

# **LES MOMENTS DE CO-PRESENCE PARENTS, ENFANTS, PROFESSIONNELS DANS UN DISPOSITIF DE PLACEMENT :**

## **un dispositif heuristique mais difficile à habiter**

Rapport de la recherche mandatée par la Fondation des Airelles et financée par le SPJ/DGEJ (août 2019-octobre 2020)

Stroumza Kim, Pont Anne-Françoise, Pittet Marc, Krummenacher Laetitia, Fersini Flavio (HES-SO/ HETS Genève et HETSL Lausanne)

*Version finale mai 2021, adressée aux équipes*

*Dans la première partie de cet texte (pp. 1-7), nous développons le projet que nous avons en commun, le développement de nouvelles pratiques en réponse aux enjeux actuels du champ de la protection de l'enfance. Puis, dans une deuxième partie (pp. 8-15), nous présentons comment nous comprenons et tentons de saisir les difficultés que vous rencontrez dans ce développement. Suivront deux parties, chacune consacrée à l'analyse d'un moment particulier de coprésence : - lors d'un moment de repas à l'écart du groupe (pp. 15-29); - lors d'un moment de devoir à l'écart du groupe (pp. 30-37)<sup>1</sup>. Il s'agira de se plonger dans ces différents moments pour à la fois bien saisir leur spécificité et penser leur intégration dans le dispositif de placement ; pour mieux comprendre, depuis des détails, ce qui se 'joue' dans ces moments de coprésence, dans quoi ils sont pris. Ceci pour soutenir le développement de ces moments de coprésence d'une manière à ce qu'ils puissent être 'favorables' pour les uns et les autres, qu'ils constituent une ressource pour l'enfant, le parent, le professionnel, tout en permettant à ce dernier de répondre à sa mission, aux injonctions qui orientent son activité (notamment la protection de l'enfant). Il s'agit dans chacune de ces parties d'analyse d'à la fois plonger dans le détail de ce qui se passe dans ces moments et de tenter depuis ces détails de dégager des points de repères pour le développement de ces moments de coprésence.*

*Ce texte est une sorte de miroir, à la fois façonné par notre perspective théorique et que nous espérons néanmoins fidèle à ce que vous faites. Une manière de voir vos propres pratiques à travers notre regard qui essaye d'être au plus proche de votre regard.*

## **1. UN PROJET, UN INTERET, DES ENVIES QUE NOUS AVONS EN COMMUN : LE DEVELOPPEMENT DE NOUVELLES PRATIQUES**

### **1.1. Enjeux actuels du champ de la protection de l'enfance, développement des moments de coprésence**

Il y a dans le champ de la protection de l'enfance

- de nouvelles exigences en termes de participation des parents et des enfants aux interventions qui les concernent, avec des accents mis depuis la politique socio-éducative vaudoise de 2006 sur les parents et la réhabilitation des compétences parentales, et aujourd'hui plus fortement sur la participation de l'enfant et l'importance de la prise en compte de sa parole.

---

<sup>1</sup> Des moments de départ/retour de week-end et à l'intérieur du groupe n'ont pour différentes raisons pas pu être étudiés.

- Une évolution des regards portés sur les parents et le bien-être de l'enfant : volonté de sortir d'un modèle en termes de déficit ou carence pour prendre appui sur les potentialités et ressources (Bacqué & Biewener 2013, Le Bossé 2003), importance de maintenir dans la mesure du possible le lien parent-enfant (Join-Lambert & al 2014), influence mais non déterminisme des conditions de vie (Anaut 2002), ...
- Des évolutions de nos sociétés contemporaines : une judiciarisation qui renforce une tentative de réduction des risques par prédiction; une pluralisation des repères normatifs et une fragilisation des supports pour le devenir-parent (Bachman & al 2016) ; une valorisation de la capacité de l'individu (en l'occurrence le parent) à se conduire comme un acteur social responsable et autonome ; et plus particulièrement dans le canton de Vaud une reprise en main par le politique depuis l'affaire dite du Nord-Vaudois.
- mais aussi des problèmes du champ aujourd'hui bien identifiés : idéologie du lien / éviction des parents (Berger 2020), déni des risques / prédominance de ceux-ci au détriment des potentialités, attentes excessives à l'égard de capacités parentales décontextualisées / réduction des parents à leurs pathologies ou difficultés (Neyrand 2011, Tabin & al 2006), prise en compte insuffisante de la parole de l'enfant / sacralisation de sa parole, 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, 2016) ...<sup>2</sup>

Ces évolutions bousculent le champ de la protection de l'enfance et font évoluer les pratiques. De nouveaux repères sont identifiés par la littérature :

- passer d'une approche diagnostique des difficultés à une approche davantage basée sur un inventaire des potentialités de la famille (Ausloos 1995);
- ne plus distinguer protection de l'enfant et service/soutien à la famille (Gilbert 2012), mais proposer des dispositifs mixtes avec une conception large de la finalité du système de protection de l'enfant comme promotion du développement de l'enfant (Munro & Calder 2005, Munro 2011) ;
- changer de regard : quitter celui de l'enfant victime, avec une responsabilité individuelle du parent et un monitoring complet de la conduite des parents jugés incompetents ... pour développer un soutien aux groupes familiaux et aux communautés face à leur responsabilité collective d'assurer le bien-être des enfants (Lacharité 2015).

Pour permettre/favoriser une plus grande implication des parents dans le quotidien et l'éducation de leurs enfants placés, pour soutenir la mesure de placement et/ou favoriser un retour en famille, les pratiques du champ actuel de la protection de l'enfance développent depuis de nombreuses années dans les dispositifs de placement des moments de coprésence parents, enfants et professionnels en appui sur

---

<sup>2</sup> De manière plus détaillée mais sans prétendre à l'exhaustivité : une implication des parents qui peut aller à l'encontre du devoir de protection de l'enfant (Berger 2000, 2005) ; une participation des enfants qui ne signifie pas nécessairement équité pour les parents (Solomon, Georges 1999) ; 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) et à saisir la singularité du présent (Minary 2011); 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 silence, 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; une non prise en compte dans la Convention internationale des droits de l'enfant de la diversité des enfances et des besoins des enfants selon les contextes socio-culturels (Wouangeo, Turcotte 2014).

des activités de l'ordre de l'ordinaire (parler, manger, jouer, se promener) : des droits de visite le temps d'un repas, l'accompagnement d'une activité de devoirs, un rendez-vous chez le médecin, ...

Il s'agit ainsi de « petits » dispositifs qui sont caractérisés par :

- leur insertion dans un dispositif d'aide-contrainte ;
- leur insertion dans un dispositif de placement ;
- une coprésence parent, enfant, professionnel ;
- des activités de l'ordre de l'ordinaire ;
- une durée et une fréquence à la fois prédéfinies et soumises à évaluation/transformation (élargissement ou réduction du droit de visite, et éventuellement du mandat).

Nous faisons 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 et protection de l'enfance, pour favoriser les effets visés par le dispositif de placement et répondre à l'intérêt supérieur de l'enfant (ISE). Une spécificité qui 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 des moments (sans coprésence) en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire (Fustier 1993, 2013, Rouzel 2015) et que la littérature sur la participation, se concentre, elle, sur les dispositifs par entretiens ou réunions. Être 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, ... par exemple Lacharité 2015, Boutanquoi & al 2014, Hardy 2012, Seron & Wittezaele 2009). 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.

Il s'agit aujourd'hui de travailler en partie autrement, d'une manière encore en cours de construction.

## **1.2. Notre compréhension, nos paris issus d'une recherche avec Espace Contact et de nos interventions dans le CAS en Développement de projets orientés par le soutien à la parentalité<sup>3</sup>**

La recherche que nous avons menée avec l'équipe d'un dispositif de visites médiatisées (Espace Contact)<sup>4</sup> et notre expérience dans le CAS nous ont permis de comprendre que:

- Les moments de partage d'activités de l'ordre de l'ordinaire (discuter, manger, se promener, jouer, ...) dans lesquels le professionnel est impliqué sont insuffisamment pris en compte dans les manières de penser les réponses aux injonctions de participation et de protection. Ces moments ne sont donc pas décrits 'en plein', comme permettant en eux-mêmes (mais pas seuls) une activité éducative en réponse à ces injonctions.
- Pour les dispositifs de protection de l'enfance, les exigences de participation, implication du parent (et de l'enfant) doivent se combiner avec les exigences de protection. Nous faisons l'hypothèse que cette nécessaire mais difficile imbrication est au cœur des difficultés rencontrées par les pratiques dans l'inscription de ces injonctions dans l'agir concret, et qu'elle nécessite que soit précisé, transformé, enrichi ce qu'on entend par participation et par protection

---

<sup>3</sup> Formation continue donnée par la HETSL Lausanne, dont sont responsables A.-F. Pont et M. Favez.

<sup>4</sup> Recherche financée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (2016-2017).

(mais aussi par évaluation et implication). Un enrichissement qui est favorisé par le développement de ces moments de coprésence en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire, car celles-ci permettent, suscitent, voire nécessitent d'autres manières de répondre à ces injonctions. Autrement dit, une nouvelle manière d'habiter ces moments de coprésence est en cours de construction, qui permet de répondre aux injonctions et de protection et de participation en redéfinissant ces notions (il reste à étudier également comment ces redéfinitions se combinent avec les autres conceptions plus 'classiques' qui restent nécessaires).

- Il y a différentes formes de soutien à la parentalité, même quand le parent est absent ou est opposé à la mesure.

Nous pensons que nous sommes ainsi, chacun à notre manière, confrontés à un problème commun : comment saisir ces moments pour les habiter/diriger/décrire d'une manière heuristique pour l'enfant et le parent ? Comment saisir ce qui s'y passe et comment les articuler, intégrer aux autres moments du dispositif de placement ?

### **1.3. Spécificités des moments de coprésence à l'intérieur d'un dispositif de placement**

Tout en prenant appui sur les résultats<sup>5</sup> de cette recherche avec Espace Contact, nous essayons de prendre au sérieux les spécificités de votre dispositif de placement (par rapport au dispositif de visites médiatisées). Nous ne fonctionnons ainsi pas dans notre dispositif de recherche avec des 'hypothèses tout-terrain', que nous viendrions appliquer sur vos pratiques et (in)valider. Nous essayons de penser à l'aide de notre perspective théorique à partir de votre situation/dispositif spécifique : - il s'agit du lieu de vie de l'enfant, avec d'autres enfants, d'autres moments avec l'enfant, un suivi scolaire et quotidien, avec un professionnel qui occupe une place et des moments qui sont habituellement habités par les parents ; - un dispositif de placement dont le mandat est différent de celui d'un dispositif de visites médiatisées ; l'intervention régulière d'autres professionnels dans la même équipe (collègue éducateur dans l'équipe, intervenante familiale (IF), responsable d'équipe, directeur, ...) ; et .... peut-être d'autres spécificités à découvrir.

Ces moments de coprésence parent-enfant-professionnel interviennent à la Maison des Airelles dans 4 configurations différentes :

- des moments de repas/devoirs, dans le foyer, à l'écart du groupe et en présence du professionnel ;
- des moments dans le groupe (moment de jeu, ...) ;
- des moments avant/après des moments de coprésence entre le parent et son enfant (sans présence physique du professionnel, dans l'institution ou en dehors) : par exemple le moment où le parent vient chercher et raccompagner son enfant les vendredi et dimanche en fin d'après-midi, ou à d'autres moments de la semaine si les parents passent un moment avec leur enfant en dehors de l'institution, ou dans un lieu à part dans l'institution (chambre, studio, repas en tête à tête entre l'enfant et son parent dans la salle du colloque, ...) ;
- des moments plus exceptionnels, organisés à destination de l'ensemble des parents : par exemple la fête de fin d'année.

Pour essayer de saisir et visibiliser ce qui se passe dans ces moments, nous avons tourné des films et réalisé des autoconfrontations avec les professionnels concernés (entretien en visionnant le film d'activité et visant à saisir avec les professionnels ce qui s'y passe) (Barbier, Durand 2017 ; Theureau

---

<sup>5</sup> Textes disponibles en ligne, cf. Stroumza & al (2018 a, b, c ; 2020a, b).

2010)<sup>6</sup>. Pour différentes raisons (opportunité, ISE, faible occurrence de ces moments notamment en période Covid, ...) nous n'avons finalement filmé que des moments de repas et de devoirs.

Nous avons poursuivi le questionnement suivant :

Quelle(s) modalité(s) d'existence pour le professionnel, le parent et aussi l'enfant sont-elles suscitées dans ces moments et selon la manière dont les uns et les autres le vivent ? En termes de protection, de parentalité : qu'est-ce qui est porté par chacun, qu'est-ce qui est porté ensemble ? Qu'est-ce qui est exigé, attendu, qu'est-ce qui est saisi ? Comment le professionnel peut-il habiter ce moment pour tenter de favoriser, saisir des modalités d'existence du parent et de l'enfant qu'il estime, ou/et que ceux-ci estiment, favorables ? Comment la coprésence et les activités de l'ordre de l'ordinaire peuvent-elles servir d'appui ? A quelles conditions et comment ces moments peuvent-ils être reliés à d'autres moments dans le dispositif de placement et aux interventions d'autres professionnels pour construire une forme de continuité dans une visée de l'intérieur supérieur de l'enfant et de transformation des problèmes à l'origine de la mesure de placement ?

Nous considérons que

- un dispositif est un ensemble d'éléments hétérogènes en relation (caractéristiques spatiales, temporelles, matérielles ; idées, valeurs, ...) qui vise à orienter les actions pour répondre à un problème, une urgence (de Jonckheere 2010, Foucault 1977). Le dispositif de placement est le produit d'une mesure prise par l'Etat (si possible d'entente avec les parents) lorsque le développement physique, psychique, affectif ou social d'un enfant est menacé et que les parents ne peuvent y remédier seuls. Le dispositif est constitué d'éléments visibles et non visibles, de l'ordre des savoirs et des pouvoirs. Un dispositif ouvre et ferme des possibilités d'action, favorise certains effets et en défavorise d'autres. Des effets favorisés qui peuvent également être non souhaités, ce que nous nommons les risques inhérents au dispositif.
- l'intervention éducative vise à favoriser des modalités d'existence des parents et des enfants, c'est-à-dire à favoriser leur existence d'une certaine manière dans le dispositif, une manière estimée favorable pour faire évoluer les problèmes à l'origine de la mesure d'aide-contrainte et dans une visée de l'intérêt supérieur de l'enfant ;
- cette intervention se concrétise pour le professionnel en habitant le dispositif d'une certaine manière (Despret 2009). Autrement dit 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 ;
- Modalité d'existence, manière d'habiter un dispositif ... nous tentons de saisir à l'aide de ces concepts la notion de posture (professionnelle, clinique). Ces concepts permettent de ne pas dissocier ce qu'éprouve le professionnel du dispositif dans lequel il intervient, tout en considérant que tel dispositif ne détermine pas la manière de l'habiter. Il s'agit de décrire/saisir ce qui relève de la posture mais de manière concrète, spécifique à un dispositif et un champ professionnel particulier (et non pas des postures générales propres au travail social).
- la manière d'habiter un moment, un dispositif est le fruit d'un ensemble d'éléments, et est notamment relativement dépendant de la manière dont les autres personnes présentes vont habiter ce moment (et le dispositif).

---

<sup>6</sup> Pour le moment de devoir, nous avons également pris appui sur des questions posées par écrit avant le tournage du film et juste après, avant l'autoconfrontation et juste après (cf. annexe).

Ainsi, ce qui se passe dans ces moments de visites et la manière dont le professionnel habite le dispositif dépend notamment :

- de ce que le professionnel vise dans ce moment- là (ce que nous nommons sa perspective (Mezzena 2018), mais aussi si il parvient ou non à porter cette perspective) : ce qu'il cherche à faire, ce à quoi il est attentif, ce qu'il éprouve, ... sa manière de travailler la protection et le soutien à la parentalité, les effets visés par le « petit » dispositif et le dispositif de placement. Le professionnel dans le « petit » dispositif tente de favoriser les effets visés par le grand dispositif, mais cela peut être directement (en visant les mêmes effets) ou indirectement (en visant des effets spécifiques, de manière à ce qu'ils servent à alimenter ceux visés par le dispositif entier) ;
- de comment chacune des autres personnes présentes vit ce moment ;
- et des autres éléments de la situation : problèmes à l'origine de la mesure, mandat du SPJ/DGEJ, contexte politique de réduction des risques, évaluation de la situation par d'autres membres du réseau ou de la famille, organisation des lieux, des horaires, ...

Un dispositif oriente ce qui s'y passe, mais ne prédéfinit par la manière de l'habiter : comment agir dans ce dispositif de placement, comment faire pour soutenir le développement de l'enfant et répondre à l'ensemble des injonctions ? Comment faire en sorte que cette mesure soit bien subsidiaire, proportionnelle et complémentaire (article 301 du Code Civil Suisse), et que l'enfant réussisse à investir le placement comme son lieu de vie pour soutenir son développement ? Selon comment les uns les autres vivent ce moment, les modalités de présence/importance des éléments de la situation sont également différentes : quelle place pour la réduction des risques ? quels risques ? quelle place pour les potentialités ? quelle compréhension et acceptation (ou non) du dispositif d'aide-contrainte par les uns et les autres, et des motifs du placement ? quelle présence du SPJ/DGEJ dans ces moments-là ? Qu'est-ce qui importe pour chacun ?

Selon comment le professionnel habite ce moment (ce qu'il cherche à faire, ce à quoi il est attentif, ce qu'il éprouve, ...), il ne va pas voir/sentir/saisir, et par là favoriser les mêmes modalités d'existence du parent et de l'enfant (et vice-versa leurs manières d'habiter le moment favorisent aussi une modalité d'existence du professionnel). Une perspective oriente le regard, l'écoute, fait voir des détails, mais défavorise aussi la vue d'autres détails qui pourraient importer pour l'enfant et le parent. Des volontés ou intentions du professionnel de soutenir les parents et protéger l'enfant d'une certaine façon peuvent ainsi, en se combinant avec d'autres éléments, favoriser des effets contraires à ceux souhaités. Une perspective exploite/investit à sa manière les caractéristiques du dispositif (entier et « petit » dispositif).

Soutien à la parentalité, implication du parent et protection doivent ainsi trouver une manière spécifique de se travailler et de se conjuguer dans ces moments-là pour que cela favorise les effets voulus, si possible pour chacun (en priorité pour l'enfant).

Autrement dit, pour saisir ce qui se passe dans ces moments, nous nous posons les questions suivantes :

- **que se passe-t-il pour le professionnel, à quoi est-il attentif, qu'est-ce qu'il essaye de faire, d'éviter, comment vit-il ces moments-là ?** Quel(s) lien(s) avec les motifs de placement, ses objectifs ? Que porte-t-il de l'éducation de l'enfant, quelle place laisse-t-il au parent ? Qu'est-ce que la coprésence du parent et de l'enfant lui permettent et l'empêchent de faire ? Comment peut-il prendre (ou pas) appui sur ce moment pour d'autres moments dans le dispositif de placement, comment ces moments de coprésence viennent-ils nourrir la relation éducative ? Et également comment d'autres moments dans le dispositif de placement et l'intervention d'autres professionnels peuvent-ils lui servir d'appui dans ces moments de coprésence ?

- **que se passe-t-il pour le parent, qu'est-ce qui lui importe dans ces moments, dans quoi se sent-il pris ?** Comment vit-il le contact avec son enfant et avec le professionnel ? comment se sent-il exister comme parent dans ces moments-là ? Comment vit-il la contrainte du dispositif ? que comprend-il qu'il a à transformer, travailler et sur quoi peut-il s'appuyer pour le faire ? Avec quoi repart-il de ces moments et comment se prépare-t-il (ou pas) au moment suivant ? Quel lien, quelle continuité tisse-t-il avec les moments qu'il passe avec d'autres professionnels (IF, thérapeute, ...) ?
- **que se passe-t-il pour l'enfant dans ces moments-là, que porte-t-il ?** Comment vit-il la présence à la fois du professionnel et de son parent (se sent-il pris dans des conflits de loyauté) ? Comment vit-il ce moment par exemple de repas au milieu de sa journée, avec les autres enfants et d'autres professionnels juste à côté, quelle forme de continuité/rupture avec le reste de sa journée, de sa semaine ? Quelle expérience de son parent dans ces moments-là ?
- **comment les autres professionnels qui interviennent auprès de cet enfant dans le foyer** (cuisine, logistique, équipe éducative, IF<sup>7</sup>, direction) **peuvent-ils articuler leurs interventions avec ces moments-là ?** Quelle information, quelle reprise, quelle action pendant le moment même (avec les autres enfants, et particulièrement avec la fratrie) et juste avant ou après (dans les couloirs et dans le reste de la journée, juste avant, juste après, au coucher, ...) ?
- **au niveau du dispositif de placement: comment profiter de la diversité des moments et des interventions tout en les reliant à l'intérieur d'un dispositif et dans la continuité de la vie de l'enfant ?** Quelle diversité peut-il exister dans les interventions d'un même professionnel et qu'est-ce qui doit être porté par des intervenants différents et/ou des dispositifs spécifiques ? Comment saisir la notion de protection de l'enfant et la visée du dispositif de placement en y intégrant le soutien à la parentalité et le maintien du lien ? Ces évolutions transforment-elles la visée même du dispositif de placement ?  
Quelle place pour les difficultés/troubles/pathologies (des enfants, des parents, des liens parents-enfants) ? Quelle place pour l'ordinaire, le quotidien dans le dispositif et les différents moments ?

Avant d'entrer dans le détail et la spécificité des moments de repas et de devoirs (à l'écart du groupe) depuis l'analyse de moments passés à la loupe, nous allons pointer de manière plus transversale les difficultés que nous comprenons que rencontre le développement de ces moments à l'intérieur d'un dispositif de placement.

---

<sup>7</sup> Ce poste a été supprimé durant la période de la recherche.

## **2. LES MOMENTS DE COPRESENCE DANS UN DISPOSITIF DE PLACEMENT : COMMENT SOUTENIR LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES ?**

### **2.1. Prendre au sérieux les difficultés rencontrées : considérations méthodologiques et éthiques**

D'un point de vue méthodologique et éthique, nous tenons à prendre au sérieux les difficultés rencontrées dans le développement de ces nouvelles pratiques. Des difficultés pointées dans l'état de la littérature (cf. 1.1., note 2) qui dresse un constat mitigé de l'évolution des pratiques du champ de la protection de l'enfance ; des difficultés que les équipes des Airelles rencontrent dans leurs tentatives de développement de leurs pratiques.

« Prendre au sérieux les difficultés rencontrées » signifie dans notre démarche que nous tentons de les saisir d'une certaine manière. Nous tentons de saisir ces difficultés comme liées à la nécessaire mais difficile inscription d'injonctions générales dans un agir concret, situé, et plus largement à des enjeux du champ professionnel et à la perspective poursuivie par le professionnel. Favoriser le développement de l'enfant en impliquant dans la mesure du possible les parents et en soutenant la participation de l'enfant ne va pas de soi, bien des difficultés sont présentes, voire sont même constitutives de ces situations. Nous ne saisissons ainsi pas ces difficultés depuis des compétences, intentions ou représentations personnelles, individuelles 'défaillantes', ou depuis des phénomènes de résonance. Dans notre perspective théorique et méthodologique, il existe bien sûr des compétences, intentions, représentations défaillantes, ainsi que des phénomènes de résonance (et ceux-ci sont bien agissants), mais nous trouvons plus heuristique de saisir ces difficultés autrement, depuis un certain angle.

Nous considérons que les représentations que se font les professionnels des parents (de leurs difficultés, potentialités), de leur mission, leurs volontés ou intentions ne sont pas des *causes* de leurs actions, au sens où celles-ci serait expliquées par elles, c'est-à-dire totalement (ou principalement) déterminées par ces éléments conçus comme préexistants à l'action (telle représentation ou telle intention causant ensuite telle action). Une action qui laisserait peu de place à un parent pourrait dans cette optique par exemple être expliquée depuis une représentation 'inadéquate' du parent ou par une volonté (consciente ou non) de prendre la place du parent, et ce au service de la protection de l'enfant ou d'autres intérêts moins légitimes. Si nous ne nions pas l'existence et l'importance de l'influence des représentations ou intentions, nous considérons d'une part qu'elles ne sont pas les seules à agir (et qu'il ne faut donc pas trop vite leur attribuer cette responsabilité d'être des causes d'une action), et d'autre part qu'elles sont également un effet de la perspective, des actions (Joas 2001). Des volontés ou intentions préexistantes peuvent être 'bonnes' et l'intervention va néanmoins ailleurs, défavorise l'ISE. Des interventions qui ont des effets non-souhaités peuvent ainsi également émerger de 'bonnes raisons' qu'il s'agit de prendre en compte, pour y répondre autrement et ainsi éviter que les 'bonnes raisons', par exemple de ne pas davantage impliquer les parents, prennent trop 'facilement' le dessus. De nouvelles manières de rencontrer les parents peuvent également amener à modifier, transformer ces représentations ou intentions. Il s'agit dans notre perspective de saisir ce que ces pratiques font vivre aux uns et aux autres, et notamment aux professionnels mais sans le rattacher prioritairement à leurs histoires de vie, il s'agit de le rattacher de manière plus large également aux idées du champ, aux injonctions institutionnelles, aux détails des situations et des dispositifs.

La littérature pointe bien les difficultés rencontrées qui persistent malgré les consensus actuels au niveau des injonctions (Bijlefeld & al 2015, Boucher 2015, Cottier 2017, Houte & al 2015). Injonctions avisées et volontés bonnes ne sont pas suffisantes pour faire évoluer les pratiques (Theureau 2004). L'évolution des pratiques ne résulte pas d'un seul processus d'application (de nouvelles injonctions, idées) mais d'un



processus de concrétisation/appropriation, un processus de réalisation qui nécessite la construction, fabrication, invention de nouvelles pratiques, celles-ci devant répondre dans les conditions locales qui sont les siennes à tout un ensemble de difficultés bien identifiées dans le champ et auxquelles la littérature scientifique du champ n'apporte aujourd'hui pas de solutions concrètes. Un processus qui se déroule au contact et (plus ou moins) avec les familles et dans des conditions locales concrètes qu'il s'agit de prendre en considération pour pas que celles-ci entraînent des effets non-souhaités.

L'agir concret est influencé par tout un ensemble d'éléments : les exigences de protection, la relation au SPJ/DGEJ et à l'ensemble du réseau, de même qu'un contexte politique marqué par l'affaire dite du Nord-Vaudois ; les comportements/attitudes des parents, des enfants (enfant coprésent mais aussi les enfants du reste du groupe), des autres collègues, de la direction ; l'organisation du travail (aménagement des lieux, des horaires, durée des moments, ...) ; des idées (théories, sens commun) sur ce que veut dire 'protection', 'participation', 'éducation', 'évaluation', 'implication', 'pathologie', ... La perspective décrit cet agencement d'éléments dans une certaine orientation (le cap à tenir), comment ces éléments se combinent, se transforment les uns les autres pour 'fonctionner' ensemble et répondre à la mission de l'institution ; comment prendre appui et habiter le dispositif pour favoriser les effets souhaités.

Rattacher les difficultés rencontrées à la perspective a plusieurs conséquences que nous trouvons heuristiques (et éthiques) :

- Cela empêche d'en faire des difficultés uniquement personnelles, individuelles (en termes d'incompétence, de mauvaises représentations ou intentions, ...), et en fait des difficultés propres à l'état actuel du champ de la protection de l'enfance, et plus spécifiquement à une équipe dans les conditions locales qui sont les siennes. Cette manière de considérer les difficultés implique que personne n'est « en dehors » de ces difficultés. Même si chacun peut y répondre à sa manière, ces difficultés sont communes, aux équipes, à la direction.
- Cette manière de saisir (parler, comprendre) les difficultés ainsi que ce qui se passe dans les moments de coprésence permet également de protéger le professionnel filmé. Il s'agit de saisir les difficultés qu'il rencontre, les jolis moments qui adviennent comme nous renseignant sur la perspective et non sur la personne du professionnel (ses compétences ou incompétences, ...). La perspective l'engage, l'implique comme personne mais c'est la perspective qui nous intéresse (ce qu'elle exige et permet à la personne). Cette perspective est commune à l'équipe. Pour ces moments de coprésence, celle-ci est en cours de construction.
- Cette manière de voir les difficultés offre des pistes concrètes pour tenter de transformer, renforcer la transformation des pratiques. Pas uniquement ou d'abord un changement de représentations ou d'intentions (même si des transformations à ce niveau-là peuvent bien sûr avoir lieu), mais une transformation de la perspective (ce à quoi ils tiennent, ce qu'ils tentent de construire), à partir de ce qui intervient dans celle-ci : quel dispositif concret construire, comment l'habiter ? qu'attendre, exiger des parents ? comment protéger l'enfant et favoriser sa participation ? quelles idées et conditions concrètes sont heuristiques ?
- Considérer le processus de transformation des pratiques comme n'étant pas qu'un processus d'application d'injonctions ou de bonnes pratiques pensées 'ailleurs', mais comme résultat d'un processus d'appropriation/concrétisation par les éducateurs, la direction au contact et avec les familles et dans les conditions locales qui sont les leurs donne une place plus importante aux expertises et réflexions des uns et des autres et est ancré dans les conditions locales, spécifiques des Airelles. La mobilisation de l'intelligence, expertise de chacun est nécessaire, des solutions sont à inventer et construire ensemble, pour à la fois prendre appui sur l'existant et le transformer.

- Cela permet également de prendre en compte les effets suscités par le dispositif et qui ne sont pas voulus, pas souhaités. Si la mesure de placement 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 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 ainsi que la présence fréquente de vulnérabilités multiples 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 répétition d'actes de négligence et de maltraitance (Voll & al 2010) ; - le lieu institutionnel et artificiel (au sens d'en dehors des lieux de vie « naturels », « ordinaires ») de placement doit pouvoir être investi par l'enfant comme lieu de vie, malgré d'éventuels conflits de loyauté (Ducommun-Nagy 2008) et des parcours de vie souvent jalonnés de ruptures (Verdier 2020). 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.

Pour ces dispositifs, une plus grande implication possibles des parents et des enfants en tenant compte des enjeux de protection est ainsi à la fois une nécessité reconnue (qu'il s'agisse de viser ou non une levée de la mesure) et une réelle gageur. Pointer les effets non-souhaités favorisés par les dispositifs ne vise pas une critique de la mesure ou du dispositif (ni une dénonciation de rapports de force), mais à prendre au sérieux la notion de dispositif et son orientation de l'action afin de permettre que ces effets soient travaillés par les professionnels : les effets induits par le dispositif sont en effet pour eux en prise directe.

