

LES MOMENTS DE COPRESENCE ENTRE UN ENFANT PLACE, SON PARENT BIOLOGIQUE ET UN PROFESSIONNEL EN APPUI SUR DES ACTIVITES DE L'ORDRE DE L'ORDINAIRE : UN DISPOSITIF FECOND (MAIS DIFFICILE A HABITER) POUR RENFORCER LE MAINTIEN DES LIENS PARENTS-ENFANTS

Summer School "Child Protection", 30 Juin 2021, Sierre

Stroumza K., Pont-Chamot A.-F., Pittet M.¹

HES-SO / HETS Genève et HETSL Lausanne.

1. Introduction. Importance du lien parents-enfants dans un champ en tension.

Dès la deuxième guerre mondiale, un ensemble de travaux (Spitz 1945, Bowlby 1969) ont documenté les conséquences des séparations mère-bébé sur le développement de l'enfant et des liens intra-familiaux. A leur suite, la convention des nations unies relative aux droits de l'enfant signée en 1989 (ratifiée en Suisse en 1997) mentionne que « les Etats parties respectent le droit de l'enfant séparé de ses deux parents ou de l'un d'eux d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à l'intérêt de l'enfant » (art 9 al 3). Le maintien du lien parents-enfants autant que possible (impératif de protection) est ainsi aujourd'hui une exigence reconnue pour les pratiques de protection de l'enfance (avec les risques identifiés d'une idéologie du lien, Berger 2004). Nous considérons dans cet article comme décisif pour que les pratiques puissent actuellement répondre à cette exigence et à ses enjeux cliniques, que celles-ci parviennent (par moments) à ne pas opposer cette exigence avec les autres injonctions auxquelles elles sont soumises dans ce champ en pleine évolution. Il s'agit d'un enjeu particulièrement prégnant pour des dispositifs d'aide-contrainte qui s'adressent à des familles dont le placement est durable, les troubles psychiques et vulnérabilités multiples avérés et documentés, sans la présence toutefois de l'extrême violence et de la réitération persistante des actes de maltraitance et de négligence.

¹ L. Krummenacher et F. Fersini font également partie de l'équipe de recherche.

1.1. Evolution en faveur d'une plus grande participation des enfants et des parents et évolution des regards portés sur le parent, le devenir-parent et l'enfant en situation de vulnérabilité.

Dans la lignée des mouvements en faveur de l'empowerment, tout un ensemble de travaux revendiquent que les usagers puissent participer aux décisions qui les concernent (Bacqué, Biewener 2013). Il s'agit bien d'affirmer que participer implique d'avantage qu'intervenir dans une situation dont les règles sont préétablies, avec une visée de biens communs imposés (Zask 2011), avec comme argumentaire de fonds pour cette participation une mise en œuvre de l'idéal démocratique et du principe d'égalité des citoyens.

Dans le champ de la protection de l'enfance, cette participation dans une perspective politique est décrite comme co-décision ou contribution au plan de prise en charge, expression de critiques, présence aux réunions de synthèse, discussion du règlement, ... Elle sert également aux professionnels à obtenir des informations et faire accepter des décisions (Bijleveld & al 2015). L'importance pour l'enfant et le parent de participer aux décisions qui les concernent est clairement documentée : augmentation de l'estime de soi des enfants (Vis & al, 2011), de leur sentiment de maîtrise et de contrôle (Bell 2002, Leeson 2007, MacLeod 2007, Munro 2011), meilleure collaboration avec les parents et plus grande efficacité des décisions (McLeod 2007, Barnes 2012, Zermatten, Jaffé 2019). Cette orientation politique d'envergure est dans ce champ accompagnée par une évolution portée sur la place à accorder aux parents (au devenir-parent) et sur la vulnérabilité de l'enfant.

A la suite de Benedek (1959) et Erickson (1959), les travaux inscrits dans la lignée des approches analytiques des stades du développement psychique soulignent la non-spontanéité du processus qui amène un individu à être parent, les transformations et les supports que ce processus nécessite. Sont soulignés à la fois l'évolution et fragilisation des repères normatifs de cette transformation (Bachman & al 2016, Neyrand 2019) ainsi que l'affaiblissement de ses supports (vulnérabilités potentielles et relationnelles issues de conditions socio-économiques, Soulet 2013, 2014). Bien qu'ayant des racines lointaines et variables dans chaque histoire nationale, les pratiques de soutien à la parentalité se développent ainsi depuis les années 90 en Europe, aux Etats-Unis et en Australie (Daly 2007, Martin 2012).

Le regard porté aux conséquences sur l'enfant des situations de maltraitance, carence ou plus largement des situations de vie difficiles évolue également. Les travaux sur la résilience, en considérant celle-ci comme la capacité de bien se développer en présence de conditions de vie difficiles, d'événements déstabilisants, voire de traumatismes parfois sévères (Hagerty & al

1997, Cyrulnik 1998, Manciaux 2001) critiquent la prépondérance d'un modèle psychopathologique et de la vulnérabilité se référant aux séquelles de traumatismes, aux facteurs de risque et à la désorganisation psychique face au trauma. Ils mettent l'accent sur les ressources internes et externes, ainsi que sur le non-déterminisme des conditions de vie. La résilience résultant de l'interaction de l'individu avec son environnement et son entourage, elle n'est cependant jamais totale ni acquise une fois pour toutes. La souffrance de l'enfant ne doit ainsi pas être considérée comme évacuée (Anaut 2002).

Dans ce champ, ces évolutions présentes au niveau international (Nett, Spratt 2012) et dans toute l'Union européenne (Corbillon & al 1994) ont ainsi pour conséquence d'une part de reconnaître à l'enfant un statut de sujet de droit et d'acteur à part entière de sa prise en charge (Wolff 2017, art 12 de la convention des nations unies relative aux droits de l'enfant). Et d'autre part, de faire évoluer les pratiques de la suppléance au soutien à la parentalité par la subsidiarité (Fablet 2010, Fargion 2014, Messmer & al 2019), avec une place croissante accordée aux souffrances et potentialités des parents (Clément 1993) et à leur implication dans la vie quotidienne de l'enfant placé (Join-Lambert & al 2014).

Répondre à l'exigence de maintien du lien parent-enfant autant que possible doit ainsi actuellement se conjuguer dans ce champ avec une plus grande participation des parents et des enfants, ainsi qu'avec un soutien à la parentalité et doit s'inscrire dans une visée de l'intérêt supérieur de l'enfant (ISE). Tout un ensemble de repères et méthodes sont alors développés pour tenter de répondre à ces défis.

1.2. Développement de nouveaux repères et méthodes.

Avec le passage d'une approche diagnostique des difficultés à une approche davantage basée sur un inventaire des potentialités de la famille (Ausloos 1995) et un développement de leur pouvoir d'agir (DPA) (Le Bossé 2003), c'est le passage d'une logique d'expertise et assistance à une logique de participation et citoyenneté qui est revendiqué, accordant une place centrale à la construction d'une alliance entre professionnels, parents et familles.

Sont développées des méthodes de médiation et de participation dans des dispositifs par entretiens ou réunions (Le Bossé 2003, Volrick 2007, Lacharité 2015, Seron, Wittzeale 2009, Hardy 2012) ; des dispositifs qui visent une plus grande participation et implication des parents dans les décisions du placement de leur enfant (participation dont les recherches montrent qu'elle reste toutefois limitée dans la réalité, cf. 1.3.).

Plus largement, plusieurs distinctions servent de repères et montrent que cette évolution ne laisse pas indemne la notion de protection et d'ISE de l'enfant.

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, Waldfogel 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 distinct 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 pays étudiés (US, Canada, Angleterre, Suède, Danemark, Finlande, Belgique, Pays-Bas, Allemagne) 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.

Ces travaux montrent la nécessité pour répondre à ces nouvelles exigences d'élargir la notion de protection, de prendre appui sur les ressources et la participation des familles, ainsi que sur le pouvoir discrétionnaire des professionnels.

