

« CE N'EST PAS QU'UN MOMENT DE REPAS/DEVOIRS » : LES MOMENTS DE COPRESENCE PARENTS-ENFANTS-PROFESSIONNELS DANS UN DISPOSITIF DE PLACEMENT

Résultats synthétiques de la recherche mandatée avec les Airelles¹

Recherche financée par la DGEJ

Août 2019-octobre 2020

Kim Stroumza, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Laetitia Krummenacher, Flavio Fersini

HES-SO // HETS Genève, HETSL Lausanne

Cette recherche s'intéresse aux moments de coprésence entre parents, enfants et professionnels à l'intérieur d'un dispositif de placement : des moments de repas, de devoirs, des échanges lors de moments de départs et retours de we, ... Des moments qui sont mandatés par le service placeur comme des droits de visites ou que l'institution propose aux parents et/aux enfants pour travailler certains enjeux liés au placement et/ou à la relation parent-enfant, et passer du temps ensemble. Nous faisons en effet l'hypothèse que dans ces moments particuliers (coprésence en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire) peut se jouer d'un point de vue éducatif quelque chose de spécifique, qui exige d'être mieux compris et articulé aux autres moments dans le dispositif de placement pour être pleinement exploité, cultivé. Une manière spécifique de conjuguer travail avec le parent et travail avec l'enfant ; soutien à la parentalité, maintien du lien parents-enfants, protection de l'enfance et une plus grande participation et implication des parents et des enfants. Une manière bien particulière de répondre aux injonctions actuelles auxquelles sont soumises ces pratiques pour favoriser les effets visés par le dispositif de placement et répondre à l'intérêt supérieur de l'enfant. Bien que la littérature fasse état d'un bilan mitigé de l'inscription de ces injonctions dans l'agir concret, nous faisons en effet le pari que confrontés à ces difficultés, les professionnels sont en train de développer dans leurs pratiques de nouvelles manières d'agir.

La spécificité de ce qui est en train de se développer dans ces moments de coprésence n'a pas encore été décrite, saisie dans la littérature scientifique et plus largement dans le champ professionnel, parce que le contexte et les pratiques ont évolué depuis les descriptions historiques existantes de ces moments en appui sur des activités ordinaires (Fustier 1993, Rouzel 2015²) et parce que la littérature sur la participation, se concentre, elle, sur les dispositifs par entretiens ou réunions (par exemple Lacharité 2015, Boutanquoi & al 2014³).

Etre présent, participer à un moment de coprésence ne comporterait pas les mêmes exigences ni ne favoriserait les mêmes opportunités qu'un dispositif par entretien ou réunion (lequel comporte les exigences suivantes : face à face, participation essentiellement verbale, thématiques prédéfinies, ...). Des spécificités qu'il nous importe de bien étudier et visibiliser pour soutenir l'élargissement des formes de participation proposées aux parents et aux enfants et renforcer ce qui est en train de se développer dans les pratiques.

Nous allons ici présenter les résultats de cette recherche de manière synthétique⁴. Avant de décrire comment les professionnels s'y prennent dans ces moments de coprésence, nous allons d'abord préciser les injonctions auxquelles sont soumises ces pratiques, les difficultés qui subsistent dans l'inscription de ces injonctions dans l'agir concret selon l'état actuel de la littérature scientifique, ainsi que les spécificités d'un dispositif de placement.

¹ Texte issu de la présentation orale du 7 janvier 2021.

² Fustier P. (1993), *Les corridors du quotidien*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
Rouzel J. (2015), *Le quotidien en éducation spécialisée*, Paris: Dunod.

³ Lacharité C. (2015), *Participation des parents et services de protection de l'enfance*, Trois-Rivières, QC: Éditions CEIDF.

Boutanquoi M., Ansel D., Bournel Bosson M. (2014), *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance: construire la confiance*, technical report.

⁴ Une version plus détaillée, avec des descriptions et analyses fines de ces moments, sera bientôt disponible en libre-accès.

1. DES PRATIQUES DE PROTECTION DE L'ENFANCE SOUMISES À DES INJONCTIONS MULTIPLES ET AVEC DES DIFFICULTÉS QUI SUBSISTENT

Plusieurs injonctions orientent l'action éducative dans le cadre de placements, en lien avec le travail avec les familles. Certaines de ces injonctions trouvent leur ancrage dans différentes bases légales (cantonales, fédérales, internationales) relatives au droit de la famille et/ ou à la protection de l'enfant qui soulignent notamment que :

- lorsque le développement physique, psychique, affectif ou social d'un mineur est menacé et que les parents ne peuvent y remédier seuls, l'Etat prend les mesures de protection nécessaires (si possible d'entente avec les parents) (LproMin) ;
- Le service en charge de la protection des mineurs est l'autorité compétente en matière de prévention des facteurs de mise en danger, de protection des mineurs et de réhabilitation des compétences éducatives des parents, dans le domaine socio-éducatif (art. 6, al. 1, Loi vaudoise sur la protection des mineurs) ;
- le père ou la mère qui ne détient pas l'autorité parentale ou la garde, ainsi que l'enfant mineur, ont réciproquement le droit d'entretenir les relations personnelles (art. 273 du Code civil). L'enfant a donc un droit propre à entretenir des relations personnelles avec ses deux parents. Dans le cadre de situations placement, le maintien du lien parents-enfants (autant que possible) est donc recherché (Join-Lambert & al, 2014⁵) ;
- est promue dans la Lpromin la réhabilitation des compétences parentales ;
- Une plus grande participation des enfants et des parents aux interventions qui les concernent est notamment promue dans la convention relative aux droits de l'enfant et la Politique vaudoise de l'Enfance et de la Jeunesse.

Ces injonctions sont prises dans des mouvements qui touchent l'ensemble de la société:

- Un mouvement général en faveur d'une plus grande participation, comme mise en œuvre de l'idéal démocratique et du principe d'égalité des citoyens (Zask, 2011⁶) ;
- Une transformation de la notion de protection : il ne s'agit plus seulement de protéger l'enfant de certains risques, mais de promouvoir son développement en lui offrant des conditions sociales et matérielles pour qu'il ait suffisamment d'opportunités pour développer son potentiel (Munro 2011⁷).
- Une plus grande importance donnée aux phénomènes de résilience et d'empowerment, plutôt qu'une conception qui donne une importance prépondérante aux déterminismes des conditions de vie et autres vulnérabilités (Anaut, 2002 ; Bacqué & Biewener, 2013 ; Le Bossé, 2003⁸).

Enfin, ces pratiques sont également prises dans des injonctions institutionnelles ; le concept éducatif de la Fondation des Airelles promeut notamment des pratiques de co-éducation, soit la création, dans la mesure du possible, d'un partenariat avec les parents dans lequel ces derniers et l'éducateur de référence portent « ensemble les préoccupations liées à l'éducation de l'enfant » (Fondation les Airelles, concept éducatif, 2020).

Toutes ces injonctions sont très générales, peuvent entrer en tension (voire même en opposition) les unes avec les autres (par exemple l'injonction de protection de l'enfant et celle de réhabilitation des compétences parentales) ;

⁵ 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.

⁶ Zask J. (2011), *Participer*, Paris : Le Bord de l'eau.

⁷ Munro E. (2011), *The Munro Review of Child Protection*, Interim Report, London: HMSO.

⁸ Anaut M. (2002), « Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance », *Connexions* 77, p. 101-118.

Bacqué M.-H., Biewener C. (2013), « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales* 173 (3), p. 25-31.

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), p. 30-51.

ces injonctions ne disent également pas comment, dans le quotidien de l'action éducative, c'est-à-dire en situation et avec telle famille, les professionnels peuvent y répondre.

