



## Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

26 | Automne 2021

Varia

---

# Les moments de coprésence parents, enfants et professionnels dans un dispositif suisse de placement : ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important

*Moments of co-presence between a child, the biological parent, and a professional in a swiss placement apparatus: here and now, between the three individuals, imperceptibly, something important is happening*

*Los momentos de presencia compartida entre padres, niños y profesionales en un dispositivo de acogida suizo : aquí y ahora, los tres juntos, parece que no pasa nada y sin embargo ocurren cosas muy importantes.*

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



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sejed/10925>

ISSN : 1953-8375

### Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Ce document vous est offert par HES-SO Haute École spécialisée de Suisse occidentale



### Référence électronique

Kim Stroumza, Anne-Françoise Pont, Marc Pittet, Flavio Fersini et Laetitia Krummenacher, « Les moments de coprésence parents, enfants et professionnels dans un dispositif suisse de placement : ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 26 | Automne 2021, mis en ligne le 01 décembre 2021, consulté le 18 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/10925>

---

Ce document a été généré automatiquement le 5 janvier 2022.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

---

# Les moments de coprésence parents, enfants et professionnels dans un dispositif suisse de placement : ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important

*Moments of co-presence between a child, the biological parent, and a professional in a swiss placement apparatus: here and now, between the three individuals, imperceptibly, something important is happening*

*Los momentos de presencia compartida entre padres, niños y profesionales en un dispositivo de acogida suizo : aquí y ahora, los tres juntos, parece que no pasa nada y sin embargo ocurren cosas muy importantes.*

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

---

## NOTE DE L'AUTEUR

Nous sommes formateurs, chercheurs (et certains d'entre nous également travailleurs sociaux) dans des hautes écoles en travail social (HETS) de Suisse romande – Kim Stroumza, Marc Pittet, Flavio Fersini et Laetitia Krummenacher à la Haute École spécialisée de Suisse occidentale HES-SO/HETS-Genève, Anne-Françoise Pont à HES-SO/HETSL à Lausanne. Nos enseignements, recherches et interventions portent sur les pratiques professionnelles du travail social et visent à modéliser, avec les professionnels, les savoir-faire que ceux-ci inventent, développent, transforment pour pouvoir répondre à leur mission. Et ce dans une perspective de reconnaissance de ces

savoir-faire, de mise en patrimoine de ces derniers et d'alimentation des pratiques de formation.

## Introduction

- 1 Les moments de coprésence entre parents, enfants et professionnels en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire (jouer, manger...) à l'intérieur d'un dispositif de placement du champ de la protection de l'enfance sont au centre de cet article. Il s'agit de moments de repas, de devoirs, d'échanges lors de départs et retours de week-end... ; des moments qui sont mandatés par le service placeur comme des droits de visite ou que l'institution propose aux parents et aux enfants pour travailler certains enjeux liés au placement et/ou à leur relation, et pour qu'ils puissent passer du temps ensemble. Lors de ces moments, les professionnels sont soumis à de multiples injonctions (protection de l'enfance, soutien à la parentalité, maintien du lien parents-enfants et participation des parents et des enfants) et confrontés à de nombreuses difficultés reconnues comme persistantes lorsqu'il s'agit de répondre à toutes ces injonctions.
- 2 Nous faisons le pari que, confrontés à ces difficultés, les professionnels sont en train de développer dans leurs pratiques de nouvelles manières d'agir et que dans ces moments particuliers peut se jouer, d'un point de vue éducatif, quelque chose de spécifique, qui exige d'être mieux compris pour être pleinement exploité.
- 3 Dans une démarche d'analyse du travail, nous avons ainsi étudié comment s'y prennent les professionnels pour répondre à ces injonctions et difficultés dans un dispositif de placement suisse (canton de Vaud) qui accueille des enfants entre 6 et 15 ans. Lors de la recherche<sup>1</sup>, ces moments de coprésence étaient en pleine expérimentation et développement par l'équipe éducative.
- 4 Nous allons dans une première partie décrire la complexité du champ dans lequel opèrent ces pratiques afin de saisir ce qui se passe dans ces moments en tant que réponses à cette complexité. Des réponses qui, dans une conception non applicationniste de l'action au cœur de l'analyse du travail, ne vont pas de soi. Puis, dans une deuxième partie, nous décrirons notre dispositif théorique et méthodologique. Dans la troisième partie, nous décrirons comment s'y prennent les professionnels lors de ces moments, en visibilisant deux modalités d'action concurrentes.

## Complexité du champ de la protection de l'enfance

- 5 Dans une perspective située d'analyse du travail, saisir ce qui se passe dans ces moments entre les personnes présentes et comment le professionnel s'y prend pour favoriser les effets qu'il recherche nécessite de bien comprendre les injonctions auxquelles sont soumises ses pratiques. Cette compréhension permet de préciser les effets recherchés par le professionnel<sup>2</sup> ainsi que les tensions/difficultés auxquelles il s'achoppe dans sa pratique. Elle permet également de ne pas dissocier les enjeux notamment relationnels, à l'œuvre dans ces moments, du dispositif dans lequel ces relations se construisent.

## Des injonctions multiples

- 6 Plusieurs injonctions orientent l'action éducative dans le cadre de placements. Certaines émanent du cadre légal et politique :
- lorsque le développement physique, psychique, affectif ou social d'un mineur est menacé et que les parents ne peuvent y remédier seuls, l'État prend les mesures de protection nécessaires (si possible d'entente avec les parents) (loi vaudoise sur la protection des mineurs, LProMin, 2004) ;
  - la mesure de placement de l'enfant est considérée en Suisse comme une mesure ultime (COPMA, 2017). Elle doit être subsidiaire, proportionnelle et complémentaire (article 301 du Code civil suisse (CCS)), avec une plus grande implication possible des parents en tenant compte des enjeux de protection ;
  - le père ou la mère qui ne détient pas l'autorité parentale ou la garde, ainsi que l'enfant mineur, ont réciproquement le droit d'entretenir des relations personnelles (art. 273 du CSS) ;
  - une plus grande participation des enfants et des parents aux interventions qui les concernent est promue (Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant, lignes directrices de la politique vaudoise de l'enfance et de la jeunesse – cf. Service de protection de la jeunesse, 2017), ainsi qu'une visée de réhabilitation des compétences parentales (art. 6, al. 1, LProMin) ;
  - la nécessité de renforcer la présence des parents à l'intérieur des institutions résidentielles est, elle, reconnue comme nécessitant de préciser les contours des droits de visite, ses conditions organisationnelles et les postures éducatives qui sont à l'œuvre.
- 7 D'autres injonctions plus générales traversent le champ de la protection de l'enfance :
- un mouvement en faveur d'une plus grande participation comme mise en œuvre de l'idéal démocratique et du principe d'égalité des citoyens (Zask, 2011) ;
  - une plus grande importance donnée aux phénomènes de résilience et d'*empowerment* (non-déterminisme des conditions de vie et autres vulnérabilités) (Anaut, 2002 ; Le Bossé, 2003) ;
  - une transformation de la notion de protection : non pas seulement protéger l'enfant de certains risques, mais promouvoir son développement en lui offrant des conditions pour qu'il ait suffisamment d'opportunités pour développer son potentiel (Munro, 2011).
- 8 Enfin, ces pratiques sont également prises dans des injonctions institutionnelles spécifiques. Le concept éducatif du dispositif étudié promeut notamment des pratiques de coéducation, 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<sup>3</sup> ».
- 9 Toutes ces injonctions font partie explicitement des prescriptions auxquelles sont soumises les pratiques ou orientent celles-ci. Elles sont très générales et peuvent entrer en tension (voire en opposition) les unes avec les autres ; en outre, elles ne disent pas comment, dans le quotidien de l'action éducative, c'est-à-dire en situation et avec telle famille, les professionnels peuvent y répondre.
- 10 Dans la littérature scientifique, sont décrits comme réponses à ces injonctions principalement des dispositifs par entretiens ou réunions, lesquels placent en leur centre des discussions sur les problèmes à l'origine de la mesure de placement ou rencontrés en cours de mesure (Hardy, 2012 ; Seron et Wittezaele, 2009 ; Lacharité, 2015 ; Boutanquoi *et al.*, 2014). La participation y est conçue comme implication dans

ces espaces formels de discussion et de prise de décisions liées à la mesure (Knorth *et al.*, 2018 ; Bijleveld (van) *et al.*, 2015).