1.3. Bilan général mitigé : des réponses qui sont encore insuffisantes et qui doivent composer avec les spécificités de l'aide-contrainte et des familles accompagnées

Si la nécessité de conjuguer maintien du lien, participation et soutien à la parentalité et de les inscrire dans une visée de l'ISE fait aujourd'hui consensus, il est également bien documenté que même si des évolutions sont en cours, le bilan de l'inscription de ces injonctions dans les pratiques reste aujourd'hui mitigé (Houte & al 2015, Bijleveld & al 2015, Boucher 2015, Cottier 2017). Tout un ensemble de difficultés et enjeux subsistent, freinant l'évolution des pratiques dans ce champ, et que nous synthétisons ici (sans prétendre à l'exhaustivité) : un investissement des parents qui peut aller à l'encontre du devoir de protection de l'enfant (Berger 2000, 2005); des attentes parfois excessives à l'égard de capacités parentales décontextualisées de leur contexte politique et social (Tabin & al 2006, Neyrand 2011); une parentalité qui paraît souvent évidente et en même temps difficile à définir sans naturaliser sa définition (Bachmann & al 2016) ; la volonté de ne pas faire porter à l'enfant une responsabilité inappropriée (Sanders, Mace 2006); la difficulté à pouvoir évaluer l'authenticité de ce que dit l'enfant (pris également dans des conflits de loyauté, Ducommun-Nagy 2008); une tension entre les intérêts immédiats de l'enfant et ses intérêts à long terme (Sanders, Mace 2006, Barnes 2012) ; le risque de voir de la résilience là où il y a seulement déni d'un traumatisme (Manciaux 2001); un droit au secret, à une forme d'autoprotection qui est également à respecter (Lacasa 2019) ; un lien entre l'enfant et le professionnel censé permettre de dépasser le clivage entre l'enfant objet et l'enfant sujet (idem) mais qui n'est pas décrit; un manque d'opportunités de participation, une information lacunaire, une participation qui ne modifie guère les décisions et qui reste majoritairement dans le registre de la réponse (Boutanquoi & al 2014, Boutanquoi, 2020).

Les travaux de ce champ reconnaissent aussi que ces méthodes et dispositifs ont pour certaines familles des exigences difficiles à atteindre, et que le changement de posture professionnelle, les habiletés que ces méthodes nécessitent demandent encore à être précisées, opérationnalisées (Lacharité 2015, Le Bossé 2003).

Nous insistons également sur le fait que ces réponses aux nouvelles injonctions sont en même temps menacées par les caractéristiques d'un dispositif d'aide-contrainte. Ces pratiques font suite à un signalement ou à une demande (plus ou moins contrainte) de la part des parents, à l'identification d'un danger pour le développement de l'enfant et le constat que les parents ne peuvent seuls y remédier. L'intervention de l'Etat peut être vécue comme disqualifiant les parents et favorisant une participation de l'ordre de la soumission,

simulation ou opposition ; d'autre part, dans le cas du placement, elle les sépare du quotidien de leur enfant. Le devoir de protection et de soins étant assumé prioritairement par les parents, il s'agit pour ces mesures, autant que possible, de réussir à ne pas évincer les parents et d'être subsidiaires, proportionnelles et complémentaires (art 301 code civil suisse). Ces dispositifs d'aide-contrainte sont également traversés par des enjeux qui s'écartent du bien de l'enfant : violence conjugale, attaque des liens et du dispositif, maladies, etc.

Pour les pratiques auprès de ces familles dont le placement dure, un enjeu majeur consiste à ouvrir/saisir de nouveaux possibles au sein d'histoires qui paraissent déjà écrites par avance (vulnérabilités multiples avérées, explications psychopathologiques des souffrances psychiques, Minary 2011, Boutanquoi & al 2016) et qui peuvent entraîner pour les professionnels, les parents et les enfants des mouvements de résignation (Stroumza & al 2018 a, b, 2020b) quand la fin du placement n'est plus directement travaillée. Pour des raisons de protection (un impératif pour ces pratiques) et de par les caractérisations des parents et des familles à l'origine des mesures, ces dispositifs peuvent aussi défavoriser l'évolution des situations, voire les péjorer, quand les réponses des uns et des autres concourent à alimenter une logique d'engrenage dans la dynamique de placement. Tous ces éléments mettent en péril la pertinence, le sens de l'organisation de moments de contact entre un enfant et son parent biologique, avec le risque d'un renoncement à leur organisation ou à leur implication.

1.4. Les moments de coprésence enfant, parent, professionnel : une piste féconde pour favoriser le lien entre un enfant et son parent

Répondre à cette exigence d'un maintien du lien entre parent et enfant autant que possible rencontre ainsi dans l'état actuel d'évolution du champ, selon notre lecture, 3 difficultés : i) se conjuguer avec une plus grande participation des parents et des enfants et un soutien à la parentalité ; ii) s'inscrire dans une visée de l'ISE, avec notamment des enjeux en termes de protection ; iii) composer avec les caractéristiques d'un dispositif d'aide-contrainte et les risques d'engrenage/résignation des placements durables.

Par rapport à ces enjeux, dans une démarche d'analyse du travail (en appui sur des films), nous avons dans une première recherche² étudié un dispositif dit de visites médiatisées, dont la finalité est celle de maintenir, restaurer un lien entre un enfant placé durablement (en

² Recherche financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.

famille d'accueil ou en foyer) et son parent biologique, lorsqu'il a été décidé pour différentes raisons (négligence, maltraitance) que celui-ci ne pouvait voir son enfant sans la présence d'un tiers. La majorité de familles auxquelles s'adresse ce dispositif sont frappées d'une mesure légale civile et/ou pénale. Un dispositif qui place en son centre des moments de coprésence enfant, parent et professionnel en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire (parler, manger, jouer, se promener, ...), d'une durée de 1h à 2h hebdomadaire ou à quinzaine, selon les situations. Ce dispositif comporte également de courts entretiens souvent par téléphone avec le parent entre les visites, ainsi qu'un trajet en voiture avec l'enfant et un contact avec la famille d'accueil (ou foyer) au moment où le professionnel va chercher et ramener l'enfant. Cette recherche a permis de découvrir une nouvelle modalité d'action que celle à l'œuvre dans des dispositifs par entretiens ou réunions ; une modalité d'action féconde pour favoriser le maintien du lien parent-enfant dans des situations familiales difficiles où le lien reste précaire, tant il est attaqué, abîmé et relâché (enfants et parents se connaissent parfois presque pas).

Dans une deuxième recherche³, nous avons étudié ces moments de coprésence dans un dispositif dont la finalité première n'est pas le maintien du lien enfant-parent : un dispositif de placement qui accueille des enfants entre 6 et 15 ans, dans lequel ces moments de coprésence ne sont pas au centre et sont en cours de développement.

Si ces moments de coprésence sont un dispositif fécond pour renforcer les liens familiaux, nous verrons qu'ils sont néanmoins difficiles à habiter pour les professionnels mais aussi pour les parents et les enfants, particulièrement dans le dispositif de placement.

Ces deux dispositifs se situent dans un canton suisse (Vaud), dans lequel on retrouve les exigences et injonctions du champ, et la définition du placement comme mesure ultime (COPMA 2017). Plus particulièrement, dans la politique socio-éducative (PSE et LPromin) figure la visée de réhabilitation des compétences parentales. La nécessité de renforcer la présence des parents à l'intérieur des institutions résidentielles, notamment par le développement de droits de visite est, elle, reconnue comme nécessitant de préciser les contours de ceux-ci, ses conditions organisationnelles et les postures éducatives qui sont à l'œuvre. Définir la collaboration avec la famille et lui attribuer une place importante sont également des exigences mises à la reconnaissance des établissements pour mineurs et jeunes adultes par l'Office fédéral de la Justice.

³ Recherche mandatée, financée par le Direction Générale de l'Enfance et de la Jeunesse.

Nos deux recherches visent à modéliser ce qui se passe dans ces moments de coprésence qui ressemblent à des moments ordinaires, naturels, et plus spécifiquement à décrire comment le professionnel intervient, afin de visibiliser et renforcer une manière professionnelle d'habiter ces moments pour favoriser autant que possible le lien enfant-parent et répondre aux autres injonctions auxquelles sont soumises les pratiques actuelles de ce champ.

Au centre donc de ce que nous voulons saisir dans ces pratiques se trouve une dimension heuristique : quelque chose se produit et/ou advient au cœur de ces moments de coprésence qu'il s'agit aussi bien pour les professionnels, les parents et les enfants, que pour nous chercheurs, de voir et de réussir à s'en saisir.

