



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

La participation de l'enfant en contexte de protection - Regards d'enfants
et d'adolescents vivant en foyer

Studer, Loïc

How to cite

STUDER, Loïc. La participation de l'enfant en contexte de protection - Regards d'enfants et d'adolescents vivant en foyer. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160639>



Sous la direction du Prof. Daniel Stoecklin

LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN CONTEXTE DE PROTECTION

Regards d'enfants et d'adolescents vivant en foyer

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Loïc STUDER

de

St-Léonard, Valais

Mémoire No

SION

Mai, 2011

Résumé

Consacrant le droit de l'enfant d'être entendu, l'article 12 de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies constitue l'un des principes fondateurs de cet instrument international de droits humains encore récent. A ce droit d'être entendu est lié un nouveau concept multidimensionnel et difficilement définissable : la *participation*, processus par lequel le point de vue de l'enfant est pris en considération dans le cadre d'un processus de décision qui affecte sa vie. Pourtant, il semblerait que ce droit présente plus de difficultés à être appliqué en contexte de protection de l'enfant. En vue de documenter et guider les pratiques actuelles et futures en matière de participation des enfants dans le domaine de la protection, nous avons voulu investiguer les points de vue et opinions d'enfants et d'adolescents quant à leur propre pratique participative et leur manière de saisir les possibilités offertes en la matière.

A l'intersection entre droits humains et sciences sociales, cette recherche s'est beaucoup inspirée des travaux du chercheur Nigel Thomas. Elle a consisté à interroger sept enfants et adolescents d'un foyer de Suisse romande quant à leur manière de vivre la participation. A partir des résultats obtenus, nous élaborons entre autres une typologie des attitudes des enfants face à l'espace participatif. Egalement, nous proposons des pistes de réflexion afin de favoriser l'exercice du droit des enfants d'être entendu et de leur participation en situation de protection. Notamment, nous suggérons la mise en place d'un *caring advocate* comme piste pour assurer une participation effective de l'enfant au sein du processus de décision. Par ailleurs, nous recommandons d'explicitier et de clarifier avec l'enfant la nature et l'étendue de sa participation, tout en traitant son point de vue avec respect. Enfin, nous proposons de développer les possibilités d'information aux enfants quant à leurs droits.

Mots-clés

Participation ; protection de l'enfant ; droit d'être entendu ; opinions ; regards d'enfants

Remerciements

A Flo et à ma famille

... pour leur appui logistique et soutien moral inestimables
...ainsi que leurs relectures attentives

A tous les enseignant-e-s de l'IUKB

... pour la formation de qualité dispensée

Au Prof. Stoecklin

... pour ses précieuses réflexions et conseils avisés

A la direction et au personnel du foyer où les entretiens ont été passés

... pour leur accueil chaleureux et leur témoignage de confiance à mon égard

Et surtout, aux enfants et adolescents interrogés

... sans qui ce travail n'aurait été possible

Table des matières

Résumé	2
Mots-clés.....	2
Introduction	7
Cadre théorique	9
1. En droits humains : la CDE, entre participation et protection	9
2. En sciences sociales : la participation en contexte de protection.....	22
Problématique	34
1. Question de recherche.....	35
2. Hypothèses	37
Méthodologie	39
1. Le choix de la population et du contexte.....	39
2. Cadres méthodologique et éthique	39
3. Le canevas d’entretien.....	41
4. La population interrogée, le lieu des entretiens	42
5. Les données recueillies : avec prudence	43
6. L’analyse des résultats.....	43
6. Note supplémentaire sur la confidentialité	45
Présentation des résultats.....	46
1. Des vécus d’expérience de la participation très variés	47
2. Une relation de qualité pour participer	48
3. Stratégies face à l’espace participatif	49
4. Les obstacles à la participation	50
5. Des manques dans l’information et la préparation.....	51
6. Buts de la participation	52
7. Compétence de participer.....	53
8. La divergence d’opinions	53

9. La forme de participation idéale	55
10. Le paradoxe et le fourre-tout	57
Discussion.....	58
1. Face à l'espace participatif : une typologie	58
2. Une relation de qualité, une nécessité	61
3. Les obstacles.....	63
4. Des pistes de réflexions et recommandations	64
Limites du travail	68
Conclusion	71
Références bibliographiques.....	74
Annexes	80
1. Récapitulatif des schémas, tableaux et grilles de lecture.....	80
2. Canevas d'entretien.....	81

NB : par confort, toutes les fonctions professionnelles dans ce travail sont exprimées au masculin, mais s'appliquent également au féminin.

