

ENTRE PAROLES FRAGILES, ESQUIVES ET MOUVEMENTS : L'EXIGENCE DE PORTER ENSEMBLE LA PARTICIPATION DE L'ENFANT.

Conférence donnée dans le cadre du colloque « *La parole de l'enfant en protection : comprendre, écouter et collaborer dans l'intérêt de l'enfant* », organisé par la Direction générale de l'enfance et de la jeunesse Vaud, Université de Lausanne (UNIL), Lausanne 5 février 2026¹.

Anne-Françoise Pont Chamot, Kim Stroumza, HES-SO//HETSL et HETS Genève

Nous sommes formatrices et chercheuses dans des Hautes Ecoles de Travail Social en Suisse romande.

Anne-Françoise Pont Chamot est responsable de formations post-grades portant sur les enjeux de l'intervention dans le champ de l'enfance, de la jeunesse et des familles. A ce titre, elle est notamment co-responsable de la Micro-certification HES-SO en 'Enjeux et défis de la participation de l'enfant dans un contexte de protection' à la Haute école de travail social et de la santé (HETSL), Lausanne². Au préalable, elle a travaillé de nombreuses années comme travailleuse sociale dans deux services de protection des mineurs et au Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, à Lausanne.

Kim Stroumza est docteure en sciences du langage et porte ainsi une attention particulière au langage et à ses subtilités. Elle mène depuis une dizaine d'années des recherches et interventions dans le champ de la protection de l'enfance comme professeure à la Haute école de travail social (HETS) de Genève³. Elle est également membre du comité directeur de la Communauté d'intérêt pour la qualité dans la protection de l'enfance pour la Romandie⁴.

¹ Le texte présenté ici a gardé la tonalité orale de la conférence. Nous avons aussi, suite à ce colloque, ajouté quelques précisions pour rendre notre propos le plus accessible et explicite possible.

² <https://www.hetsl.ch/cv/anne-francoise-pont-chamot#researches>

³ <https://www.hesge.ch/hets/la-hets-geneve/annuaire/kim-stroumza-boesch>

⁴ <https://www.igqk-cique.ch/fr>

INTRODUCTION - INTENTIONS DE NOTRE EXPOSÉ

Nous nous appuyons sur deux recherches⁵, dont une menée en collaboration avec La Fondation la Rambarde (site du Foyer de Cour), lesquelles prennent comme objet les activités éducatives dans des dispositifs de placement (structures d'urgence et moyen-long terme pour enfants en âge scolaire). A travers ces recherches, en tenant compte de la spécificité des dispositifs étudiés, nous nous attelons à rendre compte de la manière dont des éducatrices et éducateurs répondent à des injonctions de protection de l'enfant et de participation des enfants et des familles.

Nous allons le voir, il ne s'agit ici pas pour nous de présenter de « bonnes pratiques » à appliquer comme des recettes toutes faites mais de partager avec vous des points de repères et réflexions qui, depuis vos expertises singulières, pourront nous l'espérons faire sens pour vous et peut-être vous servir d'appuis.

Nos recherches s'inscrivent en analyse de l'activité⁶ : cela signifie que l'on essaie de saisir l'activité réelle des professionnel·le·s, au plus près de ce qui s'y passe concrètement, en saisissant ses détails, ses vécus, et ce sans dissocier ces activités de leurs dimensions institutionnelles, politiques et légales.

Pour cela, nous travaillons avec de longs temps d'observations dans les institutions, avec des enregistrements vidéo ou audio que nous regardons / écoutons avec les professionnel·le·s, si possible les familles (y compris les enfants), pour tenter de comprendre ce qui s'y passe.

C'est bien les pratiques, les enjeux qui les traversent et la manière de répondre à l'exigence de participation de l'enfant (et des familles, ainsi qu'aux enjeux de protection), par les professionnel·le·s, qui seront au centre de notre exposé. Toutefois, comme on le fait dans nos recherches, nous veillerons à inscrire ces pratiques dans un ensemble plus large. Un ensemble qui engage les professionnel·le·s elles·eux-mêmes, les enfants mais aussi les parents ainsi que l'ensemble du système de protection de l'enfance.

⁵ Pont Chamot, A.-F. Minacci, J., de Meyer, P., Stroumza, K, Pittet, M. (2023-2025): *Favoriser une participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur: un défi pratique pour les professionnel·le·s*. Recherche financée par HES-SO, Commission scientifique du domaine travail social (rapport disponible sous <https://www.rambarde.ch/single-post/rapport-de-recherche-sur-la-participation-de-l-enfant>).

Stroumza, K., Pont Chamot, A.-F., Pittet, P., Fersini, F., Krummenacher, L., Favez, M. (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). Cette recherche s'est déroulée dans deux dispositifs de placement moyen-long terme vaudois, une petite structure et une structure pluridisciplinaire avec école.

⁶ Barbier, Durand (2017).

1. QUELQUES ÉLÉMENTS DE NOTRE PERSPECTIVE

1.1. Spécificités du champ de la protection de l'enfance

Nous tenons à rappeler que le modèle de Lundy⁷ (qui organise une partie des discussions lors de ce colloque) a été élaboré, à l'origine, pour un contexte principalement scolaire. Ce modèle est intéressant parce qu'il permet d'élargir les dimensions à prendre en compte pour favoriser la participation de l'enfant. Mais de notre point de vue, il nécessite d'être discuté depuis les enjeux de protection de l'enfance et les spécificités de ce champ que nous allons expliciter maintenant. Des spécificités qui peuvent se colorer différemment selon les dispositifs et les situations, par exemple suivi avec ou sans mandat, suivi ambulatoire ou résidentiel. Des spécificités que vous connaissez bien mais qu'il nous semble néanmoins nécessaire de rappeler, car elles nous obligent à penser un peu autrement la participation de l'enfant (et des familles).

Tout d'abord :

- Intervenir dans le champ de la protection de l'enfance signifie que le développement de l'enfant est menacé avec des réponses parentales jugées insuffisantes⁸. L'intervention de l'Etat dans la sphère familiale est donc jugée nécessaire pour favoriser une reprise / poursuite d'un développement harmonieux de l'enfant, même si cela porte atteinte à certains droits fondamentaux.
- A travers cette intervention de l'Etat, l'enfant devient objet et sujet d'un dispositif de protection de l'enfance qui comporte dans tous les cas (de manière plus ou moins forte) une dimension d'aide contrainte, des relations de pouvoir et des expertises multiples qui peuvent défavoriser cette position de sujet.
- Ce système de la protection de l'enfance repose sur des savoirs scientifiques et professionnels concernant les besoins de l'enfant et les normes de « bonne parentalité », mais également sur des procédures, des outils d'évaluation des risques. Anticipation, traçabilité et standardisation structurent la manière dont l'ensemble du système répond aux enjeux de protection⁹. Aujourd'hui, tout·e professionnel·le, indépendamment de la position et/ou fonction qu'il·elle exerce, est soumis·e à ces injonctions.
- Ces interventions de l'Etat prennent place dans des situations porteuses de difficultés, avec des vécus de souffrance plus ou moins intenses qui précèdent et traversent l'intervention de l'Etat (avec ou sans mandat). Cela peut paraître évident ... et en même temps, il nous semble essentiel de le rappeler.

⁷ Lundy (2007).

⁸ Art. 307 al. 1 du Code civil suisse.

⁹ Voll et al (2010).

- Dans un contexte de protection de l'enfant, les professionnel·le·s, qu'il·elle·s soient éducateur·trices, assistant·es sociaux·ales, magistrat·es ... se trouvent confronté·e·s à des situations traversées par des risques. Des risques qui sont liés aux situations familiales mais aussi à la mise en œuvre de la mesure de protection. Par exemple, lorsqu'une mesure¹⁰ de placement est instituée, l'on cherche évidemment à protéger l'enfant de certains risques. Et, de fait, cette mesure peut constituer une véritable protection. Mais en même temps, cette mesure génère certains effets non souhaités (ou produit d'autres risques) puisque ce placement coupe de fait l'enfant de son environnement familial et impacte ses liens d'attachements. Il l'extrait de ses repères quotidiens pour le placer, jour après jour, dans un milieu institutionnel, au sein d'un collectif composé d'autres enfants et d'adultes. Autrement dit, la mesure de placement protège l'enfant d'un danger, tout en l'exposant à une autre forme de vulnérabilité.

Par rapport à d'autres modèles, tel celui de Lundy, notre perspective est un peu différente. Nous allons maintenant l'explicitier en détails, en espérant que ces différences de perspectives - qui parfois se complètent, se rejoignent, mais aussi à d'autres moments peuvent diverger - pourront venir enrichir nos réflexions au cours de cette journée.

1.2. Notre perspective de recherche

Dans nos recherches, nous ne partons pas depuis une définition à priori de ce que signifie « participation » et « protection », ni de bonnes pratiques, pour aller voir, vérifier ensuite si les professionnel·le·s respectent ces définitions ou appliquent ces bonnes pratiques.