Il s'agit ainsi de considérer ces difficultés comme des problèmes qui se posent actuellement aux pratiques. Chaque équipe va construire ces problèmes d'une certaine manière, c'est ce que nous appelons son modèle. Le modèle est un ensemble de repères fiables et stables qui dessine l'orientation de la perspective. Des problèmes dont les pratiques doivent en situation inventer des solutions, solutions appelées par le modèle mais non prédéfinies.

La lecture du concept éducatif, les observations et entretiens d'autoconfrontation que nous avons pu réaliser ainsi que les discussions à la fois avec l'équipe des Petits et avec la direction, nous amènent à considérer comme centrales les difficultés et les pistes suivantes, et ainsi à prendre appui sur elles pour tenter de les transformer en pistes pour soutenir le développement des pratiques.

## **2.2. Prendre comme guides également les « jolis moments »**

Prendre au sérieux les difficultés rencontrées ne doit cependant pas faire passer à l'arrière-plan les moments 'réussis', où quelque chose de fécond d'un point de vue éducatif advient, ce que nous nommons de 'jolis moments' : des moments fluides, joyeux, qui ont l'air ordinaires, naturels, vivants, avec des rires, des rythmes qui s'ajustent, des échanges de regards affectueux, des discussions sur la mesure elle-même d'une manière légère, .... Ces moments doivent aussi servir de guides (pour les chercheurs et pour les professionnels). Dans tous ces moments de coprésence, les difficultés sont tellement présentes, les enjeux de protection prégnants, qu'il y a en effet un risque

majeur de ne pas réussir à favoriser de ‘jolis moments’ entre l’enfant et son parent ou/et de ne pas réussir à les voir, les saisir et construire l’accompagnement de l’enfant également dans leur continuité.

Ces moments de coprésence n’étant pas au centre du dispositif de placement (contrairement au dispositif de visites médiatisées) et étant constitués d’activités de l’ordre de l’ordinaire (qui semblent banales, « naturelles »), l’importance de ce qui s’y passe ne va pas non plus de soi. S’agit-il « seulement » de répondre aux droits des parents et des enfants aux relations personnelles ? comment également saisir la dimension professionnelle de ces moments pour les professionnels ?

Prendre comme guides ces jolis moments également, une piste que nous poursuivons en tentant d’identifier de ce qui favorise et ce qui défavorise leur advenue ainsi que le fait de – les voir, les saisir dans le moment même, et de - construire le dispositif de placement et les différentes interventions dans leur continuité également (en plus de celle des risques).

### **2.3. Considérer qu’il s’agit fondamentalement d’une transformation de la pratique d’accompagnement au quotidien, et non pas seulement de l’ajout d’une prestation de soutien à la parentalité adressée aux parents.**

Pour permettre/favoriser une plus grande implication des parents dans le quotidien et l’éducation de leurs enfants placés et une implication de l’enfant dans le placement, pour soutenir la mesure de placement et/ou favoriser un retour en famille et soutenir le développement de l’enfant, il s’agit de faire évoluer l’expertise d’accompagnement au quotidien plutôt que d’ajouter une nouvelle expertise de travail avec le parent qui serait distincte et dissociée de l’expertise de l’accompagnement au quotidien : en jeu, le sentiment d’expertise et légitimité des éducateurs (quelle légitimité pour intervenir auprès des parents, et depuis quelle expertise), ainsi que leur assise pour s’approprier/concrétiser cette transformation et l’orienter vers l’ISE. Une assise d’autant plus sensible dans un champ où il y a d’autres expertises présentes (psychiatre, psychologue, assistant social, service placeur, ...). Bien que la nécessité de ce 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 (OFJ)), il ne s’agit pas de répondre à ces injonctions ‘en plus’ des manières habituelles de travailler et sans que leur nécessité soit sentie à l’intérieur (et depuis) l’accompagnement au quotidien de l’enfant. 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’ISE et transforment l’ensemble du travail des éducateurs, même lorsque les parents ne sont pas présents ou pas collaborants. C’est l’ensemble du dispositif de placement qui est transformé.

Au moment de l’élaboration du dispositif de recherche, nous n’avons 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.

#### *Pistes générales*

- Déterminer à quels problèmes/insuffisances dans les pratiques anciennes/actuelles répond la nécessité de renforcer l’implication des parents. Répondre à cette question est essentiel pour s’écarter d’un mouvement de simple application dont le sens et l’importance seraient définis ailleurs, ce qui peut entraîner des résistances ou des modifications trop superficielles et localisées seulement dans certains moments du dispositif, avec une perte d’efficacité du dispositif entier, une non-continuité pour l’enfant.

- Repenser la visée de placement : cette évolution transforme-t-elle et comment la visée du dispositif de placement ? ou/et la transformation consiste dans la mesure du possible, à porter cette visée avec le parent ? Le concept institutionnel revendique une perspective 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).
- Construire, renforcer le modèle des équipes tout en favorisant des variations : selon le contrat de prestation, le mandat, les problèmes à l'origine de la mesure, mais aussi selon les comportements/attitudes des parents et des enfants durant (face à) la mesure de placement, ainsi que la dynamique du groupe des enfants, cette implication du parent peut prendre différentes formes, intensités, et poursuivre différentes visées. Plus particulièrement : Quelle existence du parent dans le dispositif de placement, même lorsqu'il n'est pas présent ? qu'il s'oppose à la mesure ? ou quand le retour en famille n'est pas envisagé ? Quelles différences (ou pas) selon les problèmes à l'origine du placement ? et quelles incidences sur le développement de l'enfant ? Quelles différences selon les âges et les problématiques des enfants ? Quelles différences selon les problèmes à l'origine de la mesure et les objectifs du placement ?
- Comment intégrer dans la mesure du possible le point de vue du parent et de l'enfant dans l'organisation de ces moments ?
- Quel sens de ces moments pour ces placements qui durent ? comment tenter d'éviter des mouvements de résignation, de dépit ?

*Difficultés et pistes spécifiques à différentes configurations :*

- La présence des parents avec son enfant en dehors des moments de groupe et en présence d'un professionnel.  
Des difficultés particulièrement intenses pour ces moments comme coupés de la vie du foyer mais à l'intérieur du foyer :
  - Comment habiter ces moments : qu'attendre, qu'exiger, viser, saisir ?
  - Quelle légitimité pour intervenir auprès des parents ?
  - Quelle continuité avec le reste du dispositif ?
- La présence des parents dans le groupe pose, elle, toute une série de difficultés :
  - Une charge supplémentaire pour protéger l'enfant et le reste du groupe des enfants : par exemple d'un parent qui s'endort dans le groupe, des réactions des autres enfants dont les parents ne sont pas présents dans le groupe, ... L'enfant peut aussi dans ces conditions se mettre à théâtraliser, exagérer, exacerber certains aspects parce que son parent est là, ainsi que les autres enfants, ce qui nécessite un accompagnement plus important.
  - comment ne pas perdre la spécificité (notamment en termes de protection) de l'espace à l'intérieur du foyer ? quelle intimité de l'enfant et du parent vis-à-vis des autres enfants et de l'institution dans leurs moments de contact ? quid de possibles conflits de loyauté pour l'enfant dans ces moments ?
  - quelles attentes vis-à-vis du parent : qu'il se sente invité et/ou comme devant porter quelque chose, mais sans se sentir pour autant chez lui, ... ?! Quelle place pour ce qui importe au parent quand il est à l'intérieur du foyer ? et quelle place pour ce qui importe au foyer ?
  - s'agit-il de moins intervenir auprès de l'enfant qu'auprès du parent dans ces moments-là ?
  - quelle continuité pour les parents selon les variations horaires des éducateurs ?

La présence du parent offre également des opportunités :

- moment (plus ou moins) privilégié entre l'enfant et son parent ;

- connaissance par le parent du lieu de vie de son enfant permettant certainement une meilleure continuité pour l'enfant et une implication du parent plus ajustée aux contraintes du foyer, à la mesure, et à ce qu'y vit l'enfant ... ;
- occasion de rencontre entre le professionnel et le parent autre que dans un espace d'entretien ;
- occasion pour le professionnel de voir, sentir (et accéder (peut-être) à une meilleure compréhension de) ce que parents et enfants vivent dans leurs interactions.

Pour que les difficultés ne prennent pas 'le dessus' sur les opportunités, au sens où elles ne permettraient plus de favoriser ni de voir les opportunités, voire même finalement amèneraient à renoncer à organiser ces moments de coprésence, deux pistes nous paraissent à investiguer :

- dans la mesure du possible comment faire de ces moments une ressource pour l'accompagnement au quotidien et quelque chose qui est porté avec les parents ?
  - Pour la charge supplémentaire que ces moments apportent néanmoins : quels dispositifs pour supporter cette charge supplémentaire et que globalement ces moments de coprésence soient jugés favorables pour l'enfant et le reste du groupe ? à quelles conditions suspendre/interrompre l'organisation de ces moments ?
- La présence des parents avec son enfant en dehors des moments de groupe sans la présence d'un professionnel (que cela soit dans la chambre de l'enfant, le studio ou en dehors de l'institution).
- Quelle visibilité, suivi sur ce qui se passe dans ces moments, en termes de protection pour l'enfant dans ces moments mêmes et pour construire une forme de continuité entre ces moments et les autres moments de la vie de l'enfant ?
  - Comment également accompagner les moments de transition et de séparation ?

#### **2.4. Cerner ce que (et ce qui ) favorise et défavorise différentes manières pour le professionnel d'habiter ces moments de coprésence**

Il y a différentes configurations de moments de coprésence, mais aussi différentes manières de les habiter (une même configuration peut être habitée de différentes manières, et des configurations différentes peuvent être habitées de la même manière). Pouvoir cerner ces différentes manières permettra de

- être plus au clair avec les parents, les enfants et soi-même comme professionnel, sur qui porte quoi, comment se travaillent dans ces moments la protection, la participation et l'évaluation ;
- autoriser, soutenir une forme d'implication des professionnels dans ces activités de l'ordre du quotidien ;
- tenter de pallier aux effets favorisés mais non-voulus, y pallier dans ces moments même mais aussi dans d'autres moments du dispositif ;
- profiter de la spécificité de ces moments sans pour autant les isoler des autres moments, pour favoriser la visée du placement.

#### **2.5. Inscription de ces moments dans l'ensemble du dispositif : esquisses**

Ce point central ne pourra être qu'esquissé dans cette recherche depuis ce que nous comprenons de ces différents moments de coprésence. Nous n'avons effectivement pas observé et analysé l'entièreté du dispositif.

Comment ces moments de coprésence sont-ils repris : - dans le quotidien de l'enfant ; - avec le parent ; - les réunions d'équipe/colloques/synthèse ; - le travail de la direction dans ces contacts avec le parent et le réseau ; - le réseau ; - la logistique, l'intendance ?

Comment les autres moments vécus par l'enfant, par le parent et par le professionnel peuvent-ils servir d'appuis pour ces moments de coprésence ?

Quelle forme de continuité mais aussi de spécificités à maintenir pour chacun de ces moments et entre les différentes configurations ?

Quelle organisation du travail pour favoriser cette spécificité et continuité : - gestion des horaires ; - nombre d'éducateurs présents ; - qui porte quoi dans l'institution ?

## **2.6. Pourquoi et comment plonger dans des moments spécifiques**

Nous allons maintenant, dans les parties suivantes, nous plonger dans des moments spécifiques. Cette plongée se fait pour nous chercheurs à la fois en nous appuyant sur notre cadre théorique et sur les films, entretiens avec vous. Cette plongée ne laisse pas indemne notre cadre théorique, au sens où pour être au plus proche de ce qui s'y passe, se dit, nous avons également besoin de développer ou prendre appui sur de nouveaux concepts. Nous ne pouvons nous contenter de tranquillement 'appliquer nos concepts', les 'données' les mettant à l'épreuve et exigeant des transformations pour qu'ils saisissent leurs spécificités. Ce déplacement nécessaire nous intéresse mais a pour conséquence de vous entraîner dans la lecture d'un texte avec des concepts en partie encore en cours de construction (inconfort, imprécisions). Cette plongée ne nous laisse pas non plus indemnes comme personnes, au sens où nous sommes touchés par ce qui s'y passe, et partageons ce projet éthique et politique de développer (dans la mesure du possible) l'implication des parents dans les pratiques de protection de l'enfance. Cette plongée dans vos pratiques se fait ainsi pour nous depuis une position à la fois de témoin et d'acteur.

Plonger dans les détails, prendre le temps de les regarder de près, de les envisager depuis différentes perspectives est exigeant en termes d'attention (et de longueur de texte) mais vise à rendre sensible ce qui s'y passe, s'y joue (pour vous comme professionnels, mais aussi pour l'ensemble des personnes présentes, nous compris) ; à sentir les mouvements qui s'esquissent, ceux qui sont saisis, ceux qui sont poursuivis, ou pas, voire même pas vus. Cette expérience à travers la lecture vise à faire sentir très concrètement ce que (et ce qui) favorise ou non une certaine manière d'habiter ces moments de coprésence et aussi à être à la hauteur de la subtilité et complexité des pratiques et des enjeux auxquels elles s'achoppent. De la même manière que cet exercice transforme notre position de chercheurs, nous espérons qu'il sera également une occasion pour vous, à la fois de retrouver vos pratiques (et globalement de vous reconnaître dans ce qui se dit, est décrit<sup>8</sup>) et certainement de les voir un peu autrement : à travers notre regard qui essaye d'être au plus proche de votre regard, tout en le saisissant d'une manière que nous espérons heuristique, c'est-à-dire permettant de soutenir le développement de ces pratiques.

Des transformations mutuelles que nous espérons fécondes, permettant d'alimenter la discussion, la réflexion et l'évolution de vos pratiques dans le sens qui vous paraît pertinent.

Nous allons ainsi plonger dans ces moments pour en dégager des repères, et ce en saisissant ce qui s'y passe en le rattachant à des manières d'habiter le dispositif différentes. Il s'agit ainsi d'éprouver comment une manière d'habiter un dispositif fait exister (favorise une modalité d'existence de) une

---

<sup>8</sup> Les analyses ont été présentées aux équipes ainsi qu'aux professionnelles filmées, et ajustées jusqu'à ce que globalement elles s'y retrouvent.

professionnelle, le parent et son (ses) enfant(s), leur relation, l'équipe, la direction, l'institution, le réseau institutionnel, le mandat, les injonctions de protection et de participation, ... les effets que cela favorise et défavorise.

### **3. PLONGEE DANS UN MOMENT DE REPAS**

Nous avons été filmé deux moments de repas entre une professionnelle, Mélanie, une maman et à chaque fois un de ses fils : d'abord Théo, puis Sam. Puis nous avons regardé des séquences de ces deux films avec Mélanie, puis avec également Mélanie et l'IF, en essayant par contrastes/ressemblances d'également saisir son activité à elle avec cette maman et ses enfants. Nous avons ensuite visionné certaines séquences avec l'équipe des Petits, en présence également de l'IF. Nous avons proposé de visionner des séquences de film avec Mélanie et Madame<sup>9</sup>, mais les conditions n'étaient pas réunies pour que ce visionnement puisse avoir lieu et la demande être faite à Madame.

#### **3.1. Situation familiale et implication de la maman dans le dispositif de placement : évolution récente et présence des chercheurs**

Nous allons ici, par petites touches, esquisser la situation familiale telle qu'elle est perçue et décrite dans les discours de l'équipe.

En avril 2017, le couple parental se prépare à changer de logement. Les grands-parents paternels participent aux tâches de déménagement. C'est en constatant l'état d'insalubrité de l'appartement que la famille s'apprête à quitter, que le grand-père décide de faire un signalement à l'autorité. Saisie de l'affaire, la Justice de Paix ouvre une enquête et conclut, au terme de celle-ci, à des négligences avérées à l'encontre des deux enfants. Sam et Théo ont alors respectivement 3 ans et 4 ans et demie. Mentionnons que Théo a été diagnostiqué comme présentant des troubles du spectre de l'autisme (TSA) avant sa scolarisation. Au bénéfice d'un mandat de déterminer le lieu de résidence (au sens de l'art. 310 CC), la DGEJ (anciennement SPJ) place, en octobre 2017, les deux enfants hors du domicile familial. Les deux parents conservent l'autorité parentale conjointe.

Suite à cette décision de l'autorité, Sam et Théo vont vivre chez une parente proche qui est nommée famille d'accueil par la DGEJ, avec des visites hebdomadaires entre l'IF, Madame et ses enfants dans un studio de la Fondation des Airelles. Le couple parental, déjà fragilisé par de précédentes crises, notamment marquées par de la violence conjugale, se sépare. L'équipe s'interroge : comment les parents ont-ils été en mesure de constater la situation psychologique et développementale de leur enfant, quand on sait après-coup la situation marquée par d'importantes négligences dans les soins primaires et l'exercice de leur parentalité ?

Après environ 6 mois chez la parente proche, celle-ci déclare du jour au lendemain ne plus pouvoir s'occuper des enfants. Ces derniers sont alors placés dans un foyer d'urgence. Le séjour dans cette structure dure environ 10 mois, pendant lesquels il n'y a plus de contact avec l'IF. Dans ce foyer

---

<sup>9</sup> Pour ne pas réduire cette personne à sa parentalité, et pour souligner à d'autres moments celle-ci, nous utilisons tantôt le terme 'Madame', tantôt celui de 'maman', et lorsque nous décrivons les deux moments, nous différencions si nécessaire ces personnes en ajoutant les initiales de leurs fils : 'Madame S/T', 'Madame K'.

d'urgence, le droit de visite des parents est très restreint. Madame ne peut voir ses enfants que deux heures de temps avec chaque enfant en dehors du foyer (en présence d'un éducateur).

Depuis l'été 2018, cette fratrie de deux garçons est placée à la Maison des enfants de la Fondation des Airelles avec les objectifs suivants : protection des enfants, réhabilitation des compétences parentales autant que possible. Des objectifs sont également définis en lien avec la scolarité : bonne entrée en scolarité pour Sam et accompagnement de Théo au plan de ces difficultés d'apprentissage et relationnelles au regard du diagnostic TSA, une situation qui requiert un accompagnement spécifique.

De l'anamnèse parentale, soulignons les quelques éléments suivants portés à notre connaissance par l'équipe éducative : la mère est d'origine et de nationalité asiatique. Le père est de nationalité suisse et française. Sur le plan clinique et symptomatologique, la mère souffre de dépression ; sans doute en grande partie lié à cela, elle rencontre d'importantes difficultés à s'insérer dans le marché du travail. Des démarches sont en cours, entreprises par sa psychologue, pour qu'elle puisse bénéficier de mesures AI. Le lien entre la mère et son fils aîné est décrit comme bon ; la mère présente toutefois une tendance à le surstimuler. La différenciation générationnelle semble peu installée pour la mère tant elle peut parfois se comporter comme en imitation de ses enfants. L'équipe parle d'une mère qui n'a pas vraiment intégré les limites entre parent et enfant. Un aspect prégnant réside dans la relation privilégiée que la mère a tissé avec Théo. L'équipe est unanime pour dire qu'elle s'est beaucoup intéressée à l'autisme de son fils, au point d'en faire un thème de prédilection et d'expertise. Cet intérêt pour l'autisme est aussi un vecteur relationnel avec les intervenants. Mélanie parle de cela régulièrement avec elle, ce qui certainement lui donne une certaine place, valorise son rôle de mère. Avec Sam, par contre, elle semble moins en mesure de trouver un terrain relationnellement propice pour gérer les mouvements d'humeur de son fils, certaines de ses attitudes la débordent. L'équipe constate que Sam n'est au final pas très demandeur de sa maman.

Madame est depuis quelques temps dans une démarche de réinsertion professionnelle. La pression est grande pour elle, d'autant qu'elle a un permis B (ne plus avoir de travail serait ainsi problématique de ce point de vue). Elle a déjà effectué plusieurs stages, dans lesquels elle arrive parfois en retard. On lui promet des contrats à durée indéterminée mais rien ne se concrétise, Madame se sent exploitée et annonce qu'elle a interrompu son stage. Mélanie estime qu'elle n'est peut-être pas employable pour l'instant.

L'IF attend de Madame qu'elle laisse de la place à ses enfants (même si elle peut aller rechercher leur contact), et travaille particulièrement le lien entre Sam et sa maman. Les visites entre Monsieur (qui souhaite revoir ses enfants), l'IF et les enfants se déroulent toutes les 6 à 8 semaines.

L'IF a accompagné des visites d'août 2018 à novembre 2019 à raison d'un après-midi par mois avec les deux enfants et leur maman. Dès août 2018, la maman vient sur le groupe un après-midi par semaine et voit un autre jour son fils (chacun son tour) pendant 3h. Puis, elle passe le dimanche seule avec ses deux enfants. Le droit de visite est encore élargi. Le papa, lui, voit ses enfants une fois par mois en visite médiatisée, avec l'IF, plutôt sur l'extérieur. L'IF fait des visites médiatisées avec la grand-mère et l'arrière-grand-mère paternelle.

*Kim rencontre un moment la maman et ses deux enfants au début de l'été 2019, en faisant le chemin avec eux et en attendant un petit moment dans la salle d'attente de leur rendez-vous avec la logopédiste.*

L'équipe éducative se rend compte qu'elle n'a plus de regard sur comment Madame est avec ses enfants, ni le dimanche, ni le mardi, et que depuis cet été, Madame va nettement moins bien. Madame est très souvent en retard, manque beaucoup de visites et semble très fatiguée. Ce sont surtout des indices de la maman (et non pas des retours des enfants) qui alertent l'équipe. Lors d'une visite à son appartement, celui-ci est jugé très négligé. Une discussion s'ensuit avec Madame et la DGEJ. L'ensemble du réseau



autour de Madame établit le même constat d'une dégradation de l'état de Madame. L'équipe estime que le droit de visite élargi en a trop demandé à cette maman qui n'a pas osé dire 'stop'. L'équipe éducative estime qu'elle doit également mieux accompagner la maman lors de son repas avec ses enfants au foyer le mardi midi. Il est décidé alors que Mélanie mange avec la maman et un des deux enfants (à tour de rôle hebdomadaire) dans la salle du colloque. Une première pour Mélanie.

Le cadre de visite est ainsi réaménagé par la DGEJ : Madame voit désormais ses enfants à tour de rôle, à la fois cela lui demande moins d'énergie, et parce que l'équipe souhaite privilégier un temps de qualité entre Sam et sa maman. Au début, Théo avait de la peine à comprendre que sa maman soit dans le foyer mais seulement avec son frère.

Mélanie n'a pas de moments d'entretien avec la maman, pour plusieurs raisons : celle-ci a déjà des entretiens avec l'IF et sa thérapeute ; par ailleurs, il s'agit d'éviter à Madame, qui vient déjà au foyer toutes les semaines, des déplacements supplémentaires (elle habite dans la ville d'à côté). Mélanie la croise par contre quand elle vient chercher son enfant. Sur le pas de porte, Mélanie peut voir la maman environ une dizaine de minutes sans enfant.

L'IF travaille sur la parentalité de Madame, Madame en tant que mère, et aussi sur le lien entre la maman et ses enfants. Elle essaye notamment de donner envie à Sam d'être avec sa maman, et vice-versa. L'IF réduit ensuite ses interventions. Mélanie est présente aux repas, elle et l'IF se retrouvent à plus se partager le travail avec cette maman (et non plus : Mélanie avant tout là pour l'enfant, dans un territoire distinct de celui de l'IF). Mélanie et l'IF communiquent régulièrement entre elles, lorsqu'elles se croisent au foyer ou par téléphone.

L'IF est présente aux synthèses, elle n'a pas de contact avec le réseau des enfants (école, pédiatre, etc) mais avec celui de la mère (sa psychiatre et sa psychologue).

Dans les moments de groupe, Madame ne propose guère d'activité à ses enfants (elle ne sait pas comme faire pour jouer avec eux, nous dit l'équipe) et est peu en interaction avec eux. Par contre, elle aime leur montrer des photos d'eux quand ils étaient petits. Au bout d'un moment, souvent, les enfants partent jouer avec d'autres enfants, elle se met alors en retrait sur son téléphone et parfois s'endort sur le canapé. L'équipe considère cette attitude comme problématique. Même si c'est difficile sur le groupe, l'équipe n'estime pas opportun qu'elle aille au studio avec l'argument que cela se passe mal dans le groupe (geste d'exclusion et non-visibilité pour l'équipe de ce qui s'y passe, le studio étant dans un appartement à côté). Les moments de repas, qui ont un début et une fin, sont plus cadrés et sont estimés plus faciles pour la maman.

**Après discussion avec le responsable d'équipe et clarification de son rôle à elle dans ce moment de repas, Mélanie se dit que pour que ce moment soit heuristique d'un point de vue éducatif, il doit s'agir de « plus que d'un moment de repas ». Il s'agit pour elle (on retrouve là une conception classique dans le champ) :**

- **d'observer le comportement de la maman, notamment avec ses fils, et de se mettre pour ça un peu en retrait.** Avec l'idée de pouvoir apprécier le dispositif mis en place par l'équipe pour ces moments de visite entre la maman et ses enfants, et de pouvoir renseigner le SPJ/DGEJ (et faire remonter également certains indices à l'IF).
- **de faire/laisser porter ce moment avec son fils par la maman. Mélanie est là en soutien si elle a besoin, pour l'aider à faire mieux.**
- **de profiter de ce moment relativement informel avec la maman pour aborder avec elle certains sujets de discussion.**

**Une partie de ce sens a été posé sur la table avec la maman (elle doit porter le moment et c'est une occasion d'échanges), mais pas élaboré avec elle.** Parce qu'il est difficile d'élaborer avec elle, de savoir ce dont elle a besoin, ce dont elle a envie. La question de l'observation n'a pas été abordée explicitement, parce que Mélanie estime que Madame sait bien (même de manière inconsciente) que lorsqu'elle est au foyer, elle est observée par l'ensemble des professionnels. Ce sens intervient à un moment du dispositif où l'équipe n'a plus accès (visuellement) à ce qui se passe entre la maman et ses enfants, et que Madame va moins bien. Partager un moment de repas avec un parent et en présence de l'enfant est également à ce moment-là une nouveauté pour Mélanie.

Lors du premier repas (1<sup>er</sup> octobre), Kim est venue sans la caméra. Pendant ce premier repas, Théo est très agité, perturbé notamment par la présence de Kim (c'est aussi la première fois que Mélanie est présente lors de son repas aux Airelles avec sa maman). Il bouge par moments beaucoup sur sa chaise, semble ne pas réussir à rebondir sur les propos de la maman. A d'autres moments, il est calme ou il 's'échappe' et va regarder de près des insectes dans le jardin. La maman parle énormément, avec beaucoup d'affection à l'égard de/envers son fils, le stimule beaucoup, ce qui semble le calmer. Mélanie est attentive à l'état de Théo, sa maman aussi. Mélanie est cependant confiante sur la suite, estimant que Théo si réagit assez fortement, c'est parce que c'est la première fois. L'expérience a toutefois montré que, lorsqu'on lui explique les choses, il comprend bien et s'apaise bien souvent. Lors du deuxième repas (29 octobre), cette fois-ci filmé (Kim mange à table avec eux, se met en retrait, la caméra est posée sur un trépied dans un coin de la salle), Théo n'est en effet plus du tout aussi agité.

Nous sommes frappés, comme équipe de recherche, par la vitalité de la maman dans ces moments de repas. Même si nous découvrons peu à peu les difficultés et dissonances présentes (en visionnant les films, en discutant dans les autoconfrontations avec Mélanie), cette vitalité de la maman ne disparaît pas quand nous regardons les films. Nous tenons à ne pas faire disparaître cette impression première.

Le 30 octobre ont lieu deux réunions de réseau scolaire, une pour Sam, une pour Théo, avec beaucoup d'intervenants. La réunion s'est très bien passée pour Théo, il a fait énormément de progrès en termes d'autonomie, il arrive plus à rester calme, à sa place, à respecter son rôle d'élève. Au niveau de ces capacités scolaires il n'y a jamais eu de souci. Cette réunion de réseau est très positive et se différencie des précédentes jugées difficiles, avec des enseignantes qui n'étaient pas très contentes d'avoir un enfant avec des besoins particuliers dans leur classe. Quant à la réunion avec Sam (qui est en 2P), l'équipe a découvert des difficultés qui apparemment avaient été minimisées par l'enseignante dans une volonté de protéger Sam : il fait des crises en classe, chaque jour. Sam est entouré pour cela, il fait des thérapies et ça se met selon Mélanie en place gentiment.

Lors de l'AC du 31 octobre, Mélanie nous fait part d'un certain nombre d'impressions et/ou de ressentis et actualise certains éléments par rapport à cette situation :

- malgré la restriction du droit de visite, l'équipe estime que la maman ne va pas mieux. Une rencontre est prévue avec la DGEJ ;
- elle est très concentrée pendant ce moment de repas, et se demande ce qu'elle va dire à la maman finalement, comment elle va rebondir. Avec le souci que « ce n'est pas juste un moment de repas ». Elle regarde tout le temps l'enfant, ce qu'il est en train de faire, se demande si la maman va intervenir, si elle doit elle-même intervenir. Elle est attentive que la maman soit présente mais sans envahir son fils. A la fois Mélanie a sans cesse les objectifs en tête, et en même temps ceux-ci n'étant pas si clairs, elle essaye de mettre du sens à ce qu'elle est en train de faire. Après le repas elle est épuisée.
- Mélanie a l'habitude d'être avec cette maman, elles se connaissent maintenant bien. Madame a confiance en Mélanie qui a également plutôt confiance en elle également. Mélanie et l'enfant se connaissent maintenant très bien. Cette situation de repas est cependant un peu artificielle. Il y a

comme un décalage, nous dit Mélanie, entre l'artificialité de ce moment et les objectifs qu'elle a en tête d'un côté, et de l'autre ce moment de repas qui est en fait assez ordinaire.

- Elle signale que la maman avait, lors du dernier repas, ses écouteurs à l'oreille et qu'elle a été choquée de voir que Madame n'avait pas servi son fils.
- A un moment, lors du repas, elle se dit qu'elle peut juste parler avec la maman, comme cela se fait parfois à table.
- Elle découvre, lors de ce repas, que les déplacements sont pour Madame compliqués, et que cela peut expliquer ces retards.
- Mélanie se demande pourquoi la maman parle autant. Est-elle mal à l'aise ?
- Mélanie nous dit ne plus se rendre compte que Madame est vive dans ces moments.
- Pour Théo ce moment de repas est calme, certainement ressourçant.