« In a world in which childhood has increasingly been constructed in « welfare » terms, and in which « welfare » decisions are increasingly individualised, a primary measure of society's valuation of children as subjects is the extent to which they are enabled to take part in decisions about their own welfare, wherever they live. »

Nigel THOMAS

2002, *Children, Family and the State*, p.3

Introduction

Pierre angulaire de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies [CDE], l'article 12 consacre à l'enfant le droit d'être entendu, et notamment sur le plan individuel pour toute décision administrative ou judiciaire qui affecte sa vie. Après des siècles où l'enfant était considéré comme un *objet*, cet article est en tous points novateur en ceci qu'il fait intervenir un changement de paradigme important dans la manière d'appréhender l'enfant : l'enfant *sujet* de droit. Par ailleurs, il consacre la nouvelle approche de l'enfance en sciences sociales de James et Prout (1990). Corollairement à ce droit, un nouveau concept, multidimensionnel et difficilement définissable, a surgi : la *participation*, laquelle est un processus qui prend en considération l'opinion de l'enfant quant à sa situation dans le cadre des processus de décision.

Néanmoins, il semblerait que ce droit d'être entendu soit *a priori* plus difficile à appliquer en contexte de protection de l'enfant. D'une part, il est constaté qu'au sein de leur famille proche, les enfants participent essentiellement à des décisions de peu d'implication et de moindre importance (Geiser, 2011). Il serait dès lors intéressant d'observer ce qu'il en est dans un contexte de protection, où l'impact des décisions prises est vraisemblablement plus lourd de conséquences. Par ailleurs, s'inscrivant dans un débat « protection-participation » (Marshall, 1997), à ce droit est généralement opposé celui de l'intérêt de l'enfant (art. 3 CDE), à l'instar d'une conception sous forme de la théorie des vases communicants : une diminution chez l'un favorise l'augmentation chez l'autre, et *vice-versa*. Ces deux articles sont ainsi souvent perçus en pratique comme étant contradictoires.

Sans sombrer dans l'apologie du tout-participatif, il nous semble particulièrement important d'investiguer ce champ de recherche à l'intersection de ces deux articles, à savoir la participation en contexte de protection. A ce titre, il nous paraît tout à fait intéressant dans un premier temps de connaître les points de vue et opinions à ce sujet des enfants en situation de protection. **Comment décrivent et perçoivent-ils leur propre participation et la participation en général ? Quels sont les éléments de la participation mis en valeur par les enfants ?** Dans un second temps, il nous paraît pertinent, à partir des résultats obtenus, **d'élaborer des pistes de réflexion et recommandations pratiques** en vue de documenter et guider les pratiques actuelles et futures en matière de participation des enfants dans le domaine de la protection.

Tout d'abord, nous expliciterons le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyés afin de fonder notre recherche. Il s'agira de clarifier les implications de l'article 12 CDE et de son corollaire, la participation. Nous inscrirons également ces éléments dans un cadre plus large, à savoir celui du débat « protection-participation ». Ensuite, nous passerons en revue la littérature scientifique existante traitant de la problématique de la participation en contexte de protection de l'enfant. Plusieurs axes seront à cet égard dégagés, en abordant le point de vue des enfants et celui des adultes, la spécificité du contexte de protection, les effets de la participation, ainsi que les deux approches possibles en vue de développer une participation adéquate dans un tel contexte. A partir de ces connaissances, nous exposerons notre problématique et les différentes hypothèses s'y rattachant. Après une description de la méthodologie et des moyens employés pour mener cette recherche, nous en présenterons dans un premier temps les résultats et les discuterons ensuite à l'aune de la littérature scientifique. A partir de ceux-ci, nous suggérerons différentes pistes et réflexions en vue de favoriser l'exercice du droit de l'enfant d'être entendu et de sa participation en contexte de protection de l'enfant. Enfin, avant de conclure, nous traiterons des limites de ce travail.