Nous opérons un mouvement inverse qui consiste à décrire ce qui se développe dans les pratiques, ce qui fonctionne, ce qui pose difficultés, ce qui place les professionnel·le·s dans des inconforts et parfois certaines pertes de sens. Dans cette perspective, nous cherchons aussi à décrire ce qui est porteur en termes d'interventions pour le bien de l'enfant¹¹. Plus précisément, nous essayons de comprendre en quoi ces manières de faire peuvent être, ou non, considérées comme répondant aux injonctions de protection et de participation. Et si oui, avec quelles significations de ces termes ? De notre point de vue, il y a bien des innovations déjà à l'œuvre dans les pratiques, même si celles-ci sont souvent peu visibles et leur importance sous-estimée. A travers l'analyse de ces pratiques, nous avons aussi découvert, accédé à des formes de participation (des enfants et des familles) qui ne sont pas saisies comme telles.

Notre manière de mener ces recherches permet ainsi d'enrichir la littérature scientifique et les dispositifs de formation depuis les évolutions concrètes des pratiques, depuis ce qui s'invente dans le contact avec les enfants et les familles dans ces différents dispositifs de placement. Nos

¹⁰ Nous utilisons l'expression 'mesure de placement' de manière générique, celle-ci pouvant relever d'une mesure de protection, décidée par la justice, ou d'une action socio-éducative décidée en collaboration avec les parents.

¹¹ Stroumza et al (2024).

recherches visent également à soutenir la qualité des pratiques en visibilisant et en rendant partageables des savoir faire propres à ce champ professionnel.

2. POINTS D'ATTENTION ISSUS DE NOS TRAVAUX

Les points d'attention que l'on va maintenant vous présenter sont issus de nos travaux, en appui aussi sur la littérature scientifique et professionnelle.

Nous allons les exprimer ici de manière directe, avec l'intention de favoriser des frottements. Non pas tant, ou pas prioritairement, pour faire évoluer les pratiques mais pour enrichir les repères de ce champ qui, à nos yeux, ne permettent pas aujourd'hui de pleinement rendre compte de l'importance de ce qui se passe dans les pratiques que nous avons étudiées et modélisées.

Nous ne prétendons pas vous présenter des pratiques "révolutionnaires", que vous ne connaissiez pas, mais plus d'essayer de visibiliser et modéliser ce qui se passe dans des petits moments ou des détails, qui ont peut-être l'air de rien, mais où pourtant il nous semble que quelque chose de crucial se joue ... Quelque chose dont l'importance, pour pouvoir être prise en compte et saisie comme telle, exige de faire évoluer certains repères du champ, de les enrichir. C'est notamment le cas des définitions de la protection et de la participation de l'enfant¹².

2.1. Les droits de l'enfant sont une exigence juridique à concrétiser au service du bien de l'enfant

L'ensemble des droits de l'enfant sont évidemment incontournables et doivent être pris en compte. On peut cependant relever d'une part que ces droits peuvent entrer en tension les uns avec les autres, sans nécessairement s'opposer, avec le bien de l'enfant qui exige dès lors parfois de pouvoir en prioriser certains, du moins à certains moments. Et d'autre part, que ces droits, ensemble, ne sont pas suffisants pour concrétiser le bien de l'enfant¹³. « Garantir à chaque enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être » (au sens de l'art. 3.2 de la CIDE¹⁴) nécessite de prendre en compte l'état de l'enfant dans ses mouvements de vie et ses souffrances, lesquelles ne résultent pas que d'un droit qui n'aurait pas été respecté. La boussole dans le champ de la protection de l'enfance n'est ainsi pas uniquement le respect de ces droits, mais le bien de l'enfant, d'autant plus dans un dispositif qui a comme visée de favoriser un développement harmonieux des enfants placés/accueillis. C'est bien l'intérêt supérieur de

¹² Cela nécessite également de modifier les descriptions des activités de l'ordre de l'ordinaire à l'intérieur des dispositifs de placement, pour d'une part décrire ce qu'elles apportent en elles-mêmes et non pas seulement comme modes d'accès à une réalité sous-jacente (compétences) ou comme préalables pour construire une relation de confiance ou d'alliance (Stroumza et al, 2021). Et d'autre part pour décrire ce qu'elles apportent en elles-même en étant à la fois de l'ordre de l'ordinaire et produites artificiellement en tant que parties d'un dispositif qui tente de ressembler à un milieu de vie ordinaire (SEJED à paraître automne 2026).

¹³ Renaut (2002).

¹⁴ La Convention Internationale des Droits de l'Enfant, adoptée en 1989.

l'enfant qui est la pierre angulaire de tout le système de protection de l'enfance. Il ne suffit pas de déclarer ces droits, de les décréter, de les défendre ou de les promouvoir : ils doivent pouvoir se concrétiser, en tenant compte de certaines conditions pratiques et aussi d'obligations ou de devoirs qui doivent eux aussi être satisfaits, surtout dans un champ comme celui de la protection de l'enfance. Le terme « concrétisation » nous semble ainsi plus approprié (que « implémenter » ou « appliquer ») et mieux rendre compte de ce que cela exige de la part des professionnel·le·s (mais aussi de l'enfant et des familles) pour que le respect des droits soit effectif et ajusté au bien de l'enfant.

2.2. Une participation à inscrire dans un dispositif qui est par nature agissant

Parler de « concrétisation » impose d'inscrire cette participation dans un dispositif qui est par nature agissant et poursuit une certaine finalité¹⁵. Un dispositif est un ensemble d'éléments hétérogènes en relation : des aspects légaux, des orientations politiques, des organisations temporelle, matérielle, spatiale, un certain budget, un nombre de professionnel·le·s, etc Cet ensemble est agissant dans le sens où il oriente l'action, lui sert d'appui. Il ouvre et ferme des possibilités d'action, et ce sans que cela soit nécessairement visible, conscient ... Il est constitué de savoirs mais aussi de relations de pouvoir. Il est construit pour répondre à certains problèmes. Dans le cas des dispositifs de placement, ces problèmes sont des dangers identifiés pour le développement de l'enfant avec des parents qui ne peuvent seuls y remédier.

Ces dispositifs ont une visée et des conditions pratiques qu'il est important de prendre en compte pour réussir à concrétiser une participation de l'enfant qui soit la plus ajustée possible à son bien.

2.3. Une conviction forte : il y a pas de protection de l'enfant sans participation, ni de participation sans protection

Cette visée implique de penser participation et protection ensemble, dans un même mouvement. Pour le bon développement de l'enfant, pouvoir faire exister d'une manière ou d'une autre ce qui importe pour lui, et le voir être pris en considération (d'une manière ou d'une autre), est essentiel, vital, et doit se faire en prenant également en compte ce que l'enfant peut endurer. Il n'y a pas de protection sans participation, ni de participation sans protection. Deux exigences qui, dans la littérature scientifique, ne sont souvent pas pensées ensemble, dans un même mouvement.

¹⁵ De Jonckheere (2010).

2.4. Deux risques majeurs

Nous l'avons souligné en introduction : pour penser et concrétiser une participation de l'enfant qui puisse répondre également aux enjeux de protection, il s'agit de prendre en compte les risques à l'origine de la mesure de placement, mais aussi les risques (ou effets non souhaités) qui sont également produits par la mesure même de placement.

Parmi ces risques, deux (à notre sens majeurs) méritent d'être soulignés car impactant tout particulièrement la concrétisation de la participation de l'enfant :

- premièrement des risques / effets non souhaités de morcellement, en lien notamment avec une diversité d'intervenant·e·s impliqués auprès de l'enfant. Cela rend parfois d'autant plus difficile de penser ses besoins dans un ensemble qui doit cependant inmanquablement être pensé et porté à plusieurs. On y reviendra dans la suite de notre exposé.
- Deuxièmement, un risque qui concerne le développement même de l'enfant qui est par définition singulier, imprédictible.

On l'a dit précédemment, le système de protection de l'enfance repose sur une organisation très structurée, en appui sur des prédéfinitions : des procédures, des standards, des outils d'évaluation, ainsi que des normes, etc. Cette organisation est nécessaire, mais elle peut aussi produire des effets non souhaités, notamment une forme de rigidification et de non-perception (et/ou non prise en compte) des participations présentes (qui prendraient d'autres formes que celles attendues) et plus largement de la singularité de ce qui se passe¹⁶.

Autrement dit, à force de vouloir sécuriser le développement de l'enfant (y compris par des comportements jugés protecteurs), on prend le risque de trop prédéfinir ce développement, de trop l'orienter. Or, qui peut prédire comment un enfant va se développer dans la mesure, ce qui va lui convenir ou pas, ce qui est important pour lui, ce qu'il peut endurer ? Qui peut également prédire comment son ou ses parents va·vont pouvoir réinvestir sa·leur fonction parentale ?

Une trop grande prédéfiniion défavorise une forme d'ouverture qui est nécessaire, essentielle à la participation de l'enfant : si cet espace est absent ou trop encadré, en lien avec des anticipation et prédéfiniion qui seraient trop prégnantes, cette participation peut devenir difficile ou devenir invisible (on n'arrive plus à la voir) ou encore limitée à une participation de façade.