Dans la littérature scientifique, sont décrits comme réponses à ces injonctions principalement des dispositifs par entretiens ou réunions, lesquels placent en leur centre des discussions sur les problèmes à l'origine de la mesure ou rencontrés en cours de mesure (Hardy, 2012 ; Lacharité, 2015 ; Seron & Wittezeale, 2009⁹). La participation est conçue comme participation aux décisions des mesures : co-décision ou contribution au plan de prise en charge, expression de critiques, présence aux réunions de synthèse, discussion du règlement (Bijleveld et al, 2015¹⁰), et essentiellement décrite depuis le fonctionnement d'instances formelles (Join-Lambert & al, 2014).

Le bilan de l'inscription de ces injonctions dans l'agir concret est cependant aujourd'hui mitigé (Bijleveld et al 2015 ; Boucher, 2015 ; Cottier, 2017 ; Houte et al, 2015¹¹), avec des difficultés qui subsistent, parmi lesquelles :

- Une protection qui reste essentiellement travaillée en évitant des événements indésirables et en faisant apprendre des comportements connus jugés sécurisés (Voll & al 2010¹²) ;
- un investissement des parents qui peut aller à l'encontre du devoir de protection de l'enfant (Berger, 2000, 2005¹³);
- des attentes parfois excessives à l'égard de capacités parentales décontextualisées de leur contexte politique et social (Neyrand, 2011 ; Tabin et al, 2006¹⁴);
- une parentalité qui paraît souvent évidente et en même temps difficile à définir sans naturaliser sa définition (Bachman et al, 2016¹⁵);
- la volonté de ne pas faire porter à l'enfant une responsabilité inappropriée (Sanders & Mace, 2006¹⁶);
- la difficulté à pouvoir évaluer l'authenticité de ce que dit l'enfant (pris également dans des conflits de loyauté, Ducommun-Nagy, 2008¹⁷);
- une tension entre les intérêts immédiats de l'enfant et ses intérêts à long terme (Barnes, 2012¹⁸ ; Sanders & Mace, 2006);
- le risque de voir de la résilience là où il y a seulement déni d'un traumatisme (Manciaux, 2001¹⁹);
- un droit au secret, à une forme d'autoprotection qui est également à respecter (Lacasa, 2019²⁰);

⁹ Hardy G. (2012), *S'il te plaît, ne m'aide pas !*, Paris : Erès.

Seron C., Wittezeale J.-J. (2009), *Aide ou contrôle*, Bruxelles : De Boeck

¹⁰ 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, p. 129-138.

¹¹ Boucher M. (2015), Empowerment, participation, activation ... Des concepts aux pratiques d'intervention sociale, *Revue Sciences et Actions Sociales* 1 et 2.

Cottier M. (2017), « L'enfant sujet de droit: Bilan mitigé de la jurisprudence récente du Tribunal fédéral Suisse », dans A. Leuba, M.-L. Papaux van Delden, B. Foëx, *Le droit en question: mélanges en l'honneur de la Professeure Margareta Baddeley*, Genève: Schulthess ed. Romandes, p. 81-100.

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.

¹² Voll P., A. Jud, E. Mey, C. Häfeli, M. Stettler (2010), *La protection de l'enfance: gestion de l'incertitude et du risque*, Genève: éditions ies.

¹³ Berger M. (2000), « Le travail avec les parents », *Enfances et Psy* 12 (4), p. 127-133.

Berger M. (2005), « Médiation et intérêt de l'enfant », *Dialogue* 170 (4), p. 7-16.

¹⁴ Neyrand G. (2011), *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de la parentalité*, Toulouse: Erès.

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.

¹⁵ Bachman L., Gaberel P.-E., Modak M. (2016), *Parentalité: perspectives critiques*, Lausanne: éditions EESP.

¹⁶ 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), p. 89-109.

¹⁷ Ducommun-Nagy, C. (2008), « La loyauté familiale une ressource relationnelle », *Gérontologie et Société* (31/127), p. 11-128.

¹⁸ 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.

¹⁹ Manciaux M. (2001), « La résilience, un regard qui fait vivre », *Etudes* (10), p. 321-330.

²⁰ 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 : les professionnels de la protection mis au défi*, Lausanne, 18 juin.

- un lien entre l'enfant et le professionnel censé permettre de dépasser le clivage entre l'enfant objet et l'enfant sujet mais qui n'est pas décrit (idem) ;
- 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 et al, 2014 ; Boutanquoi et al, 2016²¹).

2. UN DISPOSITIF²² DE PLACEMENT QUI FAVORISE DES EFFETS NON-VOULUS

La mesure de placement de l'enfant (avec ou sans retrait du droit de déterminer le lieu de résidence) est considérée en Suisse comme une mesure ultime (COPMA 2017²³). Elle doit être subsidiaire, proportionnelle et complémentaire (article 301 du Code Civil Suisse (CCS)), avec une plus grande implication possible des parents en tenant compte des enjeux de protection.

Si la mesure permet à des professionnels d'intervenir pour favoriser le développement de l'enfant, et ce dans un lieu de vie protégé, plusieurs caractéristiques de la mesure de placement favorisent cependant également des effets non-voulus: - la séparation des vies quotidiennes des parents et des enfants défavorise (du moins au premier abord) l'implication des parents dans la vie quotidienne de leur enfant et dessine des conditions institutionnelles artificielles pour leurs rencontres ; - les diagnostics médicaux/sociaux constitutifs de la mesure disqualifient les parents ou du moins leurs compétences parentales ; - cette disqualification, la présence fréquente de vulnérabilités multiples ainsi que la nature contraignante du dispositif peuvent entraîner pour ces familles des mouvements de soumission (sans réelle implication) ou d'opposition et d'attaque des liens et du dispositif ; - la prépondérance d'une logique de protection, par le contrôle et la vigilance qu'elle impose, peut défavoriser l'implication des parents et des enfants dans des moments occasions de réitération d'actes de négligence et de maltraitance ; - le lieu institutionnel et artificiel de placement doit pouvoir être investi par l'enfant comme lieu de vie, malgré d'éventuels conflits de loyauté et des parcours de vie souvent jalonnés de ruptures (Verdier, 2020²⁴). Pour des placements qui durent, voire des histoires qui semblent écrites par avance (Boutanquoi & al, 2016), ces dispositifs comportent également des risques de résignation, d'impuissance, voire de participation à une logique d'engrenage dans la dynamique de placement.

Pointer les effets non-souhaités favorisés par le dispositif ne vise pas une critique de la mesure ou du dispositif (ni une dénonciation de rapports de force), mais une mise en évidence que ces effets peuvent être en partie déjoués par les professionnels : les effets induits par le dispositif sont en effet pour eux en prise directe.

L'énigme à laquelle s'adresse (et qu'a construit) notre recherche est ainsi la suivante : ***Comment font les professionnels pour habiter ce moment de coprésence en impliquant dans la mesure du possible les parents, et en favorisant pour l'enfant l'investissement du foyer comme lieu de vie pour soutenir son développement ? Comment font-ils pour permettre que quelque chose d'heuristique et vivant soit malgré tout favorisé par cette mesure d'aide-contrainte dans un lieu artificiel et tenant compte des parcours de vie (de l'enfant et/ou de ses parent-s) comprenant de multiples vulnérabilités et ruptures ?***

²¹ 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, p. 37-57.

²² 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. Des éléments visibles et non visibles, du dit et du non-dit, 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. Ils ont une fonction stratégique dominante et sont construits pour répondre à une urgence (Foucault, 1977 ; Despret, 2009 ; de Jonckheere, 2010 ; Waldenfels, 1996).

Foucault M. (1977), « Le jeu de Michel Foucault », dans *Dits et écrits* (tome III), texte no 206.