Cadre théorique

Dans une optique interdisciplinaire, **notre recherche se veut à l'intersection entre droits humains et sciences sociales**, autrement dit investiguant l'écart entre théorie et pratique, entre le devrait-être et l'être. Dans cette partie théorique, nous verrons dans un premier temps ce que disent les spécialistes et commentateurs de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies en ce qui concerne la participation et de ses liens avec la protection. Dans ce sens et dans le respect de l'esprit de la Convention, nous essayerons de déterminer un paradigme pour appréhender adéquatement la participation en contexte de protection. Dans un second temps, nous passerons en revue les recherches en sciences sociales traitant de la participation en contexte de protection de l'enfant en vue de déterminer le stade des connaissances actuelles.

1. En droits humains : la CDE, entre participation et protection

1.1 Ce qu'implique l'article 12 CDE

Dans la Convention relative aux droits de l'enfant, l'article le plus novateur est sans doute l'article 12, lequel consacre le droit de l'enfant d'être entendu. Selon le Comité des droits de l'enfant (2009) (ci-après, le Comité), il représente l'une des valeurs fondamentales de la Convention, constituant même l'un de ses quatre principes. Par cet article, les Etats parties se doivent de *garantir* à l'enfant qui est *capable de discernement* le droit d'exprimer librement son *opinion*, en tenant compte de son *âge* et de son *degré de maturité*. Recoupant une large palette de domaines d'application possibles, ce droit peut être exercé par l'enfant quant à toute question l'intéressant. Malgré ce large éventail, il est mis l'accent au second alinéa sur *toute procédure judiciaire ou administrative* le concernant. Tous les milieux ou institutions sont ainsi concernés : Etat, famille, associations, domaine politique, etc. Le Comité subdivise l'article 12 en deux dimensions : être entendu sur le plan *collectif*, en tant que groupe (école, citoyen, etc.) et être entendu sur le plan *individuel*, en tant que personne. C'est sur cette seconde dimension que se concentrera notre travail.

Concernant la portée de l'article 12 CDE, le Comité (2009) énonce que « Les Etats parties devraient encourager l'enfant à se faire librement une opinion et devraient *offrir un contexte* qui permette à l'enfant d'exercer son droit d'être entendu » (paragraphe 11., nous soulignons). Il ne revient donc plus à l'enfant de se battre afin d'être entendu, mais à l'Etat partie – sinon à

l'adulte – de mettre en place les conditions cadres en vue de recueillir le point de vue de l'enfant, lequel sera respecté et prise en considération au sein du processus de décision. Dès lors, ce n'est plus à l'enfant que revient le « fardeau de la preuve », mais aux adultes (Zermatten & Stoecklin, 2009 ; Lansdown, 1995). Comme le soulève Lansdown (1995a), « Where the right applies to a child, the responsibility for promoting it will usually rest with *adults*. (...). Similarly, children have a right to participate in decisions that affect them. This right imposes responsibilities *on adults* (...). » (nous soulignons, p.25).