¹⁶ Minary (2011).

Il y a ainsi un enjeu à ce que ces prédéfinitions et procédures puissent servir d'appui, d'orientation pour le développement de l'enfant mais sans imposer sa forme qui doit, elle, rester singulière. Une singularité, une imprévisibilité incontournable et nécessaire ... qui doit être soutenue, préservée par ce système mais pas écrasée, pas étouffée.

2.5. Une notion juridique d'intérêt supérieur de l'enfant à concrétiser au plus près des circonstances concrètes et des possibilités des uns et des autres

Pour revenir à la notion juridique d'intérêt supérieur de l'enfant (qui doit guider les décisions et les interventions au sens de l'article 3 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE)) : rappelons que celui-ci doit toujours se concrétiser au plus près des situations réelles¹⁷. Il ne s'agit donc pas d'un principe abstrait dont l'on pourrait prédéfinir l'application de manière surplombante.

L'intérêt supérieur de l'enfant suppose au contraire une exigence d'ouverture (et aussi une certaine mobilité en terme de posture) : cette visée, essentielle à tenir, se construit dans une attention aux circonstances, mais aussi dans la reconnaissance des possibilités et des limites de chacun·e, celles des enfants, des familles, comme celles des professionnel·le·s.

Autrement dit, ce principe ne peut pas être décrété et défini par une seule position unique. Il oblige à accepter et prendre appui sur une part d'incertitude, à laisser une place à ce qui émerge et aux différentes contributions en présence.

Nos travaux mettent en évidence que c'est précisément dans cet espace - ni totalement maîtrisable, ni totalement prédéfini tout en s'appuyant néanmoins sur des prédéfinitions - que se loge un potentiel espace de participation, pour l'enfant et pour les familles.

2.6. Dans les activités éducatives, ce qui relève de la vie ordinaire n'est pas un décor mais un véritable espace pour la participation

Dans les activités éducatives prenant place lors de placements institutionnels, les gestes du quotidien qui relèvent de la vie ordinaires sont centraux : manger, jouer, faire un trajet en voiture, échanger quelques mots en apparence anodins ... Ce qui se passe dans l'institution de placement doit en effet pouvoir au moins minimalement et temporairement être investi comme lieu de vie par l'enfant. Une nécessité pour son bon développement.

¹⁷ 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, c'est-à-dire « in concreto ».

Si ces activités de l'ordre de l'ordinaire, qui font partie du quotidien éducatif, sont cruciales pour le développement de l'enfant (ainsi que le fait de réussir à voir / prendre au sérieux ce qui s'y joue), elles sont pourtant très peu décrites dans la littérature sur la participation, qui se concentre surtout sur des espaces formels et institués, largement organisés ou orientés par des adultes.

Or, ce qui relève de la vie ordinaire n'est pas un décor, on le redit : ce qui s'y passe est non seulement essentiel pour le développement de l'enfant mais constitue un espace à l'intérieur duquel peut se loger des mouvements de participation des enfants et des familles. On y reviendra dans la suite de notre exposé.

Ces différents points d'attention vont maintenant nous servir d'appui pour entrer dans le vif du sujet.

3. DES REPÈRES POUR SOUTENIR LA PARTICIPATION DE L'ENFANT

3.1. Des repères issus d'une démarche de modélisation des pratiques

Dans le cadre de notre recherche sur la participation des enfants en situation de placement d'urgence, et comme dit précédemment, nous avons mené un travail de modélisation des pratiques éducatives. Cela nous a permis d'identifier un ensemble de repères à l'œuvre dans les pratiques et qui soutiennent les professionnel·le·s dans leurs interventions.

A ce stade, nous voulons souligner un point important : ces repères (dont certains seront dépliés dans quelques instants) doivent être compris dans l'ensemble qu'ils forment, puisqu'ils se répondent et s'enrichissent mutuellement.

Mettre en relation ces différents repères permet justement d'inscrire la participation dans un ensemble plus large et de rendre compte des différentes dimensions et conditions auxquelles cette participation est soumise, ainsi que les manières dont les équipes éducatives tentent d'y répondre.

Chacun de ces repères soulève des questions pratiques qui guident les explorations des professionnel·le·s. Car c'est bien d'explorations dont il s'agit : non seulement pour susciter la participation de l'enfant, mais aussi pour réussir à la percevoir, à la suivre, parfois à la réorienter, afin qu'elle puisse réellement être prise en considération d'une manière qui puisse répondre à son intérêt supérieur.

Une manière de percevoir, explorer, suivre, parfois réorienter cette participation qui est déjà, nous allons le voir, une manière de prendre en considération cette participation, avec une granularité et une visibilité qui devront s'affiner, s'ajuster au cours de l'activité éducative ou des différentes interventions.

3.2. Focale sur 4 repères d'intervention

Les 4 repères que nous allons maintenant déplier sont :

- La participation de l'enfant, une activité située (vitale) qui est traversée par des risques à déjouer autant que possible.
- Une participation de l'enfant portée par toutes les personnes impliquées, à inscrire dans un ensemble.
- La participation de l'enfant est à explorer, éventuellement à réorienter, en fonction de ses formes d'expression multiples et de ses besoins.
- Porter ensemble la participation de l'enfant, notamment en élargissant ce que l'on entend par « travail avec les familles ».

3.3. La participation de l'enfant, une activité située (vitale) qui est traversée par des risques à déjouer autant que possible

3.3.1. La participation, une activité située qui se construit dans et par un environnement

Pour L. Lundy et comme nous l'avons vu précédemment avec Elodie Faisca lors de sa conférence, la participation de l'enfant n'est pas un acte ponctuel mais un processus progressif, relationnel et conditionné par des cadres qui permettent à la parole d'être réellement prise en compte. Dans notre perspective, cette participation n'est toutefois pas qu'un processus : c'est une activité située, qui engage et expose les personnes impliquées.

En tant qu'activité située, la participation de l'enfant présente les caractéristiques suivantes :

- elle s'organise dans et par un environnement¹⁸ qui est agissant et sur lequel il s'agit aussi d'agir ;
- elle s'inscrit dans des circonstances spécifiques et à l'intérieur d'un dispositif agissant (on l'a dit), ce qui nécessite des ajustements continus pour que cette participation réponde au bien de l'enfant ;
- elle n'est pas prédéterminée dans le sens que « quelque chose », qui échappe à la volonté des un·es et des autres, se construit dans l'activité elle-même avec / en appui sur les un·es et les autres. Dit autrement, les personnes engagées dans l'activité (y compris l'enfant) participent, de manière active et passive, à la construction de cette activité de participation : elles l'orientent, la vivent et l'éprouvent. Cette activité à la fois les expose et les engage.

¹⁸ Ogien & Quéré (2005).

3.3.2. Une participation qui peut poursuivre trois visées, parfois dans un même mouvement

Selon les moments et les situations, nous avons observé trois visées pour cette participation de l'enfant :

- contribuer aux décisions prises pour et avec lui ;
- lui permettre de s'inscrire dans ce que les adultes conçoivent (parfois) et décident pour lui ;
- prendre, autant que possible, une position d'acteur de son existence, de son devenir.

A l'intérieur de chacune de ces visées, la granularité de cette participation devra évidemment s'affiner mais sans perdre de vue cette troisième visée qui nous semble dans tous les cas incontournable : au-delà de l'expression d'une opinion, l'enfant doit pouvoir, autant que possible, prendre une position d'acteur de son existence, en fonction de ce qui importe pour lui, et selon lui, et de ce qu'il peut endurer. Cette exigence implique, de la part du ou de la professionnel·le, une attention et une ouverture particulièrement fines à son expression directe mais aussi indirecte.

Il s'agit bien de reconnaître l'enfant comme un sujet de droit, à la fois acteur dans le dispositif d'aide-contrainte et sujet à part entière de sa propre existence.

3.3.3. Une participation qui expose et engage l'enfant

La situation d'un jeune que nous avons suivi dans le cadre de la recherche en contexte d'urgence est emblématique de cette participation qui expose et engage l'enfant.

Diego, un adolescent placé en urgence durant la nuit par la police après qu'il se soit plaint auprès d'une professionnelle de son école, du fait qu'il subissait des violences de la part de ses parents. Il a parlé car il craignait la réaction de sa mère, suite à un comportement inapproprié que la direction de l'école s'apprêtait à signaler à ses parents. Le dispositif de protection se met alors en place et là, immédiatement, Diego mesure les conséquences directes de sa parole. Que va-t-il donc faire ? Minimiser ce qu'il a vécu à la maison et utiliser, en tout cas au début du placement, l'esquive de manière certes sympathique mais aussi (d'abord) comme une redoutable « arme » pour mettre à distance les adultes (et peut-être les laisser prendre les décisions pour lui). Une parole de ce jeune qui devient dès lors de plus en plus fragile avec une forme d'auto-protection que les professionnel·le·s vont veiller à respecter (la participation n'est pas un devoir). Ils vont la respecter jusqu'à un certain point. Car les esquives de ce jeune, si elles le protègent, vont empêcher une expression nécessaire de sa part par rapport à son avenir (il est en 11ème et des décisions doivent être prises). Un nouveau risque survient : que son avenir se dessine et se décide sans lui, avec un père qui a des idées bien précises pour son fils et qui veut aller de l'avant.