Despret V. (2009), *Penser comme un rat*, Versailles : éd. Quae.

De Jonckheere, C. (2010), *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, Genève : éditions ies.

²³ COPMA (2017), *Droit de la protection de l'enfant: guide pratique*, Zürich: Dike Verlag.

²⁴ Verdier P. (2013), *L'enfant en miettes*, Paris: Dunod.

3. LES MOMENTS DE COPRÉSENCE, NOTRE DISPOSITIF DE RECHERCHE

Dans notre recherche²⁵ avec les équipes d'un dispositif de visite médiatisée vaudois (Espace Contact), nous avons découvert une autre manière de travailler qui se loge dans les moments de coprésence. Une manière qui ne place pas en son centre une discussion sur les problèmes à l'origine de la mesure ou rencontrés en cours de mesure, mais des activités de l'ordre du quotidien (manger, jouer, faire les devoirs, ...).

La présente recherche, cette fois dans un dispositif de placement résidentiel, vise à saisir ce qui se passe dans ces moments de coprésence, en prenant au sérieux les spécificités de ce dispositif par rapport à celui de visites médiatisées : en lien avec le mandat de protection de l'enfant, ces moments de coprésence se trouvent à la marge du dispositif et non au centre ; et ils se déroulent dans le lieu de vie de l'enfant avec des professionnels qui partagent son quotidien, ...

Notre dispositif de recherche s'inscrit dans une démarche d'analyse du travail, laquelle conjugue observations, films et entretiens d'autoconfrontation (entretiens en visionnant le film avec le professionnel filmé et qui vise à saisir avec lui ce qui s'y passe).

On retrouve à la Maison d'enfants de la Tour-de-Peilz de la Fondation des Airelles ces moments de coprésence dans quatre configurations : - des moments hors groupe avec présence du professionnel (repas, devoir) et dans le foyer ; - des moments dans le groupe éducatif ; - des moments de transition (départ/retour des week-end, ce qui est nommé le travail de « pas de porte » dans le concept éducatif) ; - des moments à l'extérieur de l'institution (par exemple, rendez-vous médicaux, activité extérieure, etc).

Nous avons prévu dans le mandat de recherche de tourner 7 films, réaliser 7 autoconfrontations, 3 réunions d'équipe ainsi qu'une séance de clôture. Nous avons toutefois rencontré lors du processus plusieurs freins : résistances des parents à être filmés, difficultés des éducateurs à envisager d'être filmés, période covid qui a réduit l'organisation de ces moments, ... Finalement ont été réalisés : 3 films (2 repas, 1 devoir), 4 autoconfrontations, 3 réunions d'équipe, 2 discussions avec seulement la direction et 1 séance de clôture.

Nous allons présenter les résultats de cette recherche, lesquels ouvrent sur des perspectives qu'il s'agira de pouvoir encore expérimenter, développer, questionner.

4. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : PRÉSENTATION GLOBALE

Si la modalité d'action identifiée dans les pratiques d'Espace Contact est également présente (sous une forme particulière) dans les pratiques de ce dispositif de placement, elle rencontre selon nos analyses deux difficultés (liées). D'une part, ces moments sont pour les professionnels difficiles à organiser et plus largement à inscrire dans le reste du dispositif ; d'autre part si, dans les moments filmés et observés, adviennent ce que nous nommons de

²⁵ Recherche financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, textes disponibles en ligne aux adresses suivantes :

- Participation, aventure et rencontre dans un dispositif d'aide-contraite : les visites médiatisées comme pratiques au présent, *Sciences et Actions Sociales (SAS)* 13, <http://sas-revue.org/72-n-13/dossier-n-13/180>.
- Visites médiatisées en protection de l'enfance : exploration et transformation des émotions des professionnels, des parents et des enfants. in *SEJED* 20, disponible sous <https://journals.openedition.org/sejed/9099>
- Protection, incertitude, participation et aventure dans un dispositif d'aide-contraite : 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
- Attention aux détails et pratiques au présent dans un dispositif de visites médiatisées : une modalité d'intervention au coeur d'enjeux et de prescriptions en tension dans un contexte d'aide-contraite 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

« jolis moments », ceux-ci ne sont souvent soit pas vus, soit pas retenus comme importants par les professionnels. Dans ces moments se jouent, se disent, circulent des choses importantes, en termes de parentalité et pour l'enfant ; des moments fluides, joyeux, qui ont l'air ordinaires, naturels, vivants : des rires, des rythmes qui s'ajustent, des échanges de regards affectueux, des discussions sur la mesure elle-même d'une manière légère,

Nous avons donc essayé de comprendre/saisir les difficultés rencontrées puis avons modélisé deux manières concurrentes d'habiter ces moments de coprésence, afin de comprendre ce qui se joue dans ces « jolis moments » (et pourquoi ils ne sont pas vus ou pas retenus comme importants) et de renforcer ainsi leur présence et leur importance.

4.1. Difficultés d'inscrire ces moments dans le reste du dispositif

L'organisation de ces moments de coprésence rencontre des difficultés pratiques prégnantes et soulève pour les professionnels de nombreuses interrogations : - comment ne pas superposer les espaces et maintenir l'espace protégé du foyer ? ; - quelle intimité préserver pour cette rencontre entre l'enfant et son parent ? ; - comment faire en sorte que le parent se sente à l'aise sans se sentir pour autant chez lui ? ; - faut-il plus intervenir auprès du parent que de l'enfant à ce moment-là ? ; - comment faire avec la charge de travail supplémentaire qu'exige la présence du parent sur le groupe pour protéger l'enfant et les autres du groupe ? ; - comment assurer une nécessaire disponibilité des éducateurs et continuité de leur part tout en tenant compte des contraintes horaires ?

Ces difficultés organisationnelles, ces interrogations peuvent prendre le dessus et amener à réduire voire supprimer l'organisation de ces moments. L'organisation du quotidien est ainsi aussi à modifier pour que ces moments ne soient pas principalement une charge supplémentaire et qu'ils puissent exister tout en garantissant le taux d'encadrement des enfants.

La manière d'habiter ces moments²⁶ mérite également d'être mieux cernée : qu'attend-on des uns et des autres ? qu'exige-t-on ? qu'est-ce qu'on essaye de faire dans ce moment-là ? à quoi accorde-t-on de l'importance, est-on attentif ? quelle émotion éprouve-t-on ?

Dans ce dispositif de placement, et comme dit précédemment, ces moments de coprésence sont à la marge du dispositif d'accompagnement au quotidien de l'enfant et comme 'détachés' de la vie du foyer (horaire et lieu particuliers, à l'écart du groupe pour les moments filmés, ...). Se pose ainsi également la question de l'inscription de ces moments en aval et en amont dans le dispositif : comment ces moments sont-ils préparés en amont ? qu'est-ce qui circule de ces moments de coprésence dans le reste du dispositif (colloques, informellement dans le quotidien de l'enfant et entre collègues, écrits, réseaux ... lien avec le secteur de la logistique) ? et comment les autres moments peuvent-ils être des appuis pour ces moments de coprésence ?

A la fin de la recherche, puisque nous ne sommes pas allés observer ce qui se passe dans le reste du dispositif de placement, ces questions restent ouvertes.

