

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

Élodie Faisca

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

ISSN 1279-7766

DOI 10.3917/rief.055.0109

Article disponible en ligne à l'adresse

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



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



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

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

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

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

Élodie Faisca

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

RÉSUMÉ

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

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

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

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

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

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

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

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

Introduction

Si les travaux portant sur la participation des enfants bénéficiant d'une mesure de protection de l'enfance ne cessent de croître, Karmen Toros, chercheuse estonienne, souligne la nécessité de cesser d'étudier les possibilités ou occasions dont les enfants disposent en matière de participation et « d'approfondir plutôt les pratiques réelles du système de protection de l'enfance pour se concentrer sur les défis et les facteurs qui facilitent la participation des enfants, en se basant sur les opinions des enfants et des travailleurs de la protection de l'enfance. » (2021a, p. 406). Dans cette perspective, cet article présente des résultats issus d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation.

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

1. Contexte de la recherche

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

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

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

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

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

Dans le champ de l'éducation familiale, la coéducation, entendue principalement comme la coordination entre les parents et les intervenant·e·s extérieur·e·s à la famille (Bergonnier-Dupuy *et al.*, 2013 ; Jésu et Le Gal, 2015 ; Sellenet, 2008), constitue un concept clé lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux relations entre les différents protagonistes impliqués dans une intervention socio-éducative (Durning, 1999 ; Fablet, 2007). Pour Catherine Sellenet, « qui dit coéducation, dit reconnaissance des savoirs des uns et des autres, acceptation d'un principe d'égalité et surtout accord sur les choix éducatifs » (Sellenet, 2008, p. 22). Postulant que les choix éducatifs ne sont pas universels, elle invite à considérer qu'aucune décision ne devrait se prendre sans qu'un espace de discussion soit ouvert pour confronter les savoirs, les expériences et les souhaits de l'ensemble des personnes concernées. Les chercheurs et chercheuses qui étudient les conditions et les effets du partage de l'action éducative, en France et à l'étranger, insistent régulièrement sur les liens entre la qualité de ce partage, le vécu et l'efficacité des interventions (Boutanquois *et al.*, 2014 ; Eullet *et al.*, 2019 ; Join-Lambert *et al.*, 2022 ; Robin, 2013 ; Rurka *et al.*, 2020 ; Tillard et Rurka, 2016). D'autres chercheurs parviennent également à rendre compte des effets de cette coordination sur la pertinence des décisions (Alfandari et Taylor, 2022 ; Gerdts-Andresen, 2021 ; Toros, 2021b), certains ayant même réussi à démontrer les liens entre le niveau de participation et le niveau de protection (Heimer *et al.*, 2018). Si les actrices et les acteurs de la coéducation sont celles et ceux qui « contribuent, à un moment ou à un autre, en un lieu ou en un autre, aux grandes fonctions de base de l'éducation des enfants et des jeunes, à savoir la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et l'émancipation qui leur sont dues » (Jésu, 2020, p. 591), il paraît pertinent de considérer que l'enfant peut lui-même, seul ou avec le soutien d'autres êtres humains ou non humains (Spyrou, 2019), contribuer à son éducation. Dans cette perspective, l'enfant n'est plus seulement considéré comme un être à éduquer, à protéger ou comme une cible des pratiques de coéducation des adultes (professionnelles, parentales). Il peut prendre part à sa protection et à son éducation, si tant est qu'on lui donne les moyens,

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

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

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

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

2. Démarche de recherche

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

Ces méthodes donnent accès à des informations plus approfondies sur la vie organisationnelle, la nature de la pratique et la manière dont les relations se construisent et se maintiennent, ou non, au cours de l'intervention. Ce type de « recherche qualitative longitudinale » permet d'accéder aux pratiques quotidiennes, aux déplacements quotidiens des intervenants et intervenantes à l'intérieur et à l'extérieur des bureaux (Ferguson *et al.*, 2020 ; Disney *et al.*, 2019). Dans cette méthode, des « entretiens longitudinaux rétrospectifs » (Ferguson *et al.*, 2020) sont souvent associés aux observations, et des données sont également extraites des dossiers administratifs des situations familiales ciblées par l'observation.