En ce qui concerne la *capacité de discernement*, le Comité (2009), ainsi que d'autres auteurs (Thomas, 2002 ; Zermatten & Stoecklin, 2009), relèvent que l'article 12 implique une *présomption de capacité*. Autrement dit, une telle approche présuppose, fondamentalement, la capacité de tous les enfants à être apte à discerner. Selon le Comité (2009), « (...) les Etats parties doivent *présumer* qu'un enfant a la capacité de se forger une opinion propre et qu'il a le droit de l'exprimer » (paragraphe 20). Et si, *in situ* et *in concreto*, certains se trouvent en situation d'incapacité, c'est à l'adulte que reviendra la responsabilité de prouver cette incompétence : « (...) il n'appartient pas à l'enfant de faire la preuve préalable de ses capacités » (paragraphe 20). Néanmoins, il est à relever que le Comité (2009) n'interprète pas le concept *discernement* au sens classique du terme, soit en tant que « faculté intellectuelle d'apprécier raisonnablement la portée d'une action » ou en tant que « la faculté de se déterminer librement par rapport à cette action » (Zermatten & Stoecklin, 2009, p.21). En effet, une telle approche du discernement serait trop restrictive et limiterait donc fortement l'exercice du droit dont il est question. Ainsi, par *discernement*, il est plutôt question d'une « recherche par le décideur de la capacité de l'enfant de se former sa propre opinion sur la cause à juger » (Zermatten & Stoecklin, 2009, p.21). De plus, dans ce cadre, le terme *discernement* est intimement lié à la situation dans laquelle se trouve l'enfant. Il ne s'agit donc pas d'un discernement général, mais bel et bien spécifique à la situation dont il est question. Comme l'illustre la clarification du Comité (2009, paragraphe 21) : « (...) il n'est pas nécessaire que l'enfant ait une connaissance complète de tous les aspects de la question le concernant, mais il doit être doté d'un discernement suffisant pour être capable de se forger de manière adéquate sa propre opinion sur la question ».

En résumé, c'est à l'adulte que reviennent les responsabilités d'évaluer la capacité de discernement de l'enfant au sens large, liée spécifiquement à ce qui doit être jugé, ainsi que de mettre en place les conditions cadres appropriées à l'enfant en vue d'y recueillir

sa parole. Egalement, en cas de non-discernement au sens large de la part de l'enfant, c'est – une fois encore – à l'adulte que reviendra la responsabilité de prouver l'incompétence de l'enfant. Pensant fortement au dilemme commun du verre « à moitié vide » ou « à moitié plein », nous qualifions cette approche de clairement positive et optimiste à l'égard des enfants. En effet, l'accent est mis sur une appréhension de ses compétences *d'abord*, de ses manques ensuite.

Dès lors, il est aisé de comprendre pourquoi le Comité (2009) est clairement défavorable à la fixation d'une limite d'âge concernant l'exercice de ce droit. En effet, selon Zermatten et Stoecklin (2009), la Convention est un texte à vocation universelle, tant et si bien qu'elle suppose une attitude d'ouverture et de changement en vue de favoriser un exercice du droit d'être entendu adapté dans toutes les sphères et domaines possibles. Dans ce sens, Thomas (2002) relève qu'il n'est pas satisfaisant d'exclure un enfant d'une décision sous prétexte qu'il ne comprendrait pas, sans se demander d'abord comment le processus pourrait être modifié de manière à ce qu'il soit rendu accessible à celui-ci. On retrouve ici le changement de paradigme et l'interprétation large du discernement qui enjoignent les adultes à adapter leurs processus de décision afin d'être en mesure d'inclure les points de vue des enfants. Entre autres, c'est dans cet état d'esprit de diffusion d'une « culture des droits de l'enfant » que se reconnaît la Convention. Autrement dit, il s'agit de rendre accessible au plus grand nombre d'enfants possible l'exercice du droit d'être entendu et d'exprimer librement son opinion dans une prise de décision qui les concerne. Des moyens d'expression innovants sont ainsi suggérés par le Comité (2009) afin d'impliquer les groupes les plus susceptibles à être exclus de l'exercice de ce droit : la petite enfance, mais également les enfants avec handicap, les filles, les mineurs non accompagnés, etc.

Il est significatif de relever que le Comité parle de « droit de l'enfant d'être entendu », et non de « droit de participer » (Zermatten & Stoecklin, 2009), ou de « droit de participation ». Pourtant, le concept de *participation* est aujourd'hui intimement lié au droit que consacre l'article 12 CDE. Voyons de quoi il en retourne au prisme de ce concept dans le processus de prise de décision (sur un plan individuel).