2. Méthode

2.1. Objet d'étude et cadre théorique

Dans ces recherches, nous avons adopté une démarche d'analyse du travail (Barbier, Durand 2017), laquelle prend comme objet d'étude l'activité réelle, considérant que celle-ci ne résulte pas d'une seule application de prescriptions ou de théories, ni ne relève d'abord et uniquement d'une réflexion mais d'une intelligence qualifiée de pratique (un savoir-faire expérientiel, Mezzena 2018). La relation entre action et situation est considérée dans ces travaux comme constitutive (Theureau 2004) et non pas accessoire au sens où la situation ne serait qu'un décor passif dans lequel se déploierait une action pensée en amont, dans une logique moyen-fin et avec le postulat d'une maîtrise de son corps et d'une autonomie de l'action par rapport à l'environnement et ses semblables (Joas 2001). A la suite de ces travaux et en enrichissant cette démarche d'apports conceptuels issus du pragmatisme et de la phénoménologie, nous considérons que c'est en (avec la) situation que se construisent des réponses, à chaque fois singulières, dans une attention à ce qui émerge (ou pas) en cours d'action, dans un mouvement à la fois d'exploration et de transformation de l'environnement pour que l'activité puisse répondre à l'ensemble de ses prescriptions dans les conditions locales qui sont les siennes. La notion de situation développée par Dewey (1993) permet de saisir ce qui intervient dans la constitution de l'activité comme n'étant pas un environnement au sens d'une somme d'entités isolées avec lesquelles le professionnel entrerait en relation,

mais un environnement expérimenté, un tout contextuel qu'il nomme situation (Ogien 1999, Quéré 2006, Mezzena 2018). La situation deweyenne est qualitative au sens où elle possède des caractéristiques propres qui lui donnent sa configuration unique et induplicable, elle est immédiatement sentie comme un tout et elle est également orientée. Pour cet auteur, une situation est ouverte à une investigation/transformation pratique qu'il nomme 'enquête', parce que ses éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble. L'atteinte d'une situation comme tout unifié et équilibré est ce qui contrôle le processus de l'enquête et oriente son déroulement dans le temps. Le professionnel tente ainsi par son action de (re)construire, maintenir une certaine orientation de la situation en s'ajustant à ce qui se passe (adaptation et transformation), orientation qui vise l'obtention de certains effets en lien avec sa mission. Nous nommons perspective cette orientation (Mezzena 2018) et modèlons la description de cette orientation à l'aide de repères (de Jonckheere 2010).

Cette réponse à la situation et en situation est, dans les termes de Waldenfels (1994), incontournable. Elle échappe également en partie au professionnel, dans la mesure où il ne sait pas exactement à quoi il répond lorsqu'il répond et que « ce à quoi (il répond lui) demeure jusqu'à un certain point toujours irréductiblement étranger » (Pittet 2019, p. 10). Dans son geste même de répondre, le professionnel est ainsi décalé de lui-même. Ce qu'il fait, ce qu'il éprouve est pris dans un mouvement à la fois passif et actif, qui comporte une forme d'étrangeté et une épaisseur : les sollicitations sont multiples et peuvent orienter l'action dans des directions différentes, et temporellement la réponse est toujours en retard par rapport à ce à quoi elle répond (au moment de la réponse le mouvement auquel on répond a déjà passé et a pu se transformer).

Quatre concepts vont plus précisément nous être utiles pour nos analyses : - les prescriptions comme contraintes ; - une manière pour le professionnel d'habiter le dispositif ; - des modalités d'existence ; - un monde commun à construire.

Des prescriptions comme contraintes. La notion de contrainte développée par Stengers (1997) permet de préciser de manière heuristique pour notre propos comment saisir la différence de nature entre le travail prescrit (mission de l'institution, injonctions légales et politiques) et le travail réel dès lors que l'on quitte une conception applicationniste de l'action. Selon cette auteure, « une contrainte requiert d'être satisfaite, mais la manière dont elle sera satisfaite reste, par définition, une question ouverte. Une contrainte impose sa prise en compte, mais ne dit pas comment elle doit être prise en compte » (idem, p. 74). La contrainte ne reçoit donc sa signification, qui permet a posteriori d'expliquer ce qui est

advenu, que dans le processus même de cette venue à l'existence. C'est l'analyse des pratiques qui permettra de définir ces termes, en examinant comment celles-ci construisent et stabilisent des modes de réponse. La contrainte n'est pas un interdit ou un impératif qui viendrait de l'extérieur, c'est-à-dire qui serait subi. Stengers la différencie ainsi des notions de droits et de devoirs, dans le respect desquels il n'y a nul événement mais « une institution dont le seul énoncé appelle une adhésion du cœur et de l'esprit » (idem, p. 58). Les politiques publiques, les injonctions légales ne définissent pas conceptuellement les termes utilisés, lesquels sont pour la plupart objet de débats théoriques. La notion légale et centrale de bien de l'enfant est ainsi considérée comme juridiquement indéterminée et à concrétiser en situation (COPMA 2017). Maintenir un lien enfant-parent autant que possible, favoriser la participation des parents et des enfants aux interventions qui les concernent, protéger l'enfant dans son développement et soutenir la parentalité ... ces prescriptions ne disent pas comment faire, ni même ce qu'il faut entendre précisément par participation, protection, soutien à la parentalité et qualité de lien.

La notion de contrainte souligne la dimension événementielle et de fabrication concrète nécessaire à la construction d'une réponse à celle-ci. C'est dans une situation particulière, pour tel enfant, dans telle famille et société qu'il s'agit par exemple de concrétiser la notion de bien de l'enfant. Dans la fabrication de solutions, ce qui était tenu pour des contradictions peut se transformer (Stengers 2016). Autre point important, nous l'avons vu, il s'agit pour les professionnels de construire des actions qui répondent à un ensemble de contraintes. Pour les professionnels, saisir les prescriptions comme des contraintes signifie qu'ils doivent en situation construire des modalités de réponse qui conviennent, ce qui ouvre la possibilité qu'ils le fassent au contact et avec les parents et les enfants. Si la mesure de placement ou de visite médiatisée est imposée (avec des objectifs définis souvent très généralement), le sens de celle-ci (ainsi que des objectifs plus précis), comment parents, enfants et professionnels vont y répondre, se l'approprier, reste ainsi ouvert et à conquérir.

Habiter un dispositif. Pour répondre à ces contraintes, les équipes développent des modèles et des manières concrètes d'habiter les dispositifs. Par dispositif, nous entendons un ensemble d'éléments hétérogènes (matériel, organisation spatiale et temporelle, prescriptions, idées, valeurs, ...) en relation qui vise à orienter les actions (de Jonckheere 2010). Des éléments visibles, non visibles, des agencements machiniques et d'énonciation (dans des termes deleuziens), de l'ordre des savoirs et des pouvoirs. Les dispositifs ouvrent et ferment des possibilités d'action, favorisent certains effets et en défavorisent d'autres. Les

moments de coprésence sont en eux-mêmes un « petit » dispositif s'inscrivant dans un dispositif plus large, lequel comporte aussi d'autres moments (entretiens avec les parents, trajet en voiture ou moments du quotidien avec l'enfant).

Pour notre propos, nous tenons à distinguer trois niveaux de description du dispositif :

- Le dispositif tel qu'il est défini par un champ professionnel (un dispositif dit de visite médiatisée ou de placement). Il s'agit d'un niveau de description indépendant de conditions législatives et institutionnelles particulières, et de la manière dont des équipes ou des professionnels vont le mettre en œuvre.
- Le dispositif tel qu'il se concrétise dans une institution et un contexte singulier : en réponse à des politiques plus locales, au sein d'un réseau institutionnel particulier, avec une organisation du travail de l'institution, des idées éducatives, des conceptions de la participation, de la protection. Il s'agit de la manière dont une équipe de professionnels hérite de son mandat (de Jonckheere 2010) dans les conditions locales qui sont les siennes.

Le modèle décrit les éléments fiables et stables qui servent de repères à une équipe dans leurs actions. Il ne décrit pas des manières concrètes de travailler mais une orientation, une manière de construire les problèmes auxquels s'adresse l'intervention (de Jonckheere 2010) qui sert de guide à une équipe dans la construction concrète de solutions en cours d'action et qui définit l'articulation ou intégration de ces petits dispositifs à l'intérieur du dispositif d'ensemble. Le dispositif défini par le champ professionnel peut ainsi être spécifié différemment selon les équipes et les conditions locales.

- Un troisième niveau décrit la manière dont un professionnel en cours d'activité **habite** concrètement le « petit » (et « grand ») dispositif à un moment donné : que vise-t-il, à quoi est-il attentif, qu'éprouve-t-il, que perçoit-il, que voit-il ? C'est le niveau de l'implication du corps propre auprès des personnes accompagnées (Pittet 2015, Waldenfels 1994), de ce qui advient ou pas en cours d'activité. Interviennent à ce niveau les injonctions, le mandat général du dispositif mais aussi, pour une situation familiale singulière, leurs histoires de vie, tel mandat, telle organisation à l'avance des moments de coprésence, ce qui s'est passé dans d'autres moments du dispositif, des événements de la vie quotidienne de chacun, des séances de réseau avec d'autres acteurs, ainsi que les mouvements de leurs corps propres (Waldenfels 1994, Pittet 2015) Ce niveau décrit comment chacun, concrètement, à chaque instant, fait l'expérience de cette exposition, exploration, confrontation et transformation du monde dont l'orientation est dessinée par le modèle.