Quelques jours plus tard, une réunion de réseau a lieu en présence de l'assistante sociale de SPJ/DGEJ, Mélanie et son responsable. Madame n'est pas venue au réseau et a été convoquée dans l'après-midi dans le bureau de la direction pour lui faire part des décisions prises. Lors de cette entrevue Mélanie n'est pas présente, elle est à ce moment-là sur le groupe. La maman dit qu'elle ne va pas bien, sans élaborer plus. Le droit de visite est encore restreint : les enfants ne vont plus le dimanche chez leur maman.

Nous filmons le repas le 5 novembre, cette fois en présence de Sam.

Quelques informations sur ce qui s'est passé après les moments de repas que nous avons filmé (informations émanant de l'autoconfrontation du 19 décembre avec Mélanie et l'IF).

La semaine avant le 19 décembre le papa mange seul avec ses enfants, la porte ouverte avec l'IF pas loin. Ca s'est très bien passé.

La semaine précédente, lors d'un réseau, Madame a exprimé son mal-être, a pleuré. Sa médication va également être revue notamment à cause de sentiments de persécution qu'elle éprouve, et parce qu'elle dit que quand elle ne va pas, elle n'arrive pas à appeler au téléphone. Les enfants devaient aller passer Noël avec leur mère chez la parente proche qui les avait accueillis. Ils l'avait déjà fait l'année dernière. Lors d'une rencontre au foyer avec cette parente, Madame et Mélanie, cette parente a parlé très directement à Madame, en lui disant de se bouger, de se battre pour ses enfants. Elle lui a aussi dit d'arrêter d'avoir ce masque, que les gens sont là pour l'aider ; il faut qu'elle dise la vérité, que ça se voyait qu'elle n'allait pas bien, qu'elle avait pris du poids, etc ... Madame a dit lors de cette séance qu'elle avait extrêmement peur de son ex-mari.

L'IF apprend que Madame est amoureuse d'un homme et craint qu'elle retourne vite dans l'emprise de cette personne. Madame n'a pas parlé de cette relation avec Mélanie.

Nous allons maintenant tenter de saisir comment ces moments de repas sont habités en regardant de près quelques minutes du repas du 5 novembre. Nous avons choisi cet extrait parce qu'il est selon nous emblématique de ce qui se joue dans ces moments de repas (en ce sens cette analyse d'un seul extrait prend également appui sur les autres moments et les autoconfrontations), et qu'il contient également ce que nous estimons un 'joli moment'. Entrer dans le détail de ce moment (plutôt que de faire une analyse plus systématique de l'ensemble de la durée des repas) permet selon nous de rendre sensibles, visibles les enjeux auxquels est confrontée actuellement l'équipe et le champ de la protection de l'enfance, et ce de manière très concrète, dans des conditions locales particulières qui sont celles de l'équipe avec cette famille-là. Il s'agit d'identifier ce que la perspective définie collectivement avec/par la direction favorise (ou pas) comme modalité d'existence pour le parent, l'enfant et la professionnelle. Mais nous verrons

aussi que par moments, selon ce qui se passe et la manière dont l'enfant et la maman vivent ce moment, Mélanie est entraînée, se laisse entraîner un peu ailleurs, et une autre manière d'habiter le moment advient.

Regardons ainsi de près cet extrait pour découvrir les modalités d'existence favorisées (ou pas) pour l'enfant et son parent, et ce qui fait passer à une autre manière d'habiter ces moment (avec d'autres modalités d'existence favorisées). Dans un premier temps nous suivrons le fil de l'activité (et ferons de même ensuite avec un moment de devoir), puis nous tenterons de poursuivre l'analyse en dégagant des repères (en distinguant deux manières d'habiter ce moment).

### 3.2. Plongée dans une séquence<sup>10</sup>. Analyse au fil de l'activité.

Nous l'avons vu, Mélanie habite ce moment avec plusieurs intentions :

- **Observer comment Madame est avec ses enfants ... sans être dans la surveillance ;**
- **Tenter de faire participer la maman, la rendre actrice et qu'elle porte ce moment avec son fils ... dans un mouvement de restriction du droit de visite ;**
- **Discuter avec la maman de certains sujets ... en présence de Sam.**

Pour cette visite-ici elle a cependant un peu moins en tête les objectifs avec la maman. Anticipant que ça va moins bien se passer avec Sam, qu'il est plus agité, elle y est particulièrement attentive. Aussi parce qu'ayant eu une semaine très chargée, elle a au final moins eu le temps d'y penser, elle est dès lors plus 'à l'improviste'. Elle décide aussi pour ce repas de moins mettre la pression à la maman parce que celle-ci ne va pas bien. Ceci dit, elle a bien intégré le travail à faire avec cette maman et la perspective discutée avec la hiérarchie.

Mé (Mélanie) : ces temps, j'ai essayé un peu de, je sais pas si vous vous, ça vous, enfin, vu que vous étiez plus en difficultés *S est près de la caméra, et parle avec K.*

Ma (Madame) : oui

Mé : ces temps on sent vous aviez beaucoup beaucoup de fatigue

Ma : oui oui

Mé : je m'étais dit, pendant un certain temps je vais prendre les rdvs médicaux et puis je vous informerai évidemment après de ce qui s'est passé

Ma : oui oui

Mé : après, si vous vous souhaitez venir aux rendez-vous médicaux plus souvent, vous pouvez sans autre venir, c'est pas un problème

*Elles parlent de rdv médicaux*

Mé : toi, est-ce que toi tu veux choisir les places, Sam ? *S essaye de tourner la clé du lit d'appoint qui se trouve dans la pièce*

S (Sam) : euh non

Mé : c'est les adultes qui choisissent ?

Ma : XX<sup>11</sup>

Mé : tu sais où tu veux te mettre toi ? *S essaye de tirer la poignée du lit pour l'ouvrir non non ça*

Ma : eh non non Sam, t'as pas le droit

Mé : ça c'est le lit

S : lit pour quoi ?

Mé : le lit pour ceux qui sont punis

XX

Mé regarde la montre *elle est loin de la porte, en appui sur le lit d'appoint, les jambes légèrement croisées, Madame a les bras croisés* Je pense qu'on peut aller, que ça doit être prêt les plats *en regardant S, Madame ne bouge pas*

S : je vais voir

Mé : qu'est-ce que tu crois toi, tu veux aller guigner

---

<sup>10</sup> 5 novembre 18'15 à 21'48, ainsi que le début de la visite.

<sup>11</sup> Passage inaudible.

L'équipe et le réseau estiment que Madame va moins bien, son droit de visite vient d'être restreint quelques jours auparavant, une décision prise et portée par le réseau, l'équipe. Madame n'a pas été associée à cette prise de décision. De manière générale celle-ci reste très (trop, selon l'équipe) soumise au dispositif, et n'exprime jamais de désaccord. Mélanie estime que pour la période à venir c'est mieux qu'elle porte elle-même certaines tâches que portaient la maman, comme la prise de rendez-vous chez le médecin, des tâches pour lesquelles de toutes façons Madame n'est pas très preneuse. Elle se soucie peu du suivi médical ou des achats d'habits par exemple (quand prendre rendez-vous, quels habits les enfants ont besoin, ...) mais vient volontiers aux rendez-vous ou faire des achats. A ce moment-là de la visite, Mélanie lui indique cependant que si elle le souhaite, elle peut porter plus. L'intervention de Madame est indiquée comme possible, mais estimée par Mélanie comme certainement trop lourde à porter dans son état. D'entrée de jeu au début de la visite, Mélanie pose cette analyse de la situation, et la solution qu'elle imagine. Celle-ci demande l'approbation de Madame ('je sais pas', 'vous ça vous', 'je m'étais dit', ...), non pas sur son état de fatigue mais sur le fait de prendre elle certaines tâches. Puis Mélanie demande à Sam de choisir les places, parce qu'il est déjà très contraint dans cette situation (Mélanie mange avec eux, il y a la présence de Kim et de la caméra), et elle souhaite qu'il choisisse un peu qui il a besoin à côté de lui. Elle utilise aussi un peu l'enfant, pensant que c'est pas la maman qui va d'office attribuer les places. Sam ne veut pas choisir lui les places. Comment comprendre ? il reste pris dans son mouvement avec le lit d'appoint - à l'intérieur d'un meuble qui se trouve juste à côté de la porte et de la table où ils vont manger- un mouvement qui l'engage moins, le protège ?. Mélanie répond à ses questions sur le lit d'appoint. Ensuite, elle tente de susciter la participation de la maman à l'organisation du repas dans le but qu'elle soit vraiment actrice finalement de ce moment de repas, qu'elle ait de vraies tâches à faire, faciles (même quand on n'est pas bien). Ils en ont déjà discuté en amont lors de la préparation de ce moment de repas. Lui proposer ces tâches c'est lui montrer que c'est elle qui gère. Des tâches qu'avant elle faisait plus, des tâches qu'elle devra faire si ils ouvrent les visites à moyen terme. Il s'agit bien, dans ce moment de restriction de droit de visite, que Madame ne renonce pas, ne se résigne pas et reste active, renforce sa participation.

On le voit, dans ces quelques minutes en début de visite, cette incitation à porter le repas est prise dans ce mouvement global de restriction du droit de visite. Il s'agit d'une sollicitation en quelque sorte minimale qui est proposée allusivement à la maman, au sens où la proposition ne lui est pas explicitement adressée. Mélanie se place par contre nettement en retrait, physiquement. Si la mise en retrait de Mélanie vise à favoriser la participation de la maman (qui a l'habitude d'être accueillie en institution), celle-ci ne répondant pas à cette sollicitation, et la demande ne lui ayant pas été adressée spécifiquement, c'est l'enfant qui se retrouve sollicité.

Le mouvement de restriction du droit de visite (avec le point de vue des professionnels du réseau) met certainement au premier plan de l'attention de Mélanie l'état de fragilité dans lequel se trouve à ce moment-là Madame. Elle souhaite néanmoins que celle-ci reste (devienne plus) active de ce moment de repas (elle estime qu'elle l'était insuffisamment lors du repas commun précédent). Mélanie ne s'autorise cependant pas à faire une demande plus explicite à la maman, car, nous dit-elle, quelle légitimité aurait-elle auprès de la maman (elle est là prioritairement pour l'enfant, c'est l'IF qui travaille plus directement la réhabilitation des compétences parentales) ? Tout ceci favorise un mouvement de sollicitation tout en retenue. La sollicitation est minimale et allusive. C'est l'enfant qui finalement y répond. La réponse de l'enfant peut être vue comme une forme indirecte de soutien à sa maman, celle-ci n'ayant pas à porter plus avant sa non-réponse à cette sollicitation.

**Cette sollicitation est tout en retenue et préfigure la participation attendue de la part de Madame** (notamment qu'elle aille chercher les plats).

La visite se poursuit. Sam amène un petit papier sur lequel il a noté certains problèmes rencontrés à l'école, papier qu'il a rédigé en vue du conseil de classe de l'école. L'IF se dit qu'à ce moment-là elle aurait elle-même demandé à la mère si elle a, elle aussi, des espaces pour déposer les difficultés qu'elle rencontre.

*S : eh y a des ser je vais aller chercher Mé et Ma se servent à manger et regardent leurs plats comme ça pour pas qu'on salisse la table Sam se lève, regarde Mélanie qui lui fait un petit sourire et part chercher les serviettes pour mettre sous les assiettes, il laisse la porte ouverte.*

Dans cette séquence, Sam, en réponse certainement à la sollicitation en début de visite de Mélanie (celle explicite de choisir les places, puis celle non-adressée explicitement d'aller chercher les plats), à sa mise en retrait concernant cette organisation du repas et au fait que sa maman ne s'y implique pas et ne va globalement pas bien ces temps, part 'de sa propre initiative' chercher des serviettes pour mettre sous les assiettes « comme ça pour pas qu'on salisse la table ». Le repas se déroule dans le foyer, dans la salle du colloque. Ce n'est pas la salle habituelle pour le repas des enfants, laquelle se trouve juste à côté. L'habitude dans le foyer n'est pas de mettre des serviettes sous les assiettes, mais par contre Sam a l'habitude de le faire lorsqu'il mange avec l'IF et sa maman/son papa. L'intervention de Sam visibilise l'inscription de ce moment dans la vie du foyer, au sens où il est chez lui. Et ce, en appui sur Mélanie qu'il regarde avant de sortir de la pièce, comme pour obtenir/sentir son aval. Une manière peut-être aussi d'accueillir/soutenir sa maman, qui reste en retrait. Il a bien senti qu'elle ne va ces temps pas bien et a été soulagé/content de la restriction du droit de visite.

Nous lisons ainsi l'intervention de Sam comme s'inscrivant aussi dans le mouvement général de restriction du droit de visite, une intervention qui à la fois le protège lui (appartenance au foyer) et soulage sa maman, qui est considérée comme devant ces temps-ci être déchargée de certaines tâches. Son intervention prend en quelque sorte le relais par rapport à la sollicitation de Mélanie, en y répondant et soutenant sa maman dans sa non-réponse (il ne soutient ou prolonge pas le mouvement initié par Mélanie en direction de sa maman, par exemple en proposant à sa mère de venir avec lui). Mélanie non plus ne porte pas plus avant sa sollicitation (par exemple, comme imagine qu'aurait pu faire à ce moment-là l'IF : « vous Madame vous n'auriez pas envie d'aller voir avec votre fils si c'est prêt ? »).

**A ce moment, Madame est comme une invitée par son fils dans son lieu d'hébergement et ne porte pas ce moment** (malgré ce que Mélanie attend).

Sam vit lui aussi la présence de sa maman en étant attentif à ses difficultés, sa fragilité. Madame ne semble pas en état de saisir les sollicitations (pourtant minimales) qui lui sont faites. Cette sollicitation tout en retenue et qui dessine une forme précise de participation de la maman (participation préfigurée) ne favorise pas l'effet escompté, voire même place Madame en position de non-réponse, non-participation. Difficile dans ce moment de coprésence de faire exister la maman de manière digne, elle ne porte pas la protection de son enfant, sa parentalité n'est pas convoquée dans ce moment. Si l'enfant, protégé par le foyer, soutient sa mère, et est dans un mouvement de l'accueillir 'chez lui', ce mouvement n'est pas partagé par Mélanie (qui souhaite que Madame porte ce moment) et ne l'est que passivement par la maman qui sent certainement que Mélanie attend d'elle une autre attitude.

*Ma : avec Sam, je peux vraiment le, faire manger de tout, regarde Mélanie*

*Mé : il mange de tout vous dites Sam ? regarde la mère tout en prenant un plat sur la table  
Madame regarde par la porte ouverte*

Dès le départ de Sam, Madame initie l'échange en sortant de sa passivité précédente. Là elle réussit à tenter un mouvement. Comment comprendre l'intervention de Madame, de quoi souhaite-t-elle ici parler ?

- de Sam pour dire qu'il mange de tout ?
- de sa relation à Sam, celui-ci mangeant de tout quand il est avec elle et qu'elle le lui demande ?
- de la différence entre Sam et Théo, indiquant qu'elle reconnaît des qualités chez Sam (que son frère n'a pas) ?
- d'elle-même comme maman qui se soucie (et réussit à faire en sorte) que son fils mange de tout ... ?
- de tout cela à la fois ?

L'ensemble de ces orientations font partie de l'intervention de Madame, sont inscrites dans ses détails. Celle-ci comporte ainsi en germe plusieurs possibilités, ouvre plusieurs voies possibles pour poursuivre l'échange. Nous comprenons que Madame est effectivement certainement prise dans ces différents mouvements, ces diverses sollicitations de la situation : il s'agit d'une visite avec Sam, mais Théo est dans la pièce d'à côté ; elle sent bien qu'on attend d'elle qu'elle ait une autre attitude avec Sam en lui laissant plus de place ; elle sent bien aussi que dans ce dispositif et ce mouvement de restriction des droits de visites elle doit montrer qu'elle est une 'bonne' maman et sait s'y prendre avec ses fils ; elle tente de maintenir une position de maman qui connaît son fils malgré la séparation du dispositif de placement, ... Quelle est exactement l'intention de Madame quand elle dit cet énoncé n'est pas clair et est peut-être à ce moment-là relativement indéterminé, pour elle également.

Se sent-elle également sollicitée à parler, puisque Sam n'est plus physiquement présent et qu'elle est assise à table avec Mélanie (K. était en retrait) dans un moment relativement informel où aucun sujet de discussion n'est prédéfini à l'avance ? Il s'agit bien d'une conversation et non d'un entretien. Ou sent-elle que Mélanie souhaite profiter de ce moment de repas pour aborder certains sujets de discussion ? **Madame prend en tout cas les devants en choisissant elle-même plus précisément le choix du thème de la discussion** (un choix conforme à ce qui est attendu d'elle).

S'autoriserait-elle à parler de ce qu'ils mangent par exemple à ce moment-là ? Ni elle, ni Mélanie ne parlent directement de ce moment qu'elles sont en train de partager (les plats qui sont sur la table, leur état à ce moment de la journée, ce qu'il y a eu avant, le matin même par exemple ...). Le repas ne semble ainsi vécu à ce moment-là que comme prétexte pour parler d'autre chose.

Poursuivre la conversation pour Mélanie ne peut cependant se faire tout de suite sur l'ensemble de ces possibilités ouvertes par l'énoncé de Madame. On peut aussi imaginer que Mélanie ne saisit peut-être pas clairement ces différentes possibilités, elle sent cependant certainement cette épaisseur, qu'il y a un volume et différents mouvements, ou un mouvement riche de plusieurs impulsions différentes. Mélanie doit ici trancher, rebondir sur certains aspects et en laisser d'autres en plan, quitte à les reprendre plus tard. Elle comprend que Madame compare ses deux enfants, une simple comparaison, pas une compétition.

Mélanie poursuit la conversation en parlant de Sam, tout en le faisant sous forme ouverte en demandant confirmation à Madame. Elle privilégie (que cela soit par choix entre plusieurs interprétations ou en ne voyant distinctement que celle-là) celle portant sur Sam. Mélanie nous dira, concernant un autre passage du film, que la centration sur l'enfant est sa position naturelle comme éducatrice accompagnant l'enfant au quotidien, qu'elle doit faire un effort pour se décentrer dans ces moments et aller vers la maman (d'autant plus dans ce repas où elle anticipe une agitation de Sam). Elle dit également qu'elle ne va pas dans certaines zones de discussion avec la maman, parce qu'il y a l'enfant, qu'elle ne se sent pas à l'aise

de le faire, et n'a pas envie que Madame doive encore parler, raconter la même chose (ce qu'elle fait déjà avec l'IF, sa psychologue, ...).

Ma : oui. C'est de plat de chez moi, des autres pays euh

Mé : ouais, *se sert*

Ma : il est plus facile

Mé : c'est vrai qu'il mange de tout. Il mange moins de légumes que son frère, je trouve *en train de se servir elle lève la tête et regarde la maman, celle-ci la regarde et sourit* moins, mais il mange de tout ouais *elle continue à se servir Madame regarde vite par la porte ouverte*

Madame se réinscrit dans le sujet de la conversation. Tout en répondant à Mélanie, elle poursuit la complexité de son mouvement précédent. Mélanie continue sur Sam dans un premier temps, en confirmant que ce que dit la maman est vrai. Depuis plus d'une année, c'est effectivement elle qui mange au quotidien avec l'enfant, et qui donc connaît le mieux ses habitudes alimentaires. Sur l'alimentation actuelle de Sam, la maman n'est pas (considérée comme) une experte.

Ce sujet de l'alimentation (et non pas des plats sur la table, sauf brièvement lors du repas du 29 octobre où Théo a énormément mangé de brocoli) est récurrent dans les repas auxquels nous avons assisté. Visiblement Madame y accorde beaucoup d'importance, elle en parle à plusieurs reprises, que ce soit de quand elle faisait à manger pour ses enfants quand ceux-ci avaient le droit de venir manger chez elle le week-end, ou de quand par le passé elle faisait des gâteaux avec eux. Peut-être est-ce pour leur montrer qu'elle s'est quand même bien occupée d'eux par le passé ou/et ces visites lui permettent qu'elle se reconnecte avec son passé. Dans ce moment de repas, le droit de visite vient d'être restreint et les enfants ne peuvent plus passer le week-end chez elle.

**Quelle place reste-t-il pour la maman dans l'alimentation de son fils dans le présent de ce moment-là** (et non dans le passé) ? Comment porter cette dimension de la parentalité qui semble importer pour Madame avec elle ?

Mélanie rebondit ensuite (cette fois) sur la comparaison avec Théo, et réoriente l'interprétation de la maman (Sam est plus facile que son frère) en soulignant que Théo mange plus de légumes que son frère, et ce en le faisant à nouveau de manière ouverte ('je trouve' et regarde la maman). Nous imaginons qu'elle sent bien ici que ce qu'elle dit pourrait blesser la maman, ou en tout cas que cela visibilise la situation de placement et le fait que l'experte de l'alimentation au quotidien de Sam ce n'est plus la maman mais Mélanie. Elle termine cette lancée en confirmant ce qu'a dit la maman, peut-être une manière d'essayer de lui faire une place (tenter de porter avec elle cette dimension) tout en le faisant depuis sa position d'expertise de l'alimentation actuelle de l'enfant.

Madame regarde par la porte ouverte. Elle n'est pas seulement prise dans une discussion avec Mélanie, la situation qu'elle vit est plus large : a-t-elle entendu un bruit dans l'entrée, la porte étant ouverte et étant assise pas très loin de la porte elle est visuellement et auditivement plongée dans la vie du foyer ? ou/et, plus fondamentalement, elle a bien son fils en tête, lequel met du temps à revenir de la salle à manger où il a été chercher les serviettes.

Le fait que le repas ait lieu dans la salle de colloque, qui se trouve en face de l'entrée et des escaliers qui mènent aux étages, et à côté de la salle de repas des enfants (et non pas par exemple dans un restaurant à l'extérieur, ou dans le studio de la Fondation à proximité) immerge (brièvement) Madame dans la vie du foyer. Elle peut voir les autres éducateurs et les enfants qui accompagnent ses enfants au quotidien, ainsi que les lieux (ambiance, aménagement). Cela favorise une meilleure connaissance et expérience du quotidien de ses enfants dans la mesure de placement. La séparation induite par la mesure de placement est atténuée (même si le moment de séparation à la fin de la visite peut ensuite l'intensifier), pour elle mais aussi pour son fils. Les personnes que l'enfant côtoie au quotidien connaissent ainsi



(minimalement, surtout dans ce moment hors groupe) sa mère, favorisant certainement qu'il soit perçu comme 'fils de' et non pas seulement comme Sam, un 'enfant du foyer'. En même temps, elle mange dans une salle à part avec son fils et n'est pas complètement immergée dans la vie du groupe d'enfants (à la différence du moment qu'elle partage avec son fils lorsqu'elle est dans le groupe).

Ce moment est également pris dans l'activité de se servir à manger pour Madame.

**Ces gestes ordinaires, sans enjeux à ce moment-là, lui préservent une place, une forme de normalité et de dignité.**

Mé : ça me fait penser, là on parle de Théo, mais j'ai appelé (*elle regarde Madame*) son ergo Mathilde

Ma : oui, *regarde Mélanie, très attentive*

Mé : pour les problèmes liés à la nourriture, vous savez des fois les pâtes bolo, la lasagne il veut pas, puis elle me disait ben évidemment c'est vraiment lié à son autisme

Ma : oui oui c'est, parce que la texture

Mé : ouais ben justement, elle disait, elle disait fallait qu'on note les aliments, *regarde dans son assiette et commence à manger, Madame prend un plat sur la table* qui passaient pas

Ma : oui *regarde Mélanie, puis regarde le plat en se servant*

Mé : *regarde la maman*, et puis comme ça on pouvait voir si c'était la texture, l'odeur *Madame la regarde tout en servant*, ou bien la couleur

Ma : oui

Mé : enfin des trucs comme ça

Mélanie enchaîne sur le téléphone qu'elle a eu avec l'ergothérapeute de Théo. Avait-elle prévue d'en parler ou saisit-elle la balle au bond ? Cette fois c'est l'expertise de l'ergothérapeute qui est convoquée, et à nouveau Mélanie tente d'inclure la maman ('vous savez', 'ben évidemment'). Le sujet est délicat, d'autant que si il y a une expertise reconnue de la maman c'est bien celle de connaître et savoir s'y prendre avec son fils aîné, et ses traits autistiques. Nous comprenons que le 'on' de Mélanie inclut la maman, mais à nouveau pour faire quelque chose qui est guidé, préfiguré par l'expertise de l'ergothérapeute. Madame est très attentive, elle suit de près les évolutions de son fils concernant son autisme, et parle souvent des progrès qu'elle constate chez lui. Si cette expertise de la maman est présente dans la conversation, elle l'est indirectement, implicitement : par l'envie de Mélanie de parler avec elle de ce rendez-vous et ses tentatives de l'inclure dans la réponse à y apporter. On pourrait dire aussi que Mélanie est en train d'observer ce que pense Madame de ce qu'a dit l'ergothérapeute, de lui donner l'occasion de réagir. Mais elle ne le lui demande pas directement, par exemple 'Qu'est-ce que vous en pensez, vous pensez que c'est une bonne idée ?'. Ni n'a abordé avec elle préalablement comment elle pense qu'ils pourraient s'y prendre avec l'alimentation de Théo. La considérer ainsi comme co-experte (avec l'ergothérapeute) voire comme experte (de l'autisme de son enfant) est-il possible si c'est Mélanie uniquement qui va aux rendez-vous avec l'ergothérapeute ? et même plus largement, vis-à-vis des experts qui appartiennent au réseau mobilisé autour de cette famille ? Comment faire exister l'expertise de la maman dans ce réseau d'experts et dans ce moment de repas ? Comment dans ce mouvement de retrait du droit de visite, faire de la place également aux ressources de la maman ? Cela semble plus facile pour l'IF, notamment parce qu'elle a connu Madame quand celle-ci allait mieux et qu'elle peut alors prendre appui sur cette expérience passée, et parce que n'étant pas dans le quotidien de l'enfant elle n'habite pas cette position d'experte du quotidien de l'enfant ?

Le fait que Sam ne soit pas physiquement présent à ce moment-là rapproche-t-il ce moment d'un moment d'entretien ou en tout cas d'une discussion informelle avec la maman (même si elles continuent à manger), en contraste d'un moment de repas entre la maman et son enfant que Mélanie souhaite que la maman porte ? Est-ce à dire que Madame n'est invitée à porter ce moment que quand son fils est physiquement présent ?

Si au moment du départ de Sam de la pièce, c'est Madame qui a apporté ce sujet de conversation (et en quelque sorte porté le début de l'échange avec Mélanie), d'une part le choix du sujet de discussion a certainement été orienté par ce que Madame pense qu'on attend d'elle à ce moment (notamment discuter avec Mélanie) et d'autre part le sujet lui-même et la réalité de la situation de placement telle qu'elle est vécue par les uns et les autres à ce moment l'ont ensuite 'dé-saisie' de cette position qu'elle avait adoptée, où elle est active et porte l'échange.

*Sam entre en souriant dans la pièce, en tenant les serviettes rouges et en regardant Mélanie (elle est en face de lui quand il arrive, Madame légèrement de dos et en train de se servir à manger)*

Mé : ah la classe !

Ma : ouh, *continue à se servir*

Mé : et puis après, on pouvait essayer de désensibiliser, c'est-à-dire *en regardant la maman, qui continue à se servir, Sam est debout près de la table, en train de séparer une serviette des autres je sais pas lui faire sentir les odeurs des lasagnes pendant 30 secondes Sam regarde Mélanie et prend une serviette qu'il tient verticalement, bien tendue, laissant les autres sur la table à côté de sa maman, Mélanie enlève ses services et prend son assiette puis après lui donner une récompense*

Ma : oui *fait un grand sourire en la regardant,*

Mé : *fait un sourire,* puis petit à petit on augmente

Ma : d'accord, *avec un grand sourire*

*Sam vient avec sa serviette vers Mélanie*

Mé : ou alors lui mettre quelque chose sur le nez *elle mime le geste, et tient son assiette à dix centimètres de la table d'une main, de l'autre elle prend la serviette que Sam lui donne*

Madame sourit tout au long de cette séquence, comment l'interpréter ? souhaite-t-elle montrer à Mélanie qu'elle n'est pas blessée par la place qui lui est laissée ? qu'elle voit les tentatives de Mélanie de l'inclure ? Ou est-elle amusée par la proposition de l'ergothérapeute ? Apprécie-t-elle cette place qu'elle peut prendre d'être associée à l'expérience/expérimentation avec son fils ? Selon Mélanie et l'IF, Madame aime suivre des sortes de modes d'emploi dans sa relation à son fils. Ce sourire de la maman est perçu par Mélanie, mais elle ne la questionne pas directement (« Vous en pensez quoi ? »). Qu'est-ce qui importe à ce moment-là à Mélanie ? Informer la mère et lui donner l'occasion de participer ? Ou savoir ce qu'elle en pense et porter avec elle ? Le quotidien du placement, la manière dont il est organisé à ce moment-là et le mouvement de restriction du droit de visite, favorisent la première interprétation.

Mélanie informe la maman, lui donne à nouveau la possibilité de participer mais allusivement, et sa manière de participer en souriant n'est pas reprise, poursuivie (même si elle est tout à fait entendue, et que Mélanie y répond par un sourire, un regard amusé).

**Cette forme de participation de la part de Madame (une forme certainement inattendue) n'est pas saisie pour orienter la suite de la discussion.**

Sam semble content et fier de la place qu'il prend dans ce moment. La réaction enjouée de Mélanie (« ah la classe ! ») souligne il nous semble le fait qu'il s'agit d'une initiative prise par Sam et non seulement d'un comportement attendu de sa part au sein du foyer (lorsqu'il est inscrit au planning il doit mettre la table).

Mélanie continue sa discussion avec la maman, en présence de l'enfant. Elle nous dit à un autre moment durant une autoconfrontation, que la situation familiale est très claire pour les enfants, que l'équipe éducative et la direction en parlent devant eux.

Mélanie n'inclut pas directement Sam dans la conversation, mais elle est en interaction avec lui concernant la pose des serviettes. Madame est en contact visuel surtout avec Mélanie, l'enfant avec Mélanie, Mélanie avec la maman et avec Sam.

Les gestes concernant les serviettes sont fluides entre les trois, ils sont attentifs les uns aux autres et ces mouvements suivent, répondent à ceux de Sam. Sam oriente mais tous trois portent cette installation des serviettes, ensemble. Ceci les inscrit dans une activité commune (manger son repas et ensemble) et permet ainsi la poursuite de la discussion entre Mélanie et Madame sans pour autant exclure Sam de ce moment. Ou plutôt, il ne s'agit pas tant que cette activité ordinaire commune de manger un repas ensemble serve de support ou de prétexte à une autre activité, qui serait celle de la discussion mais plus essentiellement cette activité ordinaire oriente la discussion autrement, en l'inscrivant dans un moment à trois, une discussion en présence de Sam. La discussion n'est ainsi pas seulement permise, favorisée, suscitée par cette activité de repas, elle est potentiellement transformée. Le sujet de la discussion, les attentes des uns et des autres, les places ... sont transformées par cette activité commune qui relève de l'ordinaire. Selon la manière d'habiter le moment des uns et des autres, cette transformation est plus ou moins effective, saisie et sollicitée. Ici, dans ce moment de repas, cette discussion en présence de Sam ouvre un espace pour sa participation à la discussion.

