer à habiter sa position parentale.

Pour les professionnel-le-s, inscrire les expressions de l'enfant à l'intérieur de mouvements sensibles leur donne souvent accès à une souffrance qui est d'emblée très perceptible (et probablement prévisible sans être pour autant toujours avérée) dans ce contexte de placement d'urgence. Dans le cadre de nos observations, nous avons notamment été frappé-e-s par une sensation que certains enfants semblaient se trouver dans une situation de « survie » (associée à des formes de sidération), essayant par exemple sans relâche de situer les adultes qui les entourent et de tisser du lien dans cet environnement bouleversé (4.1). Si cette souffrance s'exprime parfois de manière implicite et retenue (ou sur la forme d'esquives voire d'évitements, comme en témoigne l'exemple ci-dessus), elle est également susceptible de déborder de manière excessive, pouvant donner lieu jusqu'à des actes de violence. Des débordements qui peuvent confronter l'enfant lui-même mais aussi les autres enfants du groupe qui se retrouvent dès lors exposés à de nouveaux risques allant à l'encontre de leur bien. Ce type de

²⁵ Nom d'emprunt

mouvements est particulièrement manifeste lors du colloque des enfants, où des émotions fortes peuvent se vivre, tant dans l'espace même du colloque que dans ses interstices. C'est le cas lorsqu'un enfant doit être sorti du groupe par la·le professionnel·le car ses agissements mettent trop à mal le bien-être et le confort des autres enfants.

Il ne s'agit pas nécessairement, pour les professionnel·le·s, d'agir directement sur cette souffrance, tenant compte des différentes contraintes auxquelles sont soumises leurs pratiques (temps de placement court ; lien de confiance avec l'enfant à conquérir dans ce contexte, instabilité de la lecture et de la compréhension des situations, etc.). L'enjeu est plutôt de permettre aux enfants de mettre des mots sur ce qu'ils vivent, favoriser l'expression et la « circulation » minimale de ce ressenti et éviter ainsi que cette souffrance ne se fige dans « quelque chose » qui serait contraire à leur bien-être et à leur sécurité. L'équipe éducative est dès lors particulièrement attentive à offrir la possibilité aux enfants d'exprimer ce qu'ils pourraient vivre de difficile, sans que cela les expose ou ne les implique trop directement dans la relation éducative. C'est dans cette perspective qu'une éducatrice rapportera, lors d'un entretien d'AC, avoir proposé à une adolescente, très secrète et réservée vis-à-vis des éducatrices et éducateurs, d'utiliser un petit cahier pour y écrire ce qu'elle ressentait lorsqu'elle en éprouvait le besoin. La jeune fille a choisi elle-même le carnet, qu'elles ont commandé ensemble, et s'y est rapidement attachée, au point d'y écrire chaque soir. En guise de cadeau de départ, l'équipe lui a offert des stylos afin qu'elle puisse poursuivre cette pratique, devenue pour elle un véritable espace personnel d'expression.

Au-delà de ce que l'enfant exprime directement et verbalement, c'est tout autant une attention portée aux effets sensibles de la souffrance qui guide les professionnel·le·s, y compris des mouvements plus latents et/ou fugaces. Pour cette raison, elles·ils accordent une fine attention aux enfants qui restent en retrait ou peinent à trouver leur place au sein du groupe d'enfant : « *Que vit-il ? Pourrait-il se faire du mal ?* » sont des questions qui traversent ainsi régulièrement les colloques de l'équipe éducative. Des questions que nous comprenons comme une tentative d'accéder à la fois aux mouvements sensibles (et parfois peu perceptibles) des enfants mais aussi de faire co-exister dans l'équipe des expériences éducatives singulières, en les croisant et en les mettant en contraste les unes avec les autres. Il s'agit également, dans ces moments, de donner une orientation - y compris en termes de réponses éducatives et d'attentions sensibles - aux éventuelles craintes et questions des enfants.

Tout en prêtant une attention quotidienne à ces mouvements sensibles, l'équipe éducative prend également appui sur différents dispositifs ou moments de la vie quotidienne pour aider les enfants à « *faire baisser la pression* » (pour reprendre ses termes). C'est ainsi que les éducatrices et éducateurs de référence rencontrent régulièrement chacun des enfants (parfois en présence de la psychologue de l'institution) pour mettre des mots sur leur vécu au sein du foyer et plus largement sur leur situation. Ces moments d'échanges (qui peuvent être plus ou moins formels et prendre une forme parfois très ouverte, par exemple lors des moments de coucher) ont également pour but de donner à l'enfant des informations afin qu'il puisse se repérer dans le dispositif de protection. L'équipe éducative est également attentive à ce que les enfants puissent, de manière sécurisée, exprimer des émotions qui souvent s'intriquent (entre sidération, tristesse, colère...) mais sans pour autant envahir directement l'espace éducatif quotidien. Les temps individuels avec l'enfant, par exemple au moment du coucher ou lors d'un entretien individuel, constituent ainsi des occasions privilégiées où l'enfant va pouvoir exprimer certaines émotions ou mettre des mots sur des inquiétudes. Des moments où la·le professionnel·le est également plus disponible pour entendre et recueillir ce que l'enfant exprime, directement ou de manière plus allusive et/ou détournée, sans que cela n'expose le groupe d'enfants.

4.3.3 Voir, suivre, (ré)orienter les mouvements de l'enfant : une exigence d'implication

Que cette souffrance s'exprime en excès, de manière fugace et/ou en retenue, réussir à voir, suivre (ré)orienter les mouvements sensibles des enfants requiert dans tous les cas une implication à laquelle la·le professionnel·le ne peut se soustraire : dans les contacts avec l'enfant (et le groupe), à travers les activités du quotidien, il·elle est sollicité·e, marqué·e, interpellé·e, touché·e et requis·e par ce qui s'y

passé et s'y joue. Sa réponse ne vient pas uniquement d'une analyse de la perception d'un besoin ou d'un déficit qu'il s'agirait de combler. Sa réponse est incontournable, et en même temps, cela va très vite ; souvent la·le professionnel·le ne sait à quoi il·elle le répond exactement lorsqu'elle·il tente de suivre ces mouvements sensibles ou de contenir des débordements de l'enfant qui pourraient certes être perçus comme une forme de participation mais aussi se retourner (parfois) contre son bien. Dans tous les cas, « quelque chose » échappe en partie au ou à la professionnel·le. Un « quelque chose » qu'elle·il ne peut découvrir que dans l'après-coup et/ou qui va/doit rester énigmatique dans ce contexte de placement à court terme.

Ce geste de répondre ne peut ainsi, au sens de Waldenfels (1994), être rabattu ni sur la somme de compétences/performances individuelles, ni sur une instance collective qui nous garantirait de faire communauté. En ce sens, réussir à (perce)voir, suivre, (ré)orienter les mouvements sensibles de l'enfant, plus largement les prendre en considération (au sens de l'art. 12 CDE) d'une manière qui puisse répondre à son intérêt supérieur, exige une véritable présence à soi et à l'enfant dans une rencontre que la·le professionnel·le ne maîtrise (souvent) pas mais qui l'engage, l'expose, le·la requiert et force dans tous les cas son implication.

Une éducatrice en a fait l'expérience lors d'un entretien individuel avec une jeune adolescente, Carla²⁶, placée au foyer en raison des problèmes d'addiction de sa mère, lesquels l'exposaient à des risques importants et immédiats. Lors d'un entretien d'AC, l'éducatrice nous explique qu'elle sent Carla, d'un naturel plutôt timide et réservé, « *pas tellement partante de parler* », selon ses termes. Peu à peu, au fil de l'échange, Carla commence néanmoins à se raconter et à évoquer les liens (complexes, douloureux et conflictuels) qui existent au sein de sa famille. A un moment donné, l'éducatrice, touchée par ce que la jeune fille est en train de dévoiler, laisse échapper une réaction spontanée d'empathie et s'exclame : « *mais c'est dur Carla !* ». Un mouvement d'empathie qui provoquera instantanément les larmes de l'adolescente. Surprise et touchée par cette réaction, l'éducatrice s'efforcera d'accueillir les pleurs de Carla d'une manière qui lui permette de se sentir entendue dans la souffrance qu'elle exprime pour la première fois dans ce cadre de placement, en même temps qu'elle veillera à suivre son mouvement d'auto-protection qu'elle perçoit comme étant tout autant essentiel à ce moment-là.