### **Des difficultés qui subsistent et un dispositif de placement qui favorise des effets non souhaités**

- 11 Le bilan de l'inscription de ces injonctions dans l'agir concret est cependant aujourd'hui mitigé (par exemple Boucher, 2015), avec des difficultés qui subsistent, parmi lesquelles : – des attentes parfois excessives à l'égard de capacités parentales dissociées de leur contexte politique et social (Neyrand, 2011) ; – une parentalité difficile à définir sans naturaliser sa définition (Bachmann *et al.*, 2016) ; – la volonté de ne pas faire porter à l'enfant une responsabilité inappropriée ; – la difficulté à pouvoir évaluer l'authenticité de ce que dit l'enfant (Sanders et Mace, 2006) ; – le risque de voir de la résilience là où il y a seulement déni d'un traumatisme (Manciaux, 2001) ; – un droit au secret, à une forme d'autoprotection qui est également à respecter (Lacasa, 2019) ; – un 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 (Voll *et al.*, 2010 ; Boutanquoi *et al.*, 2016).
- 12 À ces difficultés s'ajoutent celles suscitées par le dispositif de placement lui-même. 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 cette mesure favorisent en effet également des effets non souhaités : – 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 (Join-Lambert *et al.*, 2014) ; – cette disqualification, la présence fréquente de vulnérabilités multiples ainsi que la nature contraignante<sup>4</sup> du dispositif peuvent entraîner pour ces familles des mouvements de soumission (sans réelle implication) ou d'opposition et d'attaque des liens et du dispositif (Guy Hardy, 2012) ; – la prépondérance d'une logique de protection, par le contrôle et la vigilance qu'elle impose, peut défavoriser l'implication des parents et des enfants dans des moments occasions de réitération d'actes de négligence et de maltraitance (Peter Voll *et al.*, 2010) ; – le lieu institutionnel et artificiel de placement doit pouvoir être investi par l'enfant comme lieu de vie, malgré d'éventuels conflits de loyauté et des parcours de vie souvent jalonnés de ruptures (Verdier, 2020). Lorsque les placements durent et/ou que les histoires semblent écrites par avance (Boutanquoi *et al.*, 2014), ces dispositifs comportent également des risques de résignation, d'impuissance, voire de participation à une logique d'engrenage dans la dynamique de placement (Minary, 2011).
- 13 Pointer les effets non souhaités favorisés par le dispositif ne vise pas une critique de la mesure ou du dispositif, mais une mise en évidence que ces effets peuvent être en partie déjoués par les professionnels, parce qu'ils sont pour eux en prise directe.
- 14 L'énigme à laquelle s'adresse (et qu'a construite) notre recherche est ainsi la suivante : comment font les professionnels pour habiter ce moment de coprésence en impliquant dans la mesure du possible les parents, et en favorisant pour l'enfant l'investissement du foyer comme lieu de vie pour soutenir son développement ? Comment font-ils pour permettre que quelque chose d'heuristique et de vivant soit malgré tout favorisé par

cette mesure d'aide contrainte dans un lieu artificiel et en tenant compte des parcours de vie (de l'enfant et/ou de son/ses parent-s) comprenant souvent de multiples vulnérabilités et ruptures ?

## Notre dispositif de recherche

### Cadre théorique

- 15 Pour bien saisir comment les professionnels s'y prennent pour répondre à l'ensemble des injonctions auxquelles sont soumises leurs pratiques, en s'appuyant sur le dispositif tout en tentant d'en déjouer les effets non souhaités, nous avons adopté une démarche d'analyse du travail (Barbier et Durand, 2017). Cette approche prend comme objet d'étude l'activité réelle et considère que celle-ci ne résulte pas d'une seule application de prescriptions ou théories, ni ne relève d'abord et uniquement d'une réflexion mais d'une intelligence qualifiée de pratique (Mezzena, 2018). À la suite de ces travaux et en enrichissant cette démarche d'apports issus du pragmatisme (De Jonckheere, Stengers, 1997, 2009, 2015) et de la phénoménologie (Waldenfels, 1994), nous considérons que c'est en (avec la) situation que se construisent des réponses, à chaque fois singulières, dans une attention à ce qui émerge (ou pas) en cours d'action, dans un mouvement à la fois d'exploration et de transformation de l'environnement pour que l'activité puisse répondre à l'ensemble de ses prescriptions dans les conditions locales qui sont les siennes. La notion deweyenne de situation permet de saisir ce qui intervient dans la constitution de l'activité comme n'étant pas un environnement au sens d'une somme d'entités isolées avec lesquelles le professionnel entrerait en relation, mais un « environnement expérimenté », un tout contextuel que Dewey nomme « situation » (Quéré, 2006). Cette situation est unique et induplicable, elle est immédiatement sentie comme un tout et est également orientée. Pour Dewey, une situation est ouverte à une investigation/transformation pratique, parce que ses éléments constitutifs ne tiennent pas ensemble. Le professionnel tente ainsi par son action de (re)construire, maintenir une certaine orientation de la situation en s'ajustant à ce qui se passe (adaptation et transformation), afin d'obtenir certains effets en lien avec sa mission. Nous nommons « perspective » cette orientation (Mezzena, 2018) et « modèle » l'ensemble de repères qui décrivent cette orientation (De Jonckheere, 2010).
- 16 Cette réponse à la situation et en situation est, dans les termes de Waldenfels (2014), incontournable et échappe en partie au professionnel, dans la mesure où il ne sait pas exactement à quoi il répond lorsqu'il répond et que « ce à quoi [il répond lui] demeure jusqu'à un certain point toujours irréductiblement étranger » (Pittet, 2019, p. 10). Ce qu'il fait, ce qu'il éprouve est pris dans un mouvement à la fois passif et actif, qui comporte une forme d'étrangeté et une épaisseur : les sollicitations sont multiples et temporellement la réponse est toujours en retard par rapport à ce à quoi elle répond.
- 17 Trois concepts nous ont en particulier été utiles pour nos analyses.

### Des prescriptions comme contraintes

- 18 Le concept de contrainte permet de préciser de manière heuristique pour notre propos comment saisir la différence de nature entre travail prescrit (mission de l'institution avec ses injonctions légales et politiques et son orientation par des injonctions plus générales) et travail réel dès lors que l'on quitte une conception applicationniste de

l'action : « une contrainte requiert d'être satisfaite, mais la manière dont elle sera satisfaite reste, par définition, une question ouverte » (Stengers, 1997, p. 74). La contrainte ne reçoit sa signification, qui permet *a posteriori* d'expliquer ce qui est advenu, que dans le processus même de cette venue à l'existence. Les politiques publiques, les injonctions légales ou plus générales ne définissent pas conceptuellement les termes utilisés, lesquels sont pour la plupart objets de débats théoriques et idéologiques. C'est l'analyse des pratiques qui permet de définir ces termes (par exemple : protection, participation), en examinant comment elles construisent et stabilisent des modes de réponse.

- 19 Ce concept de contrainte souligne la dimension événementielle et de fabrication concrète nécessaire à la construction d'une réponse à celle-ci. C'est dans une situation particulière, pour tel enfant, dans telle famille et société qu'il s'agit par exemple de concrétiser la notion de bien de l'enfant – notion juridiquement indéterminée (COPMA, 2017). Dans la fabrication de solutions, ce qui était tenu pour des contradictions peut se transformer (Stengers, 2015). Autre point important, nous l'avons vu, il s'agit pour les professionnels de construire des actions qui répondent à un ensemble de contraintes.
- 20 Pour les professionnels, saisir les prescriptions comme des contraintes signifie qu'ils doivent, en situation, construire des modalités de réponse qui conviennent, ce qui ouvre la possibilité qu'ils le fassent au contact de et avec les parents et les enfants. Si la mesure de placement est imposée, le sens de celle-ci, c'est-à-dire comment parents, enfants et professionnels vont y répondre et se l'approprier, reste ainsi ouvert et à conquérir.

### Habiter un dispositif

- 21 Pour répondre à ces contraintes, les équipes développent des modèles et des manières concrètes d'habiter les dispositifs. Par dispositif, nous entendons un ensemble d'éléments hétérogènes (matériel, prescriptions, idées, valeurs...) en relation qui vise à orienter les actions (De Jonckheere, 2010; Despret, 2009). Des éléments visibles, non visibles ; de l'ordre des savoirs et des pouvoirs. Les dispositifs ouvrent et ferment des possibilités d'action, favorisent certains effets et en défavorisent d'autres (susitant des effets aussi non souhaités<sup>3</sup>). Les moments de coprésence sont en eux-mêmes un microdispositif s'inscrivant dans un dispositif plus large (comportant également des moments du quotidien avec l'enfant, des entretiens avec les parents).
- 22 Pour notre propos, nous tenons à distinguer trois niveaux de description du dispositif :
- Le dispositif de placement tel qu'il est défini par un champ professionnel, indépendamment de conditions législatives et institutionnelles particulières et de la manière dont le dispositif est mis en œuvre.
  - Le dispositif tel qu'il se concrétise en réponse à des politiques plus locales, au sein d'une institution et d'un réseau institutionnel particuliers, avec certaines idées éducatives. Il s'agit de la manière dont une équipe de professionnels hérite de son mandat dans les conditions locales qui sont les siennes (De Jonckheere, 2010). Son modèle – ensemble de repères fiables et stables – ne décrit pas des manières concrètes de travailler mais une orientation, une manière de construire les problèmes auxquels s'adresse l'intervention, qui sert de guide à l'équipe dans la construction concrète de solutions en cours d'action et qui définit l'intégration des microdispositifs à l'intérieur du dispositif d'ensemble.