S : pour Théo ? *en regardant Mélanie*

Mé : pour Théo, XX ouais, pour les lasagnes tu sais qu'il aime absolument pas *elle le regarde, Madame rit et met sous son assiette une serviette que Théo avait mis sur la table* merci Sam !

*Ma rit, Sam vient vers sa mère et lui tend une serviette*

Mé : lui mettre quelque chose sur le nez, pour pas que si c'est vraiment l'odeur qui dérange

*Ma rit et tend une serviette à K en souriant, K. sourit.*

S : moi les lasagnes, ça me fait euh *Mélanie a pris l'assiette de S., il la regarde avec un petit sourire et en mimant XX avec les mains sur le haut de la poitrine*

Mé : toi t'aimes bien les lasagnes *Madame met la serviette sur la place de S., il est debout à côté de sa chaise*

S : non mais ça

Sam mange avec son frère au foyer, Mélanie s'appuie sur cette connaissance de Sam de l'alimentation de son frère, connaissance au présent pour lui. Elle le différencie cependant de son frère. Quel est ici l'enjeu pour Mélanie ? Pourquoi Sam intervient-il comme il le fait ? Mélanie se dit que Sam intervient peut-être parce qu'il a entendu parler de Théo et que ça l'intéresse de savoir ce qui se dit sur son frère ; ou alors que c'est un moyen pour Sam d'entrer dans la conversation et de recentrer l'attention sur lui.

Madame se sent-elle invitée par son fils à ce moment du repas ? Elle semble en tout cas apprécier son geste (de lui tendre une serviette).

**Les gestes des uns et des autres s'ajustent, K. est incluse.**

Ma : mais tu sais, quand j'aurais un four *Mélanie et Madame aménagent la place de S, toujours debout* quand j'aurais trouvé un appartement avec un four Sam

S : *debout entre sa chaise et Mélanie, en la regardant* j'adore les lasagnes

Mé : t'arrives à juste fermer la porte Sam, stp

Ma : Sam, quand j'ai trouvé un appartement avec un four *elle le regarde pendant qu'il ferme la porte, il la regarde* on fait les lasagnes ensemble

S : ouais ! *rapide coup d'œil à Mélanie, qui le regarde avec un sourire, puis il regarde sa maman, qui le regarde*

Mé : je c'est cool les lasagnes, *Madame regarde son tél*

Nous comprenons qu'à ce moment-là Madame tente de porter ce moment et d'interagir directement avec son fils. Elle doit insister pour avoir son attention. Il lui répond avec engouement et regarde ensuite très rapidement Mélanie. Mélanie se dit « aie », que Madame en est encore très loin d'avoir un appartement (il est à ce moment-là question d'un hébergement de type psycho-social pour elle), et que même si elle cherche un appartement depuis une année, si elle le trouve cela ne veut pas dire qu'elle verra plus ses enfants. En même temps, elle se dit que Madame est assez réaliste, elle envisage bien que ses enfants resteront au foyer, et Mélanie estime que ce n'est pas non plus à elle de rappeler les objectifs de placement, que c'est le rôle de l'assistante sociale.

S : *tenant la poignée de la porte* mais tous les mardis quand je serai avec toi  
 Madame le regarde : hein ?  
 S : tous les mardis quand je serai avec toi *il ferme la porte en regardant sa maman, Madame regarde Mélanie, qui sourit en regardant son assiette*  
 Ma : mais QUAND j'aurais un appartement ici à la Tour de Peilz, *elle le regarde, Sam reste près de la porte, fermée, en regardant Mélanie, qui le regarde, Madame regarde rapidement Mélanie*  
 S : ouais  
 Ma : un jour, parce que c'est, c'est ça le projet aussi *elle regarde son fils, qui la regarde, Mélanie regarde Madame trouver un appartement ici Mélanie regarde S*

Sam situe ces moments avec sa mère à l'intérieur des droits de visite du foyer. Madame ajuste en précisant qu'il ne s'agit pas de maintenant, mais d'un projet. Dans les visites auxquelles nous avons assisté, c'est le seul moment où Madame esquisse un futur, un futur avec son fils qui est toujours dans le foyer (sinon elle ne situerait pas son appartement à la Tour de Peilz nous semble-t-il) mais un mouvement qu'elle tente de partager avec son fils. Comment comprendre qu'elle s'ajuste à son fils seulement en précisant la temporalité ? Est-ce que c'est parce que pour elle c'est tellement clair que dans le futur son fils sera encore dans ce foyer qu'elle n'entend pas le doute exprimé par son fils, son besoin d'en être assuré ?

Mé : plus près tu vois *elle regarde Sam, qui la regarde, en tenant encore la poignée de la porte*  
 Ma : comme ça peut-être, quand tu vas sortir du lit, tu pourras manger chez moi *elle le regarde, il sourit, et tient la poignée*  
 Mé : tu viens t'asseoir ?  
 Ma : chez nous, *elle regarde la table, K. se sert à manger, S. vient se mettre debout à côté de sa chaise, à table*

**Mélanie entend le besoin de Sam et le rassure.** Globalement elle saisit l'intervention de Sam comme exprimant à la maman qu'il ne veut pas partir du foyer, qu'elle n'est pas capable de s'occuper de lui (et non pas comme un signe d'attachement de son fils pour sa maman, interprétation par contre de l'IF lorsqu'elle visionne le film de ce moment). Madame continue en insérant bien Sam dans le foyer, et en parlant en contraste de « chez elle », puis se reprend, en formulant « chez nous ». Certainement qu'elle a le souci de respecter le foyer et son existence, elle a bien saisi l'enjeu présent dans la discussion à ce moment-là mais ne semble pas souhaiter pour autant exclure elle-même son fils de chez elle. C'est la mesure (et le SPJ/DGEJ) qui la sépare du quotidien de son fils, pas elle-même. Comment parler de l'appartement où vit la maman actuellement ? Comment le font les éducateurs au quotidien ? « chez ta maman », « chez toi », « dans l'appartement de ta famille » ? ... Difficile, d'autant plus que dans un moment de restriction du droit de visite, le mouvement n'est, pour l'instant du moins, pas celui d'un retour à domicile. Sam l'a bien compris, et semble le vérifier.

S : et maman ?  
 Ma : oui *d'une voie assurée, en se servant*  
 S : *en s'asseyant et en regardant la table* J'ai une idée  
 Ma : quoi ?  
 S : si tu dormais là ? *Madame rit, Mélanie rit, K sourit, S. regarde Mélanie tout joyeux*  
 Ma : ça serait bien, je sais *en se servant avec un grand sourire*  
 Mé : un foyer pour les mamans et les enfants alors ? *S. encore debout, se tourne et regarde le lit, Madame le sert*  
 S : comme ça, comme ça maman il dort là, *en regardant Mélanie, qui sourit en regardant la maman, qui sert à manger à son fils, S. appuie son dos sur le lit*  
 Ma : je dors là et je suis sanctionnée ?! *d'une voix amusée (au début du repas, Mélanie avait expliqué que ce lit d'appoint était réservé pour les enfants sanctionnés), échanges de regard avec son fils*  
 S : non et euh c'est pour que t'aies un lit avec un sourire, *Madame se sert, avec un sourire, Mélanie regarde S, S regarde sa maman puis Mélanie*  
 Ma : rit ah ça serait cool  
 Mé : t'aimerais bien que Maman elle dorme ici avec toi ? *en regardant S. qui la regarde*  
 S : ouais  
 Mé : ouais

Ma : ce serait cool ça hein *continue à servir*

S : ouais ça serait vraiment hy, vraiment cool ! *vient s'asseoir à table*

*Quelques secondes de silence, chacun est concentré sur son assiette*

**Très joli moment d'émotions partagées** (également par Kim, qui sourit), Sam a trouvé une solution, qui préserve sa protection, soutient sa maman et son lien avec elle et qui dénoue les tensions dans lesquelles chacun(e) pouvait se sentir pris. Madame sourit et arrive même avec humour à aborder la question de la sanction. Si Sam ne lui propose pas une chambre mais ce lit-là, serait-ce parce qu'il estime qu'elle est sanctionnée ? Elle ne semble pas y croire sur le moment, mais tient visiblement à bien le préciser. Dans ce moment, elle continue en tout cas à porter l'échange. Mélanie reformule la proposition de Sam en accentuant non pas le côté sanction mais l'envie exprimée par Sam que sa maman dorme ici avec lui. Elle saisit visiblement l'intervention de Sam comme permettant d'exprimer cette envie à sa maman, peut-être aussi une manière de se centrer sur le moment présent et non le futur imaginé par Sam. Elle est aussi étonnée qu'il ne propose pas à sa maman un lit dans sa chambre à lui.

Dans ces quelques secondes, de manière certainement inattendue pour chacun, se trouve mis au centre de la conversation la mesure de placement ainsi que son évolution. Et ce sur le ton de la conversation, comme en passant, sur une tonalité enjouée. Il ne s'agit pas d'un entretien ou d'une réunion de réseau dans lequel les uns et les autres s'exprimeraient sur la mesure et son devenir. Une discussion qui dans ces contextes-là les engagerait et pourrait aboutir à des décisions, des changements d'ouverture du droits de visite notamment, une discussion avec également des positions asymétriques. Non, ici il s'agit d'une conversation, le ton est joyeux et plutôt léger et c'est Madame qui porte l'échange avec une forte participation de l'enfant. Ce moment de coprésence et en appui sur une activité de l'ordre de l'ordinaire permet ainsi que se disent autrement certaines envies, projets ou craintes. Cela permet de donner du sens au placement, sans le faire en abordant explicitement les objectifs du placement, et de manière vivante, différenciée. Cette conversation n'échappe cependant pas au dispositif d'aide-contrainte, Mélanie et Madame sont très attentives à ce qu'elles disent, ce qui se dit, et comment répond l'enfant. Elles portent à ce moment-là ensemble sa protection. Les possibilités énoncées par Sam également restent de l'ordre du possible (selon lui) et respectent le dispositif d'aide-contrainte. En même temps, de par la tonalité conversation (libre choix du sujet de discussion, places symétriques), cette attention mutuelle et ce respect du dispositif ne sont pas préfigurés, ils restent de l'ordre d'une « liberté individuelle ». La conversation ne prédéfinit ni n'attend de places ou activités précises.

S : mais tu pourrais dormir là *en regardant son assiette* ici ? *la regarde tout en prenant une bouchée, Madame sert un plat à K, S. regarde son assiette*

K : merci

Mé : tu veux la sauce Sam ? pour mettre avec le poisson

S : non *en la regardant*

Ma : XX c'est avec euh

Mé : bon appétit tout le monde !

K : bon appétit

Ma : pardon *remet la cuillère dans le plat de l'autre côté de la place de K. S et Mé mangent*

Mé, S. et Ma mangent, K. s'est servie et remet le plat au centre la table, S. regarde Mé

Ma : bon app Sam !

M. : tu fais une drôle de tête, S. *mâche, lentement, en regardant Mélanie, puis regarde sa maman, lui fait un petit sourire puis regarde son assiette, après l'avoir regardé Ma continue à manger*

Ma : il m'a montré hier, que voilà ça a commencé aussi d'aller vers la main, *elle touche son bras et regarde Mélanie*

Mé : oui (21'48)

*Suit une discussion sur les molluscum qu'a Sam*

Sam considère visiblement sa proposition comme étant très concrète, 'sérieuse' et attend une réponse, qui ne vient pas. Le ton joyeux, relativement badin malgré les enjeux évoqués, ne perdure plus. La

fluidité s'interrompt, l'ambiance s'alourdit. Sam, lui, s'est engagé dans la discussion, il attend un engagement des autres personnes présentes. Ni Mélanie ni Madame ne répondent à sa demande.

Que peut-il comprendre de cette non-réponse ? Lui expliquer que la Maison des enfants n'est pas une telle structure ouvrirait-il la porte que soit envisagé qu'il aille dans une autre structure, ce qui n'est pas souhaité comme mouvement à ce moment-là du dispositif de protection ? Le moment est lourd visiblement pour les trois. Madame continue à porter l'échange et oriente sur un nouveau sujet de conversation. Sam est-il revenu, après ce moment, dans le quotidien du placement sur cet échange ? ou Mélanie ?

Généralement l'enfant ne revient pas dans le cadre de sa vie quotidienne au foyer sur ces moments vécus avec sa maman dans les visites (même quand il est questionné, comme par exemple après la journée qu'ils ont passé avec leur maman au Musée de Lucerne), comme si en fait, nous dit Mélanie, ces moments étaient normaux et du coup cela ne nécessitait pas d'en parler. Une manière de prendre acte et reconnaître qu'ils forment une famille, malgré la mesure de placement ? Des moments qui restent ainsi des bulles dans le dispositif ou qui sont normalisés sans saisir leur spécificité.

**Suite à ce repas, Mélanie a plus de doutes que lors du repas précédent : est-ce qu'elle a vraiment fait le travail qu'on lui a demandé, est-ce que c'est porteur au final ce repas ? Elle se dit que pour l'observation c'est mieux de ne pas trop avoir les objectifs en tête, mais que si elle veut travailler avec la maman, elle doit avoir les objectifs en tête.**

#### **4. PLONGEE DANS UN MOMENT DE DEVOIR**

##### **4.1. Situation familiale et implication de la maman dans le dispositif de placement : évolution récente et présence des chercheurs**

Kevin est placé depuis qu'il est tout petit. Ses parents ayant rencontré de nombreuses difficultés dans la prise en charge et l'éducation de leurs 6 enfants, tous ont été placés (conflits parentaux, logement mal tenu, ...). Chacun des parents est impliqué à son niveau dans la vie de Kevin, et collabore aujourd'hui volontiers avec le foyer des Airelles. Même si le père a été, durant les premiers mois, opposé au placement et ne venait pas aux bilans auxquels il était convié, une collaboration a pu petit à petit se mettre en place.

Kevin rencontre de grandes difficultés au niveau scolaire, non pas en termes de quotient intellectuel nous dit Laurence, la professionnelle filmée, mais dues d'une part à des tremblements essentiels qui entravent ses apprentissages. Une médication a été mise en place puis arrêtée, un ordinateur est fourni par une mesure AI et un outil ergonomique placé autour de son poignet stabilise son bras quand il écrit. D'autre part, sa scolarité est entravée par des problèmes de comportements et des problèmes relationnels avec les enseignants. Kevin est souvent en opposition avec les adultes, notamment les enseignants et les éducateurs du foyer. Dans ces moments de crise, les jeunes du foyer avec lesquels il a de bons contacts se distancient de lui. Il aime beaucoup s'occuper des enfants du groupe des Petits, en les emmenant par exemple parfois à l'école. Dans son école, il est dans une classe normale avec un programme individualisé.

La relation de Kevin avec sa maman est jugée bonne par l'équipe, ils ont une « belle complicité ». Le foyer tente de favoriser ce contact entre eux. La maman est une ressource pour son fils, et également pour le foyer en cas de conflit entre le foyer et Kevin (contacts téléphoniques avec sa mère qui lui

permettent de revenir vers les éducateurs), c'est une personne qui l'apaise, qui l'aide dans différentes situations. Après que Kevin ait vu sa maman 2h30 tous les mercredis et 5h un samedi sur deux, le cadre des visites a changé. A la demande de Kevin qui souhaitait avoir du temps le mercredi pour voir ses amis ou ses frères, il voit désormais sa maman un dimanche sur deux de 8h à 19h (s'ils sont en déplacement, camping ou hôtel, il dort avec sa maman, sinon il dort chez son père), et durant les vacances scolaires. Globalement la maman est très contente du foyer, même si par moments elle se considère comme une victime et soutient parfois Kevin dans ses comportements transgressifs au foyer. Elle est très impliquée dans la question scolaire : elle s'y intéresse, participe au réseau, vient aux rencontres, s'intéresse aux notes de son fils. Une demande de retour progressif chez sa maman a été faite par Kevin à son assistante sociale. Le projet est en cours d'élaboration et de discussion, pour l'instant le foyer va vers une ouverture du droit de visite.

Une éducatrice (Jennie) qui aidait Kevin pour les devoirs avait été engagée par le foyer des Airelles en début d'année pour le soutenir (3 x 1h à 1h30 par semaine), mais elle a arrêté de travailler. Elle a fait à l'équipe des retours assez globaux. Les oppositions au cadre scolaire de Kevin lui ont fait prendre du retard, un retard qu'il a de la peine à rattraper. La crise Covid a ensuite péjoré la motivation de Kevin pour sa scolarité.

Ce moment de devoirs a été mis en place pour la recherche, c'est une première pour Laurence. Il se déroule le 18 juin 2019, dans la grande salle qui sert de réfectoire pour les repas et pour les grandes réunions institutionnelles. Par rapport à ce moment, Laurence anticipe que la situation pourrait vite s'envenimer, de par le caractère fort de Kevin (« avec lui tout est négociation ») et de sa maman. Elle craint également que la mère ne se sente infantilisée ou remise en question dans ses compétences parentales. Elle espère que ce moment de devoir va permettre de remotiver Kevin pour la question scolaire, de solidifier le lien mère-enfant, de valoriser Madame dans son rôle de mère et lui permettre de prouver ses compétences parentales, de s'impliquer davantage dans les questions d'ordre scolaire (ce qu'elle a toujours demandé), et aussi d'accentuer la confiance de Kevin envers elle-même (elle est sa référente) par le biais de la place qu'elle accorde à sa maman dans sa vie. Elle pense que Kevin est content de pouvoir passer un temps supplémentaire avec sa maman et estime aussi que la manière dont ce moment va se passer influencera l'état de Kevin quand il est avec les autres enfants, et aura donc un impact sur le groupe du foyer.

**Visée/objectifs prévus par Laurence (et discutés avec sa hiérarchie) pour ce moment :** La ligne institutionnelle discutée avec la hiérarchie et qui s'esquisse pour ce moment est que Laurence observe la maman, comment celle-ci fait avec les devoirs et avec son enfant, puis qu'elle lui montre comment faire, qu'elle montre l'exemple. Laurence va ainsi essayer, nous dit-elle, d'accompagner et valoriser la maman de la meilleure manière possible, tout en l'aiguillant sur la « bonne » marche à suivre pour aider son fils durant ce moment de devoirs.

#### **4.2. Plongée dans une séquence : *Analyse au fil de l'activité***

Nous allons décrire ce film d'une heure environ en distinguant deux parties, suivant ainsi la perception de Laurence de cette séance de devoirs (et notre propre perception également de deux phases différentes) : une première phase qu'elle qualifie d'observation, puis une deuxième qu'elle qualifie d'intervention. Ce moment de devoir ayant été organisé spécifiquement pour la recherche, cela a précipité son intervention. Sans la recherche, elle se serait certainement permise, nous dit-elle, de rester dans l'observation tout du long.

**Se faire discrète, observer, afin de pouvoir mieux les accompagner par la suite** (durée de 25 min env.)

*Kevin est assis face à l'ordinateur et à côté de sa maman, sur le long côté de la table, Laurence est sur le petit côté de la table, à côté de la maman. Celle-ci met son masque Covid au début du moment devoirs, Marc filme avec la caméra au poing à environ 5 mètres, face à l'enfant et sa maman. Il se déplacera à un moment, s'éloignant de Laurence et se rapprochant de Kevin.*

*Dès le début, Kevin interpelle sa maman pour lui parler de l'ordinateur, qu'il est obligé de s'y prendre d'une certaine manière parce que celui-ci est trop vieux. (...) Laurence intervient pour voir si la maman est stressée par ce moment, celle-ci répond qu'elle ne s'occupe pas de la caméra et va se concentrer sur le moment avec Kevin.*

Juste avant ce moment de devoir, la maman avait appelé Laurence par téléphone parce qu'elle s'était trompée de train, et s'inquiétait d'arriver en retard. Elle était très stressée.

*Madame explique qu'elle avait d'autres soucis en tête depuis le début de la semaine, et qu'elle a donc été distraite au moment de prendre le train. Mais ce moment de devoir (filmé) ne la préoccupe pas, elle souligne cependant qu'elle ne sait pas les devoirs que Kevin a à faire, et a peur qu'en anglais par exemple elle ne sache pas. Madame s'exprime calmement.*

Laurence nous dira avoir été étonnée que Madame fasse comme si de rien n'était en ce début de rencontre. Elle comprend que mettre de côté les événements qui se sont passés entre elle et Madame, est peut-être une manière pour elle de pouvoir se concentrer sur le moment de devoirs.

*Kevin lit ce qu'il doit faire dans son carnet scolaire, un exposé sur une personne et un sur une série, et aussi des maths (...) Laurence demande ce qu'il doit faire précisément. La mère répond qu'il doit faire une histoire d'Apple via son fondateur (...). Laurence prend le carnet de devoir et demande à Kevin si il a une feuille qui indique ce qu'il doit faire, il dit ne plus l'avoir, qu'il sait qu'il doit faire un exposé. Laurence demande s'il n'a pas des consignes plus précises, des points à remplir. Madame renchérit. Kevin répond que cela doit juste être en anglais.*

Cette exigence scolaire n'est pour nous pas très claire. Nous n'avons pas non plus l'impression que la mère a compris ce que doit faire précisément son fils pour l'école (ou alors elle refuse que cette exigence scolaire l'emmène, au moment de sa rencontre avec son fils, sur un terrain dans lequel elle ne se sent pas compétente) : doit-il faire un exposé et donc acquérir une certaine connaissance sur Steve Jobs et cette partie doit être rédigée en français (sans fautes d'orthographe) pour pouvoir être traduite ? ou plus minimalement remplir quelques bulles qu'il lira ? Laurence choisit la deuxième interprétation, parce qu'elle est moins exigeante pour Kevin pour la partie en français.

*Madame continue à parler de Bill Gates, qui n'a pas fait d'école et a fondé un empire. Kevin est concentré, gêné par des problèmes techniques d'écriture sur l'ordinateur. Il commence à écrire la biographie (date de naissance) de Steve Jobs, il cherche sur internet, secondé par sa maman. Laurence a le regard dans la vague, se penche pour essayer de voir sur l'ordinateur. (...) Madame est très proche physiquement de son fils. Laurence demande à Kevin si il écrit d'abord en français puis il traduit, Kevin répond « oui ». (...) Madame dicte des phrases à son fils. Elle l'accompagne dans l'utilisation de l'ordinateur. Ils lisent sa biographie à l'écran. Laurence lui dit de voir ce qu'il a envie de raconter de sa vie. Madame insiste sur le fait que Steve Jobs n'a pas fait d'études et qu'il donne via sa fondation beaucoup d'argent, par*



*exemple pour les vaccins, les pays pauvres. Elle parle de la polémique sur Bill Gates. Laurence prend des notes dans son carnet. (...). Kevin propose une formulation qui synthétise ce qu'a dit sa maman. Il s'interroge et se dit que c'est pas intéressant de dire que c'est le plus riche. Elle explique que c'est important de savoir que c'est pour construire sa fondation qu'il a fait ça. Elle parle de la fondation à Laurence, elle trouve bien qu'il dise qu'il donnera une somme à ses enfants mais que si ils veulent plus ils devront travailler, qu'il a les pieds sur terre malgré sa richesse. Kevin continue à écrire, précise les dates. Sa maman suit de près ce qu'il écrit et corrige. Puis lui propose des phrases. Kevin l'arrête et synthétise avec ses mots. (...). Elle lui propose à nouveau des phrases, Kevin lui dit calmement d'attendre, qu'elle lui laisse pas le temps. Il dit que certains détails ça regarde pas les gens à qui il explique, il trouve que c'est l'intention qui compte (qu'il donne de son argent) et pas la somme.*

Nous observons que Kevin est très concentré et impliqué dans son activité, soutenu par sa mère, bien qu'en décalage (il écrit à sa manière, en reformulant ce qu'a dit sa mère, plusieurs minutes après). Mère et fils sont engagés et concentrés, des éléments qui semblent importants pour la maman du point de vue de sa parentalité sont transmis à son fils.

*Laurence intervient « tu peux dire qu'il donne beaucoup de son argent », Madame enchérit « voilà », mais explique pourquoi elle trouve important de dire qu'il donne 2/3 de son argent. Elle parle à Laurence de ceux qu'il a invités. Kevin demande de l'aide pour l'ordinateur. Laurence intervient « faut que tu fasses des phrases simples Kevin ... des choses que tu sais dire ... parce qu'après tu dois tout traduire ». Madame signale à son fils, en regardant Laurence, que si il doit traduire, le français doit être impeccable. Kevin continue à écrire. Madame lui dit de se concentrer sur l'orthographe. Laurence lui demande d'enregistrer son devoir sur l'ordinateur, Kevin lui dit « attend ! ». Laurence signale qu'on n'est pas sûr qu'il y aura un vaccin. Madame souligne que Steve Jobs donne beaucoup d'argent pour les recherches. Laurence hoche la tête.*

Durant cette première phase, Laurence estime que la mère n'a pas conscience de ce dont son fils est capable, qu'elle veut démontrer ses capacités (aux éducateurs mais aussi à elle-même), et qu'il y a un décalage entre ce qu'elle aimerait que son fils fasse et ce qu'il fait finalement. La maman prend beaucoup de place, Laurence l'écoute, elle ne rentre pas en discussion sur le personnage de Bill Gates, elle ne réagit pas, dit-elle, parce qu'ils sont pas là pour ça, pour parler de Bill Gates ou de ce qu'elle pense de lui. « C'est récurrent avec cette maman », nous dit-elle : celle-ci transgresse, digresse sur d'autres choses, on n'arrive pas à parler de ce dont on doit parler. Laurence écoute beaucoup, ne commente pas forcément puis revient, nous dit-elle, à ce qu'elles doivent discuter. Face à ce que Madame dit de Bill Gates de manière admirative (semblant par moments confondre Bill Gates et Steve Jobs), Laurence dit rester dans une position professionnelle et donc ne pas pouvoir se positionner là-dessus. Elle estime aussi que s'occuper de l'orthographe ou de faire joli l'exposé est une manière pour la maman de retarder le moment de passer à l'anglais (domaine dans lequel la maman est peu compétente), et qu'en fait du point de vue de l'exigence scolaire (travailler son anglais), ni faire joli, ni l'orthographe ne sont importants.

Tout au long de cette phase, Laurence est en retrait et observe. Laurence décrit ce moment (surtout le tout début) comme un moment suspendu, en dehors de la réalité. Nous comprenons que sa position d'observatrice a du sens pour elle mais ne lui permet pas de s'impliquer plus avant dans ce moment avec Madame et son fils, 'd'entrer dans ce moment avec eux'.

Dans l'autoconfrontation, Laurence nous dit qu'à la fin de cette phase d'observation, il y a eu un élément déclencheur (qu'elle n'identifie pas), tout à coup elle est revenue activement dans sa position

d'éducatrice, elle est complètement différente. Ce moment déclencheur nous le situons dans l'exclamation de Kevin.

### **Moment-bascule, passage à une posture d' »intervention »**

*Après que Madame a plusieurs fois souligné le but de la fondation et l'aide que Steve Jobs apporte à la recherche pour les vaccins, Kevin s'exclame « c'est un chouette type ! ». Laurence rit et dit de manière enjouée à la maman « en tout cas vous le connaissez bien ! ».*

Nous comprenons ici que l'intervention de Kevin requiert Laurence, qui doit alors s'impliquer de manière plus active. Laurence lors de l'autoconfrontation estime que Kevin, à ce moment-là, a voulu provoquer quelque chose, peut-être qu'il sent que sa maman « elle raconte elle raconte », qu'il l'a probablement non plus jamais vue elle, Laurence, comme elle est là, et peut-être qu'en fait il sait ce qu'elle pense de Bill Gates ! S'ensuit une espèce de relation qu'elle qualifie d'informelle avec la maman, en dehors de l'intervention, une forme de transition. Elle nous dit se demander des fois quand celle-ci raconte des choses, si c'est vraiment vrai ou pas.