Ce troisième niveau est orienté mais n'est pas prédéterminé par les deux autres niveaux. Orienté parce que ce qui se passe dans un instant t à l'intérieur d'un « petit » dispositif n'est pas indépendant du dispositif d'ensemble et de ce qui s'est passé avant, et est également orienté par le modèle. Mais non prédéterminé car ceux-ci ne dictent pas ce qui va s'y passer, comment le professionnel, les parents et les enfants vont agir concrètement, vont faire l'expérience du dispositif (Despret 2009). La présence, l'importance de ces autres moments/événements dans le moment de coprésence va être travaillée dans le moment même par le professionnel (le parent, et l'enfant). Le troisième niveau étant dans une relative autonomie par rapport aux deux autres niveaux, les effets que le professionnel tente de favoriser dans un « petit » dispositif à un moment donné, ne sont pas nécessairement directement les effets recherchés par le dispositif entier.

Cette manière d'habiter le dispositif, non prédéfinie et événementielle, est ainsi influencée par un ensemble d'éléments (problèmes à l'origine de la mesure, mandat, contexte politique, points de vue du réseau ou de la famille, organisation des lieux, des horaires, ...), des idées éducatives, son corps propre, et également par les manières singulières d'habiter le dispositif des autres personnes présentes. Se concrétise à ce niveau, avec telle famille, une manière de s'approprier (ou pas) la mesure, une manière de se rencontrer (ou pas).

Favoriser des modalités d'existence. De manière générale, nous considérons qu'une intervention éducative vise à favoriser des modalités d'existence des parents et des enfants et que cette intervention se concrétise par le professionnel en habitant le dispositif d'une certaine manière, c'est-à-dire que cette transformation des modalités d'existence du parent et de l'enfant se fait notamment à l'aide de la modalité d'existence du professionnel et du dispositif. La notion de modalité d'existence (Stengers, Latour 2009) permet de se départir d'une conception de l'être en termes de substance ou d'identité (être ou ne pas être parent, compétent, ...), dans laquelle la continuité dans le temps et l'espace de l'existence est assurée par la présence souterraine de cette substance ou identité à soi, pour développer une conception de l'être comme comprenant une part d'indétermination, avec un inachèvement existentiel et une continuité à conquérir. Une existence non pas en soi et par soi mais en et par quelque chose d'autre ; une existence qui s'instaure en appui sur la situation (un rapport à soi, aux autres et à l'environnement) et qui ne peut en être séparé. Ce qui est en train de se faire est encore oscillant, singulier et par définition sans contours fixes, sa teneur en existence est fragile, fugace, labile, voire imperceptible (Sanli 2017). Il s'agit en effet dans notre démarche de saisir ce qui est en devenir, se transforme, ce qui est en train de se faire en

saisissant comment le dispositif et la manière de l'habiter du professionnel peuvent servir d'appui à ce processus et à cette continuité qui est à conquérir.

La notion de modalité d'existence décrit ainsi le mouvement par lequel une personne se saisit / est saisie par une situation, ce qui lui importe, ce qui est viable pour elle ; sa manière de tenter (ou non) de recréer des possibilités d'existence et d'action. Une manière qui s'exprime, s'explore, s'expérimente, peut échouer et éventuellement se transforme dans l'action même. Dans les pratiques étudiées, réussir à être parent, enfant, professionnel les uns avec les autres dans un dispositif d'aide-contrainte ne va en effet pas de soi.

Un monde commun. Outre le niveau de la perspective, nous distinguons un autre niveau de qualité des pratiques pour mieux inclure la participation des parents et des enfants. Celui-ci définit des moments particuliers caractérisés par l'adoption par chaque personne présente de la perspective, ainsi que par l'intensité des relations monde/activité et personne(s)/activités (implication), intensité qui porte les élans de vie. Au concept deweyen de situation, nous avons par conséquent ajouté le concept de monde commun, qui résulte de (et soutient) ces moments particuliers. Celui-ci est à construire tout au long de l'activité (Despret, Galetic 2007), particulièrement pour des personnes qui ne partagent pas (plus) leurs vies quotidiennes.

2.2. Dispositif méthodologique et éthique

D'un point de vue méthodologique, considérer les prescriptions comme des contraintes signifie que nous n'entrons pas dans l'analyse des pratiques professionnelles depuis une définition a priori de ces termes, pour voir ensuite si oui ou non les pratiques respectent/appliquent ces notions ou comment elles les combinent à l'aide de compromis entre des prescriptions ou logiques prédéfinies (par exemple aide/contrôle ou social/sécuritaire). De par la nature expérientielle (non-propositionnelle) du savoir-faire dans notre optique théorique, nous n'entrons pas non plus dans l'analyse en questionnant directement les professionnels sur les significations qu'ils attribueraient à ces termes. La signification des contraintes résulte de l'analyse des activités même.

Pour saisir la manière dont un professionnel habite ce moment, le modèle qui l'oriente, et ne pas se limiter à n'obtenir que le travail prescrit ou déclaré, avec les écueils identifiés de généralisation, idéalisation, justification et d'un accès difficile à des dimensions incorporées, ténues, nous adoptons une méthodologie éprouvée en analyse du travail (Clot & al 2000,

Theureau 2010, Barbier, Durand 2017). La manière d'habiter le dispositif n'étant en effet ni dicible, ni visible, ni inférable, sa saisie nécessite de combiner plusieurs données (observations, éventuellement films, et des dispositifs particuliers d'entretien (Clot & al, 2000, Theureau 2010), ainsi qu'un travail de modélisation à partir de l'ensemble des données. Nous avons pour notre part pris appui sur des films et des entretiens dits d'autoconfrontation (AC) : des entretiens réalisés en visionnant un film de l'activité et visant à saisir ce qui s'y passe. Ce dispositif permet de (re)visionner les détails de l'action et de tenter de découvrir ce que les différentes perspectives des chercheurs et des professionnels (ainsi que leur attention nécessairement limitée) leur font voir mais aussi ne leur permettent pas nécessairement de percevoir.

Enregistrement vidéo. Selon la disposition spatiale et les situations des familles, les films sont tournés depuis une caméra au poing ou posée sur un trépied (sans nécessaire présence du chercheur). Le cadrage est en principe le plus large possible.

Entretiens d'AC. Sont sélectionnés dans les films des séquences qui semblent emblématiques et/ou énigmatiques et/ou critiques du point de vue de ce qui se passe dans ces moments de coprésence, pour les chercheurs et/ou les professionnels (et si possible les parents et les enfants) Le questionnement dans les AC porte sur les dimensions attentionnelles, intentionnelles et émotionnelles de ce qui se joue dans l'activité visionnée et sur ce qui échappe à la compréhension des chercheurs et intéresse les professionnels (Stroumza, Mezzena 2016). Il ne s'agit pas tant de faire expliciter les professionnels ce qu'ils savent qu'ils font (pour ne pas transformer trop rapidement le savoir-faire en savoir propositionnel), mais de les confronter aux films, aux regards des chercheurs (parents, enfants), de les faire réagir (étonnement, rires, ...), pour faire émerger et découvrir ensemble ce qui se passe, ce qui importe et comment dans l'activité filmée.

Les AC sont organisées dans une temporalité la plus rapprochée du moment filmé, avec le professionnel concerné, puis avec l'ensemble de l'équipe (ACColl). La possibilité pour le parent et l'enfant de participer eux aussi aux AC a été fortement encouragée mais n'a pu pour différentes raisons se concrétiser qu'une seule fois (éventuelle réserve des professionnels, indisponibilité des parents, moment inopportun en termes d'ISE, ...).

L'analyse des textes de prescription, des notes d'observation et des propos des AC vise à saisir ce qui se passe dans les activités filmées dans un mouvement de modélisation par triangulation constitutive des données : comprendre les significations des mots (textes, AC) nécessite de saisir les situations (dans une conception instructionnelle de la signification, Ducrot 1991); et

saisir ce qui importe dans les films (et comment) nécessite de comprendre ce que disent les professionnels dans les AC et les prescriptions. Les éventuels écart irréductibles entre les données sont interprétés comme signalant des niveaux de compréhension différents et sont discutés avec l'équipe dans une visée de développement de nos différentes compréhensions. Les résultats intermédiaires présentés dans les ACColl sont enrichis depuis ces discussions, avec la contrainte pour nous chercheurs que l'équipe se retrouve globalement dans les résultats et, si des désaccords subsistent, la nécessité de les signaler.

Règles d'éthique de la recherche. Les familles peuvent refuser leur participation à la recherche ou interrompre celle-ci, à tout moment et sans devoir présenter de justification. Le tournage des films et le déroulement des AC avec les parents/enfants sont également interrompus si les professionnels estiment qu'ils mettent à mal l'ISE. Un consentement signé est requis de la part des responsables légaux et des parents, du service placeur concerné (OCPT, DGEJ) selon les situations, ainsi qu'un accord signé des enfants / jeunes en fonction de leur âge et de leur capacité de discernement.

Suite aux AC, les professionnels filmés doivent donner leur accord pour qu'une séquence de leur film (et/ou un extrait de leur AC) puisse être présentée au reste de l'équipe. Les films et AC sont détruits à la fin de la recherche.