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

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

L'Aide sociale à l'enfance est un service du département placé sous l'autorité du président du conseil départemental, qui organise librement son service de façon qu'il remplisse la mission que lui confie la loi (Verdier et Noé, 2013, p. 53). Cela implique que l'organisation des missions de l'Aide sociale à l'enfance, telles qu'elles sont définies par l'article L. 221-1, peut prendre des formes bien différentes d'un département à l'autre. Au sein du département dans lequel cette recherche s'est déroulée, les référents ASE étaient des agents du département qui exerçaient au sein des « services ASE ». Ces personnes sont « responsables de la continuité et de la cohérence du parcours de l'enfant, jouent le rôle de fil rouge auprès de l'enfant ou du jeune majeur, tout au long de son accompagnement au titre de l'Aide sociale à l'enfance et quelle que soit la nature de la mesure (administrative ou judiciaire) ou le service qui suit l'enfant (service de milieu ouvert, service d'accueil familial, service d'accueil modulable ou lieu d'accueil)* ». Leur intervention au sein de ces services débute au moment de l'admission de l'enfant et comprend la recherche d'un lieu d'accueil, le suivi (scolaire, médical, administratif), le soutien à la parentalité, l'accompagnement des liens entre l'enfant et son entourage, l'évaluation pluridisciplinaire de l'évolution de la situation**, etc. Par ailleurs, les « référents ASE » se partagent un ensemble de missions avec d'autres professionnels considérés comme « référents de lieu d'accueil ». Il s'agit d'intervenants et intervenantes exerçant au sein des lieux d'accueil et étant les plus à proximité du quotidien de l'enfant.

* Document interne au département.

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Le traitement et l'analyse des données

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

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

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

3. Résultats

3.1. L'expérience de non-participation

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

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

Ils me demandent pas mon avis là-dessus. Et puis, j'arriverais pas à le donner, parce qu'elles disent souvent que c'est leur décision, que celle-là, enfin, on peut pas trop y faire quelque chose, mais, du coup, j'ose pas intervenir dans sa décision même si ça me dérange.

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

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

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

3.2. L'expérience de participation symbolique

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

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

Carla : Pour les week-ends à la maison.

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

Carla : Que je puisse y aller.

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

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

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

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

On me dit tout le temps la même chose, on me demande tout le temps la même chose, et, au bout d'un moment, je me demande à quoi ça sert... Quand je parle à M^{me} C. [une intervenante] de mes parents, de mon petit frère, tout ça... Enfin, elle n'en prend pas compte. C'est pas ce qu'il l'intéresse, donc, ouais... Ce qu'il leur convient pas, ce qu'ils pensent que je dis n'est pas intéressant, ils ne vont pas le dire.

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

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

3.3. L'expérience de participation significative

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

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

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

3.3.1. Un processus engagé pour Alicia

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

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

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

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

Au cours de la première synthèse organisée, la perspective d'Alicia apparaît tantôt absente, tantôt invisibilisée ou discréditée. Les éléments partagés concernent l'état du logement, les comportements des parents, leur niveau d'adhésion à l'intervention qui a précédé le placement. La professionnelle en charge de l'intervention à domicile précédant le placement et à l'origine de cette demande évoque ses inquiétudes pour Alicia, en précisant que, « *en individuel, elle ne montre rien* » et ne semble pas vivre « *des choses difficiles au quotidien* ». Selon cette professionnelle : « *Y a rien à se mettre sous la dent, entre guillemets, et, quand on appelle l'école, y a rien non plus à se mettre sous la dent.* » Dans un premier mouvement, l'ensemble des participantes partage la même interprétation des éléments et des événements. Il existe peu de variations dans la manière de présenter Alicia et sa famille, et les discussions ne suscitent pas de désaccords entre les personnes présentes, lesquelles s'orientent rapidement vers l'opérationnalisation de la décision envisagée au début de la synthèse : le changement d'établissement scolaire. À la fin de la synthèse, l'intervention de la psychologue de l'Aide sociale à l'enfance produit un premier mouvement lorsqu'elle énonce : « *Je vois bien tout ce que vous dites, mais moi qui ne connaissais pas la situation, quel est le risque de la pathologie du parent pour Alicia ? Est-ce qu'il y a un risque particulier pour elle ?* »