*Madame dit à Laurence en la regardant qu'elle aurait 17 ans elle partirait dans des études informatiques. Laurence a un petit sourire, Madame un ton très enjoué. Kevin s'exclame alors que l'ordinateur sauve son fichier tout seul. Laurence lui demande si il veut s'arrêter là, ajouter des choses, parce qu'il reste un quart d'heures, qu'il doit encore traduire. Madame renchérit. Kevin dit « attendez attendez ». Madame dit que là il a expliqué le plus important de ce que Steve Jobs a fait de sa vie.*

*Kevin utilise un logiciel de traduction. Laurence l'interrompt « non Kevin moi je suis pas ok que tu fasses comme ça !, vraiment pas, ça te fait pas travailler de faire comme ça ». Elle a les bras croisés, et regarde Kevin. Celui-ci répond que c'est pas de sa faute si l'anglais et lui ne sont pas amis. Laurence lui dit qu'il doit au moins essayer, qu'il y a des choses qu'il sait, qu'il ne lit même pas ce qu'il copie. (...) Madame est un peu en retrait, puis recommence à parler de l'histoire des ordinateurs. Kevin : « je sais pas mon anglais », Laurence se penche en avant, Madame essaye de soutenir les interventions de Laurence mais ne termine pas sa phrase et se met en retrait. Laurence est très en avant sur sa chaise et penchée au-dessus de la table. Elle explique « parce que sinon tu travailles pas ton anglais ». Kevin répond que de toutes façons il va faire que lire le truc à l'école, sur un ton que nous percevons mi agacé mi triste. Madame regarde attentivement son fils. Laurence lui dit qu'il doit comprendre ce qu'il lit, Kevin répond qu'il sait ce qu'il lit. Laurence lui demande si il sait dire « riche » en anglais. (...) Marc s'est déplacé avec sa caméra et filme depuis une position plus haute et plus proche de Kevin.*

*Kevin dit qu'il sait rien, Laurence lui demande de réfléchir, de dire un ou deux mots anglais, Kevin en donne quelques-uns. Madame essaye de le soutenir, et renchérit sur les propos de Laurence : « tu peux pas dire que tu sais rien ». Kevin s'affale sur sa chaise, dit qu'il sait rien et commence à s'énerver. Laurence lui demande de dire « un homme ». Madame soutient Laurence en s'adressant à son fils. Laurence lui demande de choisir des noms de super héros. « Quel mot dit homme dans batman ? » demande sa maman, Kevin répond que c'est pas un homme mais un super héros, Laurence a le sourire, Kevin aussi. Madame approche sa tête tout proche de celle de Kevin. Elle lui dit ensuite d'être quand même un peu sérieux, Kevin s'entête « je sais pas ah », en se balançant sur sa chaise. « Tu fais exprès » lui dit sa maman, en lui mettant la main sur son épaule. Laurence lui dit qu'elle sait que c'est long, qu'il reste*

*10 minutes, « justement » répond Kevin. Laurence lui demande de traduire quelques mots. Kevin dit qu'il va fermer l'ordinateur et faire après. Madame lui dit, avec un ton enjoué, qu'il lui faudra son code, Kevin dit qu'il le fera à l'école. Laurence demande comment il faisait avec Jennie, il dit qu'il faisait avec google traduction, ou avec un cahier. (...). Il pose des questions sur les vacances. Laurence propose qu'on en parle à un autre moment, pour finir ça, qu'il fasse un petit effort. (...). Madame dit à Laurence, sur un ton mi-sérieux mi humoristique, qu'il faut bloquer le traducteur, Laurence rit, avec elle. Kevin demande où est le logiciel que lui a donné la logopédiste. Laurence dit que c'est pas le moment, Kevin dit que c'est une aide pour les devoirs, et pour tout le monde. Laurence enchaîne : « est-ce qu'on arrive à trouver un terrain d'entente, on définit un nombre de mots, genre 3 mots ça me suffit ». Kevin « attend je choisis trois mots (...) « il » ... ». « Là il vous provoque ! » dit la maman sur un ton amusé. Laurence « tu vois que tu connais des mots ». « Voilà » dit K., « bon très bien Kevin merci ! » dit Laurence (...) elle lui demande ensuite quand il fera les devoirs, en rentrant ? « ou avec maman » dit Kevin. Celle-ci affirme que (les maths) c'est sa branche (...) forte. (...) « enfin alleluia » dit Kevin, à l'ordinateur. Sa maman : « tu vois ça, dis pas que tu sais pas » en pointant quelque chose sur l'écran de l'ordinateur. « ah superman c'est un super homme, ahhhhh », dit-il. Laurence, amusée : « Kevin, tu fais exprès ! ». Il faut que tu t'entraînes à lire avec le bon accent dit Laurence, « ils ont l'habitude de toutes façons » répond Kevin (...)*

Selon Laurence, Kevin boit les paroles de sa maman, ne veut pas montrer ses failles, a de la peine à se concentrer plus de 45 minutes .... Mais elle dit aussi qu'il se moque de nous, qu'il a un humour et une répartie géniale, « on rigole avec Kevin, il est hyper drôle », « pis la maman aussi, par moments on rigole pas mal ».

A la fois elle nous dit en autoconfrontation ne pas avoir d'exigences scolaires, et que l'enjeu avec Kevin est autour de la relation (et sa gestion des émotions) et non de sa scolarité, mais en même temps elle reconnaît dans l'autoconfrontation qu'elle ne lâche pas les exigences scolaires (elle voulait aussi voir son niveau), parce que sinon, nous dit-elle, elle se serait sentie inutile (qu'elle soit là ou pas n'aurait rien changé finalement, même si l'observation en elle-même a pour elle du sens). Elle aurait senti que ce moment était inutile; elle aurait bien voulu qu'il fasse quelque chose quand même finalement, « ça serait quand même bien qu'il fasse de l'anglais ».

*Laurence demande à Madame si ça a été pour elle ce moment de devoirs. « Oui oui, il y a juste que je m'attendais pas entre guillemets un peu à une mauvaise foi comme ça vers la fin quoi », le regard amusé. Laurence rit. Sa maman « en fait je vois qu'il est beaucoup comme je connais, il arrive pas à se concentrer longtemps sur un sujet ». Laurence répond qu'il s'est bien concentré 45 minutes déjà. « Oui », enchaîne la maman, « mais d'où il a réagi comme ça, il me semble qu'il faudrait qu'il aille par étapes de 10-15 minutes » (...). Kevin a le regard dans le vague. Laurence hoche la tête, « je pense qu'il y a deux choses, ça commence à être long pour lui, Kevin tu me dis si je me trompe », « tu te trompes » rétorque-t-il, puis il répond en anglais. Madame le souligne de manière enjouée. Laurence rit, Kevin sourit. Il dit « attendez je vais faire quelque chose de stylé », toujours concentré sur l'ordinateur. Laurence, « et puis l'autre chose il a été confronté à une difficulté et c'est là que ». Madame : « c'est surtout que vous lui avez demandé de faire les choses correctement et de pas profiter du traducteur ». Laurence hoche la tête (...), Kevin enchaîne : « de toutes façons j'en aurai profité », il reste concentré sur l'ordinateur.*

De manière plus globale, Laurence estime que cette mère et son fils ont une belle complicité, que c'est une maman qui a beaucoup de choses à apporter à son fils, elle est intelligente, cultivée mais peu critique. Kevin est content d'être là avec sa maman.

*Madame rappelle qu'ils doivent filer pour prendre le train (...) Laurence rappelle à Kevin qu'il va voir son assistante sociale la semaine prochaine, puis voir sa maman. Kevin dit « Ah non ! je sais plus ce que je dois lui dire ». Il revient sur le tennis de la veille (activité qui a été annulée) (...) Kevin se reconcentre sur l'ordinateur. Il dit qu'il enverra le texte à sa maman (...) Elle regarde l'ordinateur et explique à Laurence que « le bord là ça donne un bon petit style mais bon c'est gentiment l'heure » (...) L'espace de stockage est limite remarque Madame. Elle commence à parler des vacances et de l'évolution Covid, de l'importance pour Kevin d'aller dans son deuxième pays, l'Espagne. Laurence et elle discutent des détails des réservations, Kevin est toujours sur l'ordinateur.*

*Madame dit « moi j'aime bien passer ce moment avec, parce que ça me remet un petit peu dans le bain et c'est ce que j'ai jamais pu faire avec mes enfants et puis je vous ai toujours dit depuis qu'il est là, j'aimerais plus m'investir dans le cadre scolaire », Laurence : « oui, c'est très bien », elle lui propose de regarder aussi son agenda. Madame propose à son fils qu'il prenne l'agenda quand il vient les samedis. Il répond qu'après il risque de l'oublier « à la maison, enfin pas chez toi mais chez papa ». Il lui rappelle qu'elle vient au foyer toutes les semaines. Madame feuillète l'agenda. Kevin est sorti de la pièce, Laurence se lève pour fermer la porte. Madame dit que quand elle lit l'agenda elle voit que c'est toujours quand il a des problèmes liés à la famille qu'à l'école ça se dégrade, Laetitia dit « c'est sûr ! ». Sa maman : « On peut se baser sur l'école, même si il le dit pas », Laurence enchérit que c'est un bon indicateur. Madame : « on peut dire que c'est un bon indicateur de mensonge ou pas de sa part ». Elles discutent de la fin de l'année, Laurence dit ensuite qu' »on reprendra l'année prochaine «.*

*Kevin revient, habillé de sa veste. Laurence : « bravo Kevin t'as bien bossé, un peu dur vers la fin mais ». Madame dit en regardant Laurence « on sait que 45 minutes c'est idéal après, au-delà, ça commence à être dur pour finir quoi » (...) Laurence : « profitez bien de votre soirée ! ». Ils discutent debout, en se dirigeant vers la porte de la salle, de son agenda tout cassé, puis de l'ordinateur qu'il aura l'année prochaine. Discussion sur à qui appartient l'ordinateur (AI).*

*Madame dit au revoir à Marc, et dit ne pas avoir senti sa présence. Laurence leur dit : « à la semaine prochaine, bonne soirée, profitez bien ! ».*

Laurence est frappée pendant l'AC par plusieurs éléments:

- La maman est très posée, c'est une femme extrêmement agitée en général ;
- « c'est chouette parce qu'en fait quand je pars sur du cadre, elle me suit et ça c'est intéressant » ;
- elle avait oublié, ou en tout cas ne s'était pas rendue compte (de), la phrase que la maman dit à la fin (que cet investissement dans la scolarité de son fils est pour elle très important), très « profond ce qu'elle dit là, au milieu de rien comme ça ».
- Elle remarque qu'en fait si on se met à l'intérieur du moment, « à l'intérieur de moi, je m'occupe de Kevin ».

Nous observons de notre côté effectivement un changement de posture de Laurence entre les deux phases, et un joli moment de vitalité partagée entre Kevin, sa maman et Laurence : de l'ironie de la part du jeune, de l'humour, des sourires et des rires.

## **Après ce moment de devoir**

Laurence nous dit n'avoir rien transmis aux membres du réseau, et avoir expliqué aux collègues de manière très succincte comment s'est déroulée la séquence vidéo.

La semaine suivante, au moment à nouveau prévu pour les devoirs ensemble, il y a des imprévus, la salle est occupée, Laurence prise par d'autres choses, Kevin passe un moment avec sa maman, mais pas le temps de faire des devoirs.

Durant les semaines qui suivent, Kevin a une attitude jugée exécration à l'école (arrivée tardive, oubli, n'en a rien à faire de l'école, ne se met pas au travail).

S'ensuit un moment conflictuel entre Laurence et la maman. Après avoir monté un dossier pour l'AI pendant deux mois, Laurence voulait s'assurer que la mère avait bien amené le livret de famille, le dernier élément qui manquait pour que le dossier soit finalisé. La mère l'avait fait mais n'a pas supporté que Laurence vérifie. Laurence nous dit qu'elle ne doutait pas de la maman mais voulait s'assurer que ce dossier aboutisse bien, elle avait mis tellement d'énergie.

Un réseau d'urgence doit être organisé, « pour tasses les choses ».

## **5. « CE N'EST PAS QU'UN MOMENT DE REPAS/DEVOIRS » : MODELISATION DE DEUX MANIERES D'HABITER CES MOMENTS DE COPRESENCE (QUELQUES REPERES)**

Même si par moments, il peut sembler difficile de 'ranger' un instant dans une modalité ou l'autre et que certains aspects de modalités différentes semblent coexister par moments, nous allons distinguer deux manières d'habiter ces moments de repas et de devoir. Deux manières que nous allons ici bien différencier, parce que la distinction nous semble en effet heuristique en termes de développement des pratiques. Dans un modèle, il y a toujours une modalité majoritaire. Ce modèle est ici en cours de construction, Mélanie et Laurence découvrent ce « petit » dispositif, expérimentent, tâtonnent, le champ professionnel est en pleine évolution. Dans ces deux manières, il ne s'agit pas que d'un moment de repas/devoirs, mais avec des significations très différentes.

Ces manières d'habiter ce moment sont construites par la perspective des professionnelles, par les mouvements de leur corps propre (qui réussissent ou pas à être dans la perspective) mais également par ce que font (ou pas) les mamans et leurs enfants. Nous allons ainsi ici décrire deux modalités différentes, en pointant les effets qu'elles favorisent et qu'elles défavorisent. Favoriser un effet n'implique pas que celui-ci aura lieu, de même le défavoriser n'empêche pas son advenue. Il reste toujours une forme de liberté pour les uns et les autres (non-déterminisme).

Notre modélisation ne vise ainsi pas à décrire ce qui se passe exactement dans le moment de repas en le rattachant à une modalité et pas à une autre, mais à montrer les mouvements suscités, saisis (ou pas) par différentes manières d'habiter le moment. C'est en effet dans ces mouvements, le fait qu'ils soient vus ou pas, repris ou pas, que nous saisissons à la fois les enjeux de participation et de protection.

### **5.1. Première modalité : une modalité à deux, en présence de ... L'activité ordinaire et le moment à trois sont en dehors de l'activité professionnelle.**

On retrouve majoritairement cette modalité dans les repas de Mélanie avec cette maman et ses deux enfants ainsi que dans le moment de devoirs. C'est la modalité discutée avec l'équipe et le responsable, pour orienter les activités éducatives.

#### **- Les professionnelles**

Le repas, de par la coprésence, permet à Mélanie d'observer la maman ou/et de discuter de certains sujets en lien avec sa vie à elle et certains aspects du quotidien de son enfant dans lesquels cette maman est impliquée (rdv de médecin, ...). Mélanie est pour ce faire un peu en retrait, elle observe comment Madame interagit avec son enfant, et selon ce qui se discute, ce qui se fait, rebondit en fonction des objectifs qu'elle a. Ces objectifs étant cependant formulés de manière assez générale, elle est sans cesse en train de se demander si ce qui se dit, se fait pourrait être l'occasion d'un travail sur un objectif, pourrait devenir un objectif.

L'implication de Mélanie dans le moment présent est alors d'une part essentiellement une implication (concentration) dans une activité d'interprétation du présent comme signe d'une (in)compétence, pour ensuite le travailler, le transformer ; et d'autre part, une implication dans le présent qui relève de l'ordinaire, au sens où Mélanie répond aux obligations de la politesse ordinaire (bien manger, servir les autres, répondre quand on lui pose une question, ...). Avec un sentiment de décalage pour Mélanie entre cette dimension ordinaire et son activité professionnelle. La dimension ordinaire de ce moment de repas à trois est considérée comme en dehors de son activité professionnelle.

L'évaluation de ce qui se passe dans ce moment (en lien avec le mandat de protection de l'enfant) se fait par Mélanie depuis une position d'extériorité, en retrait, elle tente d'identifier ce qui se passe devant elle. Madame va-t-elle aller chercher les plats ? comment se comporte-t-elle avec son fils ? Ce moment de repas vaut-il la peine ? Faut-il restreindre, maintenir ou élargir le dispositif de droit de visite ? Avec également la question de savoir ce qui de ce qui s'y passe est à rapporter à l'équipe et au SPJ/DGEJ.

Le soutien de Madame par Mélanie dans cette séquence se fait essentiellement, on l'a vu, dans un mouvement de retenue : se mettre en retrait physiquement pour lui signifier qu'il est attendu d'elle qu'elle aille voir si les plats sont prêts, ne pas aborder des sujets trop 'profonds' ou liés à sa parentalité, parce que l'enfant est là et que Mélanie estime que c'est davantage le travail de l'IF, mais aussi, dans un geste de protection de Madame, parce que celle-ci en parle déjà suffisamment à plusieurs intervenants, et qu'elle ne va en ce moment pas bien. Un mouvement de retenue, et peut-être aussi de détente. Il ne s'agit pas d'un entretien formel et l'enfant est présent, Mélanie ne veut pas mettre la pression à la maman, et a certainement aussi le souci que l'enfant passe un moment relativement paisible, reposant au milieu de sa journée. Le repas comme activité informelle, ordinaire colore ainsi la modalité de discussion, qui reste davantage de l'ordre de la conversation que de l'entretien.

Comme pour la séquence repas avec Mélanie, une ligne institutionnelle est esquissée pour ce premier moment de devoir, une posture classique dans le champ : observation, retrait, idée de ce qui devrait se dire, se faire (ce que nous nommons « préfiguration », pour la maman et pour l'enfant). Le moment de repas avec Mélanie ne comportait en lui-même pas vraiment d'exigences pour les enfants. Ici par contre ce moment semble devoir répondre à une exigence scolaire, dans une continuité avec la prise en charge au quotidien. C'est bien de Kevin que Laurence s'occupe finalement prioritairement durant ce moment. Dans cette première phase avec la maman et Kevin, l'implication de Laurence est dans cette activité d'observation qu'à ce moment-là elle ne partage pas avec eux. Peut-être aussi une forme de résignation dans cette visée d'un (futur) travail sur la réhabilitation des compétences parentales et les motifs du placement : cela fait des années que cette situation perdure, même le sens des exigences

scolaires peut s'interroger, fin juin et en période Covid. Dans cette situation cela peut sembler un peu vain. L'activité devoirs est (au début) un moment entre l'enfant et son parent en présence de la professionnelle, puis un moment entre l'enfant et la professionnelle, en présence de son parent.

#### - **Mesdames**

La participation de ces deux dames/mères est attendue sur certains points, en lien avec les objectifs prédéfinis. Il est également attendu de leur part certaines manières de répondre à ces objectifs : Madame S/T doit servir son fils avant de se servir, porter ce moment avec son fils, ne parler en présence de son enfant que d'une manière qui ne mette pas en péril sa protection, Madame K doit l'accompagner dans ces devoirs, .... Leur implication est entendue comme participation au processus de certaines décisions (ou plus minimalement, accord demandé sur des décisions déjà en partie prises), à certaines tâches de la vie du foyer (ici, pour la maman de Sam et Théo ces tâches sont réduites et en train d'être encore réduites) et dans un travail sur sa parentalité (réalisé depuis des dispositifs par entretien, avec la direction, l'IF et sa psychologue, notamment à partir de ce qui se révèle dans les moments de coprésence). Il s'agit bien de ne pas évincer Mesdames du dispositif de placement, mais leur implication y est très réduite (et pour Madame S/T dans un mouvement de réduction).

Madame S/T est sollicitée pour porter ce moment de repas entre elle et son fils, mais ce moment de repas 'en entier', c'est-à-dire comprenant la présence de Mélanie, reste porté par Mélanie et le foyer. Les repas sont pensés, confectionnés par la cuisinière, Madame peut par contre aller chercher les plats (c'est l'attente de Mélanie, mais à laquelle Madame devrait répondre non pas pour satisfaire Mélanie mais pour son fils) et le repas se déroule dans les murs du foyer. C'est Mélanie (en appui sur l'équipe, la direction, la logistique) qui est garante et porte ainsi à ce niveau-là le dispositif de protection de l'enfant et qui a énoncé le sens de ces moments (du moins une partie de ce sens). Si Mélanie renvoie ainsi l'enfant à sa maman pour certains comportements (peut-il encore se resservir, se lever de table, ...), Kim avec sa caméra ne se sentait pas autorisée à le faire (en disant par exemple à Sam que sa maman lui a dit de ne pas trop toucher la caméra). Dans une place de jeux dans un parc elle aurait, imagine-t-elle, pu faire ce type de remarques, mais pas à l'intérieur du foyer. In fine le dispositif entier est bien dans les seules 'mains' de Mélanie (et l'équipe) et c'est lui qui préfigure les participations. De même pour le moment de devoirs, Madame K est sollicitée pour porter « ce moment avec son fils », mais le moment à trois (comprenant la présence de Laurence) n'a pas été discuté et reste porté essentiellement par Laurence.

La participation de la maman de Sam et Théo dans le moment de repas est essentiellement conçue en lien avec les problèmes à l'origine de la mesure ou rencontrés en cours de mesure. Dans ce moment informel et en présence de l'enfant, il peut s'agir d'en parler directement (ce qui peut se dire devant l'enfant, dans une idée de ne pas cacher la réalité de l'état de sa maman) ou d'identifier les signes, ce qui se révèle, pour en parler ensuite dans d'autres espaces et avec d'autres intervenants. La participation de la maman de Kevin est essentiellement pensée en lien avec l'activité même de devoirs comme exercice de sa parentalité. C'est bien de cette activité qu'ils sont censés s'occuper et parler.

#### - **Les enfants**

L'objectif principal concernant l'enfant dans cette modalité est pour le moment de repas sa protection : que ce qui se dit en sa présence ne le blesse pas, que sa maman ne l'envahisse pas trop avec son flot de paroles, qu'il puisse manger tranquillement, ... Une protection qui consiste principalement à éviter des événements jugés indésirables, même si il s'agit aussi que l'enfant ait un contact minimal avec sa maman. Dans le moment de devoirs, l'objectif principal est l'activité de devoirs (même si le maintien du lien de l'enfant avec sa maman est toujours en toile de fonds), dans la continuité de la vie quotidienne du placement.

La participation de l'enfant à ce qui se passe dans le moment de repas n'est pas préfigurée dans les objectifs de Mélanie, elle n'est ni exigée, ni attendue. Le dispositif de coprésence la suscite et la permet néanmoins. Quand cette participation advient c'est soit 'à son initiative à lui' (en réponse à la situation : la sollicitation de Mélanie, sa maman qui ne répond pas, ...), soit en réponse à un objectif de protection (qu'il choisisse les places de chacun à table, pour trouver une disposition de places qui lui confère une protection dans ce moment si particulier, en plus avec la caméra). Cette manière de faire exister l'enfant le protège de devoir porter ce moment, il peut rester en retrait, voire même à certains moments rêvasser, ou simplement manger. Le dispositif de coprésence suscite cette participation mais celle-ci n'est ni exigée ni attendue, ni poursuivie par la perspective de Mélanie.

Lorsqu'il est question du quotidien de l'enfant, il s'agit ainsi dans cette modalité soit de quelque chose en lien avec les objectifs à travailler avec la maman, soit d'informations que ce moment de repas est occasion de lui transmettre, ou le sujet d'une conversation ordinaire qui n'est pas relié, repris dans la perspective. Dans cette modalité, cette participation qui peut advenir n'est ainsi pas poursuivie avec l'enfant à l'intérieur de sa perspective par la professionnelle. Dans le moment de devoirs par contre, la participation préfigurée de Kevin est celle de l'activité devoirs, en lien avec les exigences du quotidien de l'enfant. Les autres points qu'il aborde en lien avec son quotidien sont reportés à un autre moment, ultérieur.

- **Le moment de repas/devoir sert de révélateur de quelque chose conçu comme sous-jacent et préexistant à ce moment-là** (compétences, défaillances, qualité du lien entre l'enfant et sa maman, ...), et qui est conçu comme à travailler, à transformer.

Il pourrait s'agir aussi de révéler et valoriser des ressources mais cela intervient peu dans les moments que nous avons filmés. Le temps présent sert ainsi de prétexte, occasion ou support pour travailler quelque chose de sous-jacent (conçues comme sous-tendant et organisant ce qui apparaît, Friedrich 2007), en vue d'un apprentissage, d'un renforcement ou d'une réhabilitation des compétences. Le présent est saisi comme manifestation de schèmes passés ou sous-jacents et comme moyen pour viser un futur 'meilleur'. Manifestation qu'il s'agit pour Mélanie dans ce moment de repas d'identifier, de comprendre. Ces moments sont ainsi essentiellement vécus (habités) comme des outils, méthodes ou sources d'information pour un travail sur le moment ou ultérieur avec l'un ou l'autre, avec au centre une activité d'inférence (Stern 2003).

Le moment de devoirs sert lui à travailler à la fois les compétences scolaires de Kevin et les compétences parentales de Madame.

- **Une activité ordinaire en dehors de l'activité professionnelle**

Dans cette modalité, l'activité de manger ensemble ne fait pas partie en tant que telle de l'activité professionnelle, il s'agit d'une activité ordinaire qui s'efface, et resurgit par moments lorsqu'il s'agit de se passer les plats par exemple. Cette activité-là relève de l'ordinaire pour chacun, d'habitudes non-professionnelles. Elle ne fait partie de l'activité professionnelle que quand ce qui s'y passe est interprété comme signe d'une compétence ou défaillance de la part de la maman (elle se sert sans d'abord servir son fils) ou comme signe d'une protection à renforcer pour l'enfant (il n'a ni le temps ni l'espace pour manger tranquillement). Dans le moment de devoirs, ce ne sont pas les devoirs eux-mêmes qui s'effacent (vue l'importance accordée par l'équipe aux exigences scolaires dans l'accompagnement au quotidien) mais le moment à trois.

La contrainte du dispositif à ce moment-là, telle qu'elle est habitée dans cette modalité, consiste pour les mamans à se soumettre à (à intérioriser, apprendre) un cadre normatif externe (être une bonne maman à ce moment-là, avec les bonnes attitudes et comportements) et à reconnaître, mettre au travail les problèmes à l'origine de la mesure. Le soutien se fait ainsi en lui construisant une place qui semble



viable pour elles et en les accompagnant dans 'l'occupation de cette place' (en ne les brusquant pas trop, en les guidant, ...). Quand la protection de l'enfant le permet, c'est ainsi une discussion orientée vers le soutien à la parentalité, au sens de favoriser l'apprentissage par les parents de comportements ou attitudes attendus d'une 'bonne' parentalité.

#### - **Une protection comme non-événement**

La protection est conçue comme - anticiper et tenter d'éviter des événements indésirables (surtout pour l'enfant), et - faire apprendre des comportements connus jugés sécurisés (pour les mamans dans le moment repas et le moment devoir, et pour l'enfant également dans le moment de devoirs). Lorsque des événements adviennent qui peuvent être estimés comme non désirables (idée que Sam ne serait dans un futur proche pas dans le foyer mais dans un appartement avec sa maman ; ou une manière d'accompagner ce moment de devoirs qui ne permette pas à Kevin de travailler minimalement son anglais), les professionnelles interviennent pour réorienter la discussion. Ce qui assure et porte la protection, c'est le travail sur les objectifs définis préalablement en accord avec la hiérarchie, l'équipe et pendant le moment même la présence des professionnelles et leurs interventions pour réorienter le devenir de la visite conformément aux objectifs prédéfinis. Dans cette conception, l'incertitude est vue comme essentiellement risquée, problématique et il s'agit de la réduire au maximum. Une sécurité conçue comme non-événement (Flandin & al 2017, Hollnagel 2014).

Cette manière de protéger l'enfant, avec Mélanie qui observe la relation entre Sam et sa maman, le protège peu de l'envahissement de sa maman dans le moment même du repas, ou en tout cas Mélanie ne pourrait agir que de l'extérieur de cette relation (au sens où elle n'est pas inscrite dans cette relation entre eux), en la critiquant par exemple, ce que Mélanie n'estime pas favorable de faire à ce moment-là ou ne se sent pas autorisée à faire. Cette protection se fait sans solliciter l'enfant ni prendre appui sur sa participation, ses ressources. La protection est essentiellement pensée comme absence de danger et surveillance. Cette manière de répondre à l'injonction de protection se fait essentiellement en tentant d'éviter des événements indésirables et ce grâce à la surveillance et en favorisant un contact minimal avec la maman (en tentant d'éviter les conflits de loyauté, la sur-idéalisation de la maman si ses fils ne la voient plus, ...). Dans le moment de devoirs, c'est la réalisation de l'activité de devoirs (et le maintien d'un contact avec sa maman) qui semble répondre aux enjeux en termes de développement de l'enfant.

La protection est essentiellement portée par un travail d'anticipation et d'élaboration en amont et en aval de ces moments, par la direction et l'équipe. Dans le moment même du repas, il s'agit pour Mélanie de se conformer à cette ligne prédéfinie, c'est cette conformité et l'appui sur la hiérarchie et le collectif en amont qui assurent son intervention. Un contrôle, une justesse définie en amont (et éventuellement réajustée en aval), avec une vise de prise de risque minimale dans le moment même. Pour l'activité devoirs, les manières de faire attendues sont peu définies en amont, Laurence découvre cette activité, ne connaît pas le niveau d'anglais de Kevin et a peu de retour sur les manières concrètes de s'y prendre de Jennie. Elle a néanmoins des exigences minimales (bien avancer le devoir, faire un minimum d'anglais).

#### - **Une participation préfigurée du parent**

La ligne discutée avec la hiérarchie pour ce moment n'a pas été abordée en amont avec l'enfant et la maman, parce que, nous dit Laurence, c'est un moment assez naturel et que la mère et Kevin l'ont déjà vécu par le passé à plusieurs reprises. En même temps, ce moment est 'extraordinaire' au sens d'en dehors de leurs habitudes de leurs vies ordinaires et parce qu'il se déroule dans un dispositif d'aide-contrainte et artificiel avec également la présence de Laurence (et de Marc et sa caméra).

Le dispositif, de par la coprésence, suscite la participation des uns et des autres. Ces caractéristiques du dispositif sont habitées par chacun à sa manière (laquelle n'est pas prédéfinie par le dispositif). Mélanie y répond depuis sa perspective (retrait, retenue, implication ordinaire, observation), en préfigurant une

participation de la part de Madame : il s'agit d'une participation visant à porter le moment entre elle et son fils et à travailler certaines difficultés. Sa perspective ne préfigurant par contre pas de participation pour l'enfant, même si celle-ci est suscitée par le « petit » dispositif, elle n'est pas poursuivie. Travail avec la parent et travail avec l'enfant, soutien à la parentalité, participation et protection sont dans cette modalité conçus comme distincts.

L'inscription de ce moment dans le reste du dispositif de placement se fait essentiellement depuis les risques identifiés, les objectifs à travailler avec cette maman et les informations qui sont rapportées à l'IF, à l'équipe, à la direction et au SPJ/DGEJ. Les objectifs et le mandat sont définis de manière relativement générale (réhabilitation des compétences parentales, maintien du lien, protection de l'enfant, ... avec des comportements attendus d'un bon parent). Ces objectifs ainsi que le sens du placement doivent ensuite être précisés, concrétisés plus spécifiquement pour telle situation familiale (notamment dans le cadre de l'élaboration du projet d'accompagnement), avec les différents intervenants du réseau, et aussi par des discussions avec la mère, la prise en compte de son point de vue, ainsi que celui de l'enfant (point de vue des éducateurs au quotidien, de la direction et de l'enfant). Leur participation à tous, essentiellement verbale et dans des espaces formels, est censée permettre cette concrétisation et son évolution. Pour Madame S/T cette participation est très réduite, son discours est perçu comme lisse.

Dans cette modalité, « ce n'est pas qu'un moment de repas » signifie que le moment à trois en lui-même disparaît pour ne servir que de prétexte ou support à un travail éducatif, conçu comme distinct de l'ordinaire et même du quotidien. Il s'agit essentiellement d'une modalité à deux en présence de ..., au sens où ce qui se travaille sont soit des compétences individuelles sous-jacentes de la maman (ou de l'enfant pour les devoirs) soit des relations à deux (même si le lien entre la maman et son enfant ne sont pas directement travaillés en tant que tel). L'activité ordinaire ne fait pas partie de l'activité professionnelle.

#### - **Limites de cette première modalité**

Cette manière d'habiter le moment par Mélanie qui est majoritaire lors des repas auxquels nous avons assisté est compréhensible depuis les préoccupations à ce moment-là de l'équipe, le réseau, le SPJ/DGEJ ... ainsi que depuis l'ensemble du dispositif à ce moment-là: Madame semble aller moins bien, il s'agit de réduire les droits de visite, l'équipe n'a plus accès à des moments entre la maman et ses enfants, et Mélanie n'a pas d'entretien avec elle. De même pour Laurence, celle-ci découvre ce dispositif de coprésence, l'activité de devoir ainsi que la manière de s'y prendre de chacun, elle a besoin de se mettre d'abord en retrait, d'observer.

Cette modalité semble répondre facilement aux injonctions de protection, réhabilitation des compétences parentales et droit aux relations personnelles. Sa réussite est normativement prédéfinie, au sens où l'enfant serait protégé contre certains événements jugés indésirables par le professionnel, le parent aurait réussi à intérioriser des comportements attendus, le droit aux relations personnelles serait 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.