Pour le dispositif de visites médiatisées nous avons réalisé : 16 films, 22 AC, 4 Accoll ; avec 6 professionnels et 7 familles, 1 AC avec un professionnel, un parent et un enfant.

Pour le dispositif de placement : 4 films, 3 AC, 3 ACColl, avec trois familles et trois professionnels.

3. Résultats

Notre recherche sur le dispositif de visites médiatisées a permis de modéliser une nouvelle modalité d'action à l'aide de 4 repères. L'ensemble de ces repères dessine l'orientation qui permet à l'équipe de répondre aux injonctions auxquelles ses pratiques sont soumises. Cette orientation est celle que les professionnels essayent de construire et de maintenir au cours de leurs activités.

3.1. Une attention aux détails dans leur dimension événementielle et expérientielle : exploration et transformation

Ce premier repère caractérise une attention à ce qui importe pour soi-même et pour l'autre dans le moment même, plus largement à ce qui est viable par chacun (ce qui importe, et aussi ce que l'on porte et endure) et peut être partagé. *Ce geste du parent vers son enfant, quelle importance, quelle parentalité s'esquisse, s'affirme ? Comment ce geste est-il perçu, vécu par l'enfant, comment y répond-il ? Et soi-même comme professionnel, quel mouvement de réponse ce geste suscite-t-il ? Quelles orientations sont à l'œuvre, comment impulser des transformations ?* Cette attention prend appui sur des connaissances, des diagnostics, les histoires des uns et des autres, les vulnérabilités multiples présentes dans ces situations familiales, ... des faits qu'elle ne nie pas, qui préexistent à ces moments de coprésence et sont pris en compte dans l'organisation en amont des visites, mais cette attention ne leur donne pas autorité (Stengers 2016), au sens où ces faits/connaissances ne déterminent pas ce qui va se passer dans le moment de coprésence (veillant ainsi à garder la dimension relationnelle et potentielle des vulnérabilités, Soulet 2014, le non-déterminisme des conditions de vie, la non-positivité des troubles psychiques, ...). Une attention à la vie d'autrui qui ne la réduit pas à sa souffrance, et ne réduit pas la personne à ce qu'elle montre d'elle dans ce moment-là. Une attention faite de vigilance (et non de focalisation Depraz 2014) et ouverte à l'aventure (Diamonds 2004). Il s'agit de pouvoir saisir la singularité de ce qui se passe et qui se trouve sous les yeux des uns et des autres, et qui n'est pas nécessairement vu ; de nouveaux possibles, qu'il s'agit de saisir, soutenir s'esquissent ainsi. C'est bien là la dimension heuristique du dispositif.

Cette modalité d'action porte et est portée par une attention particulière aux détails de ce qui se passe dans les moments de coprésence (Laugier 2008, Diamond 2011). Des détails non pas au sens objectiviste de faits qui seraient existants en eux-mêmes (un monde déjà donné, *sans* nous) et jugés significatifs selon certains principes/critères (éthique, facteurs de risque, ...). Des détails qui ont une dimension expérientielle et événementielle au sens où ils ne sont pas dissociés de la manière dont ils importent ou pas pour quelqu'un. Dans une optique pragmatiste réaliste, le rapport de tout vivant au monde est un rapport d'intérêt, une relation à ce qui compte (Despret et Galetic, 2007). Il s'agit à la fois de considérer que le monde/le vivant ont une existence indépendante et que leurs qualifications et plus largement les détails qui importent, résultent des relations entre le vivant et le monde. La conscience n'est dans cette optique ni l'origine ni le fondement de ce qui importe pour quelqu'un.

Ce ne sont néanmoins par pour autant des détails au sens subjectif où ils ne seraient que des projections/indices d'une réalité subjective plus profonde (un monde qui existerait *par* nous) ; des détails anodins, anecdotiques qui ne vaudraient que par ce qu'ils dévoilent comme réalité sous-jacente, au sens où ce serait elle qui sous-tend et organise ce qui apparaît et qui serait objet de l'activité éducative.

Les détails auxquels il s'agit de prêter attention sont également ceux qui importent pour des personnes non-physiquement présentes (réseau, famille, ...), ainsi que des détails des vies quotidiennes de chacun. Il s'agit d'une attention aux détails dans leur dimension événementielle et expérientielle et qui sont réels (un monde qui existe *avec* nous), dont il s'agit, dans l'action, d'éprouver, transformer l'importance pour chacun, leur viabilité, leur réalité. Leur modalité d'existence, leur présence dans le moment de coprésence sont travaillées depuis l'orientation constituée par l'ensemble des repères.

Cette modalité d'action est ainsi une occasion pour que cette importance se découvre, se transforme, s'affirme en s'engageant dans l'action. Une importance qui n'est pas d'emblée ni nécessairement consciente, ni prête à être explicitée ou revendiquée dans une discussion. *Cette mère me touche et me surprend, elle-même se découvre explorant une autre manière d'être avec son enfant, qui semble le percevoir et en même temps résiste. Il ne réussit pas (encore) à poursuivre ce mouvement-là qui est lui est proposé. L'instant a passé, il n'a pu être autant partagé que cela était espéré ; mais du mouvement s'est imposé.*

En considérant cette attention aux détails comme une attention aux événements et aux mouvements des personnes présentes qui vise à percevoir, saisir la réalité telle qu'elle est vécue/concrétisée par chacun (et soi-même), cette attention tente de saisir la concrétude du point de vue des parents et des enfants (en démarcation d'une lecture nosographique de leurs actions). Des mouvements saisis comme résultant, portant, exprimant, autorisant des manières de réussir à être enfant, parent et professionnel ensemble dans ce moment et ces conditions. Des mouvements qui s'esquissent, s'explorent, s'affirment. Dans ce dispositif d'aide-contrainte préserver, recréer des possibilités d'action (Goldstein 1939) et d'existence ne va pas de soi. Ces mouvements sont ainsi saisis comme une participation qui va bien au-delà d'une seule participation aux décisions du placement. Des mouvements que les professionnels proscrivent (« comme ça on ne va pas y arriver ») ou soutiennent en les poursuivant, les réorientant mais en ne les prescrivant (pas de prédéfinition des chemins à adopter pour être parent, enfant ou pour se rencontrer).

Dans un contexte de prévalence du modèle de gestion des risques par prédiction (Voll & al 2010) et avec des diagnostics médicaux ou sociaux établis, cette attention est un enjeu majeur. Sans elle, les professionnels risquent de ne pas voir et/ou ne pas saisir les mouvements de participation des uns et des autres, les potentialités, ni les souffrances ou la violence induites par la non prise en compte de ces mouvements ou par le dispositif lui-même, avec des risques notamment en termes d'ISE. Il s'agit ainsi pour les professionnels, dans ces moments, de se départir d'une conception de la protection par l'apprentissage de comportements connus jugés sûres et avec une conception de l'incertitude comme devant être réduite au maximum (une sécurité conçue comme non-événement, Flandin, Poizat, Durand 2017) et d'être attentif à ce qui s'exprime, se fait sentir en excès (souffrance, violence). Nous le verrons c'est une autre conception de la protection qui est ainsi à l'œuvre dans ces moments.

Cette attention nécessairement limitée (physiologiquement) pendant le moment de coprésence est orientée par ce qui s'y passe mais aussi par des idées sur la protection, des idées éducatives, La modalité d'action avec ces 4 repères oriente ainsi cette attention : elle fait voir et ne pas voir certains détails. Les professionnels nous disent : « *Tiens l'enfant fait un mouvement de recul, à quoi répond-il ainsi ? Qu'est-ce que je n'ai pas vu qui pourtant était là sous mes yeux ? Je suis passée à côté de ce qui lui importe ou peut-être de ce qu'il ne peut porter, endurer. En visionnant le film, je découvre des expressions que je n'avais pas perçues sur le moment, ou pas vues, tout au moins pas retenues comme importantes* ».

Cette attention explore les détails pour saisir et si nécessaire transformer leur importances pour les uns et les autres afin que puisse se partager ce qui importe pour chacun : des émotions, des gestes, des attitudes, des mots ... dans lesquels s'expriment et s'explorent des manières d'être parent, enfant et fille, fils de, ainsi que les exigences à l'origine du mandat. Ce qui importe pour l'un (également le professionnel, le réseau) doit tenter de trouver une manière d'importer pour l'autre, à sa manière. Il ne s'agit pas de construire un monde identique, dans lequel les détails importent aux uns et aux autres pour les mêmes raisons, mais de percevoir, saisir cette réalité pour les personnes présentes pour enrichir son propre monde de ces détails (Alloa, During 2018) et par là tenter de construire un monde commun.

Cette attention exigée par cette modalité d'intervention est suscitée par la coprésence et a pour effet de rendre les personnes présentes à la situation, à ce qui se passe ici et maintenant pour chacun et entre eux.