- 23 Un troisième niveau décrit la manière dont un professionnel en cours d'activité habite concrètement le micro- (et « grand ») dispositif à un moment donné : que vise-t-il, à quoi est-il attentif, qu'éprouve-t-il, que voit-il ? C'est le niveau de l'implication du corps propre auprès des personnes accompagnées (Waldenfels, 1994 ; Pittet, 2015), de ce qui advient ou pas en cours d'activité en relation et avec les autres personnes présentes. Interviennent à ce niveau les multiples injonctions, les mouvements des corps propres et aussi, pour une situation familiale singulière, leurs histoires de vie, tel mandat, telle organisation des moments de coprésence, ce qui s'est passé dans d'autres moments du dispositif et dans les vies quotidiennes de chacun, pendant les séances de réseau... Ce niveau, bien qu'influencé par les deux autres niveaux, décrit comment chacun, concrètement, à chaque instant, fait l'expérience de cette exposition, exploration, confrontation et transformation du monde dont l'orientation est dessinée par le modèle. Cette manière d'habiter le dispositif est non-prédéfinie et événementielle. Elle est également influencée par les manières singulières dont les autres personnes présentes vont habiter le dispositif à ce moment-là.

### Favoriser des modalités d'existence

- 24 De façon générale, une intervention éducative vise à favoriser des modalités d'existence (De Jonckheere, 2010). Nous considérons que cette intervention se concrétise par le professionnel en habitant le dispositif d'une certaine manière.
- 25 Le concept de modalité d'existence (Stengers et Latour, 2009 ; Sanli, 2017) décrit le mouvement par lequel une personne se saisit/est saisie par une situation, ce qui est viable pour elle (ce qui lui importe, ce qu'elle porte et peut endurer) ; sa manière de tenter (ou non) de recréer des possibilités d'existence et d'action. Cette manière s'exprime, s'explore, s'expérimente, éventuellement se transforme dans l'action même, et peut échouer.
- 26 Ce concept permet de se départir d'une conception de l'être en termes de substance ou d'identité (être ou ne pas être parent, compétent...), dans laquelle la continuité dans le temps et l'espace de l'existence est assurée par la présence souterraine de cette substance ou identité à soi, pour développer une conception de l'être comme comprenant une part d'indétermination, avec un inachèvement existentiel. Une existence non pas *en soi et par soi* mais *en et par quelque chose d'autre* ; une existence qui s'instaure en appui sur la situation (un rapport à soi, aux autres et à l'environnement) et qui ne peut en être séparée ; une existence dont la continuité est à conquérir. Ce qui est en train de se faire est encore oscillant, singulier et par définition sans contours fixes, sa teneur en existence est fragile, fugace. Il s'agit bien dans notre démarche de saisir ce qui est en devenir et dont la continuité se conquiert, en comprenant comment le dispositif et la manière dont l'habite le professionnel peuvent servir d'appui.
- 27 Des moments particuliers sont caractérisés par l'adoption par chaque personne présente de la perspective, ainsi que par l'intensité des relations monde/activité et personne(s)/activités (implication), intensité qui porte les modalités d'existence, leur donne consistance. Un monde commun résulte de (et soutient) ces moments particuliers, il est à construire tout au long de l'activité (Despret et Galetic, 2007), particulièrement pour des personnes qui ne partagent pas (plus) leurs vies quotidiennes.



## Dispositif méthodologique et éthique

### Une entrée par les activités<sup>6</sup>

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

### Un dispositif classique d'analyse du travail

- 29 La manière dont un professionnel habite ce moment, le modèle qui l'oriente ne sont ni dicibles, ni visibles, ni ne peuvent être inférés. Pour les saisir et ne pas se limiter à n'obtenir que le travail prescrit ou déclaré (avec les écueils identifiés de généralisation, idéalisation, justification et d'un accès difficile à des dimensions incorporées, ténues), nous adoptons ainsi une méthodologie éprouvée en analyse du travail, laquelle combine plusieurs données. Nous avons pour notre part pris appui sur des observations, des films et des entretiens dits d'autoconfrontation (AC), réalisés en visionnant un film de l'activité avec le professionnel filmé et visant à saisir avec lui ce qui s'y passe. Ce dispositif permet de (re)visionner les détails de l'activité et de tenter de découvrir ce que les différentes perspectives des chercheurs et des professionnels (ainsi que leur attention nécessairement limitée) leur font voir mais aussi ne leur permettent pas nécessairement de percevoir.

### Précisions quant aux données récoltées et à la manière de mener les entretiens

- 30 Après une période d'observation et de familiarisation réciproque, nous avons réalisé trois films (deux moments de repas et un de devoirs scolaires, dans la salle de réunion du foyer) et six AC, avec deux familles et deux professionnels. Pour différentes raisons (résistances des parents et des éducateurs à être filmés, période Covid qui a réduit l'organisation de ces moments...), seuls ont été filmés des moments de coprésence à l'intérieur du foyer et sans la présence des autres enfants qui y logent.

Moments observés (O), filmés (F)	Personnes présentes	Durée approximative
Activité à l'extérieur (O)	M1, E1a et E1b, Ch1	40 min
Repas 1 (O)	M1, E1a, Ch1, P1	1 h
Repas 2 (O, F)	M1, E1a, Ch1, P1	1 h 15
Repas 3 (O, F)	M1, E1b, Ch1, P1	1 h
Téléphone (O)	M2, Ch2	20 min

Devoirs scolaires (O, F)	M2, Ch2, E2, P2	1 h
--------------------------	-----------------	-----

Ch : chercheur ; M : maman ; E : enfant ; P : professionnel (éducateur de référence de l'enfant).  
Le chercheur était présent durant toute la durée du moment, sauf pour l'activité à l'extérieur (une visite chez un médecin ; le chercheur a fait le déplacement et attendu avec la famille).

### 31 Concernant les AC :

Moments discutés	Personnes présentes	Durée approximative
Repas 2	Ch1, Ch3, P1	1 h 30
Repas 3	Ch1, Ch3, P1	1 h 30
Repas 2 et 3	Ch1, Ch3, P1 et P3	2 h
Devoirs scolaires	Ch1, Ch2, P2	1 h 30
Repas 2 et 3	Ch1, Ch2, Ch3, équipe (5 personnes, dont P1, 2 et 3), sans la direction	2 h
Ensemble des moments filmés	Ch1, Ch2, Ch3, équipe, direction et autres employés de l'institution	2 h

- 32 Les familles qui ont participé à cette recherche ont leur(s) enfant(s) placé(s) durablement, des troubles psychiques et vulnérabilités multiples avérées et documentées, sans la présence toutefois d'extrême violence ni de réitération persistante des actes de maltraitance et de négligence.
- 33 Selon la disposition spatiale et les situations des familles, les films ont été tournés avec une caméra au poing ou posée sur un trépied. Des séquences qui semblent pour les professionnels et/ou les chercheurs emblématiques et/ou énigmatiques et/ou critiques du point de vue de ce qui se passe dans ces moments de coprésence ont ensuite été sélectionnées. Le questionnement dans les AC a porté sur les dimensions attentionnelles, intentionnelles et émotionnelles de ce qui se joue dans l'activité visionnée et sur ce qui échappe à la compréhension des chercheurs et intéresse les professionnels. Il ne s'agissait pas tant de faire expliciter par ces derniers ce qu'ils savent qu'ils font (pour ne pas transformer trop rapidement le savoir-faire en savoir propositionnel), mais de les confronter aux films, aux regards des chercheurs, pour faire émerger et découvrir ensemble ce qui se passe, ce qui importe et comment, dans l'activité filmée. Le visionnage de certains moments a pu ainsi faire sourire le professionnel... ce qui nous a amenés à chercher avec lui ce qui l'a fait sourire. Ou bien nous avons décrit ce que nous voyions dans le film, prêtant attention à des détails que le professionnel n'avait pas vus... et nos propos ont alors modifié son attention. Ou encore, nous lui avons demandé d'expliquer ce qui lui paraissait évident... Toutes nos interventions ont visé à explorer et découvrir avec lui son activité.
- 34 La possibilité pour le parent et l'enfant de participer eux aussi aux AC a été fortement encouragée mais n'a pu pour différentes raisons (réserve des professionnels,

indisponibilité des parents, moment inopportun en termes d'intérêt supérieur de l'enfant) se concrétiser.