L'exemple de Diego en est un parmi d'autres. En effet, nous avons accédé à de nombreux autres récits de professionnel·le·s ou d'enfants /jeunes mettant en évidence comment ces derniers, dans cet environnement bouleversé et incertain, mesurent rapidement les conséquences possibles de leur parole et comment dès lors ils se rétractent. Ou alors des enfants qui changent de points de vue, parce que les loyautés à l'égard de leur famille sont particulièrement fortes et mises à rude épreuve et/ou parce qu'aujourd'hui ils diraient les choses un peu autrement. Ou alors des enfants et des jeunes qui utilisent d'autres manières de manifester ce qui compte pour eux, y compris à travers des attitudes et /ou comportements (voire des débordements émotionnels) qui peuvent être défavorables à leur bien, ou à celui d'autres enfants, par exemple dans des espaces collectifs (moments de repas, jeux, colloque dit des enfants).

Parler dans ce contexte est ainsi une activité risquée, incertaine, et qui expose l'enfant. Mais ce n'est pas une fatalité ! Les professionnel·le·s avec lesquels nous avons travaillé tentent constamment de déjouer ces risques, par exemple :

- en veillant à donner à l'enfant les informations nécessaires à ce qu'il puisse minimalement comprendre sa situation de placement, en restant (autant que possible) disponible pour répondre à ses éventuelles questions. C'est essentiel, surtout dans des situations de crise et de grands bouleversements qui peuvent altérer sa capacité de discernement, sa capacité à se repérer et à se construire une opinion ;
- en revenant vers le jeune pour s'assurer qu'il maintient ce qu'il a dit le jour précédent (une manière de rester ouvert·e à une évolution de sa position, c'est là aussi essentiel) :
- en lui montrant et/ou en lui signifiant (parfois de manière très cash) que ce n'est pas lui qui porte la responsabilité et qui décidera (un enjeu majeur pour éviter que l'enfant ou le jeune ne se retrouve à occuper une position inappropriée).
- en veillant à faire sentir à l'enfant que les éventuels désaccords ou tensions qu'il pourrait y avoir, par exemple avec ses parents, sont non seulement pris en compte mais également portés de manière impliquée par les professionnel·le·s et par les adultes entre eux (une manière de prendre en compte ses loyautés et de déjouer des risques de clivages qui iraient à l'encontre de son intérêt supérieur).

Déjouer ces risques se passe dans des espaces formels mais aussi, selon ce que nous avons observé, dans des espaces informels et des activités du quotidien, de manière relativement spontanée, en réponse à une question directe de l'enfant ou en réponse à un mouvement sensible plus indirect.

3.4. 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

Cette participation expose l'enfant en premier lieu. Mais elle expose aussi toutes les personnes impliquées auprès de lui.

Pour que la participation de l'enfant, en tant qu'activité (située, risquée mais néanmoins vitale), 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.

Il s'agit bien ici de considérer l'enfant comme sujet de droit mais tout en préservant son statut d'enfant (et ainsi ne pas confondre participation et décision).

3.4.1. Des conditions à construire à différents niveaux

Pour que l'enfant n'ait pas à porter seul sa participation (cela l'exposerait trop), des conditions sont à construire par les professionnel·le·s à différents niveaux, y compris au sein de leur propre équipe. Des conditions 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 qui expose l'enfant mais également toutes les personnes impliquées auprès de lui.

Dans le cadre de la recherche sur les pratiques en contexte de placement d'urgence, nous avons été touché·e·s par le soin mis par les éducatrices et éducateurs à favoriser et soutenir ce « faire équipe ». Une nécessité dans ce contexte où le groupe d'enfants se modifie en permanence. Il y a quelque chose d'un collectif qui doit constamment s'ajuster, se renouveler : pour croiser différentes lectures autour des situations, déjouer les risques de rigidification, dessiner des orientations communes ... mais aussi pour se « mettre en état », individuellement et collectivement, d'accueillir et accompagner ces enfants. Ce « faire équipe » est apparu de manière particulièrement saillante dans ce contexte d'urgence, en lien avec l'intensité des enjeux qui traversent ce type de dispositif. Il constitue dans tous les cas une nécessité pour soutenir des postures à la fois mobiles et solides (c'est-à-dire bien adossées à leur cadre / mission), qui sont essentielles pour rester dans des mouvements d'ouverture vis-à-vis de ce que les enfants (et les familles) expriment.

Deuxième partie de ce repère : cette participation ne peut également non plus, à elle seule, tout porter : l'ensemble des personnes impliquées (éducateur·trice·s, directions, représentant·e·s de services placeurs ...) doivent pouvoir assumer ce qui leur revient (y compris d'éventuels désaccords entre eux·elles, professionnel·le·s) pour ne pas faire peser sur l'enfant une responsabilité inappropriée qui serait défavorable à son bon développement.

« Dans quelle position mettons-nous l'enfant ? 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 responsabilités à identifier mais aussi un souci (commun) pour l'enfant qui fait que, même si une décision ne relève pas de sa propre responsabilité, le·la professionnel·le reste concerné·e. Pour contrer le risque de morcellement mentionné précédemment, les actions de chacun·e doivent en effet réussir à s'inscrire dans un ensemble qu'il s'agit, de manière collective, de garder orienté vers le bien de l'enfant.

3.4.2. Une participation de l'enfant portée par toutes les personnes impliquées, à inscrire dans un ensemble

A travers nos différentes activités (pédagogiques, de recherche), l'on se rend compte à quel point ce portage collectif des situations peut mettre à mal les professionnel·le·s et les directions, et que, répondre à des risques (y compris de morcellement, de catégorisation et de rigidification), est tout sauf une évidence.

Que l'on soit assistant·e social·e, éducateur·trice, magistrat·e, psychologue ... , nous n'avons pas les mêmes contraintes. Pas les mêmes rythmes. Pas les mêmes expériences du lien et des contacts avec l'enfant et sa famille. Les temporalités diffèrent également. Les attentes institutionnelles aussi. Et chacun·e doit rendre des comptes selon des logiques propres à sa mission et à son institution.

Malgré ces différences de positions et de responsabilités, toutes ces interventions doivent cependant réussir à s'inscrire dans un ensemble — autant que possible porté collectivement par toutes les personnes impliquées autour de l'enfant. Un ensemble qui doit rester orienté vers le bien de l'enfant.

Sur le papier, cela peut sembler évident. Mais dans la réalité, vous le savez, il s'agit-là d'une exigence considérable à laquelle chacun·e est soumis·e. Car il ne s'agit pas seulement d'agir ou d'appliquer telle ou telle procédure ou de cocher telle ou telle case : il faut aussi (déjà) réussir à préciser pour soi ce que l'on tient, ce que l'on peut tenir, endurer... et accepter ses propres limites.

Il s'agit également (surtout), de réussir à rester ouvert·e à d'autres points de vue que le sien, à celui des autres professionnel·le·s, à celui de l'enfant et à celui de ses parents qui disposent également d'une expertise, même s'ils sont réputés défailants. C'est essentiel pour réussir à percevoir la participation de l'enfant, y compris sous des formes inattendues ou/et qui s'expriment à bas bruit. Nous y reviendrons dans la suite de notre exposé.

3.4.3. Une nécessaire attention aux détails, même ceux en apparence anodins

Concrétiser l'idée que « la participation de l'enfant ne peut, à elle seule, tout porter » ne va également pas de soi et se joue parfois dans des détails qui pourraient au premier abord apparaître comme étant anodins. Comment va-t-on en effet formuler nos questions ? Va-t-on demander à l'enfant « comment il vit son placement ? », « s'il est en accord avec celui-ci ? » ou « s'il y trouve du sens ? » ? Ce ne sont pas tout à fait les mêmes questions. Ces différences de détails, dans les formulations, ne sont pas anodines : elles ne dessinent, n'ouvrent pas les mêmes positions, pour l'enfant, et pour le·la professionnel·le. Et la réponse ne sera peut-être pas non plus la même suivant si cet échange a lieu lors de la préparation d'un bilan, ou au bord d'un terrain de foot. Et avant de poser la question, avons-nous tenté de déjouer les conflits de loyauté dans lesquels ce questionnement pourrait placer l'enfant ? Et s'il dit refuser le placement, ne pas y trouver du sens, ou s'y opposer, a-t-il cependant bien compris que ce n'est pas lui qui décide, et cela pour son bien à lui ?

Ce que l'on veut souligner et rendre sensible ici, c'est qu'il y a tout un ensemble de conditions à soigner pour que ces simples questions, en apparence anodines et qui partent d'une très bonne intention (veiller à ce que l'enfant puisse exprimer son point de vue concernant la mesure ou sa situation), puissent dans leurs détails trouver une forme ajustée à son intérêt supérieur. Cela exige d'être au clair sur « qui porte quoi » (y compris à l'intérieur de sa propre institution / son service). Lorsque l'on pose une question à l'enfant, il convient aussi d'identifier s'il s'agit d'informations nécessaires pour nous, en tant que professionnel·le, afin de prendre une décision, et/ou d'une interrogation que l'enfant devrait se formuler lui-même afin de tenter d'y répondre, en tant qu'acteur de son existence même s'il ne décide peut-être pas (cf. les visées dont nous avons parlé). Là non plus, ce n'est pas forcément la même chose et/ou la même position.