Cette implication du ou de la professionnel·le est requise dès la rencontre avec l'enfant, comme ce jour où une éducatrice se retrouve, devant le foyer, face à une petite fille accompagnée par son assistante sociale du service placeur qui, tant bien que mal, tente de mettre concrètement en œuvre la mesure de placement décidée par l'APEA. L'enfant en question refuse en effet de sortir de la voiture manifestant, de cette manière, une opposition ferme vis-à-vis de cette décision de placement. Alors qu'il a été décidé par le service placeur que les parents (qui s'opposent de manière virulente à cette mesure) ne seraient pas présent·e·s ce jour-là, l'éducatrice présente dans la cour du foyer cherche à créer un contact avec la petite fille : dans ce moment de rencontre, il importe en effet, pour cette professionnelle, de soutenir la mise en œuvre de la mesure de protection, tout en veillant à aménager une sécurité minimale pour que cette enfant puisse entrer dans le foyer d'une manière qui n'accentue pas une angoisse qu'elle estime manifeste. Peu à peu, au fil de l'échange avec elle, l'éducatrice comprend que ce qui inquiète par-dessus tout cette petite fille, à ce moment-là, est de rencontrer les autres enfants. Tout en cherchant à créer avec elle une forme de connivence rassurante, elle lui propose alors de prendre un « passage secret » qui mène à la salle d'entretien (c'est en réalité une entrée par la cuisine, à l'arrière du bâtiment) ; un chemin qui lui évite ainsi un contact immédiat et direct avec les autres enfants qui, selon la compréhension qu'elle se construit peu à peu au fil de l'échange, serait trop confrontant pour cette petite fille. Cette proposition que l'éducatrice lui adresse et élabore avec elle, en prenant en compte sa souffrance et les émotions d'angoisse et de colère qu'elle exprime à ce moment-là, convoque une

²⁶ Nom d'emprunt

dimension à la fois ludique et protectrice. De cette manière, la petite fille entre progressivement dans le mouvement de l'éducatrice, acceptant de se laisser entraîner dans cette sorte d'aventure mystérieuse qu'elles ont imaginée et qu'elles partagent désormais, furtivement, ensemble, alors même que la dimension de contrainte est particulièrement prégnante à ce moment-là.

Apprécier ce qui, dans une situation donnée, est, ou non, favorable à l'intérêt supérieur de l'enfant exige ainsi une attention particulière à ses formes d'expressions singulières ainsi qu'à ses mouvements sensibles dans lesquels sont logées ses expressions (« le dire » mais aussi ses éventuelles esquives). Pour les professionnel·le·s, cela suppose un véritable travail d'exploration les invitant à développer une attention fine à ce que l'enfant peut exprimer (ou pas) et à ce qui est viable pour lui dans le moment présent. Plus précisément, il convient de prendre en considération non seulement ce qui s'exprime (ou pas) mais également la forme d'expression utilisée (les détails de son énonciation) comme indiquant ce que l'enfant peut dire, entendre, ou pas. Dans cette attention portée à ses formes d'expression singulières, l'enjeu consiste ainsi à réussir à percevoir les mouvements de l'enfant qui peuvent être suivis, soutenus et ceux qui gagneraient à être réorientés car jugés défavorables à son intérêt supérieur et/ou à celui des autres enfants.

Cette attention sensible constitue déjà une manière de prendre en compte sa participation, en le reconnaissant comme acteur de ce qu'il exprime (directement ou indirectement) et, plus largement, de sa propre existence. Cette attention et cette prise en considération par l'adulte de ses expressions (même fortuites, implicites) nécessitent toutefois de pouvoir être perçues par l'enfant afin qu'il puisse ressentir et faire l'expérience qu'il existe. Cette forme de partage, qui peut se faire sur le moment-même ou dans un autre espace-temps, constitue une exigence pour le développement de l'enfant dans ce contexte de placement traversé par des risques (4.1), dont celui d'une possible « capture » de l'existence des individus (de Jonckheere, 2010). Si ce partage avec l'enfant est nécessaire, il convient toutefois de rester attentif·ve aux risques de débordements qui pourraient être contraires à son bien. Sitôt après avoir parlé, l'enfant peut en effet percevoir, sentir l'effet immédiat de ses paroles sur la·le professionnel·le, notamment lorsque celles-ci suscitent de l'inquiétude. Cette réaction du ou de la professionnel·le peut alors agir en retour, envahir l'enfant, le « faire flamber » et favoriser l'adoption de positions défensives susceptibles de renforcer des fragilités pré-existantes.

4.3.4 Susciter une participation directe-indirecte sans visée prédéfinie, en appui sur l'ordinaire

L'équipe éducative répond de plusieurs manières aux risques auxquels est exposée la parole de l'enfant dans un contexte de placement d'urgence : tout d'abord, en proposant aux enfants une variété d'espaces, formels et informels, dans lesquels ils peuvent choisir d'exprimer (ou non), et à leur manière, ce qui les habitent. Une éducatrice utilise régulièrement la métaphore « *des graines que l'on plante* » et qu'il s'agit d'arroser sans que l'on puisse prédéterminer ce qui va ou non finalement pousser. De manière complémentaire aux espaces formels (de type entretiens), l'équipe veille ainsi à ce que les enfants puissent investir (ou pas) des espaces informels du quotidien dont certains sont ritualisés : par exemple, le moment du coucher, de devoirs, des trajets individuels en voiture pour aller à un rendez-vous de médecin. Des moments qui, parce qu'ils ne visent pas directement la participation de l'enfant - ils ont du sens et une utilité en dehors de cette visée - peuvent être investis (ou non) par l'enfant d'une manière qui soit ajustée à ce qu'il choisit d'en faire. Des activités familiales que l'enfant peut investir « dans l'ici et maintenant » avec un certain plaisir tout en se reconnectant à des expériences connues, passées, investies (parfois) dans le cadre de sa famille qui peuvent servir d'appui à son expression. Lors d'une séance d'autoconfrontation collective avec l'ensemble de l'équipe éducative, une professionnelle raconte ainsi que, lors d'un week-end, elle a proposé aux enfants de cuisiner un gratin de pommes de terre en leur laissant la possibilité de choisir de participer ou non à sa confection. Tous les enfants y ont finalement participé activement, racontant comment ce plat était confectionné chez eux et montrant aux autres enfants du groupe (et à l'éducatrice) quelle était selon eux la meilleure manière de s'y prendre. Dans ce moment où chaque enfant a pu se connecter à des expériences familiales et/ou sociales vécues en dehors du placement, le groupe a cuisiné et mangé avec plaisir,

comme si le fait d'investir dans cette activité des savoirs-faire acquis chez eux permettait de retisser une forme de continuité et de soutenir l'inscription de chacun des enfants dans un collectif (provisoirement) plus apaisé.

Ce type d'activités s'appuyant sur l'ordinaire et des (potentiels) élans de vie, sur des gestes connus et partageables, tout en permettant à chacun des enfants de démontrer des compétences singulières, offre également une opportunité à l'enfant d'exister autrement aux yeux des professionnel·le·s dont le regard, dans ce contexte, peut souvent tendre à se focaliser sur ses vulnérabilités. De plus, le fait que ce type d'activités à la tonalité souvent légère possède une dimension ouverte et indéterminée (tant en termes de contenant que de contenu) permet de déjouer les risques d'une participation directe (explicite) de l'enfant²⁷. C'est ainsi que certains enfants s'appuient sur ce type d'activités pour exprimer des envies, une opinion ou encore des craintes d'une manière qui les engage moins frontalement que lors d'un échange formel : une manière de « dire sans avoir l'air de dire » et sans endosser directement la responsabilité de leur expression. Une façon également pour l'enfant d'expérimenter certaines formes d'expression pour les explorer et percevoir comment celles-ci sont reçues, que cela soit par les adultes ou par les autres enfants. Autant de formes d'expression que le·la professionnel·le peut entendre et prendre en considération mais sans nécessairement avoir à y répondre dans un partage immédiat (ce qui n'empêchera pas qu'elle·il puisse y revenir plus tard avec l'enfant, sous une forme ou une autre).

Réussir à distinguer et faire une place aux élans de vie qui peuvent être logés dans ces activités quotidiennes constitue toutefois un véritable défi pour les professionnel·le·s : cela les enjoint en effet à composer avec quelque chose d'incertain, d'ouvert et de non prédéterminé, soit avec le risque que « quelque chose » d'important leur échappe, voire les déborde. Ces élans de vie, s'ils sont porteurs de ces risques, constituent toutefois une nécessité à maintenir autant que possible pour garantir une continuité à l'enfant et lui permettre, dans une visée d'ISE, à s'ouvrir à lui-même et à pouvoir s'affirmer, se développer. Ces moments sont également porteurs d'une vitalité essentielle permettant aux enfants de voir leurs besoins de rigolades, de jeu et de plaisir également satisfaits, dans une forme de normalité naturelle.