### Analyse

- 35 L'analyse des textes de prescription, des notes d'observation et des propos issus des AC en appui sur notre cadre théorique vise à saisir ce qui se passe dans les activités filmées dans un mouvement de modélisation par triangulation constitutive des données. Le sens donné aux termes des prescriptions<sup>7</sup> mais aussi aux propos tenus dans les AC n'est pas considéré comme inférable à partir des seuls mots utilisés mais comme nécessitant une saisie de la situation (Ducrot, 1991). Au cours d'AC collectives (ACColl) avec l'ensemble de l'équipe du dispositif de placement, nous avons à la fois confronté l'équipe à des séquences/détails de film et présenté nos premiers résultats de modélisation, afin d'affiner et valider ceux-ci. Toutes les AC ont été menées par les chercheurs, avec la contrainte que l'équipe se retrouve globalement dans les résultats de la recherche et si des désaccords subsistaient, la nécessité de les signaler.

### Considérations éthiques

- 36 Les familles ont pu refuser de participer à la recherche ou interrompre leur participation, à tout moment et sans devoir présenter de justification. Le tournage des films aurait également été interrompu si les professionnels avaient estimé qu'il mettait à mal l'intérêt supérieur de l'enfant. Un consentement signé a été requis de la part des responsables légaux et des parents, du service placeur concerné selon les situations, ainsi qu'un accord signé des jeunes en fonction de leur âge et de leur capacité de discernement. Les professionnels également ont donné leur consentement pour être filmés et pour que des extraits de ces films ou des AC puissent être présentés dans les ACColl.

## Résultats de la recherche : présentation globale

- 37 De manière générale, nous avons constaté que les moments de coprésence sont pour les professionnels difficiles à organiser et plus largement à inscrire dans le reste du dispositif. En outre, si dans les moments analysés adviennent ce que nous nommons de *jolis moments*, ceux-ci ne sont souvent soit pas vus, soit pas retenus comme importants par les professionnels. Il s'agit de moments fluides, joyeux, qui ont l'air ordinaires, naturels, vivants : des rires, des rythmes qui s'ajustent, des échanges de regards affectueux... Dans ces jolis moments se jouent, se disent, circulent des choses qui nous paraissent importantes, en termes de parentalité et pour l'enfant. Nous avons donc essayé de comprendre les difficultés rencontrées et ce qui se joue dans ces jolis moments, afin de renforcer leur existence et leur importance.

### Difficultés d'inscrire ces moments dans le reste du dispositif

- 38 L'organisation des moments de coprésence rencontre des difficultés pratiques régnantes et soulève pour les professionnels de nombreuses interrogations :
- comment ne pas superposer les espaces et maintenir l'espace protégé du foyer ? ;
  - quelle intimité préserver pour cette rencontre entre l'enfant et son parent ? ;

- comment faire en sorte que le parent se sente à l'aise sans se sentir pour autant chez lui ? ;
  - faut-il plus intervenir auprès du parent que de l'enfant à ce moment-là ? ;
  - comment assurer une nécessaire disponibilité et continuité des éducateurs tout en tenant compte des contraintes de taux d'encadrement de l'ensemble des enfants ?
- 39 Ces interrogations et difficultés peuvent prendre le dessus et amener à réduire, voire supprimer la mise en place de ces moments. L'organisation du quotidien est ainsi à modifier pour que ceux-ci puissent exister tout en garantissant le taux d'encadrement des enfants, et la manière de les habiter nécessite d'être mieux cernée : qu'attendre ou exiger des uns et des autres ? À quoi être attentif, qu'essayer de faire dans ces moments-là ?
- 40 Dans ce dispositif de placement, les moments de coprésence sont à la marge du dispositif d'accompagnement au quotidien de l'enfant et comme détachés de la vie du foyer (horaire et lieu particuliers). Se pose ainsi également la question de leur inscription dans le dispositif : comment sont-ils préparés ? Qu'est-ce qui circule ensuite dans le reste du dispositif (colloques, quotidien de l'accompagnement...) ? Et comment les autres moments peuvent-ils leur servir d'appuis ? À la fin de la recherche, ce qui se passe dans le reste du dispositif de placement n'ayant pas été observé, ces questions restent ouvertes.
- 41 Nous comprenons que la difficulté majeure concernant le développement des moments de coprésence tient à leur inscription dans une continuité avec l'expérience/expertise de l'accompagnement au quotidien de l'enfant. La nécessité de l'évolution des pratiques pouvant provenir de mouvements sociétaux ou plus précisément d'injonctions politiques, légales et institutionnelles, un enjeu consiste pour les professionnels à ne pas 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. Nos analyses, en appui sur la parole des professionnels, pointent ainsi que dans un dispositif de placement, cela ne va pas de soi de considérer le soutien à la parentalité et une plus grande participation des parents/enfants comme n'étant pas de simples ajouts à la mission initiale (ajouts qui requerraient des compétences disjointes de l'accompagnement au quotidien). L'enjeu consiste à les considérer comme nécessitant de transformer l'ensemble du travail des éducateurs, même lorsque les parents ne sont pas présents ou dits collaborateurs. Cette nécessaire transformation de l'ensemble de l'accompagnement est importante en termes d'intérêt supérieur de l'enfant et pour asseoir les compétences et la légitimité du professionnel auprès du parent et des autres expertises présentes (psychologue, service placeur...).
- 42 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.

### Difficulté à saisir l'importance de ces jolis moments

- 43 Ce qui se passe dans ce que nous avons nommé de jolis moments n'est souvent pas vu par le professionnel pendant le moment de coprésence, ou alors son importance n'est pas saisie. Nous comprenons cela de la manière suivante :
- Ces moments de coprésence sont non seulement à la marge du dispositif mais ils ressemblent à des moments naturels, ordinaires, ce qui peut donner l'impression qu'une partie de ce qui s'y passe est de l'ordre de la simple politesse, avec une dimension professionnelle difficile à cerner voire considérée comme absente. Il n'y aurait dès lors pas

vraiment besoin de préparer ces moments et rien à reprendre après, si ce n'est les difficultés rencontrées... ;

- Dans les moments observés, nous avons modélisé deux manières concurrentes de les habiter (que nous nommons *modalités d'action*), qui témoignent d'une manière de travailler encore en cours d'expérimentation/construction dans cette équipe et pensons-nous plus largement dans le champ professionnel : seule la deuxième modalité ne place pas ces jolis moments dans l'ombre et permet de répondre à l'ensemble des injonctions.

## Deux modalités d'action concurrentes pour habiter ces moments de coprésence

- 44 Cette modélisation ne vise pas à « ranger » chaque instant dans une modalité ou l'autre mais à identifier des distinctions qui nous paraissent heuristiques en termes de développement des pratiques.

### Un moment à deux, en présence de... avec une activité ordinaire distincte de l'activité professionnelle

- 45 Il s'agit dans cette première modalité d'action d'une implication dans un moment essentiellement à deux. Selon les instants et ce qui se passe :
- *Un travail avec le parent, en présence de l'enfant.* Le professionnel profite de ce moment pour transmettre au parent des informations sur le quotidien de l'enfant et éventuellement lui demander son avis concernant certaines décisions à prendre ; et aussi, par petites touches indirectes (du fait de la présence de l'enfant), pour soutenir/réhabiliter ses compétences parentales, en réorientant certains mouvements du parent (paroles et regards, gestes, émotions) tout en tentant de lui faire porter ce moment avec son enfant. L'enfant présent est considéré principalement comme étant à protéger de certains événements indésirables ;
  - *Un moment entre l'enfant et son parent, en présence du professionnel.* L'implication du professionnel réside ici dans une position d'observation, en retrait ou avec des interventions en cas de mise en danger de l'enfant, ou pour tenter de faire porter par le parent ce moment avec son enfant. La visée est celle du maintien du lien en tenant compte des enjeux de protection. L'implication du professionnel permet également, à partir de ce qui aura été observé, de travailler ultérieurement sur les compétences parentales ;
  - *Un moment entre l'enfant et le professionnel, en présence du parent.* Cette forme est plus présente dans le moment des devoirs que dans celui du repas, en raison de l'importance de l'enjeu scolaire dans l'accompagnement au quotidien pour cette équipe. L'implication du professionnel porte sur la réalisation des devoirs.
- 46 Dans cette modalité, l'activité ordinaire sert de support ou prétexte pour l'activité professionnelle et ne fait pas en elle-même partie de celle-ci. Cette activité ordinaire est peu investie et le partage de celle-ci à trois n'est pas considéré comme professionnellement important. Si l'organisation de ce moment est préparée en amont et reprise par la suite, c'est essentiellement en tant qu'activité à deux, entre l'enfant et son parent.
- 47 « Ce n'est pas qu'un moment de repas », comme nous l'ont dit les professionnels, signifie que, dans cette modalité, le moment de repas en lui-même disparaît pour ne servir que de prétexte ou support à un travail éducatif conçu comme distinct de l'ordinaire. Pendant le moment des devoirs, ce n'est pas le travail scolaire qui disparaît

(ses enjeux sont trop importants) mais plus précisément le moment à trois. Sont distingués d'un côté un accès à une réalité sous-jacente qui organise ce qui apparaît et est objet de l'intervention éducative (compétences, pathologie...), et de l'autre côté la transformation de cette réalité (distinction temporelle, de méthode, de dispositif et éventuellement d'intervenant).