Affirmer qu'il est essentiel que l'enfant puisse exprimer son point de vue (en fonction de son âge, de sa maturité, de sa capacité de discernement), et que ce point de vue doit pouvoir être pris en considération de manière effective (comme le prévoit l'art. 12 de la CIDE) veut dire quelque chose d'important : si l'on veut que cette participation soit orientée vers son bien, son point de vue ne doit toutefois pas venir supplanter ni les responsabilités, ni les positions des autres personnes impliquées auprès de lui et garantes de son intérêt supérieur - que ce soit celles de ses parents ou des professionnel·le·s.

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

3.5.1. Une participation à saisir au-delà d'une expression verbale explicite de l'enfant à un moment donné

Tenant compte des risques auxquels la parole de l'enfant est exposée, nos résultats suggèrent que cette participation de l'enfant ne peut se réduire à un seul acte d'expression verbale explicite manifesté par l'enfant à un moment donné.

Plus précisément, nous avons saisi 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, mais aussi d'autoriser, de laisser venir et de réussir à percevoir dans une forme d'ouverture à l'enfant et à ce qu'il manifeste / montre, avec des formes de participation qui peuvent être aussi fugaces, implicites et/ou inattendues. Des mouvements sensibles qu'il s'agit de réussir à suivre, éventuellement (ré)orienter d'une manière qui soit favorable à son bien.

Percevoir, explorer... prendre en considération la parole de l'enfant, qu'est-ce que cela veut dire ? A nouveau, l'on vient pointer une fausse évidence (lien avec l'article 12 de la CIDE). Ou alors une ambition porteuse d'une exigence tellement forte qu'elle mérite qu'on s'y arrête.

3.5.2. Réussir à percevoir des participations dans des mouvements sensibles, dans une forme d'ouverture à l'enfant et à ce qu'il montre

Lorsqu'un enfant dit ce qu'il dit, mais avec une tonalité hésitante, et dans un moment particulier, que comprendre ? Qu'exprime-t-il, que montre-t-il ? Et à qui ? Et sa manière de se comporter, ses esquives, ses silences, que signifient-ils ? Et comment impliquer l'enfant dans ce processus d'interprétation de ce qu'il montre, pour que ce processus ne lui échappe pas, ne se fasse pas 'dans son dos' ?

3.5.3. Comprendre ce qu'il dit, mais aussi ce qu'il semble pouvoir, à ce moment-là, assumer, porter, endurer, s'approprier

Déplier ces questions requiert une implication professionnelle qui n'est pas seulement une compréhension de ce que l'enfant dit explicitement mais aussi de ce qu'il semble pouvoir, à ce moment-là, assumer, porter, endurer, s'approprier. Cela nécessite de réussir à inscrire ces expressions dans ses mouvements sensibles et dans l'ensemble de sa situation pour élargir et affiner la compréhension de ce que l'enfant vit, exprime et pour le prendre en considération. Cela nécessite implication et ouverture.

Cette ouverture nécessite également de ne pas attribuer à la connaissance scientifique un pouvoir qu'elle ne doit pas avoir dans le processus d'interprétation de la parole d'un enfant dans ce type de dispositif, celui de la légitimer. Lors de la table ronde organisée à l'occasion de cette journée, il nous a été demandé, suite à l'expression d'une jeune, de préciser si des connaissances scientifiques existaient à propos de ce qu'elle disait. Nous avons répondu qu'il existait de nombreuses références scientifiques qui corroboraient son propos, avant de questionner : s'il n'y avait pas eu de telles connaissances scientifiques, alors qu'aurions-nous fait ? Est-ce que cela aurait été une raison pour ne pas écouter et entendre ce qu'exprimait cette jeune ? Les connaissances scientifiques doivent, selon nos analyses, être utilisées pour affiner l'attention, les interprétations, pour élargir celles-ci, mais pas pour recouvrir les propos, en court-circuitant l'expression d'une expérience singulière en la réduisant et recouvrant par une connaissance scientifique qui serait seule légitime¹⁹. Ce qui importe pour quelqu'un·e et selon lui·elle ne peut être ni prédéfini ni légitimé depuis la littérature scientifique, même si celle-ci peut servir d'appui pour l'écoute et l'interprétation de ce qu'il·elle exprime.

L'on retrouve cet enjeu, en écho au risque d'une trop grande prédéfinition des participations possibles, dans l'une des recommandations du modèle de Lundy : « Etablir une liste claire des sujets sur lesquels l'avis de l'enfant sera recueilli ». Il s'agit bien, selon nos analyses, si on utilise cette liste, de le faire pour envisager des points sur lesquels porter une attention et non pas pour prédéfinir l'espace possible (et légitime) de la participation. Il s'agit bien de laisser ouvert ce que pourrait exprimer l'enfant, ce qui est important pour lui, et selon lui, sans que l'ensemble des possibles ne soit prédéfini dans un espace par les adultes (et la science) et en amont. D'où l'importance des expressions qui surgissent à l'initiative de l'enfant dans les activités de l'ordre de l'ordinaire, au quotidien ; une forme de spontanéité qui préserve une ouverture vis-à-vis de ce qui pourrait être important pour l'enfant et selon lui. Une forme d'ouverture qui préserve également le moment où il serait prêt à dire ou non quelque chose.

L'on voit bien qu'il ne s'agit pas seulement de permettre à l'enfant d'exprimer son opinion à travers une parole. Si l'on élargit ce que l'on entend par « participation », cela amène à interpréter (inscrire) celle-ci dans les mouvements sensibles de l'enfant (ce qu'il dit, mais aussi ce qu'il semble pouvoir, à ce moment-là, assumer, porter, endurer, s'approprier). Cette participation n'est ainsi pas tant à solliciter que de réussir à la percevoir et à lui donner du sens. Dans ce contexte de placement marqué, on l'a vu, par de l'incertitude, une clarté souvent partielle ou encore des désaccords, avoir une opinion ne va également pas non plus de soi. Celle-ci doit pouvoir s'explorer ; elle peut aussi éventuellement se transformer.

¹⁹ Chauvier (2014) distingue ainsi un usage des concepts par désignation d'un usage des concepts par recouvrement.

3.5.4. Une influence de l'adulte comme appui nécessaire

Ce travail d'exploration (de transformation, d'affirmation) est un travail que l'enfant doit pouvoir mener mais pas nécessairement seul. Il va souvent avoir besoin des adultes. Quand on dit cela, on considère l'influence de l'adulte comme un appui nécessaire pour permettre à l'enfant de se construire une opinion, de tester ce qu'il pense (y compris l'effet que sa parole a sur l'adulte). Cet appui de l'adulte peut également être nécessaire pour réorienter des formes de participation qui seraient défavorables au bien de l'enfant (exemple des débordements émotionnels et/ou des manifestations de violence qui le mettraient en danger). Il peut également être nécessaire pour confronter l'enfant à d'autres points de vue et réalités. En même temps, il s'agit bien de veiller à ne pas dessaisir l'enfant de sa position de sujet de son expression, notamment en ne prédéfinissant pas (depuis par exemple des connaissances ou catégorisations scientifiques et / professionnelles) ce qui pourrait, ou même devrait, être important pour lui, et en ne cantonnant pas sa participation à être uniquement de l'ordre de la réponse à des questions (sollicitations) des adultes²⁰.

Pour respecter le statut d'enfant en développement, nos résultats montrent qu'il est essentiel - mais pas facile dans un champ comme celui de la protection de l'enfance où des réponses parentales ont été jugées insuffisantes - de ne pas considérer l'influence de l'adulte (particulièrement celle du parent) en la rigidifiant dans une opposition à la participation de l'enfant. En plus du respect du statut juridique de la position parentale, il s'agit de répondre également à l'article 5 de la CIDE, soit le droit pour l'enfant de bénéficier des conseils et de l'orientation des adultes²¹. Dans ce contexte particulier marqué par de l'incertitude, de la souffrance et une grande complexité, si il y a bien un enjeu à préserver à l'enfant un statut de sujet de son expression et des risques d'instrumentalisation à tenter de déjouer²², cet appui sur l'adulte s'avère cependant nécessaire. Nécessaire à la fois pour renforcer sa position de sujet (ayant expérimenté, testé, enrichi éventuellement transformé aussi son point de vue) et pour ne pas lui faire porter une responsabilité inappropriée. Ce que dit/montre l'enfant à la fois exprime quelque chose de central qui doit être pris en considération pour concrétiser son intérêt supérieur ; et en même temps cette prise en considération doit se faire en appui sur d'autres expertises (celles des parents et des professionnel·le·s). Cette expertise des adultes ne se réduit

²⁰ Boutanquoi et al (2016).