Nous comprenons que la difficulté majeure concernant le développement de ces moments de coprésence tient à leur inscription dans une continuité avec l'expérience/expertise de l'accompagnement au quotidien de l'enfant. Bien que la nécessité du développement des pratiques puisse provenir de mouvements sociétaux généraux et plus précisément d'injonctions politiques et institutionnelles (voire même de l'Office Fédéral de la Justice), un enjeu consiste pour les professionnels à ne pas répondre à ces injonctions 'en plus' des manières habituelles de travailler, sans que leur nécessité soit sentie à l'intérieur (et depuis) l'accompagnement au quotidien de l'enfant. En ce sens, le soutien à la parentalité et l'implication des parents ne sont pas un ajout à la mission initiale qui requerrait des compétences disjointes ou distinctes de l'accompagnement au quotidien. Dans le champ de la protection de l'enfance et plus spécifiquement dans un dispositif de placement, ce soutien à la parentalité et cette plus grande participation des parents et des enfants visent l'intérêt supérieur de l'enfant (ISE) et transforment l'ensemble du

²⁶ 'Habiter un moment, un dispositif' est notre manière de saisir/décrire la posture professionnelle à l'œuvre dans ces moments de coprésence, d'une manière qui soit non pas propre au champ large du travail social (ce qui est le cas de la notion de posture), mais propre à un champ professionnel particulier (ici la protection de l'enfance).

travail des éducateurs, même lorsque les parents ne sont pas présents ou pas collaborateurs. Il s'agit d'une transformation de l'accompagnement au quotidien de l'enfant, d'un développement des expertises déjà présentes.

Au moment de l'élaboration du dispositif de recherche, nous n'avions pas saisi ce point important en proposant de ne venir filmer que les moments de coprésence, sans davantage inscrire leur analyse dans celle de l'accompagnement au quotidien.

Pour bien inscrire ces moments dans l'accompagnement au quotidien, nous nous sommes demandés avec les professionnels en visionnant les films :

- Du point de vue de l'accompagnement au quotidien de l'enfant, qu'est-ce qui rend nécessaire/utile la mise en place d'un moment avec le parent ?
- Quels sont les risques et les opportunités imaginées pour ce type de moment ? pour l'enfant ? pour le parent ? le reste du groupe ? pour l'accompagnement ? et pour la mesure ?
- Quelles semblent être les attentes et envies de l'enfant pour ce moment ? quels retours après (verbalement, ou en termes de comportements/attitudes) ?
- Quelles semblent être les attentes et envies du parent pour ce moment ? quels retours après (verbalement, ou en termes de comportements/attitudes) ?
- Quelle(s) place(s), implication pour le parent dans le quotidien du placement quand il n'est pas physiquement présent ?

Cette nécessaire transformation de l'ensemble du dispositif est d'une part importante pour que ce qui se passe dans le dispositif de placement soit orienté vers l'ISE. D'autre part, cela permet d'asseoir les compétences et la légitimité du professionnel auprès du parent et des autres expertises. Une assise d'autant plus sensible dans un champ où il y a d'autres expertises présentes (psychiatre, psychologue, assistant social, service placeur) et où l'on dit du professionnel qu'il ne doit pas vis-à-vis du parent se mettre en position d'expertise.

Il y a là un nœud qui freine le développement de ces pratiques de plus grande implication des parents, en ne localisant ce développement que dans certains moments du dispositif.

4.2. Difficulté à voir, saisir l'importance de ces « jolis moments »

Ce qui se passe dans ces moments de coprésence, et plus particulièrement dans ce que nous avons nommé de « jolis moments », n'est souvent pas vu, ou alors son importance n'est pas saisie. Nous comprenons cela de la manière

suivante :

- Ces moments sont à la marge du dispositif et peuvent être considérés comme ne répondant que localement à des injonctions spécifiques (droit aux relations personnelles, réhabilitation des compétences parentales, ...) et distinctes des exigences de l'accompagnement au quotidien de l'enfant.
- Ces moments ressemblent à des moments naturels, de l'ordre de l'ordinaire, ce qui peut donner l'impression qu'une partie de ce qui se passe est de l'ordre de la politesse ou d'une activité ordinaire, avec une dimension professionnelle difficile à cerner voire considérée comme absente. Il n'y aurait dès lors pas vraiment besoin de préparer ces moments en amont et rien à reprendre après si ce n'est les difficultés rencontrées ... ;
- Dans les moments observés, on peut distinguer deux manières 'concurrentes' de les habiter (ce que nous nommons 'modalité d'action'), avec une modalité qui place ces « jolis moments » dans l'ombre (voir point 4.3.). Nous considérons que cette dualité témoigne d'une manière de travailler encore en cours d'expérimentation/construction dans cette équipe, mais aussi plus largement dans le champ professionnel de la protection de l'enfance.

4.3. Deux modalités ‘concurrentes’ pour habiter ces moments de coprésence

Notre analyse a abouti à la modélisation de deux manières d’habiter ces moments de coprésence. Cette modélisation ne vise pas à ‘ranger’ chaque instant dans une modalité ou l’autre mais à identifier des distinctions qui nous paraissent heuristiques en termes de développement des pratiques.

4.3.1. Un moment à deux, en présence de ... avec une activité ordinaire en dehors de l’activité professionnelle

Cette modalité (classique) suit la ligne discutée avec la hiérarchie. Il s’agit d’une implication dans un travail essentiellement à deux. Selon les instants et ce qui se passe :

- *un travail avec le parent, en présence de l’enfant.* Le professionnel profite de ce moment pour transmettre au parent des informations sur le quotidien de l’enfant et éventuellement lui demander son avis concernant certaines décisions à prendre ; et aussi, par petites touches indirectes (de par la présence de l’enfant), pour soutenir/réhabiliter ses compétences parentales, en réorientant certains mouvements du parent tout en tentant de lui faire porter ce moment avec son enfant. L’enfant présent est considéré principalement comme étant à protéger de certains événements indésirables, même si en amont l’organisation de ces moments de coprésence vise bien à répondre également au maintien du lien parents-enfants ;
- *un moment entre l’enfant et son parent, en présence du professionnel.* L’implication du professionnel réside ici dans une position d’observation, en retrait ou avec des interventions en cas de mise en danger de l’enfant. La visée est celle du maintien du lien en tenant compte des enjeux de protection, et également de permettre, à partir de ce qui aura été observé, de travailler ultérieurement sur les compétences parentales (en passant éventuellement de l’information à d’autres professionnels) ;
- *un moment entre l’enfant et le professionnel, en présence du parent.* Cette forme est plus présente dans le moment de devoir que dans celui du repas, de par l’importance de l’enjeu scolaire dans l’accompagnement au quotidien. L’implication du professionnel porte sur la réalisation du devoir.

Dans cette modalité, l’activité ordinaire sert de support ou prétexte pour l’activité professionnelle et ne fait pas en elle-même partie de celle-ci. Cette activité ordinaire est peu investie et le partage de celle-ci à trois considéré professionnellement comme pas important. Si l’organisation de ce moment est discutée et préparée en amont et reprise par la suite, c’est essentiellement en tant qu’activité à deux, entre l’enfant et son parent.

« Ce n’est pas qu’un moment de repas », nous ont dit les professionnels, signifie que, dans cette modalité, le moment de repas en lui-même disparaît pour ne servir que de prétexte ou support à un travail éducatif, conçu comme distinct de l’ordinaire. Dans le moment de devoir, ce ne sont pas les devoirs qui disparaissent (ses enjeux sont trop importants) mais plus précisément le moment à trois.

Dans cette modalité, il y a distinction entre d’un côté un accès à une réalité sous-jacente qui organise ce qui apparaît et est objet de l’intervention éducative (compétences, pathologie, ...), et de l’autre côté sa transformation : distinction temporelle, de méthode, de dispositif et éventuellement d’intervenant.

Ces moments de coprésence sont ainsi, dans cette modalité, vécus comme étant placés à la marge du dispositif et de la mesure. Le travail avec le parent est distinct du travail avec l’enfant, ce qui peut interroger les professionnels sur leur propre expertise à travailler avec ces parents.