- 48 Ces moments de coprésence sont ainsi vécus comme étant placés à la marge du dispositif et de la mesure. Le travail avec le parent est distinct du travail avec l'enfant, ce qui peut interroger les professionnels sur leur propre expertise à travailler avec ces parents (leur expertise se situant dans l'accompagnement de l'enfant, et non du parent).
- 49 Cette modalité semble répondre facilement aux injonctions de protection, de réhabilitation des compétences parentales et de droit aux relations personnelles, dans le sens où l'enfant a été protégé contre certains événements jugés indésirables par le professionnel, le parent a réussi à intérioriser des comportements attendus, le droit aux relations personnelles a été respecté. La participation et l'implication du parent sont préfigurées depuis une conception normative d'une bonne parentalité.
- 50 Mais cette modalité défavorise le fait de saisir (et même de voir) d'autres formes de participation/implication du parent (autrement qu'en termes d'écarts négatifs par rapport à la préfiguration). Entre une participation/implication jugée déplacée/insuffisante et/ou une participation/implication qui n'est pas vue/retenue, l'espace résiduel pour participer/s'impliquer est restreint. Du fait de cette préfiguration, portée par le professionnel, et ce moment à trois n'étant en lui-même que peu préparé et discuté avec le parent (et l'enfant), ce dispositif reste porté par le professionnel seulement. En ce sens cette modalité ne répond pas, ou que partiellement, à l'injonction institutionnelle de coéducation. L'ouverture de nouveaux possibles n'est pas non plus favorisée ; il en va de même de la participation de l'enfant (seule sa protection étant prévue dans le dispositif). Cette modalité place également dans l'ombre ce qui peut advenir entre les trois.
- 51 Les caractéristiques du moment de coprésence ainsi que son inscription dans le dispositif d'aide contrainte sont certainement opérantes mais ne sont dans cette modalité pas investies par le professionnel. Les effets non souhaités suscités par le dispositif ne sont pas transformés par ses interventions.

### **Un moment à trois en appui sur l'implication dans une activité ordinaire**

- 52 Dans cette deuxième modalité il n'y a pas de distinction entre accès et transformation, pas de recherche d'une réalité sous-jacente. Il s'agit au contraire de bien voir et saisir que, ici et maintenant, entre les trois, l'air de rien, il se passe quelque chose d'important.
- 53 Le professionnel prend appui sur l'anamnèse, les motifs du placement, le projet global d'accompagnement ; il apprécie également les orientations générales des mouvements dans lesquels parents, enfants et lui-même sont pris, à ce moment-là de la dynamique de placement. Ces connaissances et appréciations ne déterminent cependant ni ce qui va se passer, ni ce qui doit se passer. Ce que le professionnel recherche dans ces moments de coprésence et cette modalité, c'est la qualité de ce moment présent à trois : que ce qui s'y passe soit réel, viable pour chacun (au sens où ce qu'il peut porter, endurer est respecté et où ce qui lui importe est présent) et partageable. Non pas que,

dans cette modalité, le professionnel n'observe pas le parent, ne lui communique pas des informations, ni n'accompagne l'enfant dans ses devoirs ; ce qu'il vise toutefois n'est ni une surveillance ou réhabilitation des compétences parentales, ni la protection, ni même un maintien du lien pour l'enfant. Ceux-ci peuvent être ponctuellement directement visés, mais ils ne sont pas des finalités en eux-mêmes, ils sont au service de la qualité du moment à trois.

- 54 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. Cette ouverture permet ainsi de tenter de déjouer certains effets non souhaités du dispositif (artificialité, soumission passive...).
- 55 Cette visée particulière dans le moment de coprésence est portée par (et porte) l'implication dans l'activité ordinaire, laquelle favorise une attention concrète aux uns et aux autres, à ce moment qu'ils ont en commun et tentent de partager, en appui sur des habitudes quotidiennes en dehors des enjeux du dispositif (même si parents et enfants n'ont plus/pas l'habitude de partager au quotidien ces activités). Il s'agit d'une forme d'implication « naturelle » qui est nécessaire dans ce dispositif d'aide contrainte si artificiel mais qui ne peut être exigée ni même attendue... une implication dont il y a lieu à la fois de conserver une forme de gratuité, de spontanéité et de considérer qu'elle est nécessaire pour répondre à la mission.
- 56 Dans cette deuxième modalité, « ce n'est pas qu'un moment de repas » signifie que tenter d'obtenir une qualité ordinaire dans ce moment à trois est une manière de répondre aux enjeux de son activité professionnelle. Il ne s'agit pas seulement de prendre un repas ensemble mais d'inciter et vivre ce moment comme une expérience de cohabitation (exploration et transformation) du dispositif même de placement : réussir à être parent, enfant et professionnel ensemble dans ce dispositif d'aide contrainte ne va en effet pas de soi et peut s'expérimenter, s'exercer, se transformer dans ce moment de coprésence.
- 57 Nous allons maintenant préciser les points d'appui pour cette deuxième modalité d'action et mieux définir ce qui se joue dans ces jolis moments que cette modalité favorise.

## Points d'appui pour ouvrir de nouveaux possibles et soutenir la participation de l'enfant et du parent

### Exploiter les caractéristiques de ces moments de coprésence à trois

- 58 Dans cette situation de placement qui sépare les vies quotidiennes des parents et des enfants, la coprésence est vécue lors de ces temps comme moteur, finalité intrinsèque (plaisir d'être ensemble) et exigence (nécessaire attention aux uns et aux autres), même si ces moments servent bien, indirectement, à autre chose.
- 59 La contrainte dans les moments de coprésence ne consiste pas à prescrire les implications des uns envers les autres ni à préfigurer les participations attendues. Implications et participations doivent rester libres, au sens de ne pas être le seul fruit d'une soumission passive. Il s'agit de laisser ouvertes les formes qu'elles peuvent

prendre. Dans ces moments-là, la contrainte ne consiste pas non plus, comme dans un entretien, à devoir parler des problèmes à l'origine de la mesure ou rencontrés en cours de mesure. Ces thématiques peuvent bien sûr advenir dans les discussions, mais sous le mode de la conversation (pas de thématique prédéfinie, incertitude constitutive et égalité des places). Là ne réside pas la contrainte dans cette modalité. La contrainte du dispositif de coprésence est vécue comme étant celle de (devoir) – dans les conditions du dispositif, avec notamment une durée et une fréquence définies – passer du temps ensemble qui soit réel, viable et si possible partageable : qui peut porter quoi, qu'est-ce qui importe pour chacun, qu'est-ce qui réussit à être partagé ? Cette contrainte impose d'être respectée mais la manière dont chacun va y répondre reste une question ouverte.

- 60 Cette contrainte se différencie ainsi de – et s'ajoute à – celle du dispositif de placement, qui, elle, impose une séparation des vies quotidiennes. Plus précisément, la contrainte normative du dispositif de placement est transformée par cette modalité dans le vécu de ces moments de coprésence en (par des) contraintes ordinaires. Le dispositif de coprésence (par ces caractéristiques et la manière de l'habiter propre à cette modalité d'action) ouvre ainsi un autre espace d'exigences et de potentialités à l'intérieur même du dispositif de placement.
- 61 L'artificialité de ce moment (au sens d'être en dehors des vies ordinaires de chacun et soumis à un dispositif institutionnel) oblige chacun à inventer/trouver de nouvelles manières d'être ensemble, à chercher ce qui importe, ce qui est viable pour chacun, et comment cela peut se partager. Recréer des possibilités d'action et d'existence dans ce dispositif si contraint et artificiel ne va pas de soi.
- 62 Les activités de repas/devoirs comportent également des exigences minimales concrètes, constitutives de ces activités (mettre la table, répondre à la consigne scolaire...), qui guident et portent les implications des uns et des autres.