²¹ « 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 ». (art. 5 de la CIDE).

²² Si Lundy (2007) souligne l'importance de l'article 5 de la CIDE (l'article 12 devant être interprété en conjonction avec l'article 5), elle cite également tout un ensemble d'attitudes des adultes qui sont des obstacles à la concrétisation de cet article 12. Dans un contexte de placement, l'interprétation de l'article 5 par L. Lundy (« *le droit des adultes de fournir des conseils diminue à mesure que l'enfant mûrit et peut finalement cesser* », traduction de « the adults' right to provide guidance wanes as the child matures and may eventually cease », Lundy 2007, p. 939) nous semble insuffisante. En effet, si la prise en compte du développement de l'enfant est essentielle, il est tout aussi important de considérer le contexte particulier dans lequel l'enfant se trouve et qui peut rendre nécessaire/utile cet appui sur l'adulte.

pas à susciter, recueillir et suivre la parole de l'enfant : elle consiste aussi à la voir, à l'accompagner, à construire les conditions pour que cette parole puisse s'exprimer. Elle consiste aussi à l'interpréter et à orienter certaines décisions. Ces adultes ont des responsabilités pour que cette participation de l'enfant permette de concrétiser son intérêt supérieur, pour que cette participation soit favorable à son bien.

Une attention aux mouvements de la parole est d'autant plus essentielle que l'enfant (adolescent·e) peut « flamber » dès lors qu'il·elle sent que sa parole est prise à la lettre par les adultes. Vous avez probablement tous et toutes des exemples de situations où l'enfant, sitôt qu'il a parlé, vit une montée d'angoisse en constatant, en direct, les effets que sa parole a sur le·la professionnel·le. Des peurs, des inquiétudes du·de la professionnel·le qui peuvent à leur tour envahir l'enfant et le placer dans une position parfois de toute puissance ou dans tous les cas susceptible de renforcer des angoisses déjà présentes. Prendre en considération les mouvements de la parole de l'enfant, et les siens propres, c'est une manière de réouvrir un espace pour l'enfant et pour soi en tant que professionnel·le, pour déjouer des risques d'emballement, voire de rigidification, qui peuvent exposer l'enfant à de nouveaux risques.

3.5.5. Explorer, suivre, réorienter (si nécessaire) cette participation : déjà une manière de la prendre en considération.

La manière dont les propos des professionnel·le·s sont formulés, la manière dont il·elle·s accueillent, aussi émotionnellement, ce que dit et montre l'enfant peuvent être perceptibles pour l'enfant, rendues plus ou moins sensibles voire partagées. Il y a là déjà une manière de prendre en considération l'enfant et sa parole. On dit parfois aussi, un peu schématiquement, que l'écoute précède la parole ...

3.6. Porter ensemble la participation de l'enfant, notamment en élargissant ce que l'on entend par « travail avec les familles »

3.6.1. Prendre autant que possible appui sur les parents est un enjeu central pour déjouer certains risques et favoriser une participation de l'enfant favorable à son bien

« Porter ensemble » ne signifie pas que tout le monde a la même position et que l'on gomme d'éventuels enjeux de pouvoir. Chacun·e doit pouvoir tenir sa position propre, y compris les parents (dont l'autorité parentale peut être limitée - c'est le cas de presque toutes les situations qu'on a suivies dans le cadre de nos recherches – mais très rarement retirée).

Inscrire la participation de l'enfant dans ses relations affectives avec ses parents et ses liens d'attachement, prendre en compte les responsabilités légales de ces derniers ainsi que leurs possibles contributions (celles qui malgré leurs fragilités peuvent répondre au bien de leur enfant) constituent des enjeux centraux pour déjouer certains risques (notamment de conflits de loyautés trop destructeurs) et favoriser ainsi une participation de l'enfant qui puisse répondre à son bien.

3.6.2. Un élargissement de ce qu'on entend par « travail avec les familles » : des parents toujours présents, d'une manière ou d'une autre, avec des modalités de présence/absence à ajuster au bien de l'enfant

Cela nous a amené, dans le cadre de nos recherches, à élargir ce que l'on entend par « travail avec les familles ». Une modalité d'intervention souvent réduite à un travail de maintien des liens ou de travail direct sur des compétences parentales en vue dans la mesure du possible, d'une fin de placement ou d'un élargissement des droits de visites.

Nous avons observé et modélisé un autre type de travail avec les familles (complémentaire selon les moments et selon les situations familiales) avec des modalités de présence des parents dans le quotidien des enfants placés qui peuvent prendre des formes très différentes : par exemple, un parent qui amène son enfant à une activité cirque, qui vient manger avec lui au foyer, parfois aussi en présence de son éducateur référent, ou de nombreux téléphones et messages entre le parent et son enfant, ... Des enfants qui parfois rentrent le week-end chez eux/leurs parents, partent en vacances avec eux ... Des parents que les professionnel·le·s croisent sur le pas de la porte, dans le foyer ou en dehors, ... Des parents qui comprennent tel comportement de leur enfant différemment. Des parents qui, durant le week-end, tentent de « s'approprier » ce qui se travaille par l'équipe éducative au foyer durant la semaine ... Une équipe qui prend le relais et prolonge ce qui s'est vécu le week-end ... Un enfant qui vit mal certaines relations dans le groupe d'enfants au foyer, ce qu'il s'agit peut-être de mettre en lien avec la récente absence de contact entre lui et son ou ses parent·s.

Nous avons ainsi observé des parents qui sont présents, d'une manière ou d'une autre, même lorsqu'ils ne sont pas physiquement là. Des parents que les équipes éducatives tentent, dans la mesure du possible, d'impliquer dans le quotidien de leur enfant, en veillant à ce que cela favorise son bon développement. Si l'on reprend l'exemple de l'activité « cirque », le parent peut-il faire les deux trajets ou est-ce trop pour lui ? Faudrait-il le lui rappeler la veille pour pas qu'il oublie et tenter d'éviter que son enfant ne soit déçu ? Et l'école a-t-elle été avertie que c'est son père qui aujourd'hui vient le chercher pour l'amener à son activité ? Comment s'organise l'équipe éducative et accompagne-t-elle l'enfant dans cette présence de son parent ? Tout au long - avant pendant et après - comment semble le vivre l'enfant, qu'exprime-t-il, que montre-t-il ?

Des parents qui sont, en même temps, aussi en partie absents du quotidien de leur enfant, de par la mesure même de placement institutionnel qui instaure de fait une certaine distance et reconfigure les relations familiales. Des parents qui, de par leur position propre, et leur histoire commune passée avec l'enfant, ne sont jamais totalement absents, ceci même s'il n'y a plus de contacts. Les loyautés familiales s'enracinent en effet dans le lien d'origine et persistent indépendamment de la présence effective du parent²³. Cela ne veut pas dire qu'il y a nécessairement des contacts directs, réguliers. L'on ne peut par contre pas nier l'importance,

²³ Boszormenyi-Nagy & Spark (1973).

pour l'enfant, que son parent puisse exister d'une manière ou d'une autre, même (et peut-être surtout) dans l'absence.

Des modalités de présence/absence qui confrontent aussi l'enfant (d'une manière jugée favorable à son bien) à une certaine réalité, à un ensemble de facettes de ses parents. Celles-ci font aussi partie de l'histoire et de l'expérience de l'enfant, qu'il s'agit de continuer à faire exister, dans une forme de continuité et aussi de transformation pour que cela soit favorable à son bien.

En plus de ces enjeux de loyautés et affectifs²⁴, ces parents conservent également, on l'a vu, une part plus ou moins importante de leur autorité parentale. Toutes ces raisons imposent dès lors de tenter de trouver des modalités de présence/absence des parents, dans le quotidien de leur enfant, d'une manière qui puisse répondre à son intérêt supérieur, sans jamais perdre de vue les enjeux liés à sa protection.

Pour l'enfant, il s'agit d'essayer de maintenir une continuité et stabilité dans sa vie (autant que possible), une persévérance de ces liens. Des facteurs reconnus²⁵ comme des facteurs positifs pour le bon développement de l'enfant.

Pour les professionnel·le·s, il s'agit, malgré la distance, la violence et la souffrance souvent induites par la mesure, de faire en sorte que les parents ne se résignent pas, qu'ils puissent (autant que possible) (continuer à) s'impliquer dans la vie de leur enfant. Une implication du parent lui permettant de suivre et participer à l'évolution de son enfant et à l'enfant de se construire sans être pris dans des relations ou des conflits de loyauté trop destructeur·trices qui défavoriseraient sa participation et plus largement son développement.

Nous comprenons ainsi ce travail de dentelle pour favoriser autant que possible l'implication du parent dans le quotidien de son enfant placé, comme une exigence pour favoriser le développement harmonieux de l'enfant dans un dispositif de placement.

Nous proposons ainsi d'élargir ce que l'on entend par « travail avec les familles » pour rendre compte de ce travail d'ajustement au bien de l'enfant des modalités de présence / absence du parent. Du point de vue de la participation de l'enfant et des risques auxquels celle-ci est soumise, il s'agit-là d'une exigence qui doit être ajustée, si possible avec lui, en tenant compte de la manière dont il le vit, l'exprime directement ou indirectement et en considérant également sa capacité à se mettre en mouvement, ou pas.