Questions pouvant guider les explorations des professionnel·le·s

- *Qu'est-ce que l'enfant exprime directement ou indirectement ?*
- *Dans quels mouvements sensibles se loge son expression verbale et directe ?*
- *Comment est-ce que je tiens compte des différentes modalités d'expression de l'enfant et vérifie auprès de lui mes interprétations ?*
- *Y aurait-il quelque chose que l'enfant ne peut pas dire par la parole et seulement donner à voir ?*
- *Comment est-ce que je m'implique pour que l'enfant se sente entendu, comprenne les décisions prises à son égard, même si son point de vue n'est pas suivi ?*
- *Comment puis-je contribuer à ce que l'enfant puisse également investir son placement comme un espace / lieu de vie à travers des moments de rire, de jeu et de plaisir ?*

²⁷ La recherche FNS (Stroumza et al., 2022-2026) - cf note de bas de page n°20 - montre que les activités quotidiennes de l'ordre de l'ordinaire permettent également des formes d'implication des parents où ce qui est important pour eux et ce qu'ils peuvent endurer peut se rendre sensible, se partager (autrement que dans espaces formes d'entretiens ou de réunions).

4.4 Une participation de l'enfant à inscrire dans un ensemble constitué de positions diverses portées par les différentes personnes concernées par son bien

Bien que partageant un objectif commun - la concrétisation de l'intérêt supérieur de l'enfant - les intérêts et positions des différentes personnes engagées auprès de lui (professionnel-le-s; parents ; proches) peuvent diverger, voire s'opposer. Si une certaine conflictualité entre les différents points de vue en présence est fréquente - et que son expression s'avère souvent nécessaire dans un contexte d'aide contrainte -, il importe néanmoins que ce qui est important pour l'enfant puisse trouver une place et être pris en compte de la manière la moins risquée possible pour lui.

Le présent repère met la focale sur ces enjeux, en particulier sur la manière dont les professionnel-le-s tentent d'inscrire cette participation de l'enfant dans un ensemble porté à plusieurs, y compris et autant que possible avec son-ses parent-s qui assume-nt une responsabilité centrale dans la concrétisation de son intérêt supérieur. Cette responsabilité parentale trouve notamment son ancrage juridique dans l'art. 5 de la CDE²⁸ et dans le Code civil Suisse, art. 302ss du CCS. Lorsque le développement de l'enfant est menacé et que les parents ne sont pas en mesure d'y remédier seuls - comme c'est le cas dans un contexte de placement d'urgence -, l'intervention de l'État doit s'articuler entre le besoin d'assistance de l'enfant et le caractère subsidiaire de son action par rapport à celle des détenteurs de l'autorité parentale, conformément aux principes constitutionnels de subsidiarité, de proportionnalité et de complémentarité (COPMA, 2017)²⁹. Le respect de ces principes impose aux professionnel-le-s d'explorer les questions suivantes, dans une visée de protection de l'enfant, de promotion de son développement mais aussi de réhabilitation des compétences parentales, au sens du CCS (art 307ss) et de la LProMin (art 3ss) : en quoi les parents sont-ils en difficulté dans les réponses qu'ils apportent ? En quoi les parents ont-ils des ressources et peuvent-ils prendre appui sur des expériences éducatives qui fonctionnent ? Comment et jusqu'à quel point l'Etat doit-il intervenir dans leur sphère familiale et compléter leurs apports ?

A travers ces questions, il s'agit également de situer en quoi les contributions parentales qui répondent au bien de l'enfant méritent d'être préservées pour soutenir le travail éducatif et favoriser la concrétisation de son intérêt supérieur, en tenant compte de ses liens d'attachement et de loyautés, y compris lorsque son ou ses parent-s ne sont pas directement présent-s³⁰. Autant de questions qui trouvent une épaisseur supplémentaire dans un contexte de placement d'urgence, lequel est un dispositif de protection mais aussi d'évaluation des insuffisances et compétences parentales susceptibles de soutenir le bon développement de l'enfant et donc de servir son intérêt supérieur.

²⁸ L'art. 5 de la CDE précise que « les États parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention ».

²⁹ Le principe de subsidiarité signifie que l'Autorité de protection n'intervient qu'à partir du moment où les parents ne remédient pas d'eux-mêmes à la situation ou sont hors d'état de le faire. Pour garantir le principe de proportionnalité, une mesure de protection ne doit pas être plus forte que cela n'est nécessaire. Enfin, le principe de complémentarité se réfère à l'idée que l'intervention de l'Etat ne doit pas supplanter les compétences et capacités des parents, mais au contraire les compléter si nécessaire.

³⁰ Dans une perspective dite contextuelle, l'absence du parent ne saurait être assimilée à un désengagement affectif ou symbolique. Comme le souligne Boszormenyi-Nagy, les loyautés familiales s'enracinent en effet dans le lien d'origine et persistent indépendamment de la présence effective du parent (Boszormenyi- Nagy & Spark, 1973).

4.4.1 Faire exister, aux yeux de l'enfant, les problèmes à l'origine de la mesure

La nécessité de nommer les raisons du placement, les limites et ressources parentales ainsi que leurs possibles et/ou potentiels effets sur le développement de l'enfant est une préoccupation des professionnel·le·s qui est présente dès l'entretien d'admission. Cette clarification est notamment essentielle pour préciser les rôles et responsabilités des différentes personnes impliquées mais aussi pour aider l'enfant (et son·ses parent·s) à dégager progressivement un sens à sa mesure de placement. Tout en accordant une attention particulière à l'explicitation des motifs du placement, l'équipe éducative veille toutefois à ne pas se laisser enfermer dans l'illusion qu'une cartographie claire des difficultés et des ressources familiales - ou qu'une lecture linéaire des difficultés parentales comme seules causes des menaces pesant sur le développement de l'enfant - puisse être à la fois possible et suffisante. Il s'agit ainsi, pour les professionnel·le·s, dans le cadre de la mission d'évaluation confiée au foyer, de mettre en lumière certaines difficultés sans les interpréter systématiquement à travers un « déterminisme parental » (Martin, 2020), au risque sinon d'occulter d'autres facteurs - notamment sociaux - qui méritent également d'être pris en compte dans l'analyse des situations.

Pointer les insuffisances des réponses parentales sans disqualifier le·s parent·s est également essentiel pour ne pas figer d'emblée certaines lectures susceptibles de placer les professionnel·le·s dans une position qui les amènerait à ne plus réussir à distinguer certains « angles morts », y compris des mouvements des parents susceptibles d'être porteurs d'éventuelles évolutions favorables au bien de l'enfant. Dans cette volonté de ne pas figer trop rapidement les lectures se loge aussi la nécessité de laisser à l'enfant un espace pour exprimer, directement ou indirectement, ce qu'il vit et ce qui importe pour lui. Tout en soutenant et accompagnant les expressions de l'enfant (au-delà de ses seules manifestations verbales et directes), il s'agit, dans le même temps, pour les professionnel·le·s, de réussir à inscrire celles-ci à l'intérieur de la crise vécue par la famille, tout en veillant à ce qu'il ne porte pas une responsabilité excessive qui le dépasserait et serait dès lors défavorable à son intérêt supérieur.

4.4.2 Réussir à percevoir les contributions de chacun·e et leur donner une place

Le fait que les réponses éducatives d'un parent, auquel le droit de déterminer le lieu de résidence de son enfant a été retiré (au sens de l'art. 310 CC), aient été jugées insuffisantes par l'Autorité judiciaire sur certains aspects, ne signifie pas pour autant que ce parent soit dépourvu d'une expertise propre concernant l'éducation de son enfant et/ou la compréhension de ses besoins. Dans un contexte de placement d'urgence, cette expertise ne saurait toutefois se suffire à elle seule. Aucun·e professionnel·le ne peut également à lui seul détenir la compréhension ou l'expertise suffisante pour répondre de manière complète aux besoins multidimensionnels d'un enfant dans un contexte de protection (Voll, 2010). Enfin, la participation de l'enfant, si elle est essentielle, n'est également, à elle seule, pas suffisante pour concrétiser son intérêt supérieur.

Du point de vue des pratiques, il importe dès lors de parvenir à percevoir les contributions potentielles de chacun·e (parent·s, professionnel·le·s et enfant) et d'envisager la manière dont celles-ci peuvent se compléter au sein d'un ensemble orienté vers l'ISE, tout en veillant à ce que chacune y trouve sa place. Dans cette perspective, il s'agit de s'interroger sur la manière dont les réponses des professionnel·le·s peuvent soutenir et compléter celles du ou des parent·s ; inversement, il importe de réussir à questionner la façon dont l'expertise du ou des parent·s peut servir d'appui aux professionnel·le·s qui accueillent et accompagnent temporairement l'enfant. Il ne s'agit pas ici de viser nécessairement un travail direct de réhabilitation des compétences parentales (au sens de la LProMin, 2004, modifiée en

2010) mais bien de faire une place à des contributions parentales qui fonctionnent et répondent au bien de l'enfant, en élargissant ce que l'on entend par « travail avec les familles ».³¹

Lorsque les crises vécues par les familles ont des effets manifestes et directs sur le développement de l'enfant, réussir à percevoir ce qu'il y a de potentiellement porteur dans les contributions parentales engage toutefois fortement les professionnel·le·s, voire parfois les déborde. Cet engagement est en particulier prégnant dans les situations où la famille peine à s'inscrire dans le dispositif de protection, voire manifeste des oppositions marquées (parfois virulentes) à l'égard de la mesure de placement. Dans le cadre de cette recherche, nous avons recueilli de nombreux récits de professionnel·le·s faisant état des difficultés rencontrées pour orienter l'ensemble des mouvements en présence vers l'intérêt supérieur de l'enfant dans ce type de situations, en particulier lorsque celui-ci se trouve tiraillé entre des positions divergentes. Directement confronté aux effets de sa propre parole, l'enfant, qui a peut-être dans un premier temps commencé à exprimer un vécu difficile au sein de sa famille, ne trouve en effet parfois pas d'autre issue que de « retirer ses billes » en se réfugiant dans le silence ou des attitudes d'opposition. Des manifestations qui pourraient se retourner contre son bien, en particulier si l'enfant ne parvient plus à explorer et exprimer ce qui est important pour lui. Pour les professionnel·le·s, dans ce type de situations, il s'agit de parvenir à s'appuyer, même minimalement, sur ce que le·s parent·s peuvent investir, d'orienter ces apports vers le bien de l'enfant et, simultanément, de protéger celui-ci de réactions et de résistances parentales parfois virulentes à l'égard de la mesure, afin de lui permettre de (continuer à) prendre soin de lui — ce qui constitue un véritable défi pratique.