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

- 63 Il s'agit dans ces moments de réussir à être parent, enfant et professionnel ensemble. Parent d'un enfant dont on ne partage pas le quotidien, parent soumis à une mesure et en présence d'un professionnel qui, lui, partage le quotidien de cet enfant ; enfant d'un parent mais aussi membre du foyer et dans une relation particulière avec le professionnel présent. Le professionnel, lui, doit réussir à répondre à ses exigences professionnelles avec l'enfant et son parent, à ce moment-là de l'histoire et de la dynamique de placement, et ce dans une activité ordinaire dont la dimension professionnelle est difficile à cerner. Des manières d'être enfant/parent/professionnel (des modalités d'existence) dont il importe de laisser ouvert à l'imagination (et à l'observation) ce que cela décrit (Diamond, 2011) et qui peuvent dans ces moments être exercées et transformées. Dans une perspective de coéducation, cela peut également être l'occasion, pour le parent, de porter avec le professionnel ce dispositif de coprésence qui prend place à l'intérieur d'un dispositif qu'il vit peut-être comme une contrainte sur laquelle il n'a aucune prise.
- 64 Dans cette modalité, ces moments à trois ne sont pas vécus comme des voies d'accès (à une réalité sous-jacente) ou des prétextes, supports pour autre chose après, dans une visée d'un futur meilleur et/ou d'un travail sur le passé (Stern, 2003). C'est le présent qui est visé et travaillé, comme acte de devenir qui instaure et transforme un rapport au passé et au futur (Debaise, 2015). Des actes de devenir qu'il s'agit ainsi de favoriser et



d'orienter vers la construction d'un monde commun entre enfants, parents et professionnels et qui confèrent (et sont portés par) vitalité et dignité.

- 65 Favoriser et orienter ces actes de devenir se fait en tentant de favoriser l'implication des uns et des autres (d'une manière qui soit réelle, viable et partageable) : comment se détendre, se rendre attentif aux uns et aux autres, prendre du plaisir à ce qui se passe... Les interventions du professionnel ne visent ainsi 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.
- 66 Le maintien du lien entre l'enfant et le parent, les motifs de placement, la protection de l'enfant ou encore la parentalité peuvent être travaillés à cette occasion. Ils le sont toutefois de manière indirecte afin de préserver des ouvertures et saisir des possibles qui n'étaient pas attendus. C'est bien dans ces espaces ouverts que se logent, à notre sens, les germes d'une possible participation de l'enfant et du parent dans ce dispositif de placement hautement prescrit, artificiel et contraint. Une forme d'indétermination qui favorise l'ouverture de nouveaux possibles et les implications réciproques.
- 67 Il y a là une spécificité bien particulière au cœur de cette modalité d'action et que nous nommons *agir indirect*, qui la différencie d'autres manières classiques de décrire l'apport des activités de l'ordre de l'ordinaire dans le champ de l'éducation.
- 68 Il ne s'agit pas d'une activité médiatisée, au sens où le professionnel interviendrait en se servant de l'activité ordinaire comme prétexte ou support (moyen relationnel – Fustier, 2013) pour obtenir les effets que son intervention vise, dans une relation à l'enfant et au parent médiatisée par cette activité. Il s'agit bien au contraire de laisser libres (ne pas les viser) les implications des uns vis-à-vis des autres et leurs participations. Il ne s'agit pas non plus ici d'une activité médiatisante (ou avec effet ricochet, *ibid.*) au sens de laisser l'activité ordinaire se déployer et avoir en elle-même des effets sans s'immiscer dans celle-ci, avec un professionnel en tant que tel extérieur (Friedrich, 2010). Dans cette modalité, si l'activité ordinaire favorise bien en elle-même des effets (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, le professionnel n'est cependant pas extérieur : il est impliqué comme professionnel (et non pas seulement comme personne ordinaire), les enjeux de protection et d'intérêt supérieur de l'enfant le guidant pour (ré)orienter ce qui s'y passe.

### Ne pas opposer activité ordinaire et inscription dans le dispositif

- 69 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 que ce moment n'est pas qu'un moment de repas/devoirs. En même temps, il s'agit dans cette modalité, malgré le caractère artificiel de ce dispositif, que ces moments puissent dorénavant (le temps du placement) être investis comme parties de la vie ordinaire de cette famille, pour que l'enfant puisse investir le foyer comme son lieu de vie (nécessaire à la promotion de son développement) et que le parent puisse dans la mesure du possible investir la mesure. Pour tenir ces deux exigences (une situation non déconnectée du dispositif et de l'ordre de l'ordinaire), nous proposons de considérer que 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 dans le vécu depuis les contraintes ordinaires). Ces contraintes normatives ne disparaissent pas. Nous l'avons vu, il ne s'agit pas d'une activité ordinaire qui aurait en elle-même des vertus et serait vécue en faisant abstraction du dispositif d'aide contrainte. Si tel était le cas, cette manière de concevoir/habiter ce moment de coprésence comporterait des risques de déni du dispositif d'aide contrainte (avec la violence, les souffrances que ce déni peut induire), avec une prise de risque non contenue par le reste du dispositif. De plus, si ce moment ordinaire est dissocié du dispositif de coprésence, celui-ci ne peut que rester porté par le seul professionnel. Or il s'agit bien, dans ces moments de coprésence, de tenter dans la mesure du possible de porter ce microdispositif avec le parent (et l'enfant).

- 70 Cette spécificité de l'agir indirect ouvre un espace qui favorise des implications « naturelles », « libres », « gratuites » (au sens de non 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 : à la fois profiter d'une forme d'égalité (des positions) que construit cette modalité d'action et ne pas nier les inégalités constitutives du dispositif de placement ; ne pas poursuivre directement un travail sur les motifs de placement et ne pas dissocier ces moments d'un travail sur les motifs de placement. C'est aussi une manière de ne pas opposer d'un côté indétermination, incertitude et spontanéité et de l'autre le travail d'élaboration en équipe qui permet de discuter, anticiper et contenir les potentiels risques.

### **Prendre appui sur l'incertitude pour élargir les notions de protection et de participation**

- 71 Dans cette modalité, il ne s'agit pas de réparer, au sens de viser un état qui a existé auparavant ou un état futur connu d'avance, mais d'expérimenter, de découvrir de nouvelles potentialités (Stengers, 2015).
- 72 Pour que ce qui se passe dans un moment de coprésence soit orienté vers ce qui est réel, viable et partageable, pour saisir les nouveaux possibles dont le dispositif favorise l'émergence, une grande importance est, dans cette modalité, accordée à la perception, l'attention à ce qui passe de singulier sous les yeux des uns et des autres sans se placer en extériorité. Cette attention ne considère pas les conditions de vie, les diagnostics ou les vulnérabilités comme définissant ce qui va se passer et elle prend en compte les éventuels effets du dispositif et des interventions du professionnel, avec un professionnel qui est également impliqué, touché par ce qui se passe (Diamond, 2004). Il s'agit d'une attention particulière aux détails. Non pas des détails objectifs dont l'importance serait déterminée par des théories ou principes moraux ; ni non plus des détails dont l'importance ne serait que subjective, projetée, et où seule importerait cette projection (des détails qui ne vaudraient que par ce qu'ils permettent de montrer d'une réalité sous-jacente : compétence, pathologie...). Mais des détails à la fois concrets, événementiels et expérientiels ; parfois fugaces, difficiles à saisir, ou surprenants... Des détails auxquels il n'est pas si aisé de prêter attention et d'accorder de l'importance (un changement d'intonation, un éclat dans le regard...).

- 73 La notion de protection est dès lors élargie : s'il s'agit bien d'éviter des événements indésirables par l'organisation en amont de ces moments (et des interventions pendant ceux-ci si nécessaire), il n'y a pas, dans le moment même, de visée d'un apprentissage de comportements connus jugés sécurisés. Dans une vision de la protection comme promotion du développement, il importe de s'écarter d'une conception de la sécurité comme non-événement (Flandin *et al.*, 2017) et aussi de prendre appui sur ce qui fonctionne, sur l'ordinaire (Hollnagel, 2014) et la nécessaire participation de l'enfant et du parent. L'incertitude devient un appui et non plus une inconnue qu'il faudrait maîtriser, canaliser.
- 74 La participation, au centre de cette modalité, n'est pas préfigurée et n'est pas seulement une participation verbale et formelle portant sur les décisions liées au placement. Il est nécessaire dans cette modalité de saisir l'implication du parent et de l'enfant dans ces moments – au sens étroit d'engagement concret dans des activités (Join-Lambert *et al.*, 2014.) – comme exprimant de manière souvent non-explicite ce qui importe pour le parent/enfant, ce qu'il porte et peut endurer. Saisir de la sorte cette implication peut permettre d'influencer le processus de décision et de favoriser une implication du parent au sens large dans la vie quotidienne de son enfant placé. Il est question ici d'une forme de participation qui est à voir, saisir dans/par les mouvements des uns et des autres (des paroles mais aussi des regards, des gestes, des émotions), qui est à découvrir, explorer et à tenter de partager pour investir et transformer la dynamique de placement. Une participation à la mesure et une implication vis-à-vis de son enfant/parent qui ne peuvent être visées directement (même dans un dispositif d'aide contrainte), mais qui sont favorisées par le partage et l'implication concrète dans le moment à trois et l'activité ordinaire, en appui sur le dispositif d'aide contrainte. Cette modalité à trois est dès lors porteuse d'un enjeu majeur : autoriser, voir la participation, la saisir, faire en sorte qu'elle compte.
- 75 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 lesquelles 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.