Cette manière d'habiter ce moment favorise cependant des effets non-voulus :

- Le fait qu'il est attendu que la maman S/T (doive) porte(r) le moment, que l'éducatrice est en retrait et que l'enfant ne saisit pas ce qu'amène la maman lors du premier repas, cela pousse-t-il la mère à beaucoup parler ? à ce qu'elle montre qu'elle est une bonne maman : elle reprend son fils quand il tente d'ouvrir le meuble du lit d'appoint, l'inscrit dans sa famille, fait un lien avec le passé, voit ses progrès, ... ? Quelle place dans cette modalité d'existence pour ses propres souffrances et

difficultés ? Cette manière d'habiter le dispositif par Mélanie risque ainsi de favoriser le renforcement d'effets non-voulus, qui sont justement ceux identifiés comme étant à travailler pour la maman. D'autre part, ce que nous avons, nous, saisi comme de la vitalité et du tact dans la manière d'exister de la maman pendant ce moment est saisi par Mélanie comme envahissant ou exprimant un malaise (avec le silence et/ou dans sa relation à son fils). Dissonances que nous percevons peu à peu également. Comment ne pas perdre néanmoins la dimension positive des interventions de Madame S/T ? Entre un discours lisse de trop grande soumission et de non-implication d'un côté, et de l'autre une sur-implication envahissante, l'espace de participation pour Madame qui peut être saisi et poursuivi est très restreint. Est-ce que Mélanie pourrait répondre à cette maman à la fois en accueillant ce qu'elle exprime à ce moment-là, en le réorientant pour que cela soit viable pour l'enfant, et en essayant de le transformer avec la maman (et donc en l'accueillant mais sans forcément l'accepter) ? Comment, de sa place, la mère peut-elle vivre certains mouvements qu'elle semble initier et qui peinent à être repris ? Quelle place pour l'expression de ses souffrances, de ses éventuels doutes par rapport à comment elle pourrait/devrait habiter ces moments de coprésence ? Comment, alors que la professionnelle met d'abord le focus sur l'enfant dans la deuxième phase du moment de devoirs, en lien avec sa mission de protection, réussir malgré tout à entendre cette mère de K, ce qu'elle exprime dans ces moments ? Comme pour la maman de Sam et Théo, celle de Kevin est perçue comme prenant beaucoup de place et une place jugée inadéquate. Du point de vue de la parentalité, ce qu'amènent ces mamans à leur fils dans ce moment nous paraît cependant très important (lien aux études, à l'argent, ses intérêts et compétences à elle ; lien au passé, projection dans le futur) et n'est pas repris, voire considéré comme hors-propos.

- Cette manière d'habiter le moment place au premier plan de l'attention des professionnelles les difficultés ou fragilités des mamans (et donc les risques, avec toujours le souci de la protection de l'enfant en arrière-fonds) avec des attentes également assez précises sur les modalités de participation attendues. Une participation préfigurée depuis le dispositif d'aide-contrainte, qui défavorise la perception et saisie d'autres formes de participation dans le moment même, et qui renforce une image négative de la personne lorsque celle-ci ne se saisit pas des opportunités offertes et attendues. Plusieurs interventions de la part des mamans ne sont ainsi pas saisies par les professionnelles ou sans être creusées, poursuivies, car en dehors de leur perspective. Cette modalité défavorise la perception et la saisie d'autres formes de participation des parents que celles attendues. Se pose aussi la question de la légitimité/autorisation pour les professionnelles de saisir au bond pendant le moment-même quelque chose d'autre ou autrement que prévu, discuté avec l'équipe et la hiérarchie ?
- Cette modalité ne favorise pas non plus la perception et la saisie de ce que peut porter/amener l'enfant. Kevin est concentré et impliqué durant quasiment tout ce moment. Si il décroche par rapport à l'anglais (lorsqu'il s'agit de traduire), il reste impliqué dans la finalisation de sa tâche en français. C'est cependant surtout ce décrochage qui est perçu et pointé par Laurence. Les exigences scolaires aux Airelles sont fortes (même si celles-ci sont abaissées pour Kevin). L'écart avec la préfiguration (ce qui est prévu/souhaité qu'il se passe, pour le parent, pour l'enfant) est jugé négativement. Mélanie ne réussit, elle, plus finalement, du moins à ce moment-là, à répondre à Sam qui aimerait concrétiser la présence de sa maman dans le foyer.
- Les objectifs de ce moment n'ayant pas été discutés ou établis avec Mesdames ou avec Sam, Théo et Kevin pour le moment de repas/devoirs, quelle prise en compte de leurs points de vue ? Que signifie ce moment pour les mamans de S/T et K. ? montrer qu'elles sont de bonnes mamans vis-à-vis des professionnelles ? et vis-à-vis de leur enfant ? Que signifie ce moment pour les enfants eux-mêmes ? accueillir, soutenir sa maman ? profiter de sa présence ?
- Dans cette situation, la concrétisation des objectifs avec la maman de Sam et Théo est difficile, notamment de par la difficulté pour la maman à savoir, exprimer, faire entendre ce qu'elle souhaite

dans cette situation de placement. Comment dégager avec elle un sens possible à ses interventions, lorsque prévalent négligence, dépressivité et complaisance ? Pour la maman de Kevin, comment lui faire porter un moment de devoirs sur une matière où elle ne se sent pas compétente et avec des consignes qu'elle ne semble pas pleinement saisir (ou accepter). Le sens du placement reste vague et ne réussit pas à être pleinement porté avec les mamans, concrétisé, approprié de manière commune. Un risque majeur est la résignation, le dépit, la non-évolution, voire même la péjoration de la situation.

Ce moment dans l'accompagnement de ces familles met ainsi, dans cette modalité, au premier plan de ce « petit » dispositif les enjeux de protection en termes de surveillance et la réhabilitation des compétences parentales, d'une manière qui dessine la participation comme résiduelle, ou en tout cas n'étant pas partie prenante ou constitutive du processus de protection. Le dispositif de protection reste essentiellement porté par la professionnelle, l'équipe. En ce sens cette modalité ne répond pas, ou que partiellement, à l'injonction institutionnelle de co-éducation. La participation de l'enfant n'est pas prévue (ou seulement prédéfinie en lien avec les enjeux scolaires). Quand elle intervient différemment, elle fait passer sur un autre mode.

Ces moments de coprésence avec leur parent ne sont pas (ou peu) repris, discutés dans le quotidien du placement avec les enfants (et lorsque Sam et Théo sont interrogés, ils ne répondent que brièvement), ni amenés par les enfants. Peut-être parce qu'ils servent essentiellement de supports ou prétextes à un travail avec les mamans, qui lui se poursuit en dehors, et est repris avec et par l'IF, raconté en équipe et à la direction ? Dans cette modalité d'existence, le moment partagé à trois semble disparaître, ou du moins n'est pas placé au premier plan. Cette modalité établit une séparation entre activité ordinaire et activité professionnelle, séparation qui a tendance à dénier l'inscription de cette activité ordinaire dans le dispositif d'aide-contrainte. Une séparation qui ne favorise également pas que des éléments de l'ordre du quotidien et qui ne sont pas problématiques soient ici partagés. Ou alors, seulement de manière polie, sans incidence réelle sur la suite du moment de coprésence. Ce qui émerge, se vit dans le moment même à trois n'est pas priorisé (voire même pas considéré comme faisant partie de l'intervention) et sa reprise dans le reste du dispositif reste incertaine.

Cette modalité ne permet pas non plus de déjouer des effets non-voulus. Les caractéristiques du moment de coprésence ainsi que son inscription dans le dispositif d'aide-contrainte sont opérantes mais ne sont pas investies par les professionnelles. L'ouverture de nouveaux possibles n'est pas non plus favorisée. Cette modalité place également dans l'ombre ce qui peut advenir entre les trois, de joyeux, vivant. L'artificialité, la contrainte du dispositif sont dans cette modalité tués. Les effets non-voulus ne sont pas transformés.

## **5.2. Deuxième modalité : un moment à trois, en appui sur l'implication dans une activité ordinaire.**

A certains moments, une autre manière d'habiter le dispositif advient et fait basculer (ou en tout cas favorise la bascule pour) chacun dans d'autres modalités d'existence. Une manière suscitée dans ces moments notamment par l'enfant (lorsque Sam annonce qu'il a une idée et demande à sa maman « et si tu dormais là ? », et lorsque Kevin s'exclame à propos de Bill Gates) ou par la maman de Sam et Théo lorsqu'elle tente de partager avec son fils son projet pour le futur. On peut imaginer que cette bascule pourrait être initiée par Mélanie et Laurence mais pour ces moments cela aurait signifié qu'elles s'écartent de la ligne discutée en amont avec la hiérarchie sans avoir pour autant de ligne alternative claire, et ce dans un moment où elles découvrent le dispositif de moment en coprésence. Ce qu'elles ne

se sont pas autorisées à faire à ce moment-là, peut-être aussi dans un souci de ne pas mettre à mal le placement.

Nous comprenons que cette modalité est en germe dans ces moments mais n'est pas mise actuellement au premier plan par l'équipe, elle n'est pas majoritaire (ou prégnante), alors qu'elle nous apparaît, à nous comme chercheurs, très centrale et féconde. Notre proposition, pour soutenir le développement de vos pratiques en impliquant davantage les parents, est de faire sentir le potentiel de cette modalité (les mouvements qu'elle permet de voir, ce que ça ouvre comme possibilités pour l'accompagnement et le placement, ...) pour que celle-ci soit davantage favorisée par l'institution, cultivée par et pour le dispositif de placement et inscrite dans celui-ci. Cette modalité n'évacue pas un travail à deux tel qu'il est décrit dans la première modalité, ce travail à deux est par moments possible et même certainement nécessaire, mais pour profiter pleinement de cette deuxième modalité, celui-ci doit, dans la mesure du possible, rester subordonné globalement à cette modalité à trois : des interactions à deux pour favoriser ce moment à trois et non pour poursuivre dans le moment même une finalité à deux, même si in fine ces moments de coprésence servent bien à faire évoluer le placement. Nous allons ainsi décrire ici ce que nous estimons que cette modalité peut apporter, en soulignant et renforçant ainsi ce qui se passe dans de petits moments de ces séquences, comment de jolis moments sont favorisés et ce qui s'y joue d'important.

Dans la deuxième phase du moment de devoir, Laurence réussit à s'impliquer autrement que dans une posture (solitaire) d'observation. Au-delà de l'exigence scolaire, cette implication concerne plus largement Kevin, son avenir, son investissement dans celui-ci (et donc effectivement l'exigence scolaire en elle-même n'est pas ce qui guide Laurence). Laurence et la maman se rejoignent et partagent dans ce moment cette préoccupation pour Kevin, pour sa manière de répondre aux exigences et d'être avec elles dans ce moment. Ce souci pour Kevin qui s'exprime depuis l'exigence scolaire mais pas uniquement (il s'exprime aussi dans une attention à son éventuelle mauvaise foi, à la nécessité d'être sérieux, de pas se moquer d'elles) est partagé par Laurence et sa maman. Elles en rient même avec Kevin, qui persiste à affirmer qu'il répond à sa manière aux exigences scolaires mais avec une forme d'ironie, d'humour qui nous paraissent montrer qu'il est touché et content de cette sollicitude et implication partagées par Laurence et sa maman. Un joli moment à trois.

Moment à trois que nous mettons en parallèle avec celui vécu par Sam, Théo, leur maman et Mélanie, lorsqu'ils discutent d'un futur imaginaire en lien avec le dispositif même de placement. Quand Sam a trouvé une solution, qui préserve sa protection, soutient sa maman et son lien avec elle, et qui dénoue les tensions dans lesquelles chacun(e) pouvait se sentir pris, Madame sourit et arrive avec humour à aborder la question de la sanction. Dans ces quelques minutes, de manière certainement inattendue pour chacun, se trouve mis au centre de la conversation la mesure de placement ainsi que son évolution. Et ce sur le ton de la conversation, comme en passant, sur une tonalité enjouée.

Si des places sont préfigurées au début de ces deux moments de coprésence (Laurence et Mélanie observent, sur la retenue ; Mesdames montrent leurs compétences parentales et apprennent en voyant faire Laurence ou en tentant de suivre ce qu'elle propose ; Kevin répond aux exigences scolaires en travaillant minimalement son anglais et Sam en mangeant son repas), durant ce moment, ce sont finalement d'autres places qui se construisent, s'explorent, s'expriment. Quand Laurence et Mélanie quittent leur perspective initiale, ces moments de coprésence favorisent ainsi une mise en mouvement et une forme de partage : des enjeux en termes de parentalité et d'éducation pour Kevin, un partage émotionnel, avec une forme de légèreté qui rend ce moment si artificiel dans ce dispositif d'aide-contraainte vivant. Une manière vivante et joyeuse de vivre ensemble cette situation de placement et non pas avec résignation et impuissance. L'intervention se transforme. Ce qui nous paraît dès lors important à faire importer dans le reste du dispositif n'est pas tant (ou du moins pas uniquement) la

non-réussite de Mesdames et Kevin à occuper les places préfigurées, que ce qu'ils ont réussi à investir, ce qu'ils ont contribué à construire.

- **Exploiter les caractéristique du « petit » dispositif : contrainte, artificialité, coprésence (ci-dessous pour les activités ordinaires)**

Dans ces moments et dans cette deuxième modalité, il s'agit de mettre au premier plan le fait de passer du temps ensemble, d'une manière qui convienne à chacun, en appréciant dans le moment même les effets des interventions des uns et des autres et ce qui advient ou pas (et en étant attentifs aux effets sur une temporalité plus longue). C'est bien là que réside la contrainte (telle qu'elle est habitée dans cette modalité): devoir passer un certain temps ensemble dans ce « petit » dispositif qui prend place dans un lieu de placement, un dispositif d'aide-contrainte du champ de la protection de l'enfance qui, lui, sépare les vies quotidiennes de ces parents et de leurs enfants.

Le « petit » dispositif est artificiel, au sens où il ne fait pas partie du quotidien de chacun, il se déroule dans un lieu institutionnel spécifique (avec ses propres exigences et obligations, le foyer mais aussi une salle de colloque, un lieu de repas inhabituel pour l'enfant) avec une durée et une fréquence prédéfinies, et dans un dispositif d'aide-contrainte. Cette artificialité (et cette contrainte de passer du temps ensemble) oblige, contraint (et par là favorise) chacun à (devoir) trouver de nouvelles manières d'agir, d'être ensemble. Des manières qui doivent convenir à chacune des personnes présentes et permettre de tenir sur une certaine durée, de maintenir le moment de coprésence le temps prévu. C'est en mettant cet aspect au centre, que cette modalité exploite cette artificialité.

La présence des uns et des autres, la coprésence dans une durée et une fréquence prédéfinies sont dans cette modalité à la fois le moteur par le plaisir que cette coprésence peut procurer à l'enfant et à son parent (mères et fils ont envie de se voir, en tout cas suffisamment pour que ces moments aient lieu), le centre de leur attention et la finalité intrinsèque. Il s'agit bien de répondre à l'injonction légale de droit aux relations personnelles, mais, dans la perspective de promotion du développement de l'enfant et de sa participation ainsi que celle de sa maman, la seule coprésence physique n'est comme réponse pas suffisante. Une certaine qualité de cette présence et de rencontre est recherchée.

De par l'inscription de ces moments dans un dispositif de placement, sont également présents (même si ils ne sont pas là physiquement) non seulement le réseau des professionnels autour de cette situation familiale, mais aussi le reste de l'équipe ainsi que le groupe des enfants (avec des présences plus ou moins fortes d'un enfant, d'un groupe, d'un professionnel, de la direction, ...) : ils (re)surgissent à un moment ou à un autre dans la discussion (rendez-vous avec l'ergothérapeute, allusion à un autre enfant du groupe, à l'école, la direction, lien avec une mesure AI). A la fois ceux-ci sont convoqués dans le moment et l'influencent, mais également en retour leur modalité d'existence est ici, dans ces moments, travaillée : par exemple l'expertise de l'ergothérapeute et sa relation avec l'expertise de la maman, le conseil de l'école comme lieu pour parler des difficultés, ... la mesure AI ou les logiciels comme appuis pour la scolarité, ... Ces moments, dans cette modalité, peuvent ainsi permettre de tenter de transformer également ce qui se passe en dehors de ces moments.

Ce dispositif, de par sa faible fréquence et durée, de par sa nature contraignante et la coprésence intensifie cette présence : toutes les attentions, envies, besoins de l'enfant et du parent se concentrent et se trouvent (plus ou moins) présents dans ce moment de coprésence. Dans ce repas, Sam et sa maman le savent, ils ne pourront se revoir les deux avant 15 jours et le mouvement est de restriction du droit de visite. Pour Kevin et sa maman, ils passent ensuite la soirée ensemble, mais tous deux souhaitent passer davantage de temps ensemble. Cette intensification peut être lourde, pesante. Comment l'enfant et la maman anticipent-ils ce moment, s'en souviennent-ils ? Une lourdeur qui peut favoriser des mouvements de retrait, de repli (ou d'attaques des personnes, des liens et du dispositif). Nous

comprenons ainsi comme une forme de protection face à cette lourdeur quand Sam sort regarder les insectes, que sa maman regarde son téléphone. Pour Kevin, la lourdeur semble davantage résider dans les exigences scolaires et peut-être dans le comportement inhabituel pour lui de Laurence à ce moment-là.

#### - **Saisir, renforcer des modalités d'existence**

La notion de modalité d'existence que nous utilisons pour décrire ce qui se passe dans ces moments (et même pour définir ce qu'est une intervention éducative) est selon nous heuristique parce qu'elle permet d'échapper à l'opposition entre 'être' et 'ne pas être', et de ne pas considérer les existences comme des substances isolées, dont la vérité pourrait être prédéfinie, en les réduisant à des catégories générales, un ordre unique prédéfini (Stengers, Latour 2009, Waldenfels 1994). On serait ou pas parent, compétent, malade avec une définition de ces termes depuis la littérature scientifique, avec des attentes que Mesdames se conforment, apprennent des comportements prédéfinis (d'abord servir à manger à son fils, ne pas trop parler pour pas l'envahir, ne pas regarder son téléphone pour être disponible, ...l'accompagner dans son activité devoirs de sorte qu'il fasse un minimum d'anglais et réponde aux exigences scolaires).

Une modalité d'existence est une manière d'être en relation avec les autres, en situation. Ce concept permet de ne pas analyser des existences en contexte pour ensuite en dégager les propriétés de manière abstraite et séparée (celles de la substance, considérées comme fixes), mais de saisir leur modalité d'existence en relation, en situation, une manière d'être ou de devenir *en et par* quelqu'un d'autre, et de considérer que c'est dans ce lieu, ce devenir que se construit une forme de vérité propre, et que peut aussi s'éprouver de la souffrance, de la violence, mais aussi vitalité et dignité. Ces dames sont mamans, leur parentalité n'a pas à être interrogée, par contre réussiront-elles à être parent de leur enfant dans cette configuration ? Parents d'un enfant dont elles ne partagent pas le quotidien, parents soumis à une mesure et en présence d'un professionnel qui lui partage le quotidien de leur enfant ; enfant d'un parent mais aussi membre du foyer, d'un groupe d'enfants et dans une relation particulière avec la professionnelle présente. 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. Ce ne sont pas des acquis, et cela doit être conquis ensemble.

Dans cette conception, l'être comporte une part d'indétermination et a à se déterminer. Sa détermination et sa continuité ne sont pas d'emblée assurées par une substance et une identité préexistante. Les modalités d'existence se déterminent en s'installant, se découvrent en agissant. Elles peuvent ainsi être plus ou moins intenses, avec des effets différents en termes de présence, vitalité et pouvoir d'agir. Il s'agit de saisir ce qui est en train de se faire, de devenir, ce qui est encore indéterminé, oscillant, singulier et par définition sans contours fixes, et aussi considérer que l'être déborde cette modalité d'existence, on est toujours plus que ce qu'on est à un moment donné. Des existences à faire, et c'est par ce faire que se trouve, se construit sa vérité. Une instauration qui peut réussir, ou rater, et que le dispositif vise à favoriser. Des existences virtuelles, indéterminées qui nécessitent des appuis pour exister, se déterminer.

Le dispositif dans cette optique, de par ses propriétés et les manières de l'habiter, vise à susciter, permettre et parfois rendre nécessaire des actes de devenir, d'instauration, de détermination. Il s'agit ainsi de saisir ce qui fait agir, ce qui malmène ou renforce ces modalités d'existence, et ce qui leur permet de se rencontrer ; d'identifier les conditions pour chacun qui sont favorables mais aussi de saisir ce qui advient ou pas, d'accompagner le devenir. Il s'agit de réussir à être parents, enfants et professionnels (avec également ce qui leur importe ainsi qu'au réseau, leurs exigences normatives) ensemble, ce qui pour ces familles et dans ce dispositif d'aide-contrainte artificiel ne va pas de soi. Ces

moments sont ainsi en eux-mêmes un lieu d'exercice et de transformation de la manière d'être parent/enfant/professionnel avec l'autre, en appui sur les caractéristiques du dispositif d'aide-contrainte.

Une certaine qualité de cette modalité d'existence sert de guide dans cette modalité. Une qualité qui favorise la rencontre et leurs implications mutuelles. Des implications porteuses de dignité et de vitalité.

#### - **Mettre le présent au centre et s'impliquer**

Dans ces moments-là et cette modalité, le moment présent à trois et l'activité ordinaire qu'ils partagent prennent le premier plan : qu'il s'agisse d'installer les serviettes, la table ou de se projeter dans un futur imaginaire en riant ensemble de cette évocation même, et non pas en riant du futur. Le moment à trois de devoirs exige de s'impliquer d'une manière réelle, sans déconsidérer les autres personnes présentes.

Le présent n'est pas saisi comme manifestation de schèmes passés ou sous-jacents, ni comme moyen pour viser un futur 'meilleur'. Ces moments ne sont ainsi pas vécus (habités) comme des outils, méthodes ou sources d'information pour un travail ultérieur (Stern 2003), mais comme permettant en eux-mêmes d'influencer le passé et le futur (Debaise 2015), un présent saisi comme acte de devenir (acte d'instauration de ces modalités d'existence). Le présent n'est pas vécu comme indépendant du passé et du futur, mais comme comportant une certaine autonomie, qui peut permettre de transformer ce rapport au passé et au futur. Cette autonomie permet d'échapper à la fatalité, à des mouvements de renoncement ou résignation, qui peuvent être favorisés par ces situations avec souvent de multiples vulnérabilités. Elle confère également (et est portée par) de la vitalité, dignité. Ce sont ces actes de devenir, ces prises (et leur histoire) qui expriment et constituent les personnes (et non une substance), qui intensifient ou non les modalités d'existence de celles-ci. La joie éprouvée par l'enfant, la maman et Mélanie, partagée dans ces moments où cette deuxième modalité surgit, témoignerait de ce que dans le moment même, chacun réussit à imaginer un futur commun et aussi à reconnaître le passé (la nécessité de la mesure de placement) sans le considérer comme nécessitant une sanction. Au centre une manière au présent de voir le futur, et non directement une manière de construire le futur, même si cette projection doit bien in fine servir à construire un futur. Une subtilité qui se montre lors du moment-bascule, quand l'enfant insiste pour tenter de concrétiser cette projection et que la joie partagée ne perdure pas.

Lors du moment de devoir, dans la deuxième phase, Kevin, Madame et Laurence s'amuse ensemble de la situation présente qu'ils partagent : échanges de regards amusés et affectueux, leurs rythmes s'ajustent, ce qui importe pour chacun circule et réussit à être partagé.

Même si des vulnérabilités ou ressources sont identifiées pour ces familles et pour chacun, que certaines conditions sont identifiées comme favorables, il s'agit dans cette modalité de ne pas perdre de vue que rien ne garantit ce qui va advenir (Stengers 2016). Une vulnérabilité est potentielle et relationnelle (Soulet 2013), son advenue et sa portée concrète ne peuvent être prédéfinis. Il s'agit ainsi de reconnaître/favoriser un présent non-prédéterminé (ni par le passé ni par un futur souhaité, visé), un espace de liberté, de dignité. C'est cette qualité au présent qui à la fois ouvre de nouveaux possibles, un devenir autre, et permet à chacun de s'autodéterminer (d'une manière qui convienne aux autres).

Ce sont des moments qui ne sont pas vécus comme étant au service d'une finalité future. C'est pour eux-mêmes qu'ils sont vécus, pour le plaisir, l'intensification des modalités d'existence qu'ils peuvent procurer dans l'instant. Ce plaisir fait que l'activité continue et est maintenue (Friedrich 2015). Plaisir, mais aussi dignité, vitalité. Perception et sentir ne sont ainsi pas de simple moyens (pour surveiller par exemple, ou apprendre) mais des qualités de la vie (au sens où elles procurent du plaisir) (Dewitte 2008). Des moments qu'il ne s'agit pas tant de comprendre que de vivre et résoudre (Stern 2003), pour favoriser (saisir, et faire perdurer) de nouvelles expériences pour le parent et pour l'enfant.



La qualité du temps présent qui est visée est que ce qui s'y vit soit à la fois réel, viable par chacun (incluant le réseau) et partageable, avec une qualité d'implication, une intensité de présence à soi, aux autres et à la situation. Et avec des exigences minimales concrètes concernant le repas et les devoirs. C'est cette orientation qui favorise des effets de présence, de vitalité, de dignité et de plaisir partagé (rencontre), d'autodétermination et d'implication dans le dispositif : il s'agit bien de trouver une manière d'être parent/enfant/professionnel ensemble dans le dispositif.

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. Favoriser et orienter ces actes de devenir se fait dans cette modalité 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, .... Les professionnels s'impliquent eux-mêmes dans ce moment à trois : être touchés par ce qui s'y passe, attentifs à ce qu'ils éprouvent eux aussi et à ce que cela puisse éventuellement se transformer. Les interventions des professionnels 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. Ce n'est qu'indirectement que sont travaillés soutien à la parentalité, maintien du lien, protection, participation et motifs de placement. Ceux-ci ne sont pas visés mais peuvent être des moyens pour cette qualité du moment.

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 (ici, d'implication) 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 libres les implications des uns vis-à-vis des autres et leurs participations ; celles-ci ne peuvent être ni visées, ni exigées ni préfigurées.
- Il ne s'agit pas non plus dans cette modalité d'une activité médiatisante (Friedrich 2010), 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. Fustier (2013) parle, lui, de pratique en ricochets, dans laquelle disparaît l'idée d'une activité comme moyen relationnel. Une activité qui existe pour elle-même, dans laquelle le soin (effet ricochet) 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 sur l'ensemble des personnes présentes (attention aux uns et aux autres, situation concrète hors enjeux, ....) 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 dans ce moment de coprésence et cette activité ordinaire.

Cette qualité du moment ensemble à trois est ce qui guide les professionnels (ainsi qu'un consentement/refus de l'orientation plus générale dans laquelle parents et enfants se trouvent à ce moment de leurs vies et de la dynamique de placement), mais elle ne peut être visée directement. Ce qui

est visé directement est que ce qui se passe soit réel et viable pour chacun. C'est seulement indirectement que cela permet de travailler les motifs de placement. 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 1996). Un dispositif ne peut viser directement les implications et la participation si il ne les préfigure pas.

- **Accorder son attention, une pratique de politesse.**

Dans ces activités de repas/devoirs à l'intérieur du foyer les repères habituels qui définissent les places de chacun sont brouillés, l'asymétrie réduite. L'attention des professionnelles n'est dans cette modalité plus essentiellement orientée vers des aspects prédéfinis (en lien avec les objectifs) et concernant uniquement Mesdames, leur enfant ou leur lien entre eux. Aucun détail dans cette deuxième modalité ne peut être écarté car considéré comme non-signifiant ou anecdotique ; de même aucun détail ne peut être prédéfini comme important. Il s'agit d'être attentif : Ici, maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe et se crée quelque chose d'important. Dans ce qui se passe, qu'est-ce qui intéresse/importe pour la maman ? pour l'enfant ? mais aussi pour soi-même comme professionnel ? et qu'est-ce qui peut être partagé ? Cela ne peut être prédéfini, a une dimension événementielle, et doit donc s'expérimenter, s'observer dans le moment même.

Il ne s'agit pas de détails objectifs dont l'importance serait déterminée par des théories ou principes moraux ; ni non plus de détails dont l'importance ne serait que subjective, projetée, et où seule importerait cette projection. Il s'agit de 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).

Intérêt, importance saisissent tous deux la manière dont une personne s'autodétermine, au sens où elle s'oriente en situation, choisit, cherche, et non pas uniquement revendique une substance ou identité préexistante. Une modalité d'existence qui peut lui être propre mais n'est pas assurée, qui est à conquérir, en appui sur le dispositif. Une modalité d'existence, un élan de vie qui doit réussir à s'exprimer, un mouvement d'implication. Une manière d'être parent, compétent et 'vivant'.

La notion d'intérêt porte sur la particularité de ce qui se passe ; l'importance, elle, exprime la manière par laquelle un événement cristallise des enjeux au-delà de son existence hic et nunc (Debaise 2015). L'importance s'inscrit dans une activité vitale (corporelle). Quelque chose nous requiert, nous attire, nous touche, sans que nous sachions ce que c'est dans le moment même. Nous y répondons sans savoir ce à quoi nous répondons (Waldenfels 1994). C'est en répondant que nous pouvons l'explorer, le découvrir et nous transformer. L'autodétermination au sens où une personne s'oriente en situation, choisit, cherche ne se réduit pas à l'expression d'une volonté préexistante, ni à un choix conscient entre des possibles également préexistants. Le processus est plus complexe. Un travail d'exploration, d'expérimentation permet de saisir ce qui importe dans son intérêt, ce qui persiste et s'intensifie, par contraste avec ce qui s'évanouit, s'efface, bifurque, et aussi ce que chacun peut porter et endurer. Une autodétermination qui s'explore, se découvre et éventuellement se transforme.

Chacun accorde son attention, au double sens d'être attentif à l'autre et d'ajuster cette attention à ce qui importe pour l'autre : attentif et attentionné. Ce que nous nommons une pratique de politesse (Despret 2020). Des détails qui importent pour la maman, des détails qui importent pour l'enfant et qui sont dans ce moment de repas/devoirs difficiles à saisir: qu'est-ce qui intéresse/importe pour Madame S/T dans cette situation qu'elle vit à ce moment-là, et qui la fait sourire ? à quoi répond son sourire ? Que faire de ce qui importe à la maman de K et sort des enjeux strictement scolaires ? Des détails difficiles

également à tenter de faire compter au-delà de ce moment, dans le dispositif de placement : à la fin du moment de coprésence, comment faire avec ce qui importe pour Sam (accueillir sa maman au foyer) ?