3.2. Une visée du temps présent pour favoriser des actes de devenir

Ce deuxième repère spécifie l'inscription temporelle de cette attention. Dans les moments de coprésence, l'implication du professionnel est orientée vers le présent, la qualité de son orientation (intensité des relations monde/activité et personnes/activité). Ces moments ne sont pas vécus comme des outils, méthodes ou sources d'information pour un travail ultérieur (Stern 2003). Cette manière habituelle de décrire l'apport éducatif de ces activités de l'ordre de l'ordinaire dans le cadre de la protection de l'enfance (par exemple Fustier 1993, Rouzel 2015) pousse à sacrifier le présent (Stern 2003) pour une finalité extérieure et postérieure, ce qui comporte des risques en termes de protection de l'enfance et de participation non saisie. Ces moments sont dans cette modalité d'action saisis comme pouvant permettre en eux-mêmes d'influencer le (rapport au) passé et au futur (Debaise 2015). Un présent à saisir comme acte de devenir et non comme manifestation de schèmes passés ou sous-jacents, ni comme moyen pour viser un futur meilleur. Dans ces moments de coprésence, réussir à s'impliquer et saisir ce qui se passe dans le moment même est une gageure : la mesure d'aide-contrainte favorise l'assignation de places, l'énonciation d'une vérité et normativité comme générales, ce qui suscite souvent des mouvements de défense, de repli ou de soumission sans réelle implication. Cette visée sur le temps présent avec cette attention a pour effet indirect la transformation d'un certain rapport à la vie fait de curiosité, d'espoir et de dignité, laquelle requiert non-assignation et le maintien d'une ouverture des possibles. Ce qui est nécessaire pour favoriser et établir une qualité de rencontre entre parents et enfants.

3.3. Transformation du rapport à la contrainte

Ce troisième repère dessine les exigences/attentes suscitées par cette modalité d'intervention. La contrainte de ce dispositif de coprésence ne porte dans cette modalité d'action pas directement sur une attente ou exigence de parler des problèmes à l'origine de la mesure ou rencontrés en cours de mesure (contrairement par exemple à Lacharité 2015, Wittezeale, Seron 2009). Si ces moments de parole adviennent, ils restent orientés vers le présent de la rencontre. La contrainte que parents, enfants et professionnels partagent (la vivant chacun à leur manière) est de devoir passer du temps ensemble (d'une manière viable pour chacun et si possible partagée). Ce sont les conditions de parole, présence et attention des uns aux autres qui sont travaillées pour une qualité de ce temps passé ensemble, en appui sur une appréciation immanente dans le présent des effets de tel ou tel comportement et non par soumission au sens

d'une seule intériorisation. Une appréciation dont la consistance et la persistance seront vérifiées lors des trajets en voiture en observant et discutant avec l'enfant, en ayant une discussion avec la famille d'accueil, l'école, le réseau, ce qui pourra amener à confirmer mais aussi peut-être esquisser des révisions et réorientations dans l'anamnèse de cette famille. Une appréciation qui peut aussi amener à suspendre, voire même interrompre les visites.

L'artificialité du dispositif oblige les uns et les autres à construire/trouver de nouvelles manières d'être ensemble, à trois. La présence des uns et des autres, la coprésence dans une durée et une fréquence prédéfinies sont à la fois le moteur par la plaisir que cette coprésence peut procurer à l'enfant et à son parent, le centre de leur attention et la finalité intrinsèque. Contrainte, artificialité, coprésence, durée et fréquence prédéfinies sont des caractéristiques du dispositif qui sont dès lors des appuis pour cette modalité d'action favorisant la rencontre.

3.4. D'une catégorisation du parent à la résolution pratique d'un problème commun : l'ordinaire comme visée et comme appui

Ce quatrième et dernier repère décrit comment cette attention est portée par / porte des activités concrètes de l'ordre du quotidien (jouer, manger, se promener, parler, ...). Il s'agit pour le professionnel de transformer pratiquement la situation de départ (avec des diagnostics/jugements attribués aux parents et un professionnel non impliqué dans ces situations à l'origine de la mesure et là pour aider le parent et l'enfant) en construisant une situation dans laquelle lui-même est impliqué et dans laquelle le parent et l'enfant peuvent agir avec dignité. C'est notamment en travaillant à la résolution de problèmes pratiques construits comme communs en appui sur des activités de l'ordre du quotidien (Stroumza & al 2020a et b) que cette transformation est suscitée.

Ces activités de l'ordre de l'ordinaire, du quotidien sont communs dans ces moments et favorisent des moments de rencontre en orientant l'attention vers la situation présente, concrète, en offrant des habitudes (hors dispositif et ses enjeux) comme points d'appui ainsi qu'une organisation propre (étapes, durée, ...) et comme pouvant en elles-mêmes procurer du plaisir. Elles portent ainsi l'implication et la transformation, et sont portées par elles.

Ces pratiques prennent ainsi par moment la tonalité de conversations (pas de thème prédéfini, appui positif sur l'incertitude, symétrie des positions de parole), des conversations sur la scolarité, le jeu, la forêt traversée, des événements vécus dans leurs quotidiens ... avec une liberté et vitalité qui rapprochent ces moments de la vie ordinaire à l'intérieur de (et en appui sur) un dispositif artificiel. Les obligations de l'aide-contrainte se transforment dans le vécu

(elles sont des appuis pour cette transformation) en obligations ordinaires. Avec le passage d'un questionnement en 'qu'est-ce qui se passe' à 'que faisons-nous ensemble ?' (Hennion 2015), cette modalité d'action produit de l'égalité (Stengers 2013) et implique chacun de manière digne au sens d'être acteur dans la résolution du problème.

Cette manière d'habiter ce moment de coprésence met au premier plan non pas la dimension explicite du langage (avec ces exigences normatives de propos totalement dits ou pas dits du tout, manifestes et assumés, Ducrot 1991), mais sa dimension implicite et expérientielle (Auchlin 1998), considérant qu'il y a dans l'utilisation de la langue quelque chose de l'ordre de l'événement, qui advient (ou pas), qui dépasse les intentions des uns et des autres et exprime/construit une relation au monde, avec une orientation. Une relation au monde vécue, une expérience qui comporte une épaisseur (dire sans le dire, sous-entendre, présupposer, ...) et des mouvements multiples. Dans cet événement sont pris et en jeu des processus existentiels, vitaux, quelque chose de vécu au présent, pour celui qui parle, et pour celui qui écoute, une dimension événementielle et expérientielle dans le présent de l'énonciation. Dans cette épaisseur et complexité, quelque chose s'explore, se transforme, s'affirme, tente de se partager. Cette conception permet de saisir une participation au sens large et de respecter dans le temps même de son occurrence des enjeux de protection, et ce sans les exigences normative d'une éthique de la discussion.

Il s'agit de ne pas vivre ces moments comme étant d'emblée et d'abord au service d'une finalité extérieure à leur occurrence et de prendre appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire, ce qui confère à ce qui s'y passe une forme de légèreté et de gratuité. Celles-ci favorisent la mise en mouvement des uns et des autres, qui permet la circulation et la transformation d'émotions, de ce qui importe pour chacun, et permet (au moins un moment) d'échapper à, de déjouer des mouvements de résignation et d'impuissance. Dans ces dispositifs artificiels, la qualité « ordinaire » est ainsi à construire, autoriser, saisir ; elle est un effet du dispositif et de la manière dont chacun 'l'habite', et non un signe d'une absence de dispositif.

Pour assurer la protection de l'enfance, les professionnels tentent d'éviter des événements indésirables en organisant en amont les visites et en réorientant au cours de celles-ci ce qui s'y passe. Dans le même temps, ils prennent aussi appui sur ce qui se développe, se cherche, ces mouvements par lesquels parents, enfants et professionnels tentent de recréer des possibilités d'action et d'existence. Il s'agit de mouvements vitaux, existentiels, logés dans et en appui sur l'ordinaire ; des mouvements qui portent et sont portés par la dimension heuristique du

dispositif et cette modalité d'action. On retrouve ici une conception de la protection qui parce qu'elle encourage et renforce les activités ordinaires contribue concrètement à promouvoir et réaliser le développement de l'enfant (renforçant la résilience, Flandin, Poizat, Durand 2017).