3.3.2. Un processus qui intègre la perspective d'Alicia

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

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

3.3.3. Une lutte pour se faire entendre

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

Ben moi, parfois, je peux faire un peu ma *drama queen*. Je fais des drames, des trucs comme ça, et, donc, j'ai un peu exagéré pour qu'on m'écoute. Enfin, j'ai... je me suis beaucoup plaint. Je leur ai dit que ça ne se fait pas, que j'ai le droit de rester là où j'ai envie. Et à la fin, bah, ils ont rappelé ma référente, ils ont beaucoup parlé et j'ai

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

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

4. Discussion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Limites et conclusions

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

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

Pour conclure, le déficit de participation ne peut pas être attribué à une seule dimension ou à une seule personne, et les responsabilités quant aux respects des droits des enfants et les moyens de les rendre pleinement effectifs nécessitent d'être partagées. Comme le rappelle Frédéric Jésu, éduquer en commun – coéduquer, donc – amène à « remanier en profondeur les représentations, postures et pratiques mutuelles des principaux éducateurs en présence – c'est-à-dire des professionnels, des parents et des enfants » (Jésu, 2020, p. 588). Pour tendre vers une participation significative, l'ensemble des parties prenantes est contraint de faire face et de relever les nombreux défis et enjeux inhérents aux principes, aux règles et aux pratiques du système de protection de l'enfance. L'un des premiers défis concerne les manières de penser, de se représenter, de considérer les enfants en général, les enfants protégés et un enfant en particulier. Ceci est souvent considéré, par les professionnels impliqués, comme une condition préalable à sa participation, alors même qu'elle peut être envisagée comme un résultat des processus étudiés dans cet article, et non uniquement comme une condition. Par ailleurs, le système actuel de protection de l'enfance continue de se construire sur une logique « d'évitement des risques » ou de « réparation », ce qui rend parfois impossible les processus d'idéation nécessaires à la création d'espaces et de pratiques favorisant les expériences de participation des enfants. À ce propos, il est possible de s'interroger sur le déséquilibre, dans le cadre légal, entre les dispositions visant à traduire les principes de protection et celles visant à traduire les principes de participation. Un deuxième défi consiste à mener une réflexion sur le rôle de l'ensemble des acteurs et actrices sur leur répartition dans une organisation qui segmente de plus en plus les différents domaines de la vie d'un enfant : sa famille, sa scolarité, sa santé, ses droits, ses activités quotidiennes, etc. À l'intérieur de ces organisations, au sein desquelles les logiques bureaucratiques, voire marchandes, s'accroissent, les responsabilités