Cela ne veut pas dire que ce qui importe à ces mamans ou à leurs enfants doit importer de la même manière pour Mélanie et Laurence. Il ne s'agit pas de construire un monde identique mais un monde commun (Despret, Galetic 2007), au sens où chacun peut s'intéresser à des détails, y prendre soin, pour différentes raisons. Ce qui importe est que ce qui importe pour chacun puisse exister dans ce monde commun, être partagé, même si chacun le vit à sa manière. Lors des gestes fluides concernant les serviettes ou les rires autour de l'anglais et de la résistance de Kevin, chacun réussit à répondre à ce qui semble importer pour l'autre d'une manière qui convienne à chacun. Un monde commun enrichi de l'ensemble de ces détails qui importent pour chacun réussit à ce moment-là à se construire, se partager (Alloa & al 2018). La joie éprouvée porte chacun dans ce temps à passer ensemble dans une visée de ce moment à trois, ils portent dans ces instants ensemble le dispositif de placement.

Cette attention exige curiosité et imagination. Être humain, c'est avoir sa vie à mener ; et, pourrions-nous dire, être parent/enfant/professionnel c'est avoir sa vie de parent/enfant/professionnel à mener, en laissant ouvert à l'imagination ce que cela décrit (Diamond 2011). Dans cette situation la manière dont chacun va la vivre n'est pas prédéfinie, même pour soi-même. Altérité, étrangeté (suscités par la coprésence et l'artificialité du dispositif) sont ainsi pris dans un mouvement de curiosité (Waldenfels 1994). Cet accordage mutuel se fait en explorant ce qui importe pour soi, pour l'autre, et aussi en transformant si nécessaire cette importance afin qu'elle devienne partageable. Une forme d'aventure dans ce dispositif d'aide-contrainte (Diamond 2004). L'attention doit sans cesse se maintenir et ne pas préjuger du devenir de ce moment de coprésence. Ce qui peut se partager à un moment pourrait ne plus pouvoir l'être un peu plus tard. Sam est très attentif, et regarde très souvent Mélanie, par moments sa maman. La joie qu'il exprime en formulant sa proposition est alimentée par la joie éprouvée par sa maman et Mélanie à ce moment-là. Par contre, quand il insiste quelques minutes plus tard, il est seul, le moment partagé a passé.

Cette attention est tournée vers la situation qu'ils tentent de partager, pour saisir les détails qui importent et en prendre soin. C'est vers le monde, sa réalité intégrant son importance pour chacun que se dirige l'attention. Il ne s'agit pas de dire qu'une personne a raison (contre telle autre), mais qu'elle a ses raisons et de trouver une réalité de celles-ci dans la situation : oui, c'est vrai il y a aussi ces éléments présents dans la situation et qui peuvent importer, qui importent.

Cette modalité exige curiosité, imagination et aussi implication dans ce moment à trois. La professionnelle n'est pas extérieure à ce qu'elle regarde, ce qu'elle voit. Elle participe à la situation, à sa construction au sens où ses interventions (et le dispositif auquel elle appartient) transforment cette situation, et aussi au sens où elle est également touchée par ce qui s'y passe. Par exemple, dans le moment de repas : Comment se sent Mélanie à ce moment-là ? Est-elle détendue, présente à l'ensemble de la situation ou se focalise-t-elle sur certains éléments qu'elle considère comme 'extérieurs', 'en face d'elle' ? Mélanie est attentive aux contraintes du dispositif auquel elle appartient et qui pèsent sur l'enfant dans ce moment de repas : assis à table, en présence de sa maman, de Mélanie, de Kim et sa caméra, sur une durée fixée et dans une salle inhabituelle pour lui. Difficile (pour elle et pour nous) d'imaginer comment ces contraintes pèsent sur Madame. Son retrait, son discours lisse et une lecture de ses interventions rapportée à des difficultés relationnelles avec ses fils ne disent pas comment elle vit cette situation, d'une manière qui lui est propre, singulière, ni de comment elle pourrait la vivre de manière digne, avec implication. Mélanie est touchée par cette joie/fierté de l'enfant quand il ramène les serviettes, ou quand il trouve une solution pour sa maman ; elle est entraînée (se laisse entraîner) par Madame dans l'imagination d'un futur dans lequel ils sont les trois (encore) impliqués. Ce qui oriente sa perspective dans cette deuxième modalité n'est pas un questionnement en 'qu'est-ce qui se passe'

mais en ‘quel monde voulons-nous ? que pouvons-nous faire ensemble ?’ (Hennion 2015). Quel monde dans lequel l’enfant, le parent et le professionnel peuvent cohabiter, partager des idées et des émotions ? Un monde dans lequel la professionnelle est impliquée. Un monde dont l’advenue et la concrétisation exige l’implication de chacun. Une attention orientée, portée par la perspective et le plaisir qu’elle tente de favoriser. Une attention comme forme d’implication pas toujours acquise. Mesdames, les enfants, les professionnelles (ainsi que le dispositif) se sollicitent les uns les autres, de manière plus ou moins intense, mais Mesdames peinent par moments à s’impliquer (pour Madame S/T : négligence à l’origine du placement ?, discours lisse en cours de placement, retrait sur son téléphone ou en s’endormant dans des moments de coprésence, ... pour Madame K : peu de compétences en anglais, consigne scolaire peut-être pas si claire), à d’autres moments leur vitalité témoigne d’une implication qui réussit à se développer.

Dans cette modalité, l’évaluation ne se résume pas à l’adoption d’une posture en extériorité d’identification de ce qui s’est passé avant le placement ou se passe en présence du professionnel (devant lui), puis de traitement (méthodique) des problèmes. Dans ces moments, se loge tendanciellement une appréciation non pas de ce qui se passe depuis une posture en extériorité, mais dans une posture d’implication : que faisons-nous, quel monde voulons-nous construire ensemble ? une posture d’exploration/expérimentation : que sommes-nous capables de faire ensemble ? C’est l’orientation qui est appréciée, ainsi que l’intensité des relations.

L’accordage de ces attentions dans une orientation vers le réel, viable et partageable : une politesse ici au centre de l’activité professionnelle, qui exige curiosité, imagination et implication, et suscite dignité (ou estime de soi au sens de reconnaissance), vitalité.

Dans cet accordage des attentions se joue ainsi pour chacun (s’explore, se construit, s’affirme ou non) sa propre vérité, sa manière d’être enfant, parent et professionnel, sa manière d’investir, porter le dispositif de placement. Des manières qu’il s’agit de susciter, permettre mais aussi de saisir, ‘entendre’, pour les faire importer au niveau du dispositif entier.

- **Quitter le paradigme indiciaire en ne dissociant pas l’accès d’un côté, le traitement ou la transformation de l’autre.**

Il s’agit dans cette modalité de quitter une lecture indiciaire qui suppose et cherche une réalité sous-jacente, laquelle sous-tendrait et organiserait ce qui apparaît (Friedrich 2007). Une réalité ‘profonde’, ‘opaque’, ‘non-perceptible’ qui serait la cause et la finalité de l’intervention éducative, avec comme moyen pour préparer l’activité éducative ultérieure une lecture de ce qui se passe en termes d’indices/indicateurs de cette réalité à l’aide d’un processus inférentiel. Cette réalité sous-jacente serait des compétences ou incompétences, ressources ou pathologies, conçues comme des composantes analytiques d’un comportement/attitude qui les prédéfinissent. Une réalité préexistante à l’activité, et qui ne serait dans le moment de coprésence pas transformée par l’activité mais révélée, rendue accessible, dans une distinction de l’accès d’un côté, et du traitement, de la transformation de l’autre : distinction temporelle, de méthode, de dispositif et éventuellement d’intervenant.

Dans cette modalité par contre la perception, l’attention deviennent des processus cruciaux, l’immédiateté plutôt que l’inférence (même si cette inférence n’est pas écartée, peut surgir et habitera certainement le professionnel après-coup). Il s’agit d’être attentif aux détails et à la manière dont ils importent ou non, et d’enrichir cette situation de ce qui importe pour chacun, au sens de prendre soin de ses détails, pour que ce qui importe soit respecté et puisse perdurer dans le dispositif.

Dans cette modalité il s’agit d’une autre conception de l’expression, dans laquelle s’expriment des mouvements (et non pas quelque chose qui préexiste), qui sont saisis dans cette modalité comme des manières de mener sa vie humaine et sa vie de parent/enfant/professionnel. Les mouvements des uns et

des autres ne sont pas analysés en les rapportant à cette réalité sous-jacente, ils sont saisis comme une activité vitale, dont la conscience n'est ni l'origine ni le fondement, et qui vise à restaurer un pouvoir d'agir, au sens de l'autodétermination de cette modalité d'existence dans cette situation contrainte et artificielle. Un mouvement pris entre renoncement, résignation, et pari, vitalité. Ces mouvements sont des modalités d'existence, des manières de réussir (ou pas) à instaurer des existences.

Il ne s'agit pas dans ce moment de coprésence et cette modalité de nécessairement exprimer au sens d'explicitier ce qui importe aux uns et aux autres, comme il est attendu qu'on le fasse dans un dispositif par entretien. Il s'agit davantage d'explorer, expérimenter, découvrir et transformer ce qui nous importe, et ce *par* et *dans* ces mouvements.

Ces mouvements rendent présent un monde avec une certaine orientation (immédiateté). Ce qui est présenté de manière sensible et vécue, c'est la relation que la personne a au monde (sa modalité d'existence), laquelle ne trouve sa cause ni dans le monde ni dans l'état psychique de la personne elle-même (Friedrich 2007). Une relation qui s'explore, se construit en agissant, au contact des autres et de la situation. Ce que le sourire de Madame S/T exprime est sa manière d'être en situation, et donc rend sensible la situation telle qu'elle la vit. Il s'agit dans cette modalité de se tourner vers la situation présente et non vers quelque chose de sous-jacent, vers la réalité qu'ils tentent de partager et non vers une « réalité individuelle » qui serait sous-jacente. Une manière d'être qui n'est pas un état, mais une manière de tenter d'exister dans cette situation en la transformant également. Chacun agit dans cette situation, tente de faire quelque chose, est touché par ce qui se passe. Un mouvement actif et passif. A un autre moment, Madame S/T ne répond pas à la sollicitation de Mélanie, ou par un mouvement de retrait qui exprime une situation dans laquelle elle ne peut/veut s'engager autrement. Si cette situation sollicite chacun de diverses manières (par son artificialité, sa contrainte, la coprésence et l'importance de ce qui s'y passe en termes d'enjeux), et que répondre à ces sollicitations est incontournable, ces réponses réussissent ou non à augmenter le pouvoir d'agir des uns et des autres, à faire importer ce qui importe pour soi mais d'une manière qui soit réelle et partageable. Ce n'est pas un pouvoir d'agir individuel déconnecté du dispositif et des autres qui est ici poursuivi.

L'orientation de ce mouvement est au centre des attentions des uns et des autres. La mère de Sam va-t-elle se défendre de l'allusion de son fils à la sanction et ne pas réussir à entrer dans le mouvement plus joyeux qu'il propose ? Des mouvements de défenses et d'attaques du lien et du dispositif, mais aussi de soumission passive sans implication peuvent advenir dans ces situations, sont même suscitées par le dispositif d'aide-contrainte, et il s'agit bien pour Mélanie et Laurence (mais aussi pour les enfants et pour Mesdames) de transformer cette orientation si elle advient, vers quelque chose qui soit réel, viable et partageable. Ce travail de (ré)orientation de ce qui se passe pendant le moment de coprésence se loge dans des micro-choix qui opèrent (pas forcément de façon consciente) à chaque moment : comment répondre à tel mouvement, le poursuit-on, bifurque-t-on ? que faire également de son propre mouvement ? ... Des micro-choix qui constituent cet acte de devenir. Ainsi s'explorent, s'expriment, s'affirment et se transforment, se normalisent des rapports au monde : une manière de vivre la contrainte du dispositif (la mesure de placement), la présence de son enfant ou de son parent, mais aussi un rapport au passé et au futur. Se travaille également une certaine persévérance, ténacité. Un travail qui est au cœur de ce « petit » dispositif dans cette modalité et a lieu pendant le moment de coprésence, et pas uniquement après.

Ces moments disent quelque chose des ressources et compétences de chacun, de ce qui peut se mettre au travail ou pas et dans quelles conditions, et il peut s'agir par moments d'attribuer ou d'identifier ce qui se passe mais ce qui est visé dans ce moment dans cette deuxième modalité n'est pas cette attribution ou lecture en termes de ressources, mais la qualité de ce qui peut se passer, de l'instant présent. L'humour de Madame montre certes des ressources et comment elle peut mettre au travail sa perception du

dispositif d'aide-contrainte, son passé, mais Mélanie dans ces secondes-là est entraînée dans la conversation, impliquée dans la suite de l'échange. Mélanie est peut-être surprise par la réponse de Madame S/T et la surprise fait partie de son mouvement, elle l'initie et l'oriente. Il s'agira après-coup de tenir compte de ces événements et de peut-être transformer son regard sur cette maman et de transmettre certaines informations à l'équipe, la direction et l'IF, mais sur le moment même il s'agit de répondre (en répondant à ce qui importe également pour elle), de ne pas interrompre/casser ce mouvement joyeux qui permet que des choses se disent et peut-être se transforment, se partagent. Ces ressources, composantes, facteurs existent, mais leur importance et portée concrète dans leur interrelation ne peuvent être prédéfinies, et il s'agit dans cette modalité de considérer qu'ils sont également activés, renforcés, transformés par le dispositif et la coprésence, et que l'engagement dans l'action, la relation, la situation ouvre également de nouveaux possibles.

S'intéresser aux moments qu'ils partagent (tentent de partager) place au centre ce qu'ils éprouvent dans le moment même, les effets de certaines attitudes ou comportements. Mesdames sentent certainement la joie suscitée par leur fils et qu'elles partagent. Madame K semble découvrir l'attitude de son fils. Elles sont attentives. Il ne s'agit en effet pas (ou en tout cas pas uniquement) d'adopter un bon comportement pour être une bonne maman pour le SPJ/DGEJ et Mélanie/Laurence, mais pour leur fils et leur rencontre dans le moment même. Avec comme visée un moment de qualité avec leur fils et une manière d'être parent qui leur importe. Cela exige de leur part d'être attentives à leur fils : quels besoins semble-t-il exprimer ? Madame S/T a bien senti qu'il souhaite être rassuré comme étant dans son futur projeté toujours dans le foyer. Elle peut aussi sentir quand elle répond aux attentes de Mélanie mais c'est bien toujours la qualité de l'ensemble qui devrait in fine la guider (pour éviter la soumission passive ou l'adhésion simulée), la joie, dignité, vitalité, plaisir que cela peut lui procurer à elle et à son fils, et qu'elle peut partager.

S'intéresser à ce qui se passe entre les trois dans cette modalité et non pas seulement aux ressources/compétences des parents ou à la protection de l'enfant contre des événements jugés indésirables transforme l'attention de la professionnelle, en permettant d'inclure également le dispositif, ses interventions, et d'autres détails qui pourraient importer pour le parent, l'enfant. Cela favorise également que les jolis moments soient suscités, perçus et poursuivis. De jolis moments pleins de vitalité, de mouvements qui favorisent de nouvelles expériences, l'expérience de nouvelles importances, de nouvelles relations. Des modalités d'existence qui se transforment et s'affirment, un sens du placement qui s'approprie, se transforme.

#### - **L'ordinaire sert à la fois d'appui et de visée**

Dans ces moments de coprésence et cette modalité, il ne s'agit pas de considérer l'ordinaire, le quotidien comme uniquement anecdotique (et/ou en dehors de l'activité professionnelle) ou comme signe de quelque chose d'autre, mais de le considérer comme le centre, au sens où il est le lieu où quelque chose se passe et où s'impliquer, mais aussi au sens de considérer l'ordinaire (sa fluidité, sa légèreté) comme une qualité visée dans ce dispositif si artificiel. Comment réussir à passer un moment de repas/devoirs ensemble d'une manière qui convienne à chacun n'est pour ces personnes-là et dans cette situation-là de loin pas une habitude, quelque chose de nouveau est à conquérir. Réussir à investir ce lieu de placement et cette mesure d'aide-contrainte est un enjeu.

Dans ces quelques minutes où un monde commun réussit à se construire, le dispositif paraît disparaître, au sens où ce moment se rapproche, ressemble à un moment de repas entre deux adultes et un enfant mangeant ensemble, comme si Mélanie venait manger en amie au domicile de la maman et de son enfant. Une qualité particulière qui s'exprime et est favorisée par de la joie, une joie partagée. Cette qualité est un fruit du dispositif (« petit » dispositif, et dispositif entier) et de ce qui s'y passe, et non une absence de dispositif. Le dispositif semble disparaître parce que la situation s'est comme normalisée. La

contrainte, l'artificialité ont été appropriées, transformées. On retrouve ce même phénomène au niveau du dispositif de placement, qui tend à s'effacer pour constituer, devenir le lieu de vie de l'enfant.

Cette qualité, ces jolis moments qui semblent ordinaires sont ainsi une visée. Les activités de l'ordre de l'ordinaire (manger, parler, ...) servent d'appuis pour cette visée, elles soutiennent ces implications dans ce moment à trois :

- en offrant des habitudes, des manières d'agir et d'être les uns avec les autres ;
- des manières libérées des enjeux spécifiques de cette situation d'aide-contrainte et artificielle ;
- ce sont des activités qui rendent également attentifs à la situation présente concrète, aux uns et aux autres : aux plats, aux rythmes et expressions de chacun.
- Plus spécifiquement les activités repas et devoirs ont un début, une fin et se passent en plusieurs étapes, dans une durée prédéfinie. Selon l'équipe, il est plus facile pour la maman de Sam et Théo d'intervenir dans cette activité, de réussir à s'impliquer, que dans le moment de groupe. Pour la maman de Kevin les consignes semblent cependant rester vagues. Cette activité ordinaire permet de maintenir l'activité (difficile d'interrompre le repas avant sa fin et il s'agit de bien avancer l'exposé), tout en assurant une durée (ni trop longue, ni trop courte).
- Cette activité peut procurer du plaisir en elle-même : par exemple le plaisir d'un bon repas avec les personnes présentes, avec des plats partagés.

Si, nous l'avons vu, le dispositif intensifie cette coprésence et contraint la durée de celle-ci, ce qui peut exacerber les tensions et renforcer des mouvements d'attaques du lien et du dispositif, il s'agit bien de cultiver également dans cette modalité une forme de légèreté, vitalité. Madame S/T réussit ainsi à prendre la remarque de son fils avec humour, sans entrer dans un mouvement de stupeur ou de culpabilisation en comprenant que son fils soulignerait son comportement passé fautif. Madame K et Laurence s'amuse du comportement de Kevin, lequel prend plaisir à leur 'résister'. Cette vitalité suscitée, préservée par l'ordinaire peut saisir d'appui à Madame S/T pour rebondir et se saisir de la remarque de son fils en la saisissant de manière non-lourde, à Kevin pour que cela le porte dans son activité de devoirs.

La légèreté de cette modalité nous semble provenir du rapprochement avec une situation ordinaire, au sens de cette importance accordée à l'instant présent et à ce qui se passe entre les trois dans cette activité ordinaire. Ce qui se passe n'est alors pas vécu comme un engagement pour le futur, ni comme convoquant le passé (dans une visée d'un travail sur celui-ci, d'élaboration ou de prise de conscience). N'étant pas mis au service d'une finalité extérieure, on retrouve ainsi une forme de gratuité (vécue) de ces moments, une forme de spontanéité. Ce qui s'exprime est en ce sens dimensionnel et non pas directionnel, une forme d'expression et d'autodétermination *en* et *par* les autres, plutôt qu'un moyen pour une finalité extérieure. Une certaine indétermination ou hésitation est ici favorable, une ambivalence à maintenir ; la spontanéité est suscitée et favorise cette légèreté ; il s'agit de sentir des mouvements et de favoriser une orientation de ceux-ci vers la construction d'un monde commun, sans préfigurer le chemin (mais éventuellement le proscrire : « comme ça on va pas y arriver »). Cela permet une envolée imaginaire dans le moment de repas, d'explorer ensemble de nouveaux possibles (un foyer qui accueillerait Madame S/T et ses enfants) et pas dans le moment même de construire et s'engager dans la construction de ce possible.

Avec la difficulté que ce monde qu'ils construisent à ce moment-là comme un futur imaginaire reste de l'ordre du possible, réel par chacun. L'insistance de Sam peut être lue comme tenant néanmoins à un 'certain sérieux'. L'ancrage dans la réalité fait partie de l'orientation visée, de la qualité de l'instant présent. Il s'agit de ne pas se faire d'illusions (sur l'état de sa maman, sur son enfant, sur la présence du dispositif), ... et de bien inscrire ce moment dans le dispositif de placement et d'aide-contrainte.

Dans un dispositif de placement et d'accompagnement au quotidien, cette importance accordée à l'ordinaire, au quotidien favorise une forme de continuité entre ce qui se vit dans ces moments de coprésence et les vies quotidiennes de chacun, ainsi qu'une forme de légèreté, vitalité qui favorise les transformations des uns et des autres, et défavorise des mouvements d'attaques et de défenses, ainsi que la rigidification des places et des positions des uns et des autres.

- **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 du dispositif et de l'ordre de l'ordinaire), nous proposons, nous l'avons vu, de considérer que dans cette modalité, le fait que ces moments réussissent à être vécus comme naturels, ordinaires est le fruit de (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 le moment ordinaire est dissocié du dispositif de coprésence inscrit dans le dispositif de placement, celui-ci ne peut que rester porter 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 (inscrit dans le dispositif de placement) avec le parent.

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 de la mesure. Cette différence constitue la spécificité de l'agir indirect, en ouvrant un espace qui favorise des implications 'naturelles', 'libres', 'gratuites' (au sens de pas soumises à une finalité extérieure) 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. 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.

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.

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 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 les participations des parents et des enfants ; celle-ci sont à découvrir, explorer, et éventuellement à transformer, notamment si elles ne sont pas orientées vers ce qui est réel, viable et partageable.

Cette implication dans cette activité de l'ordre de l'ordinaire nécessite ainsi que des idées éducatives soient transformées, pour que cette activité ordinaire ne soit ni dissociée de l'activité professionnelle, ni considérée comme seul support ou prétexte pour celle-ci. Il y a là un enjeu majeur dans cette modalité : que l'ordinaire ne soit pas considéré comme échappant au dispositif d'aide-contrainte, et notamment à ses enjeux de protection.

- **Inventer/trouver des manières d'être ensemble, en appui sur la contrainte, l'artificialité et l'incertitude**

Ce qui guide les uns les autres (lorsqu'ils réussissent à partager une orientation commune) est que ce qui se passe soit réel, viable et partageable dans ce moment présent, un guidage situé ni dans une intériorité, ni dans une extériorité mais dans cette activité au présent, cet acte de devenir qui tente de se partager. Le guidage ne se fait ni par les stades de développement de l'enfant, ni par un ensemble prédéfini de compétences parentales à acquérir. 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. Ce qui guide n'est pas un savoir qui permet une lecture indiciaire depuis une position d'expertise. Nul chemin prédéfini. Il ne s'agit pas d'ignorer les théories ou les faits, mais de ne pas leur donner autorité. « Rien n'existe qui ne doive son existence à une décision de faire importer ceci plutôt que cela, ainsi plutôt qu'autrement. Rien n'a le pouvoir de transcender l'aventure où sera sans cesse rejouée la manière de faire importer ce qui a été décidé » (Stengers 2016, p. 7), la manière dont une décision hérite et fera héritage. C'est bien dans cette liberté que se loge et se travaille expression de soi et manière d'être avec l'autre. L'incertitude devient un appui et non plus une inconnue qu'il faudrait maîtriser, canaliser (Diamond 2004). Il s'agit bien d'ouvrir des possibles et expérimenter de nouvelles potentialités.

Pour Madame S/T, cette ouverture semble par moments difficile à vivre, elle apprécierait un chemin prédéfini qu'elle peut suivre. Une ouverture, une indétermination, un flottement qui peuvent être vécus de manière inconfortable, surtout si on reste dans une modalité (suscitée par le dispositif d'aide-contrainte) de se conformer à des attentes ou des objectifs, ou si l'on est dans une phase de sa vie où l'on ne sait plus tellement ce qu'on veut, ce qu'on vaut. Madame S/T est dans une situation de vie difficile : un passé douloureux avec sa famille à elle et dans son couple, un quotidien séparé de ses enfants, actuellement elle cherche un travail et enchaîne les stages dans lesquels elle se sent exploitée ; elle est assez passive dans sa relation au foyer et n'exprime pas ce qu'elle veut ou en tout cas pas dans les formes attendues par l'équipe ou de manière très ténue, fugace. Pour la maman de Kevin, la non-compréhension (ou autre interprétation/refus) de l'activité scolaire renforce l'indétermination de ce moment, et son parcours de vie avec l'ensemble de ses enfants placés ainsi qu'une situation de vie précaire peut favoriser des mouvements de résignation. Cette modalité comporte ainsi également des exigences, auxquelles il n'est pas si facile de répondre.

Les uns étant partiellement dépendants des autres, chacun doit trouver/inventer en situation une manière d'être, d'agir qui convienne dans la situation et aux autres personnes présentes. Cette forme et cet effet ne peuvent être prédéfinis. Il ne s'agit ainsi pas de faire intérioriser à Mesdames ou à leur fils des comportements/attitudes prédéfinies, mais qu'ils inventent/trouvent une manière d'être ensemble qui respecte la normativité sociale, portée par ce qui importe pour les professionnelles (le dispositif et la mesure). Une normativité sociale qui s'est exprimée par la mesure de placement et est ici une contrainte, laquelle impose d'être respectée, mais ne prédéfinit pas comment elle peut l'être (Stengers 1997). La manière d'y répondre reste ouverte.

Construire des réponses qui respectent les attentes normatives du dispositif sans se contenter d'intérioriser de bonnes attitudes prédéfinies : une liberté et autodétermination pas si faciles à acquérir, retrouver, un apprentissage normatif qui ne se réduit pas à une simple intériorisation ou soumission et qui prend appui sur l'artificialité et la contrainte du dispositif. On peut imaginer que d'autres moments du dispositif peuvent ici servir d'appuis et de guides pour les uns et les autres.

- **Soutenir la parentalité, concrétiser le sens du placement sans le figer**

Dans cette modalité, la parentalité n'est pas travaillée dans le moment même depuis un travail d'identification et valorisation/transformation de compétences parentales (ce qui peut éventuellement se faire en entretiens), ni d'acquisition de comportements normatifs qu'il suffirait d'intérioriser. 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 lui. Dans cette modalité, la parentalité est travaillée depuis un travail de transformation dans la manière d'être de ces mamans avec leur enfant dans ce dispositif d'aide-contrainte en présence de Mélanie et Laurence et de ce qui leur importe à elles et au réseau. Comment Mesdames peuvent-elles réussir à être dans ce moment-là d'une manière qui leur importe à elles, qu'elles considèrent comme étant leur manière à elles d'être à ce moment-là maman, ET qui convient à leur fils ET qui convient aux professionnelles ? Une manière singulière, 'en propre'. Comment Sam peut-il aussi vivre ce moment-là, se confronter aux potentialités et limites de sa maman ? en l'accueillant, la soutenant ? tout en préservant sa place d'enfant, en se sentant protégé par le foyer mais sans être trop pris dans des conflits de loyauté ? Et Kevin comment peut-il répondre aux exigences minimales de ce moment sans pour autant faire des efforts qu'il ne veut/peut faire ou considère comme inutiles ? Et Mélanie et Laurence, comment peuvent-elles aussi vivre ce moment et le transformer tout en respectant leur mandat, leurs propres contraintes ? Ils doivent tous construire quelque chose de nouveau et non pas entrer dans des comportements/attitudes prédéfinis.

Lorsque Mesdames ne remplissent pas les attentes des professionnelles, n'arrivent pas à répondre à leur fils, que leurs tentatives à elles ne sont pas reprises, elles ne sont pas des mères qui ratent, elles ne deviennent pas de mauvaises mères mais deviennent des mères ratées (Sanli 2017). Elles sont biologiquement les mères de ces enfants, ceci est hors discussion et évaluation et n'est pas impacté par ce qui se passe, mais elles réussissent ou non à être une mère pour leur enfant à ce moment-là en sa présence, avec lui. Et cette réussite ou cet échec leur permet (ou pas) sur une temporalité plus longue de continuer à être une maman pour son fils. Soutenir la parentalité ne signifie ainsi pas dans cette modalité travailler à la réhabilitation des compétences parentales comme réalité sous-jacente mais de soutenir le devenir parent, la réussite de ce devenir en présence de ses fils et de l'institution. Pour marquer cette différence de visée, nous proposons, nous l'avons vu, de parler d'activités orientées *par* le soutien à la parentalité et non pas *vers* le soutien à la parentalité.

Il s'agit de construire une manière d'être parent, enfant et professionnel dans ce moment-même, une manière 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 ; une manière de concrétiser le sens du dispositif de placement sans pour autant le figer. Il s'agit bien de construire un monde commun, un sens commun du placement ; de remettre du sens, réinscrire le placement dans une historicité, dans un processus de maintien d'un certain mouvement. Les implications des uns et des autres sont nécessaires, elles rendent le placement 'vivant' et le font évoluer. Elles constituent des moments qui comptent dans l'histoire des uns et des autres, et transforment la lourdeur inhérente au dispositif. Elles permettent ainsi aussi de réduire les risques de morcellement, de résignation et soumission passive.

Construire signifie qu'il s'agit non seulement d'en discuter, mais surtout, dans cette modalité, de l'expérimenter, l'éprouver, l'explorer, le découvrir. Les points de vue du parent, de l'enfant, du professionnel, s'expriment dans des mots mais aussi dans des détails qui peuvent paraître insignifiants, dans des regards, des gestes qui concrétisent, ouvrent et mettent en mouvement le sens du placement. Cette modalité favorise ainsi 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.

Dans cette modalité, il ne s'agit ni seulement d'un moment de repas, ni pas d'un moment de repas. « Ce n'est pas qu'un moment de repas » signifie non pas que le repas comme activité ordinaire n'est pas suffisant ou pertinent pour un travail éducatif dans le moment même, mais que tenter d'obtenir une qualité ordinaire dans ce moment de repas est une manière de réaliser son activité professionnelle et de répondre aux enjeux de celle-ci. Il ne s'agit en ce sens pas seulement de prendre un repas ensemble de manière séparée et dissociée des enjeux du dispositif dans le moment même, mais d'inciter et vivre ce moment de repas comme une expérience de cohabitation (exploration et transformation) du dispositif de placement, laquelle répond à ses injonctions.