Ce travail avec le·les parent·s, que l'équipe éducative tente d'initier dès l'arrivée de l'enfant au foyer, repose sur une conviction forte que la construction de solutions durables et stables à la crise nécessite d'abord (surtout) de protéger l'enfant (en prenant en compte ses besoins fondamentaux) et de soutenir sa famille (autant que possible) par rapport aux difficultés rencontrées. Cette double focale, prise dans un même mouvement de protection et de participation de l'enfant, se met en place et se construit lors de contacts et d'échanges directs avec la famille (par exemple lors d'entretiens et/ou de contacts téléphonique réguliers) mais aussi parfois de manière indirecte. Ces différents modes de contact constituent autant d'occasions de faire exister et se répondre les potentielles contributions de chacun·e, condition essentielle à la construction d'un monde commun orienté vers le bien de l'enfant. Ainsi en témoigne le travail avec la famille d'une enfant de 10 ans, Fiona³², placée en urgence sur décision judiciaire, en raison des fragilités psychologiques de sa mère qui mettaient en péril la sécurité de son enfant :

Jusqu'à son placement d'urgence, Fiona ne voyait son père, vivant dans un autre canton, que de manière épisodique (ses parents sont séparés depuis plusieurs années). Or, depuis l'institution de cette mesure de placement, ce père manifeste la volonté de jouer un rôle plus important et déterminant dans la vie de son enfant, même si un projet de placement de Fiona dans un foyer moyen-long terme demeure une option possible à ce stade.

Alors qu'une enquête relative à la garde et à l'autorité parentale a été ouverte par l'autorité judiciaire compétente, l'un des enjeux, pour l'équipe éducative, consiste à soutenir ce père (auprès duquel Fiona séjourne désormais les week-ends) dans sa position et son expérience nouvelles de parentalité, tout en veillant à ce que Fiona soit préservée de préoccupations qui ne relèvent pas de sa responsabilité. L'équipe reste en effet particulièrement attentive aux risques de parentification, déjà très présents dans la relation de Fiona avec sa mère. Ce soutien apporté

³¹ La recherche FNS susmentionnée (Stroumza et al., 2022-2026) – cf note de bas de page n°20 – met en évidence la nécessité d'ouvrir la possibilité d'un autre type de travail avec les familles qu'un travail direct sur leurs compétences parentales, ceci en prenant appui (autant que possible) sur l'implication du ou des parent·s dans le quotidien du placement, suivant des modalités de présence / absence à ajuster pour le bien de l'enfant.

³² Prénom d'emprunt

au père se concrétise notamment par la mise en place d'entretiens réguliers avec lui (en présence de sa fille) lorsqu'il vient la chercher le vendredi soir. Ces moments constituent notamment une occasion d'anticiper très concrètement le déroulement du week-end (choix des activités, des repas, etc.), de manière à ce que Fiona — qui peine en général à s'affirmer — puisse donner voix à ses envies et à ses besoins. Il s'agit moins d'un simple exercice de planification que d'une possibilité qui est donnée de faire exister ceux-ci d'une manière concrète, viable et partageable, dans cette relation père-fille qui se construit peu à peu. Tout en étant attentive à l'expression des besoins et des envies de Fiona, l'équipe éducative cherche également, par le biais de ces entretiens, à soutenir le père dans l'élaboration de réponses éducatives à donner à sa fille, tenant compte de son âge et du fait qu'ils n'ont jamais véritablement partagé de vie quotidienne.

En parallèle de ce travail avec le père, dans un autre espace-temps, l'équipe éducative s'attache également à reconnaître et valoriser ce que la mère peut encore apporter dans le quotidien de sa fille, tout en veillant à ce que cette dernière ne se retrouve pas prise dans un conflit parental susceptible de déborder.

Autant que possible, dans le cadre du foyer, les professionnel·le·s sont également attentif·ves à préserver des moments de calme avec Fiona (c'est-à-dire hors du groupe éducatif) afin de l'accompagner dans un travail scolaire qui est particulièrement difficile pour elle, vu certaines difficultés d'attention qu'elle présente. Tout en bénéficiant de ce soutien pour ses devoirs, Fiona saisit parfois ces moments privilégiés avec l'éducatrice ou l'éducateur présent·e pour exprimer ses inquiétudes ou, plus largement, ses questionnements sur sa situation familiale — comme ce jour où nous avons filmé une activité de ce type. Dans une salle habituellement utilisée pour des réunions, autour d'une grande table, l'éducatrice, assise à côté d'elle, soutient son attention en guidant Fiona dans son travail scolaire. A un moment donné, alors qu'elle a presque terminé son travail, cette dernière demande à l'éducatrice (avec une certaine inquiétude dans la voix) pourquoi son père a également signé l'agenda le week-end précédent alors que, avant son placement, seule sa mère s'en chargeait. Ce questionnement de Fiona ouvre sur un échange lors duquel cette dernière fait part de ses envies mais aussi de ses craintes par rapport à cette nouvelle dynamique familiale à l'intérieur de laquelle les positions de chacun·e, y compris la sienne, sont en train de se redessiner. L'éducatrice lui explique alors les raisons pour lesquelles ses deux parents sont désormais sollicités pour la signature de son agenda, en mettant en évidence la dimension légale de sa situation (ses deux parents sont détenteurs de son autorité parentale). Elle lui indique également que son père a manifesté le désir de suivre de plus près son parcours scolaire, en lien avec son souhait de s'impliquer davantage dans sa vie quotidienne.

Lors d'un entretien d'AC centré sur le moment des devoirs, la professionnelle expliquera comment elle tente de s'appuyer sur des aspects très concrets du quotidien de l'enfant - en l'occurrence sa scolarité - pour, selon ses termes, « rééquilibrer les rôles parentaux », en tenant compte du fait que le père et la mère exercent une autorité parentale conjointe. Pour elle, le fait de solliciter la signature de chacun des parents permet, d'une part, de les impliquer dans la vie scolaire de leur fille et, d'autre part, de rendre visible, aux yeux de Fiona, l'engagement conjoint et concret de ses deux parents à son égard. La question que lui adresse Fiona rappelle toutefois à la professionnelle l'« hypervigilance » (selon ses termes) nécessaire pour que les contributions des un·e·s et des autres puissent exister et, autant que possible, se compléter, sans perdre de vue les besoins de protection de l'enfant. Dans ce cas précis, l'équipe éducative veille tout particulièrement à ce que Fiona puisse maintenir un lien sécurisé et régulier avec chacun de ses parents, sans être prise dans les tensions ou désaccords entre adultes qui pourraient entraver son expression, notamment lorsqu'il s'agit de pouvoir faire exister ce qui est important pour elle en termes de besoins ou de désirs.

4.4.3 L'exigence de porter ensemble la participation de l'enfant vers un monde commun

Habiter cette double exigence entre protection de l'enfant et participation – selon nos résultats, il n'y a pas de protection sans participation, ni de participation sans protection – implique, pour les professionnel·le·s, de réussir à percevoir des contributions (de l'enfant et de sa famille) qui s'expriment

parfois « en creux » (en retenue ou de manière peu manifeste) et de leur reconnaître une place, sans pour autant occulter le contexte d'aide contrainte et les enjeux de pouvoir qui traversent celui-ci. Il s'agit davantage de réussir à rendre présent ce qui est important pour les uns et les autres, sous une forme viable et (autant que possible) partageable pour chacun·e, tel un « monde commun » dont la forme ne peut pas être prédéfinie en amont depuis des connaissances prédéfinies (Stroumza et al., en cours³³). Le monde qu'il s'agit de construire est dès lors davantage un monde commun qu'un monde identique. Cette distinction souligne qu'il n'est pas nécessaire que cette importance pour les uns importe nécessairement pour les autres ni de la même manière (comme dans un monde identique). En revanche, ce qui importe pour les uns et pour les autres (y compris pour l'enfant) doit pouvoir être présent sous une forme partageable, c'est-à-dire viable et respectueuse de ce qui importe également pour les uns et les autres.