1.2 La participation dans la prise de décision sur le plan individuel

Tout d'abord, passons brièvement en revue comment le concept de participation s'est vu être de plus en plus adopté par nombre de spécialistes, chercheurs et praticiens. Selon Sinclair

(2004), ce concept dérive de la convergence de trois différentes contributions dans des domaines différents.

Premièrement, le mouvement des consommateurs a concouru à renforcer le pouvoir, l'influence et la prise en compte des préférences de bénéficiaires au sein des processus de décision, dans le service public notamment. Par ce mouvement, de nouvelles notions ont vu le jour, telles que *user involvement* par exemple.

Un second élément qui a contribué selon Sinclair (2004) à l'augmentation de l'utilisation du concept de *participation* est l'arrivée du nouveau paradigme de l'enfance de James et Prout (1990). Rompant avec la tradition fonctionnaliste en sociologie (notamment Durkheim, 1922), cette nouvelle approche a véritablement révolutionné les sciences sociales dans sa manière d'appréhender l'enfant. Acteur social capable, celui-ci est d'abord vu comme un être humain, lequel est doté de compétences évolutives selon un paradigme de continuum. Consacrée par l'introduction de la CDE, cette approche en sciences sociales est considérée par Zermatten et Stoecklin (2009) comme un « changement clair de l'image de l'enfant, vu pendant des millénaires comme incapable, muet et non compétent ! » (p.18).

Enfin, la dernière contribution à l'émergence du concept de participation concerne les mouvements des droits de l'enfant en général et l'introduction de la CDE. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, l'article 12 de la CDE consacre à l'enfant le droit d'être entendu et pris au sérieux dans toutes les décisions qui l'affectent. Ainsi, dans une procédure qui touche l'enfant sur le plan individuel notamment, un ou des processus sont mis sur pied en vue de prendre une décision, qu'elle soit administrative ou judiciaire. C'est dans le cadre du processus de prise de décision que l'article 12 opère certainement le plus grand changement de paradigme. En effet, les données récoltées par des moyens adaptés et centrés sur l'enfant peuvent venir affecter la décision : « Les opinions exprimées par des enfants peuvent apporter de nouvelles *perspectives* et des *données* d'expérience, et il devrait en être tenu compte lors de la *prise de décisions*, (...) » (paragraphe 12, nous soulignons). C'est dans cette optique que le concept de participation est introduit. Sans véritablement définir le terme, le Comité (2009) mentionne que « Ces processus sont généralement appelés participation » (paragraphe 13, nous soulignons). Ainsi, sans être véritablement définie, le Comité nomme « participation » les processus de prise de décision qui affectent la vie de l'enfant, et dans lesquels il est amené à donner son point de vue. A notre sens, cette pluralité inhérente à ce que l'on désigne comme

« participation » est, nous le verrons, fondamentale à la bonne compréhension et appréhension du concept.

Dans la littérature scientifique également, **le terme « participation » couvre un large continuum d'implications dans les décisions, et ce dans des processus différents** (Sinclair, 2004 ; Franklin & Sloper, 2005). En vue d'illustrer le concept de participation, de nombreux auteurs ont développé des typologies. La plus connue reste « l'échelle de Hart » (Hart, 1992), adaptation pour les enfants de « l'échelle de participation du citoyen » de Arnstein (1969). Différents échelons de l'échelle illustrent les degrés de participation possibles. Les typologies suivantes s'inspireront grandement de cette typologie, à l'instar des « Pathways to Participation » de Shier (2001).