Comment cohabiter dans ces moments ? Quel « petit » dispositif construire ? quelle transformation du mandat, du droit de visite ? et comment s'ajuster les uns aux autres dans ces moments-là sans laisser de côté ce qui importe ? 'Cohabiter ensemble' nous semble ainsi plus concret et localisé que 'vivre ensemble', et inclut le 'petit' dispositif mais aussi le dispositif de placement qui est un lieu d'hébergement de l'enfant. Ce lieu qu'ils fabriquent, saisissent ensemble dans ce moment de repas/devoirs n'est ni uniquement le foyer (dans lequel ces mères seraient accueillies, invitées) ni non plus chez les mamans (accueillant les professionnelles). A ce moment-là, mais aussi certainement à d'autres moments dans le quotidien de l'enfant, il s'agit de faire de ce lieu dans lequel vivent ces enfants placés un lieu qui inclut d'une certaine manière (et pas tout le temps) leur maman (même si celle-ci ne dort pas là) et un lieu que l'enfant investit. Ce qui s'exprime dans ce moment à trois, ce qui peut se partager dit ainsi quelque chose du parent, de l'enfant, de leur lien, de ce qui leur importe et de ce qui peut (ou non) à ce moment-là se transformer, mais cela dit aussi quelque chose de la professionnelle et du dispositif entier (incluant le réseau).

On touche ici la question de l'inscription, intégration avec le reste du dispositif. Il n'est pas question que Madame S/T vienne dormir au foyer et celle qui est maintenant l'experte de l'alimentation de Sam au quotidien, c'est bien Mélanie. Il s'agit là de la réalité institutionnelle d'un dispositif de placement. C'est une réalité qui doit être intégrée dans ce moment-là sans pour autant prédéfinir la manière de faire de chacun. Nous interprétons ainsi la non-réponse dans le moment même de Mélanie à la question de Sam comme montrant un modèle encore en cours de construction, avec une difficile intégration de ce moment dans le dispositif (un sens du placement qui est encore vague, indéterminé), une difficulté peut-être aussi pour l'enfant à saisir son placement dans une forme de continuité et/ou le fait que Sam à ce moment-là ne tolère pas cette non-détermination. Une intégration qui sur le moment même est à porter par Mélanie, elle le sent bien mais hésite, ne prend pas de risque, le sujet est très périlleux, elle ne veut pas blesser Madame, ni mettre Sam en position de devoir préciser sa pensée en présence de sa maman, elle préfère ne rien dire. Cette intégration pourrait se faire plus tard, par l'enfant qui pourrait revenir sur cette question si elle lui importe encore, ou depuis l'équipe, en amenant par exemple ce point en colloque.

- **Protection comme promotion du développement en appui sur l'incertitude, l'ordinaire et une forme de continuité**

Dans ces moments et cette modalité, la réponse à l'injonction de protection se fait tendanciellement en tentant de construire des moments réels, viables et partageables par les personnes présentes mais aussi le réseau, le service placeur. Avec l'incertitude, l'étrangeté, la surprise, l'hésitation comme des leviers

pour ouvrir/saisir de nouveaux possibles, s'ouvrir à l'altérité (en favorisant le lien entre l'enfant et son parent) et construire un monde commun, une forme de continuité et de vie dans ce dispositif de placement. Il ne s'agit pas uniquement de protéger l'enfant de certains événements indésirables mais de s'appuyer sur ses élans de vie pour les poursuivre et éventuellement les réorienter. Résilience, ressources de Sam deviennent des appuis et sont également activés, renforcés. Une visée large de la protection de l'enfance comme promotion du développement de l'enfant, et qui inclut sa nécessaire participation, et aussi dans la mesure du possible le soutien et la participation de la maman.

La protection n'est dans cette modalité pas portée par une conformité à quelque chose de préexistant et avec une visée de prise de risques minimale dans le moment (une conception de la sécurité comme non-événement, Flandin & al 2017). Dans cette modalité, une forme de liberté, spontanéité, de prise de risque est nécessaire, qui prend appui sur l'ordinaire (Hollnagel 2014). Même si la direction et l'équipe donnent une certaine orientation à ce qui va s'y vivre avec une organisation préalable de ces moments de coprésence (contraintes) qui vise à soutenir et contenir ce qui s'y passe, cette protection n'est plus portée prioritairement par l'amont, et l'amont ne prédéfinit comment il sera répondu aux contraintes. La protection est alors également portée d'une part par la qualité du moment, l'attention portée par chacun aux uns et aux autres, la confrontation ensemble aux difficultés, l'appréciation de cette viabilité dans le moment même. Cette appréciation n'est cependant pas définitive, garantie, le professionnel peut se tromper, douter ou ne pas réussir dans l'instant à transformer ce qui se passe. C'est ainsi également, d'autre part, par l'aval que cette protection est portée : dans les heures qui suivent que va dire l'enfant, comment va-t-il se comporter, avec les professionnels et/ou ses collègues ? et la maman dans les prochains rendez-vous ? ; et l'équipe, la direction lorsque Mélanie/Laurence peuvent amener le récit de certains événements au colloque ? C'est ainsi aussi par une continuité en aval (plus qu'une conformité avec des comportements/attitudes qui seraient prédéfinis en amont) que se travaille la protection. L'intervention peut se poursuivre, se corriger, se compléter. Une continuité également entre l'enfant (le groupe d'enfants), la maman, l'éducatrice, l'équipe et la direction : un sens commun du placement qui se construit.

Dépit, résignation mais aussi soumission s'estompent, la contrainte normative du dispositif se transforme par les contraintes ordinaires, quelque chose de vivant est cultivé, maintenu dans ce dispositif artificiel. C'est le sens du placement qui peu à peu se concrétise, s'approprie, se transforme. La mesure est investie par les uns et les autres. Des objectifs plus précis et portés par tous peuvent s'esquisser, se travailler ... jusqu'à ce que, éventuellement, le sens du placement évolue, avec ou non un retour à domicile.

Cette continuité par l'aval est portée par les échanges informels et formels. Cette modalité exige, nous l'avons vu, d'une part une implication du professionnel et d'autre part une prise de risque pour tenter de favoriser spontanéité et liberté. En parler dans des espaces formels est dès lors une exposition risquée. Comment parler de cette implication, de ce qu'a vécu la professionnelle, de ce qu'elle a tenté de faire, de ce qu'elle a fait en tentant de saisir au bond une opportunité, sans assurance aucune ; un acte de l'ordre du pari, dont l'issue est toujours incertaine et ce dans un dispositif de protection ? Ce sont dès lors les conditions de parole et d'écoute de ces espaces formels qui sont également pour cette modalité exigeantes. Comment exprimer, saisir, comprendre ce vécu (ressenti, émotion, réflexion, hésitation, doute, ...) ? Nous pensons qu'il est heuristique de parler en termes de manières d'habiter le dispositif, c'est-à-dire non pas seulement comme expression d'un monde interne ou d'une histoire personnelle singulière du professionnel mais comme manière d'être dans le dispositif institutionnel. Saisir ce qu'on éprouve comme disant quelque chose de ce qui est visé, attendu, exigé, une manière d'être en situation. Heuristique au sens où cela protège la personne qui s'expose et où ce dispositif est commun et partagé par l'ensemble des personnes présentes dans l'espace formel.

Le sens du placement ne peut être complètement défini par le SPJ/DGEJ, la direction. Il doit se construire avec le parent et l'enfant, dans des moments d'entretien ou de discussion, mais il doit aussi s'éprouver, s'explorer, se découvrir, se transformer, par chacun au cours du placement, et ensemble dans ces moments de coprésence. Ces moments de coprésence sont ainsi un espace-temps privilégié (et complémentaire aux dispositifs par entretien et réunion) pour cette exploration et construction commune.

- **Voir, saisir la participation, la faire compter.**

Dans ces moments, la participation est tendanciellement favorisée par l'exploration et la transformation de ce qui se vit dans le moment de coprésence, dans un mouvement de proscription et réorientation des élans de vie (mais pas de prescription/préfiguration), et ce en grande partie implicitement, tacitement. La question de qui porte quoi et dans quelle relation avec qui n'est pas prédéterminée ou prédéfinie, sur le moment des ajustements mutuels peuvent avoir lieu, ce qui est investi l'est 'librement'. Il s'agit ainsi, par exemple, de rebondir sur le mouvement de la maman de Sam mais en le réorientant pour qu'il n'envahisse pas son enfant (et en regardant si l'enfant se sent envahi) mais, dans la mesure du possible, pas en le condamnant en bloc depuis une position d'extériorité. Il s'agit d'identifier les conditions qui favorisent pour Mesdames et leurs enfants cette participation, sans jamais pour autant considérée celle-ci comme garantie par ces conditions, et sans prédéfinir ces conditions depuis par exemple des besoins fondamentaux universels (appartenance, compétence, autonomie). Dans cette conception, la participation n'est pas seulement verbale, elle s'étend aux mouvements des uns et des autres, à ce qui leur importe, ce qu'ils portent et peuvent endurer.

Cette modalité exige (et pas seulement favorise) une forme d'implication de Mesdames qui est pour elles parfois difficile : dans les moments de groupe mais aussi dans ces moments de repas, à certains moments Madame S/T ne réussit pas à s'impliquer. Pour Madame S/T, puiser dans le passé et le repartager avec plaisir avec son fils ou s'intéresser intellectuellement, stimuler son fils ; pour Madame K, parler de Steve Jobs et de son histoire ... sont des voies qui ne correspondent pas à celles attendues mais qu'elles empruntent plus facilement. Des voies qu'il s'agit de voir, saisir pour alimenter le moment présent, un mouvement de vitalité pour Mesdames qu'elles semblent réussir à partager avec leur fils (mais plus difficilement avec les professionnelles ?).

Voir, saisir cette participation parfois ténue, fugace, inattendue pour ensuite pouvoir, dans la mesure du possible, la faire perdurer, la faire compter dans le reste du dispositif de placement est une gageure. Le placement ainsi investi, son sens concrétisé, transformé, le dispositif de placement serait en partie porté avec le parent, même si il n'est pas présent ou pas collaborant. Une modalité qui permet aussi à l'enfant d'investir son lieu de placement et qui permet de considérer sa participation comme contribuant à sa protection.

## **6. INTEGRATION DANS LE RESTE DU DISPOSITIF**

Nous ne faisons ici qu'esquisser quelques remarques concernant cette intégration à partir de ce que nous comprenons de la spécificité des moments de coprésence. Nous n'avons en effet pas étudié ces autres moments dans le dispositif de placement.

Ce qui se passe dans ce moment de repas est bien dépendant de la place faite également aux mamans dans le reste du dispositif et du sens du dispositif de placement. La réalité institutionnelle, celle du placement, entre ici en tension avec le moment partagé, l'envie de faire participer la maman de Sam et

Théo : il ne s'agit pas d'un foyer pouvant accueillir la maman et ses enfants et de par la séparation induite par la mesure, ce sont les professionnels qui deviennent les experts du quotidien des enfants, et notamment de leur alimentation, des rendez-vous médicaux ou de leur suivi scolaire. Les mamans ne peuvent porter réellement ce moment de repas/devoirs si elles ne sont pas du tout parties prenantes du dispositif de placement de manière générale et qu'elles n'ont pas participé à la définition de ce moment à trois: il s'agit d'associer dans la mesure du possible les mamans (et les enfants) à l'élaboration du sens de ces moments et qu'elles puissent s'impliquer dans la mesure du possible dans le dispositif de placement : participer à l'alimentation, venir aux rendez-vous médicaux ou scolaires, mais aussi plus largement que soit transformé le sens du placement de cet enfant par ce qui importe pour ses parents.

La dépendance va aussi dans l'autre sens, la participation de Mesdames au moment de repas/devoirs renforce leur participation au dispositif entier, ou en tout cas son acceptation, appropriation, transformation ; et ce qui s'expérimente et s'affirme dans ces moments de repas/devoirs doit pouvoir compter au-delà, dans le dispositif au quotidien : faire compter dans le dispositif ce qui importe aux parents et aux enfants. Faire compter, perdurer au-delà de ce moment présent permet : - de ne pas évincer les parents du reste du dispositif (même quand ils ne sont pas présents ou pas collaborateurs) ; - de faire en sorte que ce qui s'est inventé/trouvé devienne une 'deuxième nature' pour les parents, se normalise ; - pour les enfants de réduire des conflits de loyauté, atténuer le vécu de séparation, et ainsi favoriser l'investissement dans son placement pour favoriser son développement.

Une dépendance mutuelle qui ne signifie cependant pas déterminisme. Ces moments de repas/devoirs ne doivent en ce sens pas être normalisés, au risque de dissoudre leur spécificité. Dans ce cas-là on perdrait la spécificité de cet espace d'exploration et d'expérimentation : légèreté, gratuité (au sens de ne pas être soumis à des finalités autres), imagination, avec peu de contraintes institutionnelles et de groupes. Garder la spécificité de ces moments permet de mieux exploiter leur spécificité (contraintes, appuis différents), mais aussi de tenter de pallier aux effets non-voulus du dispositif.

Leur inscription dans le dispositif entier doit ainsi préserver leur caractère autothélique (finalité intrinsèque). Dans le moment même, ces moments ne doivent pas être vécus pour servir un entretien ou un autre moment du dispositif de placement (ou par exemple une visée de surveillance). Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne puissent pas servir cette finalité dans le futur, mais cette visée n'est pas prédéfinie, n'est pas présente à ce moment-là. Sa visée à ce moment-là est bien celle d'explorer, expérimenter et tenter de construire ensemble un sens du placement, une manière d'être enfant, parent et professionnel qui convienne à tous et où ce qui importe peut être partagé. D'autres visées urgentes ou nécessaires peuvent bien sûr devoir être priorisées au cours d'un de ces moments de coprésence mais elles doivent préférentiellement être portées dans d'autres moments du dispositif. Tout en n'étant pas vécus comme au service d'autres moments, ces moments de coprésence ne doivent pas non plus nier leur inscription dans ce dispositif. Il s'agit d'éviter l'illusion d'une absence de dispositif.

On peut imaginer que d'autres moments du dispositif peuvent ici servir d'appuis et de guides pour Mesdames (avec des formes de directivité par exemple) et leur permettre de répondre aux exigences de cette deuxième modalité, et pour les enfants aussi, en préservant si nécessaire des moments à l'intérieur du foyer sans les parents, où les enfants se sentent protégés ; où peut se travailler en dehors de la présence des parents une manière pour les enfants d'être avec eux.

Dans cette modalité, si celle-ci est bien inscrite dans le reste du dispositif et le sens de celui-ci transformé, 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.



## 7. CONCLUSION

Distinguer ces deux modalités nous paraît heuristique au sens où cela permet de préciser ce qu'il y a à travailler avec le parent, en lien avec la mesure de placement et les droits sans considérer que cela signifie dans cette modalité prédéfinir des places, des attentes, des objectifs à poursuivre pendant ce moment de repas/devoirs. Il s'agit d'être au clair sur la spécificité de ce moment de coprésence (du dispositif, des manières de l'habiter), sur ce qu'elle favorise, défavorise. Être au clair sur les contraintes auxquelles chacun devra répondre mais sans prédéfinir comment chacun y répondra, être au clair sur ce que le dispositif favorise/défavorise mais aussi sur les effets favorisés non-voulus. De sorte à y être attentifs et tenter dans l'intervention de déjouer les effets non-voulus.

Le mandat général, les motifs du placement, l'anamnèse sont des appuis mais ne prédéfinissent pas ce qui va ou doit se passer. De par l'espace que cette modalité ouvre entre les visées dans le moment de coprésence et celles (à l'égard des parents) normatives et normalisatrices de la mesure elle-même, de par le pari qu'elle fait ainsi sur l'aventure, elle favorise l'implication des uns et des autres, ce qui fait évoluer le placement, le rend 'vivant'. Cette modalité prend ainsi à la fois appui sur le dispositif, déjoue des effets non-voulus et favorise des effets qu'elle ne peut viser directement.

Cette modalité se concentre, se centre sur ce qui peut émerger, se vivre à trois dans le moment même, où ce qui importe pour chacun peut s'explorer, s'exprimer, se transformer et tenter de se partager. C'est l'occasion d'un travail spécifique, localisé de partage de la vie de l'enfant, de son lieu. Un moment dans lequel participation et protection sont des appuis l'un pour l'autre. Ils agissent de concert, dans le même mouvement (et non pas l'un étant une condition préalable pour l'autre). La participation favorise la protection et la protection favorise la participation. Il s'agit d'ici d'activités orientées *par* le soutien à la parentalité (et non pas *vers*), avec une conception de la protection au sens large de promotion du développement de l'enfant (ce qui nécessite que sa participation soit non préfigurée, a minima possible, et ensuite entendue). Dans cette modalité, réhabilitation des compétences parentales et motifs du placement sont travaillés indirectement, au sens où ils ne sont pas directement visés. A la fois ils peuvent être des moyens pour favoriser la qualité de ce moment à trois, et ces moments peuvent favoriser indirectement leur transformation.

Ainsi dans cette modalité et ces moments de coprésence, il ne s'agit 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, saisissent des réponses (en lien avec les motifs du placement et la maintien du lien parents-enfants) 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 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 ainsi que le dispositif d'aide-contrainte, 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 modalité favorisée par la coprésence permet que d'autres choses puissent se dire et s'expérimenter, d'ouvrir un espace pour les implications des uns et des autres. Ce qui permet que dans ce dispositif

artificiel d'aide-contrainte quelque chose de naturel, vivant soit favorisé. Une forme de légèreté et de gratuité au sens où ce qui se passe n'est pas d'emblée mis au service d'une finalité extérieure (construction d'un futur et/ou travail sur un passé). Les participations ne sont pas préfigurées, ni forcément verbales, explicites ... Les exigences de cette modalité ne sont pas celles des dispositifs par entretien et réunion (en ce sens elles sont complémentaires), lesquels placent en leur centre participation verbale (explicite), registre de la réponse et thématiques prédéfinies, des exigences qui pour certaines familles ou à certains moments de la dynamique de placement peuvent être défavorables à l'instauration d'une collaboration ou implication des parents. Les moments de coprésence offrent ainsi d'autres opportunités de participation, avec des exigences différentes (indétermination).

Plus qu'une visée de participation aux décisions du placement considéré comme une mesure ultime (COPMA 2017), dans cette modalité un sens du placement au présent (réussir à être parent, enfant, professionnel ensemble) peut s'explorer, s'expérimenter, se transformer, à la fois portée et contenue par l'activité ordinaire et sa légèreté ainsi que le dispositif d'aide-contrainte. De nouveaux possibles peuvent et même doivent émerger pour que ces moments puissent avoir lieu et perdurer. Dans le présent du moment de coprésence il peut y avoir exploration, expression et transformation des modalités d'action et d'existence des uns et des autres. Quelque chose peut être mis en mouvement, déjouant des mouvements d'impuissance avec de multiples vulnérabilités hors du pouvoir d'agir des éducateurs, des mouvements de résignation avec des histoires qui semblent écrites à l'avance, des placements qui durent, ainsi qu'une rigidification des positions et des places des uns et des autres, voire une logique d'engrenage dans la dynamique de placement.

Dans cette modalité, l'implication des parents ne vise 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 étant portée dans la mesure du possible avec les parents. Leur implication ainsi que celle des enfants visent l'ISE de manière plus large (continuité, protection et promotion du développement, appartenance familiale, prise en considération de ce qui importe pour les parents,...).

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 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.



## 8. BIBLIOGRAPHIE

- Alloa, E., & During, E. (ed). (2018). *Choses en soi. Métaphysique du réalisme*. Paris: PUF.
- Anaut, M. (2002). Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions*, 77, 101-118.
- 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.
- Barnes, V. (2012). Social work and advocacy with young people: Rights and care in practice. *British Journal of Social Work*, 42 (7), 1275-1292.
- Berger, M. (2000). Le travail avec les parents. *Enfances et Psy*, 12 (4), 127-133.
- Berger, M. (2005). Médiation et intérêt de l'enfant. *Dialogue*, 170 (4), 7-16.
- Berger M. (2020). *L'enfant et la souffrance de la séparation*. Paris : Dunod.
- 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 sociale. *Revue Sciences et Actions Sociales*, 1 et 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.
- COPMA (2017). *Droit de la protection de l'enfant: guide pratique*. Zürich: Dike Verlag.
- 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: mélanges en l'honneur de la Professeure Margareta Baddeley* (pp. 81-100). Genève: Schulthess ed. Romandes.
- Debase, 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: éditions ies.
- Despret, V. (2009). *Penser comme un rat*. Versailles : éd. Quae.

- Despret V. (2020). *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Paris : La découverte.
- 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.
- Dewitte J. (2008). La vie est sans pourquoi. Redécouverte de la question téléologique. *Revue du Mauss*, 31.
- Diamond, C. (2004). Passer à côté de l'aventure, réponse à Martha Nussbaum. In C. Diamond *L'esprit réaliste* (pp. 417-428). Paris : PUF.
- 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, 11-128.
- Flandin, S, Poizat, G., & Durand D. (2017). Développer la résilience en renouvelant la formation à et pour la sécurité: une recherche en cours. *52e Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française*.
- Fondation les Airelles (2020). *Concept éducatif*.
- Foucault M. (1977). Le jeu de Michel Foucault, *Dits et écrits* (tome III), texte no 206.
- Friedrich J. (2007). Indices, déictiques, guidage matériel : la Sprachtheorie de Karl Bühler. In D. Touhard (éd). *L'interprétation des indices : Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 153-171
- Friedrich J. (2010). *Lev Vygotsky : médiation, apprentissage et développement*. Carnets des Sciences de l'Education.
- Friedrich, J. (2015). Le potentiel heuristique d'un débat dans la psychologie au début du XXe siècle: jeu, Funktionsfreude et dressage. In L. Mermet, & N. Zaccai-Reyners. *Au prisme du jeu. Concepts, pratiques, perspectives* (pp. 225-243). Paris: Editions Herman.
- Fustier P. (1993). *Les corridors du quotidien*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Fustier, P. (2013). *Education spécialisée : repères pour des pratiques*. Paris : Dunod.
- Gilbert, N. (2012). A comparative study of child welfare systems: Abstract orientations and concrete results. *Children and Youth Services Review*, 34, 532–536.
- 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*.
- Hollnagel, E. (2014). *Safety-I and Safety-II*. London: CRC Press.

- 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, 116–124.
- Joas H. (2001). La créativité de l'agir. In Baudouin J.-M., Friedrich J. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- 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.
- Lacharité, C. (2015). *Participation des parents et services de protection de l'enfance*. Trois-Rivières, QC: Éditions CEIDEF.
- 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.
- Manciaux, M. (2001). La résilience, un regard qui fait vivre. *Etudes*, 10, 321-330.
- Mezzena, S. (2018). *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans les activités des éducateurs*. 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.
- Neyrand, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de la parentalité*. Toulouse: Erès.
- 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, p. 43-53.
- Seron, C., & Wittezaele, J.-J. (2009). *Aide ou contrôle*. Bruxelles : De Boeck.
- Solomon J., Georges C. (1999). *Attachment disorganization*. The Guilford Press.
- 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.

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 D. Debaise, & I. Stengers. *Gestes spéculatifs* (pp. 5-22). Dijon : Les Presses du Réel.

Stengers I. & Latour B. (2009). Le sphinx de l'œuvre. In Souriau E. *Les différents modes d'existence*. Paris : PUF, p. 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, disponible sous <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](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](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 (2020a). 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., Mezzena, S., Pont, A.-F., Pittet, M., Seferdjeli, L., Friedrich, J., Fersini, F., & Krummenacher L. (2020b). Protection, incertitude et ouverture de possibles dans un dispositif du champ de la protection de l'enfance. In M. Kuehni. *Le travail social sous l'œil de la prudence* (pp. 263-282). Bâle : Ed. Schwabe.

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 (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Revue électronique Activités.org*

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), pp. 287-322.

Verdier P. (2020). *L'enfant en miettes*. Paris : Dunod.

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

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

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

Wuangeo J., Turcotte D. (2014). Configurations institutionnelles de la protection de l'enfance : regards croisés de l'Afrique, de l'Europe et de l'Amérique du Nord, *Enfances, Familles, Générations* 21, p. 237-259.

## 9. ANNEXE

### **Proposition d'un dispositif de soutien et renforcement de la transformation des pratiques depuis/dans le dispositif de recherche, en vue de venir observer, filmer, discuter avec vous des moments de présence des parents.**

- Avant le film : Répondre aux questions suivantes (par écrit<sup>12</sup>, sous formes de notes, restituées dans l'AC oralement)
  - Quels sont selon vous les problèmes à l'origine de la mesure pour cet enfant ?
  - 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 ? Indiquez un ou deux moments que vous avez vécu avec l'enfant dans le cadre de son placement qui vous fait/ont penser que ce moment de coprésence pourrait être utile/nécessaire ?
  - Quels sont les risques et les opportunités que vous imaginez pour ce type de moment ? pour l'enfant ? pour le parent ? le reste du groupe ? pour votre accompagnement ? et pour la mesure ?
  - Quelles semblent être selon vous les attentes et envies de l'enfant pour ce moment ?
  - Quelles semblent être selon vous les attentes et envies du parent pour ce moment ?
- *Film*
- Après le film : Répondre aux questions suivantes (par écrit<sup>13</sup>, sous formes de notes, restituées dans l'AC oralement)
  - Y a-t-il eu selon vous de jolis moments ? qu'est-ce qui vous fait dire que c'est un joli moment, pouvez-vous le décrire ? Que s'est-il passé ?
  - Avez-vous été inconfortable à certains moments ?
  - Avez-vous été surpris par quelque chose ? quoi ?
  - Est-ce que vous avez eu des hésitations (doute sur ce qu'il faudrait faire, sur ce qui se passe) et qu'avez-vous fait sur le moment même ?
  - Avez-vous eu un retour à la fin ou après, de la part du parent ? Verbalement, ou par certains comportements ou attitudes ...
  - Avez-vous eu un retour à la fin ou après, de la part de l'enfant ? Verbalement, ou par certains comportements ou attitudes ...
  - Qu'avez-vous transmis aux collègues, à la hiérarchie, au réseau et à l'assistant(e) du service placeur ?
- *AC*
- Après l'AC :
  - Qu'avez-vous appris de cette expérience ?
  - Quels points, difficultés, interrogations restent en suspens ?
  - Que pensez-vous maintenir et changer pour le prochain moment avec ce parent ?

Collectivisation des apprentissages et questions en équipe

.....

---

<sup>12</sup> Les textes ne circuleront pas au-delà de l'équipe sans accord expresse.

<sup>13</sup> Idem note 10.

## SOMMAIRE

<b>1. UN PROJET, UN INTERET, DES ENVIES QUE NOUS AVONS EN COMMUN : LE DEVELOPPEMENT DE NOUVELLES PRATIQUES .....</b>	<b>1</b>
1.1. Enjeux actuels du champ de la protection de l'enfance, développement des moments de coprésence .....	1
1.2. Notre compréhension, nos paris issus d'une recherche avec Espace Contact et de nos interventions dans le CAS en Développement de projets orientés par le soutien à la parentalité ....	3
1.3. Spécificités des moments de coprésence à l'intérieur d'un dispositif de placement.....	4
<b>2. LES MOMENTS DE COPRESENCE DANS UN DISPOSITIF DE PLACEMENT : COMMENT SOUTENIR LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES ? .....</b>	<b>8</b>
2.1. Prendre au sérieux les difficultés rencontrées : considérations méthodologiques et éthiques	8
2.2. Prendre comme guides également les « jolis moments » .....	10
2.3. Considérer qu'il s'agit fondamentalement d'une transformation de la pratique d'accompagnement au quotidien, et non pas seulement de l'ajout d'une prestation de soutien à la parentalité adressée aux parents.....	11
2.4. Cerner ce que (et ce qui ) favorise et défavorise différentes manières pour le professionnel d'habiter ces moments de coprésence .....	13
2.5. Inscription de ces moments dans l'ensemble du dispositif : esquisses .....	13
2.6. Pourquoi et comment plonger dans des moments spécifiques.....	14
<b>3. PLONGEE DANS UN MOMENT DE REPAS .....</b>	<b>15</b>
3.1. Situation familiale et implication de la maman dans le dispositif de placement : évolution récente et présence des chercheurs .....	15
3.2. Plongée dans une séquence. Analyse au fil de l'activité.....	20
<b>4. PLONGEE DANS UN MOMENT DE DEVOIR.....</b>	<b>30</b>
4.1. Situation familiale et implication de la maman dans le dispositif de placement : évolution récente et présence des chercheurs .....	30
4.2. Plongée dans une séquence : <i>Analyse au fil de l'activité</i> .....	31
<b>5. « CE N'EST PAS QU'UN MOMENT DE REPAS/DEVOIRS » : MODELISATION DE DEUX MANIERES D'HABITER CES MOMENTS DE COPRESENCE (QUELQUES REPERES) .....</b>	<b>37</b>
5.1. Première modalité : une modalité à deux, en présence de ... L'activité ordinaire et le moment à trois sont en dehors de l'activité professionnelle. ....	38
- Les professionnelles .....	38

- Mesdames .....	39
- Les enfants.....	39
- Le moment de repas/devoir sert de révélateur de quelque chose conçu comme sous-jacent et préexistant à ce moment-là .....	40
- Une activité ordinaire en dehors de l'activité professionnelle .....	40
- Une protection comme non-événement .....	41
- Une participation préfigurée du parent .....	41
- Limites de cette première modalité .....	42
<b>5.2. Deuxième modalité : un moment à trois, en appui sur l'implication dans une activité ordinaire. ....</b>	<b>44</b>
- Exploiter les caractéristique du « petit » dispositif : contrainte, artificialité, coprésence (ci-dessous pour les activités ordinaires) .....	46
- Saisir, renforcer des modalités d'existence.....	47
- Mettre le présent au centre et s'impliquer .....	48
- Accorder son attention, une pratique de politesse. ....	50
- Quitter le paradigme indiciaire en ne dissociant pas l'accès d'un côté, le traitement ou la transformation de l'autre.....	52
- L'ordinaire sert à la fois d'appui et de visée.....	54
- Ne pas opposer activité ordinaire et inscription dans le dispositif.....	56
- Inventer/trouver des manières d'être ensemble, en appui sur la contrainte, l'artificialité et l'incertitude .....	57
- Soutenir la parentalité, concrétiser le sens du placement sans le figer.....	58
- Protection comme promotion du développement en appui sur l'incertitude, l'ordinaire et une forme de continuité.....	59
- Voir, saisir la participation, la faire compter. ....	61
<b>6. INTEGRATION DANS LE RESTE DU DISPOSITIF.....</b>	<b>61</b>
<b>7. CONCLUSION.....</b>	<b>63</b>
<b>8. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>65</b>
<b>9. ANNEXE.....</b>	<b>70</b>