Ce monde commun se construit pas à pas, ensemble, dans une orientation vers le bien de l'enfant ; une orientation qui n'est pas donnée d'emblée et parfois à conquérir, notamment lorsque certains mouvements ne répondent pas immédiatement à cette visée. Pour les professionnel·le·s, il s'agit dès lors d'entrer dans l'exploration de ces mouvements parentaux - où peuvent se loger des résistances ou des oppositions (par exemple vis-à-vis de la mesure de placement) - afin d'en soutenir leur possible réorientation, voire transformation.

Cette attention ne vise pas seulement à saisir la position parentale dans sa forme a priori manifeste et immédiate — par exemple des mouvements dits d'opposition ou de refus de collaboration. À travers un travail d'exploration, il s'agit aussi de réussir à entendre cette position parentale, à en distinguer les différentes facettes, souvent faite d'ambivalences, de fragilités mais aussi de ressources. Dans les plis de ces mouvements du ou des parent·s se loge également bien souvent un souci pour la situation présente et future de son·leur enfant qu'il s'agit de pouvoir rendre sensible et mettre en lien avec ses besoins actuels et futurs. Ce travail d'exploration implique, pour les professionnel·le·s, de réussir à se mettre eux-mêmes en mouvement, voire à se décaler par rapport à certaines catégorisations ou lectures des situations. Une forme d'ouverture qui est essentielle pour réussir à soutenir, lorsque cela est possible, l'évolution voire la transformation de cette position parentale d'une manière qui permette à ces facettes de trouver, au moins minimalement, une place dans la construction d'un « monde commun » orienté vers le bien de l'enfant.

L'exemple ci-dessus (4.4.2) l'illustre bien : pour l'équipe éducative, solliciter chacun·e des parents pour la signature de l'agenda de leur fille répond simultanément à une exigence légale, au souhait — en particulier celui du père — de s'impliquer davantage dans sa vie, et à ce qu'elle considère comme étant dans l'intérêt de Fiona. Les questionnements de cette dernière viennent toutefois rappeler à la professionnelle que, au-delà de répondre à un acte formel et de rendre concret et (indirectement) partageable une forme d'implication parentale, cette nouvelle manière de faire a un effet direct sur la position de Fiona et ses liens vis-à-vis de chacun de ses parents, et que cela n'est pas d'emblée viable pour elle. Tout en soutenant chacun des parents dans leur position parentale, il s'agit dès lors, pour construire cette viabilité, de réussir à maintenir des espaces pour que Fiona puisse exprimer ses questionnements et lui permettre de donner du sens (en appui sur les explications des adultes) aux décisions légales la concernant et aux implications de ses parents. Dans ce contexte, « participer » signifie, pour cette enfant, bénéficier d'espaces pour exprimer ce qui compte pour elle et/ou ce qui la préoccupe.

³³ L'idée développée ici est enrichie pas les résultats de la recherche Stroumza, K. et al. (2022-2026). PARTICIPATION-PROTECTION, cf. note de bas de page n°20.

Il s'agit également de lui donner accès aux informations dont elle a besoin pour habiter sa position d'enfant d'une manière qui soit la moins risquée pour elle dans cette nouvelle configuration familiale, tout en préservant un lien sécurisé avec chacun de ses parents. Pour l'équipe éducative, cette ambition suppose une attention fine à ce que l'enfant exprime — directement ou indirectement — ainsi qu'une prise en compte des fragilités parentales et de leurs ressources, y compris celles qui contribuent à répondre à ses besoins.

Du point de vue des pratiques socio-éducatives, répondre à cette double exigence entre protection et participation (de l'enfant et de sa famille) implique un véritable travail d'exploration et un ajustement constant pour réussir à faire une place à ce qui importe pour chacun·e, d'une manière qui soit viable (en particulier pour l'enfant) et (autant que possible) partageable. Il est en effet essentiel, du point de vue du développement de l'enfant, que celui-ci puisse percevoir — et expérimenter — que les adultes qui l'entourent (parents et professionnel·le·s), chacun·e depuis sa position propre, sont engagé·e·s dans la concrétisation de son intérêt supérieur, malgré leurs éventuelles divergences. Une confrontation des points de vue, respectueuse des positions de chacun·e, peut également permettre à l'enfant d'expérimenter une conflictualité constructive, nécessaire à l'élaboration et à l'ajustement de son propre point de vue.

Il s'agit également de garantir à l'enfant que ce qui compte pour lui, ainsi que ce qu'il peut endurer, puissent trouver leur place dans l'ensemble porté collectivement, sans que sa parole n'entraîne pour autant des effets immédiats susceptibles de l'engager de manière trop directe. Il est également tout aussi important que l'enfant sente que son expression - en particulier lorsque celle-ci prend la forme d'une opinion - est prise en considération d'une manière ou d'une autre, mais sans supplanter celle des autres personnes impliquées, afin d'éviter de le placer dans une position de toute-puissance (ou de lui faire porter une responsabilité inappropriée) qui pourrait se retourner contre son bien. Pour les professionnel·le·s, un véritable travail de dentelle s'impose : inscrire, dans cet ensemble, les expressions de l'enfant, que celles-ci soient directes ou indirectes, d'une manière qui soit la moins risquée possible et la plus porteuse possible du point de vue de son développement, tout en accordant une attention fine aux mouvements de chacun·e (ceux des professionnel·le·s comme ceux du ou des parent·s).

Questions pouvant guider les explorations des professionnel·le·s

- *Comment puis-je contribuer à présenter et expliquer à l'enfant les différents points de vue en présence?*
- *Comment puis-je garantir à l'enfant la possibilité d'exprimer ce qui lui importe, malgré les éventuelles divergences en présence ?*
- *Comment puis-je m'assurer que ce qui est important pour l'enfant est pris en considération et peut trouver une place dans la concrétisation de son intérêt supérieur, mais sans pour autant supplanter le point de vue des autres personnes impliquées ?*
- *Comment puis-je m'impliquer auprès de l'enfant pour qu'il comprenne pourquoi ce qui est important pour lui n'a peut-être pas été repris ou saisi comme tel ?*

4.5 Explorer, suivre, (ré)orienter la participation de l'enfant vers un « devenir » porté à plusieurs : une exigence d'implication à l'intérieur de mouvements singuliers

Ce dernier repère est à considérer comme un repère conclusif qui rassemble les différentes dimensions développées ci-dessus.

4.5.1 Une participation à inscrire dans une tension entre « devenir » et « avenir »

« *Qu'est-ce qui est important pour toi et que tu souhaiterais faire valoir ?* » est une question centrale, souvent adressée ou suggérée (explicitement ou implicitement) à l'enfant par les professionnel·le·s lors de ces placements d'urgence. Pour autant, cette question ne trouve souvent pas de réponse directe et explicite, du fait notamment des risques auxquels la parole de l'enfant est exposée dans ce contexte. Ces interrogations confrontent aussi l'enfant à la difficulté de mettre en mots et en sens un « devenir », au sens proposé par de Jonckheere (2010), c'est-à-dire ce qui lui arrive et engage son intimité, ses désirs parfois hésitants et sa relation à lui-même comme aux autres, en particulier à sa famille dont les liens se trouvent profondément bouleversés dans ce contexte de placement d'urgence. Un « devenir » que les professionnel·le·s l'invitent autant que possible à habiter (en faisant une place à ce qu'il ressent, à ses émotions et à ses désirs), à l'intérieur de cet environnement institutionnel où les règles, les projets éducatifs ainsi que les décisions (administratives / judiciaires) encadrent fortement son quotidien.

Dans un contexte de placement d'urgence, la parole de l'enfant se trouve ainsi prise dans une tension susceptible d'en fragiliser l'expression : d'un côté, un « devenir » à penser et à habiter, qui est par essence incertain, mouvant et ouvert ; de l'autre, la construction d'un avenir orienté par des contraintes et des étapes prédéfinies, une temporalité à tenir à l'intérieur d'un cadre normatif et façonné par ce que les adultes (professionnel·le·s, famille, proches) estiment être le mieux pour lui. La participation de l'enfant s'expose ainsi à des risques de « capture de son existence » (De Jonckheere, 2010), en particulier lorsque les sollicitations des adultes orientent trop fortement ses réponses. L'enfant peut alors recourir au silence, à l'esquive, à l'opposition ou à d'autres formes de débordements, dont certaines peuvent s'avérer défavorables à la concrétisation de son intérêt supérieur et/ou ne pas lui permettre de faire valoir ce qui importe pour lui, ni ce qu'il est en mesure d'endurer.