se diluent plus qu'elles ne se conjuguent. Toutes les professionnelles ont exprimé un besoin de temps, de moyens et d'espaces pour réaliser l'ensemble de leurs missions et exercer leurs responsabilités. Un autre défi consiste à repenser les logiques, les pratiques organisationnelles et professionnelles qui sont aujourd'hui marquées par une exclusion ou une invisibilisation de l'enfant et de ses perspectives au sein de plusieurs des espaces qui composent l'ensemble du processus décisionnel, et ce, que cette exclusion soit formelle (absence de l'enfant dans des instances) ou symbolique (absence de son point de vue dans des instances). Enfin, nos résultats tendent à montrer que, si l'expérience de participation se construit dans et par les interventions, alors il importe de ne pas se limiter au recueil du point de vue de l'enfant, mais également de tenir compte de la compréhension de ses expériences passées et en cours afin de le soutenir dans l'expression de ce point de vue et de produire les mouvements nécessaires à la construction d'autres types d'expérience.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alfandari, R. et Taylor, B. J. (2022). Community-based multi-professional child protection decision making: Systematic narrative review. *Child Abuse & Neglect*, 123, article 105432. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2021.105432>
- Balsells, M. Á., Fuentes-Peláez, N. et Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, p. 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055>
- Bergonnier-Dupuy, G., Join-Lambert, H. et Durning, P. (dir. ; 2013). *Traité d'éducation familiale*. Dunod.
- Bouma, H. (2019). *Taking the child's perspective: Exploring children's needs and participation in the Dutch child protection system* [thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.97960770>
- Boutanquier, M., Ansel, D. et Bourne-Bosson, M. (2014). *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance : Construire la confiance* [rapport de recherche]. Université de Franche-Comté et Observatoire national de l'enfance en danger. <https://hal.science/hal-04492557v1>
- Callet, S. et Berger, M. (2020). *Le jour où j'ai choisi ma famille*. Dunod.
- Cossar, J., Brandon, M. et Jordan, P. (2016). "You've got to trust her and she's got to trust you": Children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, 21(1), p. 103-112. <https://doi.org/10.1111/cfs.12115>
- Cudjoe, E., Uggerhøj, L. et Abdullah, A. (2020). "We are consultants, not collaborators" : Young people's experiences with child protection meetings in Ghana.

- Children and Youth Services Review*, 109, article 104748. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104748>
- Davies, H. (2019). Trust and distrust: Listening to children about their relationships with professionals. *Social Sciences*, 8(9), p. 251. <https://doi.org/10.3390/socsci8090251>
- Défenseur des droits (2020). *Prendre en compte la parole de l'enfant : un droit pour l'enfant, un devoir pour l'adulte* [rapport annuel sur les droits de l'enfant]. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-10/ddd_rapport-annuel-enfants-2020_20201119.pdf
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* [ouvrage original publié en 1916 sous le titre *Democracy and education*]. Armand Colin.
- Disney, T., Warwick, L., Ferguson, H., Leigh, J., Cooner, T. S., Beddoe, L., Jones, P. et Osborne, T. (2019). "Isn't it funny the children that are further away we don't think about as much?": Using GPS to explore the mobilities and geographies of social work and child protection practice. *Children and Youth Services Review*, 100, p. 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.029>
- Durousset, A. (2016). *Placé, déplacé. De familles d'accueil en foyers, le combat d'un enfant sacrifié témoigne*. Michalon Éditeur.
- Esser, F., Baader, M., Betz, T. et Hungerland, B (dir. ; 2016) *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. London, New York : Routledge.
- EUILLET, S. et FAISCA, É. (2019). Ce que pensent les professionnels de la participation des enfants en famille d'accueil. *Le sociographe*, 68(4), p. s 53-s66. <https://doi.org/10.3917/graph.068.0118>
- EUILLET, S., GANNE, C. et TURLAIS, A. (2019). *L'évaluation des situations d'enfants confiés en accueil familial* [rapport de recherche]. Université Paris-Nanterre et ANPF. <http://efis.parisnanterre.fr/wp-content/uploads/2019/07/Rapport-final-evaluation-ANPF-euillet-ganne-turlais-2019.pdf>
- Fablet, D. (2007). Les interventions socio-éducatives : comment les définir ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21(1), p. 125-137. <https://doi.org/10.3917/rief.021.0125>
- Faisca, É. (2021). La participation de l'enfant en protection de l'enfance : Enjeux, conditions et obstacles. *Enfances familles générations*, 37. <http://journals.openedition.org/efg/11675>
- Ferguson, H., Leigh, J., Cooner, T. S., Beddoe, L., Disney, T., Warwick, L. et Plumridge, G. (2020). From snapshots of practice to a movie: Researching long-term social work and child protection by getting as close as possible to practice and organisational Life. *The British Journal of Social Work*, 50(6), p. 1706-1723. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz119>
- Gerdts-Andresen, T. (2021). A scoping review of when and how a child's view is weighted in decision-making processes in law proceedings. *Children and Youth Services Review*, 129, article 106197. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106197>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Heimer, M., Nasman, E. et Palme, J. (2018). Vulnerable children's rights to participation, protection, and provision: The process of defining the problem in Swedish child and family welfare. *Child & Family Social Work*, 23(2), p. 316-323. <https://doi.org/10.1111/cfs.12424>