Malgré ce succès, les critiques ne manquent pas, pour deux motifs à notre sens. D'une part, certains contestent la dimension hiérarchique proposée de la participation. De par ses degrés, l'échelle induit une hiérarchie entre les différentes pratiques participatives. Pour pallier cela, des auteurs comme Treseder (1997) ont proposé des typologies qui n'attribuent pas des valeurs différentes à chaque pratique participative, mais dont la conception suggère qu'à chaque contexte spécifique correspond une pratique participative adéquate. A la question du pouvoir suggérée par l'échelle de Hart est substituée la question du contexte. D'autre part, certains critiquent l'absence d'un aspect individuel dans l'échelle de Hart. En effet, il n'est pas question ici d'une prise de décision sur le plan individuel, mais l'échelle relève plutôt du domaine de la parole de l'enfant sur un plan public ou collectif. A cet égard, Thomas (2002) nous rappelle que l'échelle avait d'ailleurs été conçue initialement pour les projets en lien avec les enfants sur le plan collectif. Des tentatives pour palier cet aspect ont été élaborées en proposant des modèles adaptés au processus de prise de décision individuel, à l'instar de Grimshaw et Sinclair (1997) ou Thoburn, Lewis et Shemmings (1995).

Face à ces modèles, la conception de la participation de Thomas (2002) se démarque considérablement selon nous. Pour cet auteur, les conceptualisations inspirées de Hart sont trop linéaires. En effet, il est impossible de désigner aussi facilement le degré hiérarchique de participation d'un individu dans une prise de décision en le plaçant sur un échelon. En illustrant son propos par la confrontation de deux cas d'enfants impliqués dans un processus de décision, il s'interroge en se demandant lequel est hiérarchiquement plus haut dans les degrés de participation : un enfant qui assiste à une réunion parce qu'il lui a été dit qu'il était obligé et qui prend part activement à la discussion, ou un enfant qui assiste librement mais qui

ne dit rien ? Thomas (2002) souhaite ainsi conceptualiser la participation de manière multidimensionnelle et calibrée aux cas individuels. Pour ce faire, il théorise chaque dimension comme des « murs montants » : autonomie, choix, contrôle, information, soutien, etc. Dès lors, chaque cas individuel impliqué dans un processus de décision aura une image différente de la participation : plus ou moins d'autonomie, plus ou moins d'information, etc. A notre sens, c'est cette conception de la participation qui nous paraît la plus judicieuse pour investiguer le domaine de protection de l'enfant.

Néanmoins, face à ces nombreux modèles et théories, **la participation reste, comme le mentionne Sinclair (2004), un concept imprécis et multidimensionnel.** Nombreuses et variées, les définitions peuvent se contredire. Ainsi, comme l'indique Thomas (2007), Sinclair (2004) différencie la *participation active*, où l'implication de l'enfant a un impact qui fait la différence, de la *participation*, qui relève plus de l'écoute ou de la consultation. *A contrario*, Hill, Davis, Prout et Tisdall (2004) désignent *consultation* comme le fait de rechercher les opinions et perspectives de l'enfant, tandis que *participation* tend selon eux à une implication directe des enfants dans le processus de décision. Face à ces contradictions et cette volonté de préciser les concepts et les définitions, Checkoway (2011) renvoie les deux camps dos à dos. Selon lui, la participation varie certes d'un domaine à l'autre, d'un contexte à l'autre ou d'un individu à l'autre, mais **tant que l'enfant est impliqué dans les décisions qui l'affectent, il s'agit de la participation.** Au vu de ce qui précède quant à la multi-dimensionnalité du concept, nous sommes d'avis que la participation est clairement plurielle, tant et si bien qu'il nous faudrait parler de participations si l'on voulait réellement saisir toutes les nuances de ce concept.

Malgré cette littérature scientifique croissante, la Convention des droits de l'enfant ne mentionne qu'indirectement la participation de l'enfant. Même le Comité (2009) ne s'aventure pas à la définir, sans doute de manière à ne pas restreindre les différentes pratiques participatives. Il convient de relever que le terme « participation » avait été tiré du slogan de la CDE à ses débuts (« Protection, prestation, *participation* »). Le but était de marquer le changement de paradigme évoqué plus haut. Selon Marshall (1997), ce que la Convention entend par « participation » – sans, rappelons-le, jamais le nommer explicitement – est certes une augmentation du pouvoir et du contrôle pour les enfants dans les processus de décision. **Néanmoins, le droit d'être entendu et la participation ne confèrent pas pour autant à l'enfant le droit à l'autonomie, l'autodétermination complète ou les pleins pouvoirs pour**

autant, ce qui est parfois interprété de la sorte – à tort. Au sens de la Convention, la participation est une contribution des enfants au processus de décision, et non un contrôle des enfants sur les processus et les décisions prises. Ainsi, selon Morrow (1999), la participation de l'enfant n'implique pas que les adultes doivent renoncer à leur pouvoir ou à l'exercer.