Pour l'équipe éducative, un défi majeur consiste ainsi à créer des opportunités permettant à l'enfant d'explorer progressivement ce qui compte pour lui, dans la perspective d'un « devenir » porteur d'ouverture et de vitalité, tout en l'ancrant dans la réalité concrète d'un « avenir » à construire. Un « avenir » qui doit pouvoir prendre (autant que possible) en considération le point de vue de l'enfant, en même temps qu'il lui offre un nécessaire appui, un horizon dans l'exploration de son « devenir ».

Dans une alternance circulaire entre des points fixes — nécessaires dans ce contexte — et des mouvements ouverts, susceptibles d'être en décalage les uns avec les autres mais aussi de se nourrir mutuellement, il s'agit pour les professionnel·le·s, à la fois, de soutenir certains mouvements, d'en réorienter d'autres et de « (re)mettre du jeu » afin de (ré)ouvrir des espaces permettant à l'enfant d'explorer ce qui importe pour lui et/ou ce qu'il est en mesure d'endurer.

Donner l'opportunité à l'enfant d'investir cette tension entre « avenir » et « devenir », et réorienter cet investissement lorsque celui-ci l'éloigne de son bien — par exemple si les divergences de points de vue entre les personnes impliquées auprès de lui sont trop importantes pour pouvoir minimalement coexister —, offre également un appui pour guider les décisions prises à son égard, en s'appuyant sur ses contributions. La teneur de ces contributions permettra également d'ajuster la visée de cette participation, éventuellement de la relativiser, en tenant compte de l'âge de l'enfant, de sa maturité et de sa capacité de discernement mais aussi des risques d'exposition décrits plus haut.

Les différentes visées de cette participation peuvent ainsi être les suivantes :

- Une participation permettant aux adultes (professionnel·le·s, parents), à partir des contributions directes de l'enfant, de prendre des décisions jugées ajustées à son intérêt supérieur (**visée de participation à la construction des décisions**).

- Une participation permettant à l'enfant de s'inscrire dans les décisions prises pour lui, sur la base notamment des informations et explications qui lui sont transmises (**visée d'inscription dans les décisions**).
- Plus largement, et dans tous les cas, une participation qui lui permette de donner du sens à la mesure, de l'habiter, et de pouvoir petit à petit se positionner, affirmer ce qui lui importe dans ce contexte mouvant et incertain ; une manière d'être acteur de son existence (**visée d'exploration de son « devenir »**).

La granularité de cette participation doit toujours être appréciée et ajustée en fonction du type de décisions à prendre, de l'état de l'enfant ainsi que de l'ensemble de sa situation. Toutefois, dans tous les cas, il est nécessaire d'ouvrir des espaces permettant à l'enfant d'explorer ce qui compte pour lui, ainsi que ce qu'il pense être important pour son parent, envers lequel il entretient souvent de fortes loyautés, y compris en cas d'absence (cf note de bas de page n°30). Cette exploration comprend également une forme d'assentiment de ce qui compte, du point de vue de son intérêt supérieur, aux yeux des professionnel·le·s. Il s'agit dès lors de réussir à percevoir, entendre et prendre en considération cette exploration d'une manière qui puisse permettre à l'enfant de se sentir sujet de ce qu'il exprime et/ou donne à voir à travers ses mouvements sensibles.

Ouvrir ce type d'espaces d'exploration permet également à l'enfant de sentir, faire l'expérience et prendre la mesure de ce qu'il est à même d'endurer et de supporter. Accéder à une information et à des explications concernant sa situation est certes essentiel à cette exploration mais pas suffisant : avec l'aide des professionnel·le·s, il devra déterminer et s'approprier un sens à ce qui lui arrive singulièrement, en appui sur le moment présent du placement, sur ses relations au passé et au futur qu'il instaure. Si le soutien de cette exploration relève parfois d'autres cadres, notamment thérapeutiques, il constitue dans tous les cas une dimension essentielle du travail éducatif et propre à l'exercice de cette fonction. Celle-ci peut en effet s'appuyer sur des mouvements de vie ordinaires et sur ce que l'enfant exprime, donne à voir à travers ses mouvements sensibles et singuliers, en particulier dans le quotidien du placement, où le dispositif d'aide-contrainte peut sembler en partie s'estomper. Ces mouvements de l'enfant peuvent alors être soutenus, accompagnés ou réorientés par l'adulte, tout en guidant à leur tour les mouvements de ce dernier : autant d'ajustements réciproques qui participent à la concrétisation de son intérêt supérieur.

4.5.2 La participation de l'enfant, une activité située et singulière à explorer

Dans un contexte du placement d'urgence, la participation de l'enfant, en tant qu'activité située, risquée, et en même temps essentielle, ne peut être réduite à une procédure élaborée en amont, ni à une expression verbale explicite. Nous la concevons davantage comme une réalité complexe et toujours singulière à explorer, où s'entrecroisent (parfois se confondent) les désirs hésitants de l'enfant, ses craintes, ses frustrations mais aussi les contraintes (y compris institutionnelles) auxquelles les professionnel·le·s doivent répondre. Pour ces dernières et ces derniers, l'enjeu n'est ainsi pas seulement de créer des espaces d'expression directs et institués (de type entretien) ; il s'agit de parvenir à s'ouvrir à ce que l'enfant vit, manifeste et donne à voir au quotidien, à travers ses mouvements sensibles, avec une tonalité et une intensité d'attention qui vont se moduler selon l'état de l'enfant, le type de décision à prendre, mais aussi le contexte - y compris le quotidien éducatif - dans lequel ces mouvements s'expriment.

Concevoir la participation de l'enfant comme une activité située, risquée mais néanmoins nécessaire (vitale) pour son développement, suppose de réussir s'ajuster, autant que possible, à son rythme. Cela implique également de reconnaître que cette participation engage et expose aussi les professionnel·le·s, tant dans leur manière d'entrer en relation avec l'enfant et sa famille que de prendre en considération ce que l'enfant exprime : *ai-je vraiment bien compris ce qu'il essaie de me dire ? La manière dont son accompagnement est orienté sert-elle réellement son bien ? Jusqu'à quel point est-ce que je peux suivre les mouvements de l'enfant et à quel moment, parce que ceux ne répondraient pas à son intérêt supérieur, faut-il les réorienter ?*

Tout en cherchant à stabiliser une lecture de sa situation et à construire un nécessaire « avenir » dans ce temps compressé du placement d'urgence, une certaine ouverture doit être maintenue dans le questionnement. Une ouverture qui est également essentielle pour que les professionnel·le·s puissent faire évoluer leur propre point de vue, en fonction des autres positions en présence et surtout de la manière singulière et évolutive dont l'enfant vit son placement et l'exprime (directement ou indirectement).

4.5.3 L'implication professionnelle comme réponse située

Les questionnements ci-dessus, ainsi que les différents chemins possibles (en termes de gestes éducatifs) pour y répondre, sous-tendent l'idée d'une implication professionnelle qui n'est pas une posture d'accompagnement neutre et déagée de la complexité qui traverse les situations familiales des enfants accueillis dans ce contexte de placement d'urgence. Il s'agit bien d'une réponse, au sens de Waldenfels (1994), laquelle ne peut se réduire à l'application de normes, de prescriptions ou de droits. La réponse du·de la professionnel·le l'engage, le·la touche, le·la requiert, tout en le·la transformant (d'une certaine manière) dans le contact direct avec l'enfant et sa famille. Cette implication — qui passe notamment par une certaine manière d'exprimer ses émotions, d'ajuster sa présence et son langage — permet aussi de faire sentir à l'enfant qu'il existe et que ce qu'il exprime (directement ou indirectement) est vu et pris en compte dans cet espace institutionnel.

Concevoir cette implication comme une réponse située suppose, pour le·la professionnel·le, d'oser - au risque d'être parfois débordé·e par ce qui lui échappe - faire une place à l'enfant afin qu'il puisse habiter la mesure de protection d'une manière qui soit viable pour lui, tout en assumant pleinement sa propre position professionnelle. En effet, il ne s'agit pas ici de nier le contexte d'aide contrainte, le mandat de protection (qui est au cœur de la mission institutionnelle de ce foyer d'urgence), ni la dimension normative qui l'accompagne. Pour le·s professionnel·le·s, s'impliquer de manière singulière dans les mouvements sensibles de l'enfant et considérer que ce qu'il exprime (directement ou indirectement) les affecte voire les transforme est une manière de répondre à leur mandat de protection, en donnant la possibilité à l'enfant de contribuer à la concrétisation de son intérêt supérieur, comme l'exige la loi et le requiert son bon développement.