4. Discussion.

Nous avons retrouvé cette modalité d'action que nous venons de décrire dans les moments de coprésence que nous avons étudiés dans notre deuxième recherche, cette fois dans un dispositif cette fois de placement (Stroumza & al, 2021a, 2021b). Cette modalité d'action ne peut cependant pas juste être transposée et appliquée dans cet autre dispositif : en effet les caractéristiques de ce dernier sont déterminantes pour l'inscription et le développement de cette modalité d'action, afin que chacun (parent, enfant, professionnel) puisse l'habiter d'une manière qui favorise le maintien du lien parent-enfant. Plusieurs raisons peuvent être avancées :

- Dans ce dispositif de placement, les moments de coprésence ne sont pas au centre, ni de la mesure, ni du mandat de placement ; ils sont placés à la marge du dispositif, avec une importance qui n'est pas accordée d'emblée, voire pas identifiée. Ceci est d'autant plus prégnant que ces moments de coprésence relèvent de l'ordinaire, ont l'air anodins, si naturels qu'il n'y aurait besoin ni de les préparer, ni d'en discuter en amont avec le parent et l'enfant, ni de les reprendre ensuite. Pour saisir l'importance de ce qui s'y passe, il faut d'une part y voir une dimension professionnelle et ne pas nier le dispositif d'aide-contrainte ; d'autre part, nous l'avons vu, il s'agit également de décrire autrement l'apport des activités de l'ordre de l'ordinaire dans le champ de l'éducation : en ne considérant pas qu'il y a d'abord l'accès à une réalité sous-jacente (qui sera objet de l'activité éducative ultérieure), puis une tentative de transformation de celle-ci. Dans le présent du moment de coprésence il y a exploration, expression ET transformation.

- Cette importance est d'autant moins accordée, relevée qu'elle est difficile à identifier pour des activités qui ont l'air si anodines, ordinaires comme préparer un repas, faire des devoirs, se promener. Leur dimension professionnelle semble s'effacer, pouvant aller jusqu'à un déni du dispositif d'aide-contrainte (alors que dans notre modélisation cette qualité ordinaire est un effet du dispositif et de la modalité d'action), ce qui, selon nos premiers résultats, nous l'avons dit, ne favorise ni leur préparation ni leur reprise. Ceci altère la continuité avec ce

qui se passe dans le quotidien du placement, défavorisant pour le professionnel l'appui sur son expérience et son expertise d'accompagnement de l'enfant au quotidien, mettant à mal l'inscription de ces moments dans une visée de l'ISE. C'est dès lors l'inscription dans le reste du dispositif de ce qui se joue dans ces moments qui est empêchée. Ce qui a pu se vivre, s'affirmer et éventuellement se partager dans ces moments-là peine dès lors à transformer le reste du dispositif, alimentant ainsi des mouvements de résignation, d'impuissance et d'assignation des parents et des enfants. Les autres espaces-temps du dispositif ne peuvent pas non plus servir d'appui pour l'enfant, le parent et le professionnel pour habiter ces moments si particuliers par leur indétermination, hésitation (ce sont les exigences de cette modalité d'action).

Nous faisons également le pari que saisir l'importance de ces moments est également à favoriser par le fait que répondre à l'injonction de maintien du lien parent-enfant autant que possible dans ces moments, répond également aux injonctions d'une plus grande participation de l'enfant et du parent, ainsi qu'une forme de soutien à la parentalité. Des réponses que cette modalité d'action permet de conjuguer (et de ne pas opposer). C'est une autre manière de considérer la participation et la protection qui s'avère heuristique pour les familles accompagnées dans ces dispositifs d'aide-contrainte.

Plus qu'une visée de participation aux décisions du placement considéré comme une mesure ultime, cette modalité d'action permet de travailler le sens du placement : en tentant de réussir à être parent, enfant et professionnel ensemble et dans ces conditions, des conditions d'existence qui sont soumises aux contraintes de la mesure et à l'artificialité de la rencontre s'expérimentent, se construisent et évoluent.

5. Limites

La manière dont cette modalité d'action à l'œuvre dans les moments de coprésence se compose avec les autres moments des dispositifs étudiés reste encore à analyser : comment à la fois préserver la spécificité de ces moments pour exploiter au maximum leur dimension heuristique tout en les inscrivant dans une forme de continuité avec le reste du dispositif, de la vie des enfants et des parents, pour favoriser l'ISE ? Comment construire des conditions

permettant que ces autres moments du dispositif servent d'appui au parent, à l'enfant et au professionnel pour habiter ce moment de coprésence ? C'est là l'objet de notre prochaine recherche.

Conclusion

Analyser ce qui se passe dans des moments de coprésence parent, enfant, professionnel en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire a permis de montrer comment une modalité d'action favorise non seulement le lien parents-enfants, mais permet également de répondre aux autres injonctions auxquelles sont soumises ces pratiques (participation, soutien à la parentalité, protection). Une modalité d'action différente de celle à l'œuvre dans les dispositifs par entretiens ou réunions, et qui ne présente pas les exigences de ce type de dispositif (registre de la réponse, place centrale accordée à la dimension explicite, ...). Des exigences qui sont souvent difficiles à atteindre pour certaines familles, du moins à certains moments de la mesure de placement.

Bibliographie

- Alloa, E., & Durling, E. (ed). (2018). *Choses en soi*. Paris: PUF.
- Anaut, M. (2002). Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions*, 77, 101-118.
- Auchlin, A. (1998). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In J. Verschueren (éd), *Pragmatics in 1998* (pp. 1-22). Anvers : IPrA.
- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles: temps, chaos, processus*. Toulouse: Erès.
- Bachman, L., Gaberel, P.-E., & Modak, M. (2016). *Parentalité: perspectives critiques*. Lausanne: éditions EESP.
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ?. *Idées économiques et sociales*, 173 (3), 25-31.

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (dir) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child & Family Social Work*, 12 (1), 54-63.
- Barnes V. (2012). Social work and advocacy with young people: Rights and care in practice, *British Journal of Social Work* 42 (7), p. 1275-1292.
- Benedeck, T. (1959). Parenthood as a developmental phase. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7, 389-417.
- Berger, M. (2000). Le travail avec les parents. *Enfances et Psy*, 12 (4), 127-133.
- Berger, M. (2004). *L'échec de la protection de l'enfance*. Paris: Dunod.
- Berger M. (2005). Médiation et intérêt de l'enfant, *Dialogue* 170 (4), p. 7-16.
- Bijleveld, (van) G.G., Dedding, C.W., & Bunders-Aelen, J.F. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child and Family Social Work*, 20, 129–138.
- Boucher, M. (2015). Empowerment, participation, activation ... Des concepts aux pratiques d'intervention. *Revue Sciences et Actions Sociales*, 1 and 2.
- Boutanquoi, M., Ansel, D., & Bournel Bosson, M. (2014). *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance: construire la confiance*, technical report.
- Boutanquoi, M., Bournel Bosson, M., & Minary, J.P. (2016). La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 39, 37-57.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Clément, R. (1993). *Parents en souffrance*. Paris: Stock.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en Clinique de l'activité, *PISTES* 2.
- COPMA (2017). *Droit de la protection de l'enfant: guide pratique*. Zürich: Dike Verlag.
- Corbillon, M., Hellincks, W., & Colton, M.J. (dir). (1994). *Suppléance familiale en Europe*. Vigneux: Matrice.
- Cottier, M. (2017). L'enfant sujet de droit: Bilan mitigé de la jurisprudence récente du Tribunal fédéral Suisse. In A. Leuba, M.-L. Papaux van Delden, & B. Foëx, *Le droit en question* (pp. 81-100). Genève: Schulthess ed. Romandes.
- Cradock, G. (2004). Risk, morality, and child protection: risk calculation as guides to practice. *Science, Technology & Human Values*, 29 (3), 314-331.

- Cyrulnik B. et al (1998). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Revigny-sur-Ornain: Hommes et perspectives.
- Daly, M. (2007). *Parenting in Contemporary Europe*. Strasbourg : Council of Europe publishing.
- Debaise, D. (2015). *L'appât des possibles*. Dijon : Les Presses du Réel.
- De Jonckheere, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève: éd. ies.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris: PUF.
- Despret, V. (2009). *Penser comme un rat*. Versailles : éd. Quae.
- Despret, V., & Galetic S. (2007). Faire de James un 'lecteur anachronique' de von Uexküll. In D. Debaise & al (ed), *Vie et expérimentation* (pp. 45-75). Paris : Vrin.
- Dewey, J. (1993). *Logique*. Paris : PUF.
- Diamond C. (2004). Passer à côté de l'aventure, réponse à Martha Nussbaum. In Diamond, C. *L'esprit réaliste*. Paris : PUF, p. 417-428.
- Diamond C. (2011). *L'importance d'être humain*. Paris : PUF.
- Ducommun-Nagy, C. (2008). La loyauté familiale une ressource relationnelle, *Gérontologie et Société* (31/127), p. 11-128.
- Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Erickson, E.H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. International university press.
- Fablet, D. (2010). *De la suppléance familiale au soutien à la parentalité*. Paris: L'Harmattan.
- 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 SELF*.
- Fustier, P. (1993). *Les corridors du quotidien*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Gilbert, N. (2012). A comparative study of child welfare systems: Abstract orientations and concrete results. *Children and Youth Services Review*, 34, 532–536.
- Goldstein, K. (1939). *The Organism*. New-York : American Book.
- Haggerty, R.J., Sherrod, L., Garmezy, N., & Rutter M. (1997). *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents*. Cambridge University Press.
- Hardy, G. (2012). *S'il te plaît, ne m'aide pas !*. Paris : Erès.
- Hennion, A. (2015). Enquêter sur nos attachements. Comment hériter de William James ?. *Revue SociologieS*.