- Henderson-Dekort, E., Van Bakel, H., Smits, V. et Van Regenmortel, T. (2023). "In accordance with age and maturity" : Children's perspectives, conceptions and insights regarding their capacities and meaningful participation. *Action Research*, 21(1), p. 30-61. <https://doi.org/10.1177/14767503221143877>
- Henderson-Dekort, E., van Bakel, H. et Smits, V. (2022). The complex notion of the capacity of a child: Exploring the term capacity to support the meaningful participation of children in family law proceedings. *Social Sciences*, 11(3), p. 98. <https://doi.org/10.3390/socsci11030098>
- Husby, I. S. D., Sletteboø, T. et Juul, R. (2018) Partnerships with children in child welfare: The importance of trust and pedagogical support, *Child & Family Social Work*, 23(3), p. 443-450. <https://doi.org/10.1111/cfs.12435>
- Jesu, F. (2020). Chapitre 31. La coéducation comme éthique et comme projet. Un « défi » à partager avec les MECS en vue de leurs contributions à une éducation globale et locale considérée comme un bien commun. Dans N. Touya et F. Batifoulier (dir.), *Travailler en MECS* (2^e éd., p. 587-600). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.touya.2020.01.0587>
- Jesu, F. et Le Gal, J. (2015). *Démocratiser les relations éducatives. La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*. Chronique sociale.
- Join-Lambert, H., EUILLET, S., Rurka, A. et groupe de parents dont les enfants sont suivis par les services de l'Aide sociale à l'enfance de Paris. (2022). *Construire ensemble la politique parisienne de protection de l'enfance : COPA75* [rapport de recherche]. Université Paris-Nanterre et ONPE. <https://shs.hal.science/halshs-04297360v1>
- Krutzinna, J. (2022). Who is "the child"? Best interests and individuality of children in discretionary decision-making. *The International Journal of Children's Rights*, 30(1), p. 120-145. <https://doi.org/10.1163/15718182-30010005>
- Lacharité, C., Chamberland, C. et Sellenet, C. (2015). *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents*. Presses de l'université du Québec.
- Lacroix, I. (2016, avril) La participation collective des jeunes en protection de l'enfance : une revue de littérature internationale (cahier #2016-01). CRÉVAJ. <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2016/05/031161452.pdf>
- Louffok, L. et Blandinières, S. (2016). *Dans l'enfer des foyers*. J'ai Lu.
- Maameri, A. (2024). *La participation du mineur à sa propre protection : droit comparé français-qubécois* [thèse de doctorat en droit privé et sciences criminelles, université de Bordeaux en cotutelle avec université d'Ottawa]. <https://theses.hal.science/tel-04767445v1>
- Mitchell, M. (2022). "Because I'm a kid..." : The struggle for recognition of children and young people involved in child and family social work. *Child & Family Social Work*, 27(3), p. 526-534. <https://doi.org/10.1111/cfs.12905>
- Osinski, A. (2024). *Au-delà de la participation : l'expérience de la démocratie au sein des services sociaux* [rapport de recherche]. Université Paris-Nanterre et Union européenne. https://www.responsivefrance.fr/_files/ugd/c28f45_1987102aef44414e9624c9d886765562.pdf
- Pastor, C., Balsells, M. À., Vaquero, E., Mateo, M. et Ciurana, A. (2020). Uninformed, afraid and confused: What children need to know at the beginning of their foster care process. *Child Care in Practice*, 28(1), p. 102-118. <https://doi.org/10.1080/13575279.2020.1723065>