4.5.4 De la participation individuelle de l'enfant à un « devenir » à porter ensemble

Explorer, suivre, réorienter cette participation de l'enfant vers un « devenir » doit réussir à se penser et à s'inscrire dans un ensemble porté à plusieurs à l'intérieur duquel chacune des personnes impliquées (enfant, parent·s, professionnel·le·s) occupe une position propre. Un ensemble dans lequel chacune des positions est reconnue comme étant, à elle seule, insuffisante pour concrétiser le bien de l'enfant. Sans nier les asymétries de positions ni les éventuelles divergences susceptibles de survenir dans ce contexte d'aide contrainte, il s'agit d'entrevoir la possibilité que, dans l'expérience de la rencontre avec l'enfant (et sa famille), un appui sur sa participation ainsi que sur des expériences parentales et familiales qui fonctionnent est nécessaire pour concrétiser son intérêt supérieur. Si cette attention soutient la concrétisation des trois principes constitutionnels de subsidiarité, de complémentarité et de proportionnalité (cf 4.4), le fait d'inscrire la participation de l'enfant dans un ensemble porté à plusieurs permet également de déjouer les risques d'une participation directe et immédiate de l'enfant, laquelle est souvent trop exposante dans ce contexte de placement. En effet, l'analyse de nos données met en évidence que, pour un enfant placé en urgence - avec tout ce que cela (re)met en jeu en termes de positionnement au sein de sa famille - faire l'expérience que son expression (dans ses multiples formes) réussit à s'inscrire dans un ensemble porté à plusieurs (y compris autant que possible avec son·ses parent·s), soutient sa participation et l'orientation de celle-ci vers son bien en réduisant considérablement les risques d'exposition.

Pour les professionnel·le·s, inscrire la participation individuelle de l'enfant dans un ensemble porté à plusieurs exige de reconnaître et donner une existence au point de vue exprimé (directement ou indirectement) par chacun·e, son·ses parent·s compris. Une exigence qui implique de tenir (en tension) les différents intérêts en présence et de considérer la portée et les limites des contributions de chacun·e, y compris les siennes en tant que professionnel·le. Si le ou la représentant·e du service placeur est en première ligne pour rendre compte, notamment à l'Autorité judiciaire, en quoi cet agencement complexe est (ou non) orienté vers le bien de l'enfant, l'équipe éducative occupe une position privilégiée lui permettant de percevoir les mouvements sensibles de l'enfant dans lesquelles ses expressions sont logées et de participer ainsi à la définition et à la concrétisation de son intérêt supérieur.

Questions pouvant guider les explorations des professionnel·le·s

- *Qu'est-ce que je perçois, dans le quotidien, d'un « devenir » de l'enfant en construction?*
- *Comment est-ce que j'en rends compte à toutes les personnes impliquées, y compris à l'enfant lui-même ?*
- *A partir de ces observations, comment et jusqu'à quel point est-ce que je m'implique pour favoriser la construction d'un projet d'avenir qui soit porteur de sens pour l'enfant, même si celui-ci est largement orienté par les adultes ?*
- *Comment et jusqu'à quel point puis-je favoriser une orientation commune qui soit orientée vers ce « devenir », à porter et apprécier ensemble ?*

CONCLUSION

Explorer, suivre et (ré)orienter la participation de l'enfant vers un « devenir » de son existence suppose de reconnaître que cette participation ne se limite pas à ce que l'enfant dit explicitement, mais s'exprime aussi dans ses énonciations, ses silences, ses esquives, ses hésitations ou ses élans de vie. En tant qu'activité située, toute participation émerge, se loge dans des mouvements qui peuvent échapper aux professionnel·le·s : cette participation nécessite dès lors, de leur part, une attention et une implication à chaque fois singulières, toujours à construire, parfois à différer, parfois à réorienter, notamment si les expressions de l'enfant l'éloignent de son intérêt supérieur ou si le temps et/ou les conditions n'y sont pas propices.

Soutenir une participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur consiste ainsi autant à lui donner accès à des espaces de parole pour qu'il puisse exprimer ce qui importe pour lui et ce qu'il peut endurer, que de réussir à s'impliquer dans ce qu'il montre à voir à travers ses mouvements sensibles. Une implication qui est une manière de susciter et prendre en considération ce qu'il peut (ou non) exprimer et manifester dans le moment du présent, tout en veillant à ce que ses expressions et ses mouvements n'altèrent pas son intérêt supérieur. À travers ses expressions sensibles — soutenues, suivies, portées, éventuellement (ré)orientées par les professionnel·le·s qui se trouvent à leur tour « piqué·e·s » et requis·e·s par celles-ci —, l'enfant peut ainsi progressivement trouver un sens possible à ce qui lui arrive, en appui sur un avenir orienté par les adultes et sur sa propre participation. La prise en compte de ces mouvements sensibles, y compris ce que l'enfant montre en termes de souffrance, donne également une profondeur supplémentaire à ce qu'il exprimerait de manière directe et (apparemment) explicite, permettant ainsi aux professionnel·le·s d'orienter plus finement leurs actions en fonction de ce qu'il semble prêt à entendre, à reconnaître, à endosser, à endurer. Autant d'expressions et de mouvements à prendre en compte dans la définition et la concrétisation de son intérêt supérieur.

Selon les situations, la participation de l'enfant peut viser sa contribution à la construction des décisions, son inscription dans celles-ci, ou encore l'exploration de son propre devenir. Elle prend ainsi des formes et des intensités variables, lesquelles doivent s'ajuster aux circonstances, aux décisions en jeu et aux

impondérables de l'action (par exemple des décisions et orientations pour l'avenir de l'enfant qui doivent être prises dans un temps court). Cette granularité se précise également en fonction de l'état de suffisant bien-être et confort de l'enfant, tel qu'il est manifesté par ce dernier et/ou évalué par les professionnel·le·s. Dans tous les cas, la participation engage chacun·e : l'enfant d'abord, en explorant, affirmant et livrant une part de lui-même – directement ou indirectement – mais aussi les personnes qui partagent sa vie quotidienne et son histoire et qui sont, elles aussi, touchées ou affectées par ce qu'il exprime et témoigne. Dans ce contexte de placement, cette participation engage tout particulièrement les professionnel·le·s dans la manière dont elles·ils suscitent cette exploration, l'orientent, la reconnaissent et en assument les conséquences : par exemple lorsque le point de vue de l'enfant n'est pas retenu, ou lorsque sa participation nécessite d'être relativisée, car jugée trop exposante et/ou inappropriée.

Ces enjeux rappellent que la participation de l'enfant ne se réduit pas à l'application « mécanique » d'un droit, ni à l'énonciation d'une parole, ni à sa seule reconnaissance. En tant qu'activité située et vitale, chacune des personnes impliquées l'éprouve et en fait l'expérience, l'enfant en premier lieu. Parce que cette participation expose ce dernier à de multiples enjeux et possibles, elle doit nécessairement être portée à plusieurs, en tenant compte des contributions et des limites de chacun·e mais également des liens d'attachement et des loyautés de l'enfant. Même si la mesure de placement instaure une forme de séparation et de distance avec son·ses parent·s, un engagement affectif ou symbolique enraciné dans le lien d'origine persiste (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973). Par conséquent, des modalités de présence / absence du·des parent·s doivent pouvoir, d'une manière ou d'une autre, être mises au travail avec l'enfant afin que ce qui importe pour lui et ce qu'il peut endurer puissent exister : il s'agit de lui permettre d'explorer ces expériences et de les exprimer, dans leurs nuances et leurs mouvements potentiellement ambivalents, lesquels font aussi partie de son développement. Dans une visée de bien de l'enfant, inscrire cette participation dans des mouvements plus larges – les siens, ceux de sa famille, ceux du groupe d'enfants et ceux des professionnel·le·s – s'impose dès lors comme une condition essentielle pour en prolonger le sens et en déjouer les risques.

Contact

Anne-Françoise Pont Chamot, professeure associée, HES-SO / Haute école de travail social et de la santé, Lausanne : anne-francoise.pont-chamot@hetsl.ch

BIBLIOGRAPHIE

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot & Rivages.

Barbier J.-M., Durand M. (dir) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF

Bell M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship, *Child & Family SocialWork* 12 (1), p. 54-63.

Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Harper & Row.

Canton de Vaud, Département de la jeunesse, de l'environnement et de la sécurité (DJES) & Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ). Table des matières de référence concernant les concepts institutionnels des foyers contractualisés avec la DGEJ (2024, avril).

Canton de Vaud, Département de la jeunesse, de l'environnement et de la sécurité (DJES) & Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ). (2024). *Politique socio-éducative cantonale en matière de protection des mineur·e·s (2024–2028)*. Lausanne : DJES/DGEJ.

Canton de Vaud, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Service de protection de la jeunesse. (2019). *Guide de référence pour l'appréciation et l'évaluation du danger encouru par l'enfant et des compétences parentales*.

Cefaï, D. (2009). Codifier l'engagement ethnographique ? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthiques et les comités d'éthiques. *La Vie des idées*. Collège de France.

Code civil suisse du 10 décembre 1907 (CCS ; RS 210 ; état le 1^{er} juillet 2020).

Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes - COPMA (2017). *Droit de la protection de l'enfant*. Guide pratique. Dike Verlag AG.

Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes (COPMA). (2020, 20 novembre). *Recommandations de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS) et de la Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes (COPMA) relatives au placement extra-familial*.

Côté, I., Lavoie, K., Trottier-Cyr, R.-P. (Eds) (2020). *La recherche centrée sur les enfants : défis éthiques et innovations méthodologiques*. Presses de l'Université de Laval.

Cottier, M, Widmer, E, Tornare, S., Girardin, M. (2017). *Etude interdisciplinaire sur la garde alternée, mandatée par l'Office fédéral de la Justice*. Université de Genève

Cyr, M. (2019). *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime*. Dunod.

Debaise, D. (2015). *L'appât des possibles*. Dijon : Les Presses du Réel

De Jonckheere, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Editions IES.

Detteborn, H. (2021). *Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte*. 6.Ausflage. Ernst Reinhardt Verlag.

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.) [2^e éd., réimp.]. Presses Universitaires de France.

Ducommun Nagy, C. (2006). Ces loyautés qui nous libèrent. JC Lattès.

État de Vaud. Cour des comptes. (2025, 19 décembre). *Rapport n° 90 : Protection des mineur-e-s par la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse – Audit de suivi*. <https://www.vd.ch/actualites/actualite/news/24423-rapport-n-90-protection-des-mineures-par-la-direction-generale-de-lenfance-et-de-la-jeunesse-audit-de-suivi>

État de Vaud, Département de la jeunesse, de l'environnement et de la sécurité, Direction générale de l'enfance et de la jeunesse. (2024). *Prestations de prise en charge des enfants en besoin de protection (2024–2028)*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/spj/fichiers_pdf/Document_PSE_2024-2028_vweb.pdf

État de Vaud. Direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ). (2017). *Lignes directrices : Politique cantonale de l'enfance et de la jeunesse*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/vie_privee/jeunesse/Lignes_directrices_PEJ.pdf

Faisca, E. (2021). *La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles*. *Enfances, Familles, Générations*, no 37.

Flandin S, Poizat G., Durand D. (2017). Développer la résilience en renouvelant la formation à et pour la sécurité: une recherche en cours, *52e Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française*.

Fondation la Rambarde. (s.d.). [Page d'accueil de la Fondation la Rambarde]. <https://www.rambarde.ch/>

Fustier, P. (2012). L'intersticiel et la fabrique de l'équipe. *Nouvelle revue de psychosociologie*. n°14. 85-96.

Garrido, E. et Personnaz, A. (2011). Le temps d'un placement. *Empan*. 84. 69-73.

Giuliani, F. (2009). Eduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue française de pédagogie*, 168, 83-92.

Hardy G. (2012). *S'il te plaît, ne m'aide pas !*. Paris: Erès.

Hollnagel E. (2014). *Safety-I and Safety-II*. London: CRC Press.

Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, I., & Geurts, E. (2014). *L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé : Approches européennes*. *Revue française de pédagogie*, 187(2), 71–80.

Lansdown, G. (2017). L'intérêt supérieur de l'enfant et le droit d'être entendu. *In Conseil de l'Europe « L'intérêt supérieur de l'enfant – un dialogue entre théorie et pratique »* - 33-37.

Larose, F. (2006). *Intervenir en situation de crise : fondements et perspectives psychosociales*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Leeson C. (2007). My life in care: experiences of non-participation in decision-making processes, *Child and Family Social Work* 12 (3), p. 268-277.

Loi vaudoise sur la protection des mineurs – LProMin (2004) – Loi du 4 mai 2004.

MacLeod A. (2007). Whose agenda ? Issues of power and relationship when listening to looked-after young people, *Child and Family Social Work* 12 (3), p. 278-286.

Magne, C. (2011). Le management de l'urgence en protection de l'enfance. *Empan*. 84. 62-68.

- Martin, C. (2020). Collectiviser la question parentale : les apports des parenting cultures studies. *Lien social et Politiques*, 85, 55-73.
- Martin-Blachais, M.-P. (2017). Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Rapport remis à L. Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes.
- Meier, Ph. & Stettler, M. (2019). Le droit de la filiation (6^{ème} édition). Schulthess Médias Juridiques SA.
- Melly, L., & Duvanel Aouida, G. (2018). Des urgences au fil du temps. Dans L. Melly & G. Duvanel Aouida, *La Rambarde : une histoire à raconter* (pp. xx-xx). Fondation La Rambarde.
- Munro E. (2011). *The Munro Review of Child Protection*. Interim Report, London: HMSO.
- Nyman, J. (2017). Quel est l'apport des enfants et des jeunes dans la mise en œuvre de leur intérêt supérieur ? In *Conseil de l'Europe (éd.), L'intérêt supérieur de l'enfant-Un dialogue entre théorie et pratique*. 96-98.
- Ogien, A. & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Ellipses.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain, *Enquête*, 71-109.
- Organisation des Nations Unies (1989). Convention relative aux droits de l'enfant (état le 8 avril 2010).
- Organisation des Nations Unies – Comité des droits de l'enfants (2009). Observation générale n°12 sur le droit de l'enfant d'être entendu.
- Organisation des Nations Unies – Comité des droits de l'enfants (2013). Observation générale n°14 sur le droit de l'enfant à ce que son intérêt supérieur soit une considération primordiale.
- Quality4Children. Standards pour le placement des enfants hors du foyer familial en Europe. <https://www.fpy.ch/q4c.pdf>
- Quéré, L. (2013). *Les formes de l'événement*. mediAzioni, 15.
- Russi, L. (2023). *Le "chercheur embarqué" : La recherche au Campus de la Transition comme un futur proche* (Rapport n° ET-2023-01, série « Expériences et Témoignages du Campus de la Transition »). Campus de la Transition, Forges, France.
- Sanders, R., & Mace, S. (2006). Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process. *Child Abuse Review*, 15(2), 89–109.
- Sellenet, C. (2009). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 26, 95-116.
- Sellenet, C. (2021). La participation des parents en protection de l'enfance, mythe ou réalité ? Dans C. Sellenet (Ed.), *La participation des parents en protection de l'enfance, mythe ou réalité ?* (pp. 153–173). Erès.
- Soulet, M.A. (2013). Vulnérabilité et enfance en danger. In Oned. *Vulnérabilités, identifications des risques et protection de l'enfance*. Paris : La Documentation Française, p. 135-143.
- Soulet M-H. (2014), Les raisons d'un succès. La vulnérabilité comme analyseur des problèmes sociaux contemporains. In Bordiez-Dolino A., Von Bueltzingsloewen I., Eyraud B., Ravon B., Laval C. *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie*. Rennes : PUR, p. 59-64.

Stengers, I. et Latour, B. (2009). Le sphinx de l'œuvre. In Souriau E. *Les différents modes d'existence*, PUF, 1-75

Stengers I. (1997). *La guerre des sciences. Cosmopolitiques 1*. Paris : La Découverte, Les Empêcheurs de penser en rond.

Stroumza, K., Pittet, M., Pont, A.-F., Krummenacher, L., & Fersini, F. (2022). *Des réussites bien particulières dans un dispositif de coprésence du champ de la protection de l'enfance : entre énigmes et paris*. *Recherches en éducation*, 47, 69-83. <https://doi.org/10.4000/ree.10638>

Stroumza, K., Pont, A.-F., Pittet, M. (2021). « Ce n'est pas qu'un moment de repas / devoirs » : les moments de co-présence parents-enfants-professionnels dans un dispositif de placement. Résultats synthétiques de la recherche mandatée avec la Fondation des Airelles.

Stroumza, K., Mezzena, S., Pont A.-F., Pittet, M., Seferdjeli, L., Friedrich, J., Fersini, F. & Krummenacher, L. (2019). Protection, incertitude et ouverture de possibles dans un dispositif du champ de la protection de l'enfance. In M. Kuehni, (éd.), *Le travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 263 - 282). Schwabe Verlag / HETSL.

Verdier, P. (2008). Pour en finir avec l'intérêt de l'enfant. *Association jeunesse et droit, Journal du droit des jeunes*, 280. 34-40

Vis S. A., Strandbu A, Holtan A., Thomas N. (2011). Participation and health – a research review of child participation in planning and decision-making, *Child & Family Social Work* 16 (3), p. 325-335.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, 1.

Voll P., A. Jud, E. Mey, C. Häfeli, M. Stettler (2010). *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque*. Genève: éditions IES.

Waldenfels B. (1994). *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zermatten, J. (2003). L'intérêt supérieur de l'enfant : de l'analyse littérale à la portée philosophique. *Institut international des droits de l'enfant, Working report 3*.

Zermatten, J. (2016). Le point de vue du droit. Les nouvelles formes de parentalité : le temps du partage... et l'enfant ? Actes du 7^{ème} Colloque printanier du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève et de l'Institut international des droits de l'enfant.