Cette modalité semble répondre facilement aux injonctions de protection, de réhabilitation des compétences parentales et de droit aux relations personnelles. Sa réussite est normativement prédéfinie, au sens où l’enfant a été protégé contre certains événements jugés indésirables par le professionnel, le parent a réussi à intérioriser des comportements attendus, le droit aux relations personnelles a été respecté. La participation et l’implication du parent sont préfigurées depuis une conception normative d’une bonne parentalité. Cette réussite est définie par avance sous la forme d’un idéal, qui advient ou pas.

Mais cette modalité défavorise le fait de saisir (et même de voir) d’autres formes de participation du parent (autrement qu’en termes d’écarts négatifs par rapport à la préfiguration). Entre une participation jugée envahissante, déplacée ou insuffisante, l’espace résiduel est restreint. De par cette préfiguration portée par le

professionnel et ce moment à trois n'étant en lui-même que peu préparé et discuté avec le parent (et l'enfant), ce dispositif reste porté par le professionnel seulement. En ce sens cette modalité ne répond pas, ou que partiellement, à l'injonction institutionnelle de co-éducation. L'ouverture de nouveaux possibles n'est également pas non plus favorisée ; il en va de même de la participation de l'enfant (seule sa protection étant prévue dans le dispositif). Cette modalité place également dans l'ombre ce qui peut advenir entre les trois.

L'artificialité, la contrainte du dispositif sont dans cette modalité tues. Les caractéristiques du moment de coprésence ainsi que son inscription dans le dispositif d'aide-contrainte sont opérantes mais ne sont pas investies par le professionnel. Les effets non-voulus suscités par le dispositif ne sont dès lors pas transformés par ses interventions (cf. partie 2).

4.3.2. Un moment à trois en appui sur l'implication dans une activité ordinaire²⁷

Dans cette autre modalité, l'activité ordinaire et ce moment à trois ne sont pas considérés comme des prétextes ou supports pour un travail à deux. Ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important. Il n'y a pas de distinction entre accès et transformation, pas de recherche d'une réalité sous-jacente (Friedrich, 2007²⁸) ; c'est ce qui se passe à ce moment-là entre les trois qui est au centre.

Le professionnel prend appui sur l'anamnèse, les motifs du placement, le projet global d'accompagnement ; il apprécie également les orientations générales des mouvements dans lesquels parents, enfants et lui-même sont pris, à ce moment-là de la vie de la mesure et à ce moment-là de la dynamique de placement. Ces connaissances et appréciations ne déterminent cependant ni ce qui va se passer, ni ce qui doit se passer. Ce que le professionnel recherche dans ces moments de coprésence et cette modalité, c'est la qualité de ce moment présent à trois : que ce qui s'y passe soit réel, viable par chacun (au sens où ce qu'il peut porter et endurer est respecté et ce qui importe pour chacun puisse être présent) et partageable. Non pas que, dans cette modalité, le professionnel n'observe pas le parent, ne lui communique pas des informations, ni n'accompagne l'enfant dans ses devoirs ; ce qu'il vise toutefois n'est ni une surveillance ou réhabilitation des compétences parentales, ni uniquement la protection, ni même uniquement un maintien du lien pour l'enfant. Ceux-ci peuvent être ponctuellement directement visés, mais ils ne sont pas des finalités en eux-mêmes, ils sont au service de la qualité du moment à trois.

Cette différence de visée dans le moment même par rapport à la visée normative et normalisatrice à l'égard des parents constitutive de la mesure elle-même est décisive, elle modifie la perception, l'expérience du professionnel, mais aussi du parent et de l'enfant. De cette différence s'ouvre un espace qui favorise les implications des uns et des autres, et des uns vis-à-vis des autres (Waldenfels, 1996²⁹). Cette ouverture permet ainsi de tenter de déjouer certains effets non-voulus du dispositif (artificialité, soumission passive, ...).

Cette visée particulière dans le moment de coprésence est portée par (et porte) l'implication dans l'activité ordinaire, laquelle favorise une attention concrète aux uns et aux autres, à ce moment qu'ils ont en commun (coprésence) et tentent de partager, en appui sur des habitudes quotidiennes en dehors des enjeux du dispositif (même si parents et enfants n'ont plus/pas l'habitude de partager au quotidien ces activités). Une forme d'implication « naturelle » qui est nécessaire dans ce dispositif d'aide-contrainte si artificiel mais qui ne peut être exigée ni même attendue ... une implication dont il s'agit à la fois de conserver une forme de gratuité (au sens de pas soumise à une finalité extérieure), spontanéité et de considérer qu'elle est nécessaire pour répondre à la mission.

Dans cette deuxième modalité, « ce n'est pas qu'un moment de repas/devoir » signifie que tenter d'obtenir une qualité ordinaire dans ce moment à trois est une manière de répondre aux enjeux de son activité professionnelle. La qualité ordinaire, naturelle est provoquée/autorisée par le dispositif et la manière de l'habiter (par cet espace ouvert entre les différentes visées) et non le témoin d'une absence de dispositif. Il ne s'agit pas de prendre un repas ensemble de manière séparée et dissociée des enjeux/contraintes du dispositif, mais d'inciter et vivre ce moment comme une expérience de cohabitation (exploration et transformation) du dispositif même de

²⁷ Cette modalité a été principalement suscitée dans les moments filmés par une intervention de l'enfant.

²⁸ Friedrich J. (2007), « Indices, déictiques, guidage matériel : la 'Sprachtheorie' de Karl Bühler », dans D. Thouard (éd), *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion, p. 153-171.

²⁹ Waldenfels B. (1996), *Deutsch-Französische Gendankengänge*, Memmingen : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

placement : réussir à être parent, enfant et professionnel ensemble dans ce dispositif d'aide-contrainte ne va en effet pas de soi et peut s'expérimenter, s'exercer, se transformer dans ce moment de coprésence.

5. NOTRE PROPOSITION POUR SOUTENIR LA PARTICIPATION DE L'ENFANT ET DU PARENT, ET OUVRIR DE NOUVEAUX POSSIBLES

En cohérence avec l'idée que le développement des pratiques doit provenir de l'intérieur des pratiques et en appui sur les expertises déjà existantes, et non pas en amenant 'de l'extérieur' de bonnes pratiques à appliquer, notre proposition est la suivante : développer, renforcer cette deuxième modalité d'action et mieux l'inscrire dans le reste du dispositif ; une modalité qui est déjà présente dans les interventions des professionnels mais, selon nous, sans qu'ils saisissent et exploitent pleinement son importance et ses potentialités en termes de participation et de promotion du développement de l'enfant.

Nous allons maintenant préciser les points d'appui pour cette deuxième modalité d'action et mieux définir l'importance et la spécificité de ce qui se joue dans ces « jolis moments » que cette modalité favorise.

5.1. Exploiter les caractéristiques de ces moments de coprésence à trois inscrits dans un dispositif d'aide-contrainte

Dans cette situation de placement qui sépare les vies quotidiennes des parents et des enfants, la coprésence est vécue dans ces moments comme moteur, finalité intrinsèque (plaisir d'être ensemble) et exigence (nécessaire attention aux uns et aux autres), même si ces moments servent bien, indirectement, à « autre chose ».