## Conclusion

- 76 Notre recherche a ainsi permis de saisir des difficultés rencontrées par les professionnels dans le développement des moments de coprésence (difficultés à les inscrire dans le dispositif et à voir l'importance de ce qui peut s'y passer) et a abouti à la modélisation de deux manières concurrentes d'habiter ces moments. Seule la deuxième modalité permet de répondre à l'ensemble des injonctions auxquelles sont soumises ces pratiques. Dans une visée d'élargissement des formes de participation proposées aux parents et aux enfants, dans les pratiques de protection de l'enfance, nous tenons en conclusion à souligner de manière plus générale la portée heuristique de cette deuxième modalité.
- 77 Dans celle-ci, la parentalité n'est pas travaillée dans le moment même depuis un travail d'identification/réhabilitation/transformation de compétences parentales (conçues

comme réalité sous-jacente), ni d'acquisition de comportements normatifs qu'il s'agirait d'intérioriser. Ce n'est pas non plus un pouvoir d'agir individuel déconnecté du dispositif et des autres qui est ici, dans le moment même, poursuivi. Il s'agit de ne pas en rester à un sens prédéfini de ce que veut dire être un bon parent : un bon parent en soi indépendamment du dispositif de placement, ou un parent dans le dispositif de placement défini à l'aide de catégories comme soumission/collaboration/opposition (Hardy, 2012.) qui ne saisissent pas le sens du placement pour ce parent-là. Soutenir la parentalité dans cette modalité signifie soutenir le devenir parent en présence des enfants et de l'institution, dans une visée vers la qualité de ce moment à trois, intégrant dans la mesure du possible ce qui importe (et comment) pour chacun. Pour marquer cette différence de visée, nous proposons de parler d'activités orientées *par* (et non pas *vers*) le soutien à la parentalité.

- 78 Les manières d'être à ce moment-là pouvant se partager sont aussi des manières d'habiter (de s'approprier au sens de rendre propre à soi) la mesure (la contrainte, la séparation d'avec son enfant/parent) et d'hériter de son passé, se projeter dans un futur. Pour que ces moments puissent avoir lieu et perdurer, de nouveaux possibles doivent émerger, ce qui contribue également à tenter de déjouer des mouvements de résignation, des histoires qui semblent écrites à l'avance. Quelque chose peut être mis en mouvement dans ces placements, qui parfois durent, et où les positions et les places des uns et des autres peuvent se rigidifier. Cette modalité d'action favorise l'acquisition de nouvelles manières d'être l'un avec l'autre si celles-ci trouvent les moyens de perdurer, d'être exercées et d'importer au-delà de ces moments de coprésence. Leur continuité est à conquérir. Nous retrouvons ici la question décisive de l'inscription de ces moments dans le reste du dispositif : comment à la fois préserver leur spécificité et assurer leur continuité en faisant perdurer les possibles ouverts ? Comment le travail en équipe peut-il soutenir en amont (et en aval), sans pour autant préfigurer les chemins, cette possibilité d'ouvertures qu'offre cette modalité de coprésence à trois ? Comment ce qui a pu être porté avec le parent dans le moment de coprésence peut-il permettre de porter avec lui, dans la mesure du possible, le reste du dispositif de placement ?
- 79 Dans cette modalité et ces moments de coprésence, il ne s'agit ainsi pas de directement travailler la réhabilitation des compétences parentales, ni les motifs du placement, ni même la relation entre l'enfant et son parent. Dans ces moments se construisent, se saisissent des réponses (en lien avec les motifs du placement et le 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 ces pratiques : il importe ainsi de ne pas seulement protéger, soutenir le maintien du lien et la réhabilitation des compétences parentales, mais aussi de favoriser la participation des parents et des enfants. C'est de répondre à l'ensemble de ces injonctions qui favorise au mieux l'intérêt supérieur de l'enfant.
- 80 Ouvrir la possibilité que quelque chose, qui est contenu par et dans l'activité ordinaire, sa légèreté et le dispositif d'aide contrainte, puisse s'explorer, s'expérimenter est au cœur de ces moments : comment réussir à être parent, enfant, professionnel ensemble ? Et ce dans un espace où les professionnels agissent sur des dimensions qui sont présentes et à leur portée, et qui peuvent se travailler de manière très pratique, avec des implications vivantes, naturelles. La possibilité ainsi donnée d'habiter cet espace dont le contenu est indéterminé permet également de transformer l'artificialité

et la contrainte du dispositif (avec ses effets non souhaités) grâce aux implications naturelles et ordinaires que cette modalité favorise.

- 81 Les exigences et potentialités de ces moments sont ainsi différentes (et en ce sens complémentaires) de celles à l'œuvre dans des dispositifs par entretiens ou réunions. Les différences repérées permettent d'élargir la palette des possibilités de collaboration, participation et implication des parents et des enfants dans une perspective d'intérêt supérieur de l'enfant. Dans cette modalité, si les moments de coprésence sont bien inscrits dans le reste du dispositif et celui-ci transformé, ces moments ne seraient plus vécus comme étant à la marge du dispositif ; ils pourraient même en devenir le centre, au sens où ce qui s'y vit peut potentiellement orienter l'ensemble du dispositif de placement pour cet enfant-là.
- 82 L'implication des parents ne vise ainsi pas seulement ou nécessairement une fin de placement et/ou une réhabilitation des compétences parentales, ni uniquement à servir de réponse au droit aux relations personnelles. Elle permet que la mesure soit subsidiaire, proportionnelle et complémentaire, que le parent porte dans la mesure du possible le dispositif avec le professionnel et soit impliqué dans la vie quotidienne de son enfant. Participation et implication des parents (et des enfants) concrétisent ainsi dans cette modalité le sens du placement, elles favorisent l'ouverture de nouveaux possibles et sont constitutives de la protection de l'enfant. Elles visent l'intérêt supérieur de l'enfant de manière large (continuité, protection, appartenance familiale...) et permettent de faire évoluer le placement, de le rendre « vivant » : un lieu de vie pour l'enfant où ce qui importe pour son parent est autant que possible intégré dans le dispositif de placement et porté avec lui, et où sa participation est à favoriser. Une manière de profiter de la mesure en étant attentifs à et en tentant de déjouer ses effets non souhaités.

---

## BIBLIOGRAPHIE

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

Bachmann (Laurence), Gaberel (Pascal-Éric) et Modak (Marianne), *Parentalité : perspectives critiques*, Lausanne, Éd. EESP, 2016, 174 p.

Barbier (Jean-Marie) et Durand (Marc) [dir.], *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, PUF, 2017, 992 p.

Bijleveld (Ganna G. van), Dedding (Christine W. M.) et Bunders-Aelen (Joske F. G.), « Children's and young people's participation within child welfare and child protection services », *Child and Family Social Work*, n° 20, 2015, p. 129-138.

Boucher (Manuel), « Empowerment, participation, activation... Des concepts aux pratiques d'intervention sociale », *Sciences et actions sociales (SAS)* [en ligne], n° 1 et 2, 2015.

- Boutanquoi (Michel), Ansel (Dominique) et Bournel-Bosson (Maryse), *Les entretiens parents/professionnels en protection de l'enfance*, rapport pour l'ONED, Université de Franche-Comté, 2014, 136 p.
- Boutanquoi (Michel), Bournel-Bosson (Maryse) et Minary (Jean-Pierre), « La difficulté à élaborer des récits communs entre parents et professionnels », *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 39, 2016, p. 37-57.
- COPMA, *Droit de la protection de l'enfant : guide pratique*, Zürich, Dike Verlag, 2017, 542 p.
- Debaise (Didier), *L'appât des possibles*, Dijon, Presses du réel, 2015, 168 p.
- De Jonckheere (Claude), *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, Genève, Éd. IES, 2010, 504 p.
- Despret (Vinciane), *Penser comme un rat*, Versailles, Éd. Quae, 2009, 96 p.
- Despret (Vinciane) et Galetic (Stéphan), « Faire de James un "lecteur anachronique" de von Uexküll : esquisse d'un perspectivisme radical », dans Debaise (Didier) [dir.], *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey*, Paris, Vrin, 2007, p. 45-75.
- Diamond (Cora), « Passer à côté de l'aventure, réponse à Martha Nussbaum », dans Diamond (Cora), *L'esprit réaliste. Wittgenstein, la philosophie et l'esprit*, Paris, PUF, 2004, p. 417-428.
- Diamond (Cora), *L'importance d'être humain*, Paris, PUF, 2011, 308 p.
- Ducrot (Oswald), *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1991 [3<sup>e</sup> éd.], 326 p.
- Flandin (Simon), Poizat (Germain) et Durand (Marc), *Développer la résilience en renouvelant la formation à et pour la sécurité : une recherche en cours*, 52<sup>e</sup> congrès international Société d'ergonomie de langue française (SELF), Toulouse, SELF, septembre 2017. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01581046>
- Friedrich (Janette), *Lev Vygotsky*, Université de Genève, FPSE, 2010, 137 p.
- Fustier (Paul), *Éducation spécialisée. Repères pour des pratiques*, Paris, Dunod, 2013, 180 p.
- Hardy (Guy), *S'il te plaît, ne m'aide pas !*, Toulouse, Érès, 2012 [nouvelle édition], 192 p.
- Hollnagel (Erik), *Safety-I and Safety-II: The Past and Future of Safety Management*, Farnham (UK), Ashgate, 2014, 40 p.
- Join-Lambert (Hélène) et al., « L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes », *Revue française de pédagogie*, n° 187, 2014, p. 71-80.
- Knorth (Erik J.), Van den Bergh (Peter M.) et Verheij (Fop), *Professionalization and Participation in Child and Youth Care*, New York, Routledge, 2018 [rééd.], 268 p.
- Lacharité (Carl), *Participation des parents et services de protection de l'enfance*, Les Cahiers du CEIDEF, n° 1, CEIDEF/Université du Québec Trois-Rivières, 2015, 26 p.
- Le Bossé (Yann), « De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir". Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, n° 16, 2003/2, p. 30-51.
- Lacasa (Marie-José), « Écouter 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 2019. Enregistrement disponible sur <https://www.vd.ch/>
- Manciaux (Michel), « La résilience, un regard qui fait vivre », *Études*, tome 395, n° 10, 2001, p. 321-330.