²⁴ Join-Lambert et al (2014).

²⁵ COPMA (2017).

3.6.3. Un appui sur les trois principes constitutionnels également durant l'exécution de la mesure

Sur le plan juridique, nous comprenons que cette exigence concrétise les trois principes constitutionnels qui légitiment et limitent l'intervention de l'Etat dans la sphère privée (familiale). Ces principes de subsidiarité, de proportionnalité et complémentarité signifient que l'intervention de l'Etat doit être aussi forte que nécessaire mais aussi faible que possible, et qu'elle ne doit pas supplanter les compétences et responsabilités parentales. Ces principes imposent aux professionnel·le·s lors du calibrage de la mesure d'investiguer les questions suivantes : en quoi les parents sont-ils en difficulté dans les réponses qu'ils apportent ? En quoi 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 ?

Des questions pas si simples, même après, durant le placement : dans le cadre de nos recherches, nous avons en effet observé que la participation de l'enfant est prise dans des situations pas toujours si claires, des histoires partielles, des temporalités variées avec la justice et des enquêtes qui se déroulent parfois en parallèle du placement ; avec des situations qui évoluent, donc avec beaucoup d'incertitudes²⁶. Ou alors des situations claires pour les professionnel·le·s mais pas partagées par les parents ou l'enfant, avec des désaccords, des divergences ou certaines lectures qui en l'état ne peuvent être entendues, acceptées. Pas si facile, en tant que professionnel·le, et avec les parents, de passer d'un état identifié de réponses parentales insuffisantes (qui ont justifié la mesure de placement) à une lecture claire des compétences parentales à travailler et des ressources qui peuvent servir d'appui. Une clarté souvent présumée dans un travail avec les familles conçu comme travail direct sur les compétences parentales.

Le principe de complémentarité signifie que, lorsqu'une mesure est énoncée, les parents ne doivent pas être déchargés de leurs responsabilités par des interventions étatiques, mais au contraire bénéficier d'un appui pour les assumer²⁷. Ces principes qui interviennent dans le cadre du calibrage de la mesure, nous les avons également observés au cours de son exécution (dans l'exercice même de la garde de fait déléguée à l'institution éducative). C'est-à-dire plus concrètement à l'intérieur même des activités prenant place dans le dispositif de placement. En effet, l'appui sur ces trois principes permet de donner une place à chacun·e, en tenant compte des limites respectives. Nous soulignons ici ces limites car sans la prise en compte effective de celles-ci, il n'y a pas, de notre point de vue, de réelle place pour la participation de l'enfant (et de sa famille).

²⁶ Munro (2019), Voll et al (2010).

²⁷ Aide-mémoire COPMA (2017).

https://www.kokes.ch/application/files/4414/9390/8817/Aide_memoire_protection_enfant_langage_ordinaire.pdf

3.6.4. Un enfant qui n'est pas toujours en position de décision, un parent dont les réponses parentales ont été jugées insuffisantes et un professionnel qui ne peut à lui seul répondre au bien de l'enfant

Pour les professionnel·le·s, prendre en compte leurs propres limites s'impose, ne serait-ce que par le fait que leurs interventions sont limitées dans le temps et comportent une dimension inévitablement artificielle de par leur dimension institutionnelle et collective (non-exclusivité des relations). Il y a ainsi plusieurs limites à considérer : limite des interventions des parents (ce qui justifie le placement), limite des interventions des professionnel·le·s et limite aussi de la participation de l'enfant (qui n'a pas à porter de responsabilité inappropriée, vu son statut d'enfant).

Concernant plus directement la participation de l'enfant, cette implication autant que possible du ou des parent·s peut déjouer des conflits de loyauté qui pourraient défavoriser sa participation et lui permettre de ne pas porter de responsabilité inappropriée. Elle permet aussi au·à la professionnel·e de s'appuyer sur l'expertise et les ressources des parents, dans la manière dont avec eux elles·ils tentent de prendre en considération cette participation. Cela permet également de tenter de déjouer des rigidifications et oppositions entre droits des parents et droits des enfants, et ce en prenant appui sur les devoirs des parents vis-à-vis de leur enfant (au plus près de leur situation juridique particulière).

Cette implication des parents permet ainsi de tenter de conjuguer la considération de l'enfant comme sujet de droit, et son statut d'enfant en développement, avec la vulnérabilité et la dépendance qui notamment caractérisent celui-ci.

Si cette implication des parents est reconnue comme nécessaire, concrétiser cette idée se loge à nouveau parfois dans des détails qui peuvent paraître bien anodins, aussi parce qu'ils sont pris dans le décours de la vie quotidienne, comme l'illustre l'exemple suivant. Un soir, une éducatrice répond de la manière suivante au téléphone d'un père : « bonjour, qu'est-ce que je peux faire pour vous ? ». Le père, sur un ton manifestement très agacé, lui répond : « ben avoir des nouvelles de mon fils ! ». Cet agacement, voire cette colère, de ce père ne nous semble pas tant exprimer la revendication d'un droit du parent qui ne serait pas respecté. Il dit peut-être autre chose : le sentiment que l'éducatrice ne perçoit pas qu'elle a, elle aussi — et pour l'enfant — besoin de donner à ce père des nouvelles de son fils. Ce dernier pouvant ainsi, lui aussi, sentir qu'il reste présent dans la vie de son père. Pour ce père, cela semble relèver d'une évidence : son existence et l'importance de sa position parentale vont de soi. Mais à ce moment-là, cette évidence ne semble pas partagée par l'éducatrice. Et l'on voit bien, à travers cet exemple, comment, dans le cadre de ce placement, l'existence même du père dans le dispositif ne va pas de soi : elle doit, d'une certaine manière, se maintenir, se réaffirmer (parfois par le biais de mouvements de colère), se conquérir.

Ces modalités de présence/absence des parents ne peuvent être complètement prédéfinies depuis une cartographie claire des situations et des chemins à adopter. Elles sont à explorer, à éprouver ; elles sont à ajuster, jusque dans les détails du quotidien. Ce type de travail avec les familles ne vise pas tant (ni uniquement, ni d'abord) à favoriser un retour à domicile ou l'élargissement des droits de visite : elle vise d'abord à favoriser la qualité même du placement, au présent (et l'après placement à l'âge adulte), et ce même si un retour à domicile n'est (pour l'instant) pas envisagé²⁸. Cela permet également de ne pas limiter le développement de l'enfant à un mouvement d'autonomisation et de responsabilisation, qui passerait essentiellement par un seul mouvement de distanciation avec la famille.

3.6.5. Elargir la conception de la protection en prenant appui sur ce qui fonctionne

Une participation de l'enfant favorable à son bien, des modalités de présence/absence des parents à ajuster sont des exigences pour répondre au bon développement de l'enfant, et qui nécessitent d'élargir ce qu'on entend par « protection » : pas seulement anticiper des risques en tentant d'éviter des événements indésirables, et/ou en faisant adopter certains comportements connus jugés sûres. Cette conception (restreinte) de la sécurité vise la réduction de l'incertitude et de la variabilité, et définit indirectement la sécurité comme absence d'incidents, comme non-événement (si les choses vont bien c'est qu'elles se déroulent comme prévu). Cette conception doit être élargie pour soutenir également ce qui fonctionne²⁹, pour prendre appui sur l'incertitude, la variabilité et le fonctionnement ordinaire et ce, dans une ouverture aux formes de participation, de l'enfant et des familles. Sans cette ouverture, de réelles participations ne pourront advenir ou être prises en considération. La visée de protection converge ainsi vers une visée de promotion du développement de l'enfant³⁰.

²⁸ Le statut de mesure ultime du placement, les nombreuses critiques aujourd'hui adressées aux dispositifs de placement, ainsi que la volonté politique de développer des mesures ambulatoires ne devraient ainsi pas conduire à négliger l'importance de tirer pleinement profit de la mesure de placement lorsque celle-ci est décidée.

²⁹ Hollnagel (2014), Flandin et al (2017), Stroumza et al (2020).

³⁰ Une distinction est établie entre les systèmes de protection de l'enfant (« child protection system ») et le modèle de promotion de son développement (« child welfare model ») (Fargion 2014, Waldflogel 1998). Les premiers sont issus d'une culture médicale et forensique et mettent l'accent sur les risques, considérés comme pouvant être objectivement détectés. Des procédures et des outils restreignent au maximum le pouvoir discrétionnaire des professionnels dont la subjectivité est vue comme une interférence. Il s'agit de protéger l'enfant en prévenant et réduisant les risques, en étant principalement focalisé sur l'enfant et en concevant le besoin de protection comme différent en nature des autres besoins (Munro, Calder 2005). Les intérêts de l'enfant et ceux de leurs familles sont considérés comme différents ou même opposés, avec une distinction entre protection de l'enfant et service/soutien à la famille.