La contrainte dans ces moments de coprésence ne consiste pas à prescrire les implications des uns envers les autres ou à préfigurer les participations attendues. Implications et participations doivent rester libres au sens de ne pas être le seul fruit d'une obéissance/soumission et de laisser ouvert les formes qu'elles peuvent prendre. Dans ces moments-là, la contrainte ne consiste pas non plus, comme dans un entretien, à devoir parler des problèmes à l'origine de la mesure ou rencontrés en cours de mesure. Ces thématiques peuvent bien sûr advenir dans les discussions, mais sous le mode de la conversation (pas de thématique prédéfinie, incertitude constitutive et égalité des places). Là ne réside pas la contrainte dans cette modalité. La contrainte du dispositif de coprésence est vécue comme étant celle de (devoir) (dans les conditions du dispositif, avec notamment une durée et une fréquence définies) passer du temps ensemble qui soit réel, viable et si possible partageable : qui peut porter quoi, qu'est-ce qui importe pour chacun, qu'est-ce qui réussit à être partagé ? Une contrainte impose d'être respectée mais ne dicte pas comment (Stengers, 1997). La manière dont chacun va y répondre reste une question ouverte.

Cette contrainte se différencie ainsi de – et s'ajoute à - celle du dispositif de placement, qui, elle, impose une séparation des vies quotidiennes. Plus précisément, la contrainte normative du dispositif de placement est transformée dans cette modalité et ces moments de coprésence en contraintes ordinaires. Le dispositif de coprésence (de par ces caractéristiques et la manière de l'habiter propre à cette modalité d'action) ouvre ainsi un autre espace d'exigences et potentialités à l'intérieur du dispositif même de placement.

L'artificialité de ce moment (au sens d'être en dehors des vies ordinaires de chacun et soumis à un dispositif institutionnel) oblige chacun à inventer/trouver de nouvelles manières d'être ensemble, à chercher ce qui importe, ce qui est viable pour chacun, et comment cela peut se partager. Recréer des possibilités d'action et d'existence dans ce dispositif si contraint et artificiel ne va pas de soi.

Les activités de l'ordre de l'ordinaire, de par l'attention à la situation concrète et aux uns et aux autres qu'elles exigent, de par l'appui sur des habitudes en dehors des enjeux propres au dispositif d'aide-contrainte favorisent une forme de gratuité, légèreté et spontanéité. Les activités de repas/devoir comportent également des exigences minimales concrètes, constitutives de ces activités : mettre la table avant le repas, ne pas quitter la table avant

d'avoir mangé, répondre à la consigne du devoir, ... En ce sens, il s'agit d'exigences qui guident et portent les implications des uns et des autres.

5.2. Mettre le présent au centre et s'impliquer

Ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important. Il s'agit dans ces moments de réussir à être parent, enfant et professionnel ensemble. Ces moments sont en eux-mêmes un lieu d'exercice et de transformation de la manière d'être parent/enfant avec l'autre en présence du professionnel. Parent d'un enfant dont on ne partage pas le quotidien, parent soumis à une mesure et en présence d'un professionnel qui, lui, partage le quotidien de cet enfant ; enfant d'un parent mais aussi membre du foyer, d'un groupe d'enfants et dans une relation particulière avec le professionnel présent. Pour le professionnel également, il s'agit de réussir à être « professionnel » (au sens de répondre à ses exigences) avec l'enfant et son parent, à ce moment-là de l'histoire et de la dynamique de placement et ce dans une activité ordinaire dont la dimension professionnelle est difficile à cerner. Des manières d'être enfant/parent et professionnel dont il s'agit de laisser ouvert à l'imagination (et à l'observation) ce que cela décrit (Diamond, 2011). Dans une perspective de co-éducation, cela peut également être l'occasion, pour le parent, de porter avec le professionnel ce petit dispositif de coprésence qui prend place à l'intérieur d'un dispositif qu'il vit peut-être comme une contrainte sur laquelle il n'a aucune prise.

Dans cette modalité, ces moments à trois ne sont pas vécus comme des voies d'accès (à du « matériel », une réalité sous-jacente, objet de l'intervention) ou des prétextes, supports pour autre chose après, dans une visée d'un futur meilleur et/ou d'un travail sur le passé (Stern, 2003³⁰). C'est le présent qui est visé et travaillé, comme acte de devenir qui instaure et transforme un rapport au passé et au futur (Debaise, 2015³¹). Des actes de devenir qu'il s'agit ainsi de favoriser et d'orienter vers le partage, la construction d'un monde commun entre enfants, parents et professionnels et qui confèrent (et sont portés par) vitalité et dignité.

Dans cette modalité à trois, favoriser et orienter ces actes de devenir se fait en recherchant la qualité du moment présent, l'implication de chacun dans ce moment à trois et cette activité ordinaire (d'une manière qui soit réelle, viable et partageable). Les interventions des professionnels visent directement à favoriser l'implication des uns et des autres dans ce moment à trois : comment se détendre, se rendre attentif aux uns et aux autres, prendre du plaisir à ce qui se passe, Elles ne visent pas directement l'implication de l'enfant vis-à-vis de son parent (et vice-versa), ni non plus directement la qualité de ce qui se passe entre les trois, puisque celle-ci doit également être portée et définie par les personnes présentes.

Dans cette modalité, le maintien du lien entre l'enfant et le parent, les motifs de placement, la protection de l'enfant ou encore la parentalité peuvent être travaillés. Ils le sont toutefois de manière indirecte afin de préserver des ouvertures, et saisir des possibles qui n'étaient pas attendus. Dit autrement, une focalisation sur les motifs du placement ou un accent mis trop directement sur la protection et la réhabilitation parentale figerait le dispositif, ce qui empêcherait non seulement la participation de l'enfant et du parent (autrement que de manière attendue et prescrite) mais également leurs implications réciproques. C'est bien en laissant des ouvertures, et dans ces espaces ouverts que se logent, à notre sens, les germes d'une possible participation de l'enfant et du parent, dans ce dispositif de placement hautement prescrit, artificiel et contraint. Une forme d'indétermination qui favorise l'ouverture de nouveaux possibles.

Il y a là une spécificité bien particulière au cœur de cette modalité d'action et que nous nommons 'agir indirect'. Celle-ci se différencie d'autres manières classiques de décrire l'apport des activités de l'ordre de l'ordinaire dans le champ de l'éducation:

- Il ne s'agit pas d'une activité médiatisée (agir par l'intermédiaire de l'activité ordinaire), au sens où le professionnel interviendrait en vue d'obtenir les effets que son intervention vise, dans une relation à l'enfant et au parent médiatisée par cette activité. Dans cette modalité, il s'agit bien au contraire de laisser

³⁰ Stern D. (2003), *Le moment présent en psychothérapie: un monde dans un grain de sable*, Paris: Odile Jacob.

³¹ Debaise D., (2015), *L'appât des possibles*, Dijon : Les Presses du Réel.

libres les implications des uns vis-à-vis des autres et leurs participations ; celles-ci ne peuvent être visées, ni exigées ni préfigurées.

- Il ne s'agit pas non plus, dans cette modalité, d'une activité médiatisante, au sens de laisser l'activité ordinaire se déployer et avoir en elle-même des effets sans s'immiscer dans celle-ci, avec un professionnel en tant que tel extérieur (Friedrich, 2010³²). Fustier (2013)³³ parle, lui, d'activité avec effet ricochet, dans laquelle disparaît l'idée d'une activité comme moyen relationnel, avec une activité qui existe pour elle-même, dans laquelle le soin vient de la liberté laissée à l'enfant notamment de s'introduire dans une pratique qui ne le vise pas directement mais qui lui reste ouverte si il veut s'engager. Si cette activité ordinaire dans cette modalité favorise bien en elle-même des effets (attention aux uns et aux autres, situation concrète hors enjeux, ...) sur l'ensemble des personnes présentes et qu'il y a bien l'idée d'une activité qui ne vise ni l'enfant ni le parent et les laisse libre(s) de participer, dans cette modalité cependant le professionnel n'est pas extérieur : les enjeux de protection et d'ISE guident les interventions du professionnel pour (ré)orienter ce qui s'y passe, il est lui-même comme professionnel (et non pas seulement comme personne ordinaire) impliqué.