- Mezzena (Sylvie), *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*, Paris, L'Harmattan, 2018, 416 p.
- Minary (Jean-Pierre), « Contexte de vie, précarité et protection de l'enfance », dans Boutanquoi (Michel) [dir.], *Interventions sociales auprès de familles en situation de précarité*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 73-98.
- Munro (Eileen), *The Munro Review of Child Protection. Final report. A child-centred system*, London, HMSO, Department for Education, 2011, 178 p.
- Neyrand (Gérard), *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*, Toulouse, Érès, 2011, 168 p.
- Pittet (Marc), « Face à un enfant turbulent : répondre », *Revue [petite] enfance*, n° 117, 2015, p. 53-63. En ligne : <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=980>
- Pittet (Marc), « Des dispositifs de formation en travail social qui autorisent et suscitent la curiosité des étudiants », dans Mezzena (Sylvie) et Kramer (Nicolas) [dir.], *Construire le rapport théorique-pratique. Expériences de formatrices et formateurs dans une haute école de travail social*, Genève, Éd. IES, 2019, p. 105-134.
- Quéré (Louis), « L'environnement comme partenaire », dans Barbier (Jean-Marie), Durand (Marc) [dir.], *Sujets, activités, environnements*, Paris, PUF, 2006, p. 7-29.
- Sanders (Robert) et Mace (Sam), « Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process », *Child Abuse Review*, vol 15, n° 2, 2006, p. 89-109.
- Sanli (Renaud-Selim), « L'abaliété et le problème de la connaissance du singulier : les procédés romanesques », *Nouvelle revue d'esthétique*, n° 19, 2017, p. 43-53.
- Seron (Claude) et Wittezaele (Jean-Jacques), *Aide ou contrôle. L'intervention thérapeutique sous contrainte*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2009 [2e éd.], 367 p.
- Service de protection de la jeunesse, *Politique cantonale de l'enfance et de la jeunesse. Lignes directrices*, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, 2017, 29 p.
- Stengers (Isabelle), *La guerre des sciences*, Paris, La Découverte, 1997, 138 p.
- Stengers (Isabelle), « L'insistance du possible », dans Debaise (Didier) et Stengers (Isabelle), *Gestes spéculatifs*, Dijon, Presses du réel, 2015, p. 5-22.
- Stengers (Isabelle) et Latour (Bruno), « Le sphinx de l'œuvre », dans Souriau (Étienne), *Les différents modes d'existence*, Paris, PUF, 2009, p. 1-75.
- Stern (Daniel N.), *Le moment présent en psychothérapie*, Paris, Odile Jacob, 2003, 302 p.
- Verdier (Pierre), *L'enfant en miettes*, Paris, Dunod, 2020 [4e éd.], 192 p.
- Voll (Peter) et al. [dir.], *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque. Recherche empirique et regards de terrain*, Genève, Éd. IES, 2010, 264 p.
- Waldenfels (Bernhard), *Antwortregister*, Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1994, 651 p.
- Zask (Joëlle), *Participez ! Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2011, 200 p.

## NOTES

1. Financée par la direction générale de l'Enfance et de la Jeunesse du canton de Vaud.
  2. Cette expression au masculin est utilisée dans tout l'article de manière générique.
  3. Extrait du concept éducatif du foyer étudié.
  4. La demande d'aide est requise par un tiers qui détient l'autorité légale.
  5. Voir supra, rubrique « Des difficultés qui subsistent et un dispositif de placement qui favorise des effets non souhaités ».
  6. Jean-Marie Barbier et Marc Durand, *op. cit.*
  7. Voir rubrique ci-dessus « Une entrée par les activités ».
- 

## RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse aux moments de coprésence entre parents, enfants et professionnels en appui sur des activités de l'ordre de l'ordinaire (jouer, manger, se promener...) à l'intérieur de dispositifs d'aide contrainte du champ de la protection de l'enfance, et plus particulièrement dans un dispositif de placement suisse. Nous faisons le pari que dans ces moments particuliers peut se jouer d'un point de vue éducatif quelque chose de spécifique, qui exige d'être mieux compris pour être pleinement exploité. Être présent, participer à un tel moment de coprésence ne comporterait pas les mêmes exigences ni ne favoriserait les mêmes opportunités qu'un dispositif par entretiens ou réunions. Des spécificités qu'il nous importe de visibiliser pour soutenir l'élargissement des formes de participation proposées aux parents et aux enfants.

Dans une démarche d'analyse du travail, enrichie d'apports du pragmatisme et de la phénoménologie, nous sommes ainsi allés étudier comment s'y prennent les professionnels dans ces moments pour favoriser l'intérêt supérieur de l'enfant, et ce, en prenant appui sur diverses données : observations, 3 films, 6 entretiens dits d'autoconfrontation. Notre recherche a abouti à la modélisation avec les professionnels de deux manières d'habiter ces moments. Ce n'est que dans une de ces deux modalités qu'il est considéré qu'ici et maintenant, entre les trois (parent-enfant-professionnel), l'air de rien, il se passe quelque chose d'important.

This article focuses on moments of co-presence between parents, children, and professionals (based on ordinary activities, such as games, meals, walks, etc.) within compulsory assistance apparatuses in the field of child protection, more specifically within a Swiss placement apparatus. We wager that, from an educational point of view, something very specific is played out in these moments and that in order fully to reap the benefits, it is necessary better to understand this dynamic. We contend that being present and participating in a moment of co-presence does not produce the same requirements nor provide the same opportunities as interview- or meeting-based apparatuses. It seems important to us to bring out these specificities with a view to supporting the extended forms of participation that are offered to parents and children.

Taking a work analysis approach, enhanced by pragmatism and phenomenology, we therefore used a range of data (observations, 3 films, 6 "self-confrontation" interviews) to examine how professionals act in these moments in order to promote the best interests of the child. Our research allowed us, with the professionals, to model two ways of inhabiting these moments:



Only one of these considers that in the here and now, between the three individuals, imperceptibly, something important is happening.

Este artículo se centra en los momentos en que padres, hijos y profesionales coinciden durante la realización de actividades cotidianas (jugar, comer, pasear, etc.) en el marco de dispositivos de acogida para la protección de la infancia y, más concretamente, en uno de estos dispositivos en Suiza. Apostamos por que, durante esos momentos concretos, pueden ocurrir cosas específicas desde el punto de vista educativo, que hay que entender mejor para poder explotarlas plenamente. Estar presente, ser partícipe de esos momentos de coincidencia ni implica las mismas exigencias ni suscita las mismas oportunidades que las entrevistas o las reuniones. Son aspectos específicos que es importante visibilizar para apoyar la ampliación de las formas de participación que se proponen a padres e hijos.

En el análisis del trabajo, enriquecido con las aportaciones del pragmatismo y la fenomenología, hemos estudiado también cómo se comportan los profesionales en esos momentos, para favorecer el interés superior del niño apoyándonos en distintos datos: 4 observaciones, 3 películas, 6 entrevistas de autoconfrontación. Nuestra investigación ha llevado a clasificar a los profesionales en dos grupos, según su forma de abordar esos momentos. Solo uno de ellos considera que, aquí y ahora, los tres juntos (padre/madre-hijo-profesional) parece que no pasa nada y sin embargo ocurre algo muy importante.

## INDEX

**Palabras claves** : educación, ordinaria, acogida, protección, participación

**Mots-clés** : pratique éducative, ordinaire, placement, protection, participation

**Keywords** : education, ordinary, placement, protection, participation