- Houte (van) S., Bradt L., Vanderbroeck M., Bouverne-De Bie M. (2015). Professionals' understanding of partnership with parents in the context of family support programmes, *Child and Family Social Work* 20, p. 116–124.
- Join-Lambert, H., Euillet, S., & Boddy, J. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie*, 187, 71-80.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. In J.-M. Baudouin, & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lacasa, M.J. (2019). Ecouter la parole de l'enfant: De l'enfant victime à l'enfant sujet, Colloque interdisciplinaire *L'écoute de l'enfant*, Lausanne, 18 juin.
- Lacharité, C. (2015). *Participation des parents et services de protection de l'enfance*. Trois-Rivières, QC: Éditions CEIDF.
- Laugier S. (2008). La volonté de voir: éthique et perception morale du sens, *Ethique et sémiotique du sujet* 36 (2), p. 89-100
- Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation' au 'pouvoir d'agir': vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), 30-51.
- Leeson C. (2007). My life in care: experiences of non-participation in decision-making processes, *Child and Family Social Work* 12 (3), p. 268-277.
- MacLeod, A. (2007). Whose agenda ? Issues of power and relationship when listening to looked-after young people. *Child and Family Social Work*, 12 (3), 278-286.
- Manciaux, M. (2001). La résilience, un regard qui fait vivre. *Etudes*, 10, 321-330.
- Martin, C. (2012). Le soutien à la parentalité: généalogie et contours d'une politique publique émergente. *La documentation française*, 29-64.
- Messmer, H., Fellman, L., Wetzell, M., & Käch, O. (2019). Sozialpädagogische Familienhilfe im Spiegel der Forschung: Bestandsaufnahme und Ausblick. *NP*, 1, 37-53.
- Mezzena, S. (2018). *De Schön à Dewey*. Paris : L'Harmattan.
- Minary, J.-P. (2011). Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance. In M. Boutanquoi (dir), *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité* (pp. 73-98). Paris : L'Harmattan.
- Munro, E. (2011). *The Munro Review of Child Protection*. Interim Report, London: HMSO.
- Munro, E., & Calder, M. (2005). Where has child protection gone ?. *The Political Quarterly*, 76 (3), 439-445.

- Nett, J., & Spratt, T (dir) (2012). *Système de protection de l'enfance: une comparaison internationale de bonnes pratiques dans cinq pays (Australie, Allemagne, Finlande, Suède et Royaume Uni)*. Fonds Suisse pour des projets de protection de l'enfance.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents*. Toulouse: Erès.
- Neyrand, G. (2019). *La mère n'est pas tout !* Toulouse: Erès.
- Ogien, A. (1999). Emergence et contrainte : situation et expérience chez Dewey et Goffman. In M. de Fornel, & L. Quéré (dir), *La logique des situations*. Paris : EHESS.
- Pittet M. (2015). Face à un enfant turbulent : répondre. *Petite Enfance*, 117, 53-63.
- Pittet M. (2019). Des dispositifs de formation en travail social qui autorisent et suscitent la curiosité des étudiants. Petite contribution spontanée hors de soupçon. In S. Mezzena, & N. Kramer (éds). *Pratiques de formateurs dans une haute école de travail social : perspectives pour le rapport théorie-pratique*. Genève : éditions ies.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In J.-M. Barbier, & M. Durand (dir), *Sujets, activités, environnements* (pp. 7-29). Paris : PUF.
- Rouzel, J. (2015). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris: Dunod.
- Sanders, R., & Mace, S. (2006). Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process. *Child Abuse Review*, 15 (2), 89-109.
- Sanli R.-S. (2017). L'abaliété et le problème de la connaissance du singulier : les procédés romanesques. *Nouvelle revue d'esthétique*, 19, 43-53.
- Seron, C., & Wittezaele, J.-J. (2009). *Aide ou contrôle*. Bruxelles : De Boeck.
- Soulet, M.A. (2013). Vulnérabilité et enfance en danger. In Oned, *Vulnérabilités, identifications des risques et protection de l'enfance* (pp. 135-143). Paris: La Documentation Française.
- Spitz, R. A., (1945). Hospitalism: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.
- Stengers I. (1997). *La guerre des sciences. Cosmopolitiques 1*. Paris: La Découverte, Les Empêcheurs de penser en rond.
- Stengers I. (2016). L'insistance du possible. In Debaise D., Stengers I., *Gestes spéculatifs*. Dijon : Les Presses du Réel, p. 5-22.
- Stengers, I. (2013). Parce que je me sentirais autorisé à cela maintenant In D. Debaise & al, *Faire art comme on fait société*. Ed : Les Presses du Réel.
- Stengers I. & Latour B. (2009). Le sphinx de l'œuvre, dans Souriau E. *Les différents modes d'existence*, Paris, PUF, 1-75.

Stern, D. (2003). *Le moment présent en psychothérapie : un monde dans un grain de sable*. Paris : Odile Jacob.

Stroumza K., Pittet M., Pont A.F., Mezzena S., Krummenacher L., Seferdjeli L., Fersini F., Friedrich J. (2018a). Visites médiatisées en protection de l'enfance : exploration et transformation des émotions des professionnels, des parents et des enfants, *SEJED* 20, <https://journals.openedition.org/sejed/9099>.

Stroumza K., Pont A.-F., Pittet M., Fersini F., Mezzena S., Seferdjeli L., Friedrich J., Krummenacher L. (2018b). Protection, incertitude, participation et aventure dans un dispositif d'aide-contrainte : les visites médiatisées comme pratiques au présent. Conférence donnée le 22 novembre 2018 à l'Association le Châtelard, https://www.association-chatelard.ch/index.php?option=com_remository&Itemid=65&func=fileinfo&id=357

Stroumza, K., Pont, A.-F., Pittet, M., Fersini, F., Mezzena, S., Seferdjeli, L., Friedrich, J., & Krummenacher, L. (2018c). Le dispositif de visites médiatisées comme pratiques au présent : une modalité d'intervention au coeur d'enjeux et de prescriptions en tension dans un contexte d'aide-contrainte et de prévention des risques. Conférence organisée par le SPJ, Lausanne, 30 novembre 2018, https://www.association-chatelard.ch/index.php?option=com_remository&Itemid=65&func=fileinfo&id=362

Stroumza, K., Mezzena, S., Pont, A.-F., Pittet, M., Fersini, F., Seferdjeli, L., Friedrich, J., & L. Krummenacher (2020). Participation, aventure et rencontre dans un dispositif d'aide-contrainte : les visites médiatisées comme pratiques au présent. *Revue Sciences et Actions Sociales (SAS)*, 13, <http://sas-revue.org/72-n-13/dossier-n-13/180>.

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

Stroumza K., Pont A.-F., Pittet M., Krummenacher L., Fersini F. (2021b), *Les moments de co-présence parents, enfants, professionnels dans un dispositif de placement : un dispositif heuristique mais difficile à habiter*, Rapport final détaillé d'une recherche mandatée avec la Fondation des Airelles.

Tabin, J.-P., Hugentobler, V., Sabatini, M., Paulus, E., Steiger, B., & Zuntini, L. (2006). *Evaluation de l'action éducative en milieu ouvert dans le canton de Vaud*. Rapport final de recherche.

- Theureau J. (2004). L'hypothèse de la cognition (action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Revue activités.org*, 1 (2).
- Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action'. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2).
- Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health – a research review of child participation in planning and decision-making. *Child & Family Social Work*, 16 (3), 325-335.
- Voll, P., Jud, A., Mey, E., Häfeli C., & M. Stettler (2010). *La protection de l'enfance: gestion de l'incertitude et du risque*. Genève: éd. ies.
- Volckrick, M.E. (2007). Intervenir en tiers aujourd'hui. *Négociations*, 7, 75-88.
- Waldflogel, J. (1998). Rethinking the Paradigm of Child Protection. *The Future of Children*, 8 (1), 114-119.
- Waldenfels, B. (1994). *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolff R. (2017). Le rôle des enfants dans le processus de protection de l'enfance, Colloque international *Education, familles, enfants et vulnérabilités*, Besançon.
- Zask, J. (2011). *Participer*. Paris : Le Bord de l'eau.
- Zermatten J., Jaffé P. (2019). A quoi bon entendre les enfants ?, Colloque interdisciplinaire *L'écoute de l'enfant : les professionnels de la protection mis au défi*, Lausanne, 18 juin.