5.3. Ne pas opposer activité ordinaire et inscription dans le dispositif

Ce moment à trois n'est pas déconnecté du reste du dispositif : l'enfant vit bien toujours dans ce moment une situation d'éloignement et de placement, le parent reste soumis à la mesure et le professionnel sait bien qu'il ne s'agit pas que d'un moment de repas. En même temps, il s'agit, dans cette modalité, malgré le caractère très artificiel de ce dispositif, que ces moments puissent dorénavant (du moins le temps du placement) être investis comme parties de la vie ordinaire de cette famille dont l'enfant est placé. Ces moments doivent pouvoir être habités comme tels pour que l'enfant puisse investir le foyer comme son lieu de vie (nécessaire à la promotion de son développement), et que le parent dans la mesure du possible puisse investir la mesure. Pour tenir ces deux exigences (non-déconnexion avec le dispositif et de l'ordre de l'ordinaire), nous proposons de considérer que, dans cette modalité, le fait que ces moments réussissent à être vécus comme naturels, ordinaires est le fruit de (ou/et est autorisé par) cette modalité d'action en appui sur le dispositif. « En appui sur le dispositif » signifie que ce ne sont pas les seules contraintes ordinaires qui sont, dans ces moments-là, opérantes mais également les contraintes du dispositif de placement (même si elles sont transformées depuis les contraintes ordinaires). Les contraintes normatives ne disparaissent pas. Il ne s'agit pas d'une activité ordinaire (ou moment de coprésence) qui aurait en elle-même des vertus et serait vécue en faisant abstraction du dispositif d'aide-contrainte ou en étant déconnectée de celui-ci. Si tel était le cas, cette manière de concevoir/habiter ce moment de coprésence comporterait des risques évidents de déni du dispositif d'aide-contrainte (avec la violence, les souffrances que ce déni peut induire), ainsi qu'une prise de risque non-contenue par le reste du dispositif. De plus, si ce moment ordinaire est dissocié du dispositif de coprésence inscrit dans le dispositif de placement, celui-ci ne peut que rester porté par le seul professionnel. Or il s'agit bien, dans ces moments de coprésence, de tenter dans la mesure du possible de porter ce 'petit' dispositif avec le parent et l'enfant.

Cette différence de visée entre ce qui est recherché dans le moment de coprésence et ce que vise la mesure ne nie pas l'existence et la pertinence de cette visée-là. Cela constitue la spécificité de l'agir indirect, lequel ouvre un espace qui favorise des implications 'naturelles', 'libres', 'gratuites' tout en répondant aux enjeux de protection. Il y a là une forme presque de paradoxe que la notion d'agir indirect permet de tenir. Il s'agit ainsi à la fois de profiter d'une forme d'égalité (des positions) que construit cette modalité d'action et de ne pas nier les inégalités constitutives du dispositif de placement ; de ne pas poursuivre directement un travail sur les motifs de placement et de ne pas dissocier ces moments d'un travail sur les motifs de placement. En ce sens, la connaissance des motifs de placement est nécessaire.

³² Friedrich J. (2010), *Lev Vygotsky : médiation, apprentissage et développement*, Carnets des Sciences de l'Éducation.

³³ Fustier P. (2013), *Éducation spécialisée : repères pour des pratiques*, Paris : Dunod.

C'est aussi une manière de ne pas opposer indétermination, incertitude et spontanéité avec le travail d'élaboration en équipe qui permet de baliser, discuter, anticiper et contenir les potentiels risques.

5.4. Prendre appui sur l'incertitude pour élargir les notions de protection et participation

Dans cette modalité, il ne s'agit pas de réparer au sens d'un retour à un état qui a existé auparavant ou à un état futur connu d'avance. Il s'agit d'expérimenter, de découvrir de nouvelles potentialités (Stengers, 2015³⁴).

Pour que ce qui se passe dans ces moments soit orienté vers ce qui est réel, viable et partageable, pour saisir les nouveaux possibles dont le dispositif favorise l'émergence, une grande importance est dans cette modalité accordée à la perception, l'attention à ce qui passe de singulier sous les yeux des uns et des autres sans se placer en dehors de ce qui s'y passe. Cette attention ne considère pas les conditions de vie, les diagnostics ou les vulnérabilités comme définissant ce qui va se passer et elle prend en compte les éventuels effets du dispositif et des interventions du professionnel, avec un professionnel également impliqué, touché par ce qui s'y passe (Diamond 2004, Minary 2011, Pittet 2015³⁵). Il s'agit d'une attention particulière aux détails. Non pas des détails objectifs dont l'importance serait déterminée par des théories ou principes moraux ; ni non plus des détails dont l'importance ne serait que subjective, projetée, et où seule importerait cette projection. Des détails à la fois concrets, événementiels et expérientiels ; parfois fugaces, difficiles à saisir ; une importance qui peut surprendre ... Des détails auxquels il n'est pas si aisé de prêter attention et d'accorder de l'importance (Diamond 2004).

La notion de protection est dès lors élargie : s'il s'agit bien d'éviter des événements indésirables avec l'organisation en amont de ces moments (et des interventions pendant ces moments si nécessaire), il n'y a pas, dans le moment même, de visée d'un apprentissage de comportements connus jugés sécurisés. Dans une conception de la protection comme promotion du développement, il s'agit de s'écarter d'une conception de la sécurité comme non-événement pour prendre appui sur ce qui fonctionne, sur l'ordinaire et la nécessaire participation de l'enfant (et du parent) (Flandin & al, 2017, Hollnagel, 2015³⁶). L'incertitude devient un appui et non plus une inconnue qu'il faudrait maîtriser, canaliser (Diamond, 2004).

La participation au centre de cette modalité n'est pas seulement une participation verbale, formelle aux décisions liées au placement, et elle n'est pas préfigurée. Il s'agit d'une participation au sens d'une exploration/expression concrète de ce qui importe pour le parent/enfant, ce qui est viable pour lui/eux, ce qu'il porte et peut endurer. Une participation qui est à voir, saisir dans/par les mouvements des uns et des autres (des paroles mais aussi des regards, des gestes, des émotions) et qui est à découvrir, explorer, et à tenter de partager pour investir et transformer la dynamique de placement. Une participation à la mesure et une implication vis-à-vis de son enfant/parent qui ne peuvent être visées directement (même dans un dispositif d'aide-contrainte), mais qui sont favorisées par le partage et l'implication concrète dans le moment à trois et l'activité ordinaire, en appui sur le dispositif d'aide-contrainte. Cette modalité à trois est dès lors porteuse d'un enjeu majeur: comment autoriser, voir cette participation, la saisir, la faire compter, avec le risque de violences, souffrances, si ces mouvements ne sont pas poursuivis ou repris, et si les potentiels effets du dispositif et des interventions des uns et des autres ne sont pas pris en compte ?

Dans cette modalité, l'expertise du professionnel ne réside ni dans la préfiguration (du chemin à emprunter par les uns et les autres), ni dans une implication qui ne relèverait que de l'ordinaire, ni non plus dans une posture extérieure de médiation. Son expertise se loge dans l'intelligence pratique et l'implication avec laquelle il va (ré)orienter ce qui se passe, en accordant une attention fine et engagée à ce qu'il y a de singulier sous ses yeux, en

³⁴ Stengers I. (2015), « L'insistance du possible », dans D. Debaise & I. Stengers (éd.), *Gestes spéculatifs*, Dijon : Les Presses du Réel, p. 5-22.

³⁵ Diamond C. (2004), « Passer à côté de l'aventure, réponse à Martha Nussbaum », dans C. Diamond, *L'esprit réaliste*, Paris : PUF, p. 417-428.