Le modèle de promotion du développement de l'enfant ne sépare pas, lui, la protection des autres besoins. Il ne s'agit plus seulement de protéger l'enfant contre certains risques mais d'offrir des conditions matérielles et sociales pour qu'il ait suffisamment d'opportunités de développer son potentiel (Cradock 2004). Les buts et les limites de l'intervention émergent d'un processus interactif entre professionnels et parents (avec des parents qui sont aussi à aider). Ce modèle souligne l'importance de l'autonomie et de l'implication professionnelles, ainsi que du croisement de différentes perspectives. Protection de l'enfant et soutien à la famille ne sont ici plus opposés.

Gilbert (2012) souligne que s'il a été pertinent de différencier les systèmes de protection de l'enfance en distinguant deux grandes orientations (protection de l'enfant et service à la famille), les 9 pays étudiés ont tendance depuis 2010 à développer une troisième voie, dans laquelle ces deux orientations convergent dans des dispositifs mixtes, avec une conception large de la finalité du système de protection de l'enfant comme promotion du développement de l'enfant.

CONCLUSION

Percevoir, susciter, soutenir, prendre en compte une participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur nécessite de se mettre en mouvement, en tant que professionnel·e, et de mettre en mouvement l'ensemble du système de protection de l'enfance. Cela passe notamment par faire évoluer notre définition de la participation (en considérant celle-ci comme allant au-delà d'un acte d'expression verbal énoncé par l'enfant à un moment donné dans un cadre institué). Cela passe également par réussir à faire exister et prendre en compte ce qui importe pour chacun·e (enfant, parent·s, professionnel·le) et ce qu'elle·il peut endurer, sous une forme qui soit autant que possible partageable. De plus, nous l'avons vu, il s'agit également d'élargir les concepts de protection et de travail avec les familles.

Cela passe également, c'est essentiel, par la prise en compte de la spécificité des dispositifs avec leurs contraintes et conditions pratiques propres. Il s'agit ainsi de tenter de déjouer les risques de morcellement et d'une trop grande prédéfinition inhérents à ce système de protection de l'enfance, en portant cette participation de l'enfant ensemble et en restant ouvert à la singularité des enfants, des parents ainsi qu'aux circonstances de vie mouvantes et incertaines qui sont les leurs.

C'est bien en portant ensemble la participation de l'enfant, dans un mouvement d'ouverture à ce qu'il exprime (directement, indirectement, ...), qu'on lui permet d'explorer de manière ouverte et sécurisée ce qui compte pour lui, y compris dans son rapport au monde avec ses dimensions existentielles et vitales.

Il importe également que ce qui compte pour l'enfant, parfois exprimé de manière fugace, indirecte, peu perceptible, sous une forme inattendue, puisse être vu, pris en considération par les professionnel·le·s d'une manière ou d'une autre. Et ce, y compris dans leurs collaborations qui, malgré certains éventuels désaccords et potentiels mouvements de rigidification, de résignation voire parfois de perte de sens, doivent réussir à rester au service du bien de l'enfant. Avec des professionnel·le·s, des parents et tout un système au service de ce développement de l'enfant qui est imprédictible, singulier et qui doit pouvoir le rester.

Tout cela exige, pour les professionnel·le·s, une implication, au sens d'une attention sensible aux détails, aux mouvements, de l'enfant, à ceux de sa famille mais aussi à leurs propres mouvements : qu'est-ce que je suis en train de favoriser, dans quoi suis-je pris·e ? Dans ce moment, quelles sont mes limites et quels sont mes possibles appuis pour percevoir, explorer, susciter autant que possible, voir et (s'il le faut) réorienter cette participation de l'enfant d'une manière favorable à son bien ? Qu'est-ce que je comprends de la position de l'enfant, y compris dans ce qu'il vit, montre à voir, dans les liens affectifs avec sa famille ?

Entre paroles fragiles, esquives et mouvements, le·la professionnel·le est souvent bousculé·e, tiraillé, sans savoir exactement vers quoi il·elle va, sur quoi il·elle peut s'appuyer, ni comment la situation peut évoluer. Il·elle est requis·e, ne peut se soustraire, et en même temps il·elle ne

peut répondre, à lui·elle seul·e, au bien de l'enfant. Il y a bien une exigence de porter ensemble, collectivement, la participation de l'enfant, en tenant compte des responsabilités et positions de chacun·e, y compris des parents.

Cette exigence de collaboration n'est pas adressée aux seuls parents, mais bien à l'ensemble des personnes impliquées. Cette exigence impose des implications effectives, solides, et en même temps ouvertes, empreintes d'humilité, pour réussir à faire une place à ce qui importe pour chacun·e et à ce que chacun·e peut endurer. Ceci en considérant ses propres limites et responsabilités, en tant que professionnel·le et en tant qu'institution.

Prendre en compte ses propres limites est, à notre sens, une nécessité pour garantir le maintien d'une nécessaire ouverture afin que l'enfant puisse habiter la mesure de protection : « habiter » c'est-à-dire qu'il puisse faire exister, d'une manière ou d'une autre, ce qui importe pour lui et selon lui, et ce qu'il peut endurer. Une ouverture à maintenir mais dont il s'agit de ne pas trop prédéterminer la forme afin que l'enfant puisse l'investir d'une manière qui soit la plus ajustée possible à ses éventuels besoins d'auto-protection et à ce qui importe pour lui et selon lui. A travers sa participation (que celle-ci soit directe ou indirecte), il s'agit en effet bien de permettre à l'enfant de tenir une position de sujet de droit mais aussi d'enfant (ou d'adolescent) en développement, dont les liens d'attachement et les loyautés doivent également, et de manière impérative, être pris en compte.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

- Barbier J.-M, Durand M. (2017) (dir). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris, PUF.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Harper & Row.
- Boutanquoi M. *et al.* (2016). La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels, *RIEF* 39, 37-57.
- Chauvier E. (2014). *Les mots sans les choses*. éditions Allia.
- COPMA (2017). *Droit de la protection de l'enfant: guide pratique*. Zürich, Dike Verlag.
- COPMA / KOKES (2017). *Aide-mémoire en matière de protection de l'enfant : Informations sur la protection de l'enfant*. Berne : Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes.
- Cradock G. (2004). Risk, morality, and child protection: risk calculation as guides to practice, *Science, Technology & Human Values* 29 (3), p. 314-331.
- De Jonckheere C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, Genève, ies.
- Fargion, S. (2014). Synergies and tensions in child protection and parent support: policy lines and practitioners cultures, *Child and Family Social Work* 19, 24–33.
- 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*.
- Gilbert N. (2012). A comparative study of child welfare systems, *Children and Youth Services Review* 34, 532–536.
- Hollnagel E. (2014). *Safety-I and Safety-II*. London: CRC Press.
- Join-Lambert H. *et al.* (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé, *Revue française de pédagogie* 187.
- Lundy L. (2007). 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal* vol 33, no 6, 927-942.
- Minary M. (2011). Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance, dans Boutanquoi M. [dir.], *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, 73-98.
- Munro E., Calder M. (2005). Where has child protection gone ?, *The Political Quarterly* 76 (3), p. 439-445.
- Munro E. (2019). Decision-making under uncertainty in child protection, *Child & Family Social Work* 24, 123-130.

- Ogien, A. & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Ellipses.
- Pont Chamot, A.-F. Minacci, J., de Meyer, P., Stroumza, K., Pittet, M. (2023-2025): *Favoriser une participation de l'enfant qui puisse répondre à son intérêt supérieur: un défi pratique pour les professionnel-le-s*. Recherche financée par la HES-SO, rapport disponible sous <https://www.rambarde.ch/single-post/rapport-de-recherche-sur-la-participation-de-l-enfant>
- Renaut A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique*. Ed. Bayard.
- Stroumza K., Mezzena S., Pont A.-F., Pittet M., Seferdjeli L., Friedrich J., Fersini F., Krummenacher L.. (2020). Protection, incertitude et ouverture de possibles dans un dispositif du champ de la protection de l'enfance. In Kuehni M. *Le travail social sous l'oeil de la prudence*, Bâle : Ed. Schwabe, 263-282.
- Stroumza, K., Pont, A. F., Pittet, M., Flavio, F., & Krummenacher, L. (2021). *Les moments de coprésence parents, enfants et professionnels dans un dispositif suisse de placement : Ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important*. *SEJED*, 26.
- Stroumza K, Pont A.F., Pittet M., Mezzena S., Seferdjeli L.(2024). Comment saisir/décrire l'innovation à l'œuvre dans les pratiques ?, dans Maeder P. *et al.* (éd), *Innovation et intervention sociales*, Zurich/Genève, Seismo, 43-69.
- Stroumza K., Pont A.F., Pittet M., Fersini F., Krummenacher L. (à paraître automne 2026). Comment ouvrir des possibles pour favoriser la participation des familles en protection de l'enfance: problèmes, énigmes et mimesis. *SEJED*, 34.
- Voll P. *et al.* (2010), *La protection de l'enfance: gestion de l'incertitude et du risque*, Genève, ies.
- Waldflogel J. (1998). Rethinking the Paradigm of Child Protection, *The Future of Children* 8 (1), p. 114-119.