- Richardson Foster, H., Barter, C., Stanley, N. et Churchill, H. (2021). How child-focused are child protection Conferences? *Child Abuse Review*, 30(5), p. 458-472. <https://doi.org/10.1002/car.2710>
- Robin, P. (2013). *L'évaluation de la maltraitance : comment prendre en compte la perspective de l'enfant ?* Presses universitaires de Rennes.
- Rosenczveig, J. P., Youf, D. et Capelier, F. (2014). *De nouveaux droits pour les enfants ? Oui... dans l'intérêt même des adultes et de la démocratie* [travaux préparatoires au projet de loi sur la famille]. Ministre de la Famille. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/144000326.pdf>
- Rurka, A., Barros Leal Giraud, A. et Mathiot, L. (2020). *Quel avenir après le SAJE et le SAPPEJ ? Comprendre les orientations proposées aux familles en fin de mesure, à partir de l'étude du processus décisionnel* [rapport de recherche]. Université Paris-Nanterre et ONPE. <https://hal.science/hal-04209508v1>
- Saarnik, H., Sindi, I. et Toros, K. (2023). "Well, the child can't choose, right?" : Foster children's participation experiences of child protection removal practices. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 41(5), p. 707-718. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00911-y>
- Seim, S. et Slettebø, T. (2017). Challenges of participation in child welfare. *European Journal of Social Work*, 20(6), 882–893. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320531>.
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), p. 15. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Séraphin, G. (2023). Comment faire alliance pour protéger un enfant en danger ? L'accompagnement des tiers à La Réunion. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 51(1), p. 143-163. <https://doi.org/10.3917/rief.051.0143>
- Skauge, B., Fauske, H. et Storhaug, A. S. (2024). Which participation practices can be found in child welfare service records? *Journal of Public Child Welfare*, 19(1), p. 86-109. <https://doi.org/10.1080/15548732.2024.2306150>
- Spyrou, S. (2019). An ontological turn for childhood studies? *Children & Society*, 33(4), p. 316-323. <https://doi.org/10.1111/chso.12292>
- Strömpl, J. et Luhamaa, K. (2020). Child participation in child welfare removals through the looking glass: Estonian children's and professionals' perspectives compared. *Children and Youth Services Review*, 118, article 105421. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2020.105421>.
- Tarayoun, T., Abassi, E., Diallo, C.-T. et Vinceneux, K. (2024). *L'Aide sociale à l'enfance. Édition 2024* (Les dossiers de la DREES, n° 119). DREES. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/2024-07/DD119.pdf>
- Thomson, R., Plumridge, L. et Holland, J. (2003). Editorial: Longitudinal qualitative research – A developing methodology. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), p. 185-187. <https://doi.org/10.1080/136455703200091789>
- Tillard, B. et Rurka, A. (2016). Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile. *Enfances familles générations*, 24. <http://journals.openedition.org/efg/1011>
- Toros, K. (2021a). A systematic review of children's participation in child protection decision-making: Tokenistic presence or not? *Children & Society*, 35(3), p. 395-411. <https://doi.org/10.1111/chso.12418>

- Toros, K. (2021b). Children's participation in decision making from child welfare workers' perspectives: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 31(4), p. 367-374. <https://doi.org/10.1177/1049731520984844>
- Tourigny, S. et Lafantaisie, V. (2022). L'approche participative en intervention avec les enfants : « Je veux qu'il me voit et qu'il me croit ». *Revue de psychoéducation*, 51(3), p. 199. <https://doi.org/10.7202/1093885ar>
- UNICEF (2024). Consultation nationale des 6-18 ans 2024. *Enfants et adolescents en souffrance. Privations, déficit de protection et rejet social* [rapport]. UNICEF. <https://www.unicef.fr/wp-content/uploads/2024/11/Rapport-de-la-Consultation-nationale-lUNICEF-de-2024.pdf>
- Van Bijleveld, G., Dedding, C. et Bunders-Aelen, J. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), p. 129-138. <https://doi.org/10.1111/cfs.12082>
- Vinel, V. et Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis. *Revue des sciences sociales*, 63, p. 12-25. <https://doi.org/10.4000/revss.4752>
- Wilson, S., Hean, S., Abebe, T. et Heaslip, V. (2020). Children's experiences with child protection services: A synthesis of qualitative evidence. *Children and Youth Services Review*, 113, article 104974. <https://doi.org/10.1016/j.chlyouth.2020.104974>