Minary J.-P. (2011), « Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance », dans M. Boutanquoi (dir.), *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris : L'Harmattan, p. 73-98.

Pittet M. (2015), « Face à un enfant turbulent : répondre », *Petite Enfance* 117, p. 53-63.

³⁶ 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*.

Hollnagel E. (2015), *From Safety-I to Safety-II: a White Paper*.

appui sur le dispositif d'aide-contrainte et en recherchant des effets qu'il ne peut viser directement. Le professionnel ne connaît pas les formes que peuvent prendre à ce moment-là la participation des parents et des enfants ; celle-ci est à découvrir, explorer, et éventuellement à transformer, notamment si cette participation n'est pas orientée vers quelque chose de réel, viable et partageable, c'est-à-dire pour ce moment-là dans le sens de l'intérieur supérieur de l'enfant.

6. CONCLUSION : SENS DU PLACEMENT AU PRÉSENT, IMPLICATION DES PARENTS ET PARTICIPATION DE L'ENFANT

Dans cette modalité, la parentalité n'est pas travaillée dans le moment même depuis un travail d'identification et valorisation/transformation de compétences parentales, ni d'acquisition de comportements normatifs qu'il suffirait d'intérioriser. Ce n'est pas non plus un pouvoir d'agir individuel déconnecté du dispositif et des autres qui est ici dans le moment même poursuivi. Il s'agit de ne pas en rester à un sens prédéfini de ce que veut dire être un bon parent, soit une prédéfinition indépendante du dispositif de placement (un bon parent en soi), soit une saisie d'un bon parent dans le dispositif de placement à l'aide de catégories comme soumission/collaboration/opposition qui ne saisissent pas le sens du placement pour ce parent-là. Soutenir la parentalité dans cette modalité ne signifie ainsi pas travailler à la réhabilitation des compétences parentales comme réalité sous-jacente que l'on vise à identifier/transformer, mais soutenir le devenir parent, la réussite de ce devenir en présence des enfants et de l'institution, avec donc une visée vers la qualité de ce moment à trois, intégrant dans la mesure du possible ce qui importe (et comment) pour chacun. Pour marquer cette différence de visée, nous proposons de parler d'activités orientées *par* le soutien à la parentalité et non pas *vers* le soutien à la parentalité.

Cette manière d'être à ce moment-là qui peut se partager est aussi une manière d'habiter (de s'approprier au sens de rendre propre à soi) la mesure (la contrainte, la séparation d'avec son enfant/parent) et d'hériter de son passé, se projeter dans un futur. Pour que ces moments puissent avoir lieu et perdurer, de nouveaux possibles peuvent et même doivent émerger, ce qui contribue également à tenter de déjouer des mouvements de résignation, des histoires qui semblent écrites à l'avance. Quelque chose peut être mis en mouvement dans ces placements qui parfois durent, et où les positions et les places des uns et des autres parfois se rigidifient. Cette modalité favorise l'acquisition de nouvelles manières d'être l'un avec l'autre, si celles-ci trouvent les moyens de perdurer, d'être exercées et d'importer au-delà de ces moments de coprésence. Leur continuité est à conquérir. Nous retrouvons ici la question décisive de l'inscription de ces moments dans le reste du dispositif : comment à la fois préserver la spécificité de ces moments et assurer leur continuité en faisant perdurer les possibles ouverts ? Comment le travail en équipe peut-il soutenir en amont (et en aval), et sans pour autant préfigurer les chemins, cette possibilité d'ouvertures qu'offre cette modalité de coprésence à trois ? Comment ce qui a pu être porté avec le parent dans ce moment de coprésence peut-il permettre de porter, dans la mesure du possible, avec le parent le reste du dispositif de placement ?

Dans cette modalité et ces moments de coprésence, il ne s'agit ainsi pas de directement travailler la réhabilitation des compétences parentales, mais pas non plus les motifs du placement, ni même la relation entre l'enfant et son parent. Dans ces moments se construisent, se saisissent des réponses (en lien avec les motifs du placement et ce qui se « joue » dans ces moments au niveau de la relation parent-enfant) qui d'une part sont indirectes et d'autre part s'adressent à l'ensemble des injonctions auxquelles sont soumises les pratiques : il ne s'agit en effet pas seulement de viser le maintien du lien, la protection et la réhabilitation des compétences parentales mais aussi la participation et l'implication des parents et des enfants. C'est répondre à l'ensemble de ces injonctions qui favorise au mieux l'ISE.

Ce qui est travaillé et qui est au centre de ces moments, c'est d'ouvrir la possibilité que quelque chose, qui est contenu par l'activité ordinaire et sa légèreté, puisse s'explorer, s'expérimenter: comment réussir à être parent, enfant, professionnel ensemble ? Qui peut porter quoi ? Qu'est-ce qui réussit à être partagé dans un 'espace' où les professionnels agissent sur des dimensions qui sont présentes et à leur portée ? Des questions qui peuvent se

travailler de manière très pratique, avec des implications vivantes, naturelles. Cette possibilité qui est donnée d'habiter cet espace dont le contenu est indéterminé permet également de déjouer des effets non-voulus du dispositif, en transformant l'artificialité et la contrainte du dispositif de par les implications naturelles et ordinaires que cette modalité favorise.

Les exigences et potentialités de ces moments sont ainsi différentes (et en ce sens complémentaires) de celles à l'œuvre dans des dispositifs par entretien ou lors de réseaux. Des différences qui permettent d'élargir la palette des possibilités de collaboration, participation et implication des parents et des enfants dans une perspective d'ISE. Dans cette modalité, si celle-ci est bien inscrite dans le reste du dispositif et celui-ci transformé (c'est-à-dire que ce qui se passe dans ces moments a une influence sur la vie quotidienne de l'enfant et les options prises le concernant), ces moments de coprésence ne seraient plus vécus comme étant à la marge du dispositif, ils devraient devenir même, dans la mesure du possible, le centre, au sens où ce qui s'y vit peut potentiellement orienter l'ensemble du dispositif de placement pour cet enfant-là.

Cette implication des parents ne vise ainsi pas seulement ou nécessairement une fin de placement et/ou une réhabilitation des compétences parentales, ni uniquement de servir de réponse au droit aux relations personnelles. Elle permet que la mesure soit subsidiaire, proportionnelle et complémentaire, en portant dans la mesure du possible le dispositif avec le parent et avec son implication dans la vie quotidienne de l'enfant. Cette implication du parent vise l'ISE de manière plus large (continuité, protection, promotion du développement, appartenance familiale, ...) et permet de faire évoluer le placement, le rendre 'vivant' : un lieu de vie pour l'enfant où ce qui importe pour son parent est dans la mesure du possible intégré dans le dispositif de placement et porté avec lui, et où sa participation est à favoriser. Une manière de profiter de la mesure en étant attentifs et en tentant de déjouer ses effets non-voulus.

C'est ainsi que nous saisissons la notion de co-éducation présente dans le concept institutionnel de cette équipe. Une co-éducation qui nécessite, dans la mesure du possible, une implication du parent non seulement dans le quotidien de son enfant et le processus de décision en fonction des responsabilités légales qui sont les siennes, mais aussi dans la concrétisation du sens du placement. Cette notion de co-éducation se concrétise également dans le fait de porter, dans la mesure du possible, avec les professionnels ce dispositif de coprésence pour cet enfant. Plus largement il s'agit de favoriser des conditions de vie au quotidien de cet enfant qui tiennent aussi compte de ce qui importe pour son parent (même quand il est absent ou non collaborant). C'est ainsi une co-éducation qui nécessite la participation de l'enfant et du parent comme parties constitutives également de sa protection qui sert au mieux l'intérêt supérieur de l'enfant.