Au final, à l'instar de Zermatten et Stoecklin (2009), nous pensons donc que la participation n'est pas une finalité, mais un moyen, une méthode en vue de remplir d'autres droits : « Plus on prête attention à ses capacités évolutives (art 5 CDE), et plus l'enfant renforce sa capacité réflexive suffisante pour véritablement participer, à travers l'expression libre de son opinion (art. 12 CDE), à la définition d'actions qui doivent servir son propre intérêt (art. 3 CDE) et le respect de celui-ci » (p.58).

Dans le chapitre suivant, nous verrons en quoi la participation et l'exercice du droit d'être entendu dans le contexte de protection se situent à l'intersection de domaines de pensée différents.

1.3 Le débat « protection – participation »

Après avoir examiné le concept de participation, inscrivons-le à présent dans le cadre plus large du domaine de la protection de l'enfant. Comme point de départ, nous aimerions partir des **différentes écoles de pensée en droits de l'enfant**, telles qu'identifiées par Hanson (2008) :

- Le *paternalisme* : l'enfant est vu comme un être en devenir et sans compétence, qui se doit d'être protégé par les adultes. Dans une telle optique, c'est le « tout-protectionnel » qui domine. En ce qui concerne la participation, l'enfant n'a pas les capacités requises en vue de participer.
- A l'opposé, le courant *libérationniste* : l'enfant est considéré comme un être autonome, égal à l'adulte, qui doit être libéré de la domination qu'exerce sur lui l'adulte. Ici, la participation devient presque une idéologie, une fin en soi, et se doit de surpasser la dimension protectrice dans tous les cas. Ce courant accorde ainsi à l'enfant un droit à l'autodétermination et à l'autonomie.
- Entre les deux se trouvent des écoles de pensée plus nuancées, qui mettent néanmoins l'accent sur l'une ou l'autre tendance. Alors que l'approche « protection » considère la participation comme secondaire, notamment en la pratiquant dans des domaines de

moindre conséquence (le jeu, les loisirs, etc.), l'approche « émancipation » met surtout en avant l'aspect participation, l'aspect protection venant ensuite.

Pour simplifier, nous pourrions envisager ces écoles de pensée en deux courants : le courant qui favorise d'abord la protection de l'enfant, et le courant qui avantage d'abord sa participation. Selon notre lecture, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant peut être considérée comme une tentative de consensus de ces deux approches, un condensé qui tient compte de tous les aspects concernant les enfants. Marshall (1997) a identifié une tension intéressante résultant des deux tendances, qu'il nomme le débat « protection-participation ». En se fondant sur un ouvrage de Detrick (1991) qui relate les travaux préparatoires de la Convention, Marshall (1997) nous rappelle qu'aucune tension particulière n'avait été relevée entre l'intérêt supérieur de l'enfant (art. 3 CDE) et l'écoute de ses vues (art. 12 CDE) au cours de l'élaboration de la Convention. Malgré la présence de débats sur le sujet, les rédacteurs de la Convention auraient ainsi toujours refusé de « diluer » les articles des droits « participatifs » – l'article 12, notamment – avec des réserves qui limiteraient ce type de droits au nom de l'intérêt de l'enfant (art. 3 CDE). *A contrario*, il fut plutôt question de la relation étroite entre les articles 3 et 12. Notamment, il y eut un débat quant à la place adéquate à attribuer à ce qui deviendra plus tard l'article 12 al. 2 et imaginé au départ comme partie intégrante de l'article 3. En définitive, à l'origine de la Convention, les rédacteurs avaient eu l'intuition d'une relation importante entre l'intérêt supérieur de l'enfant (art.3) et le droit de l'enfant d'être entendu (art.12), sans néanmoins en percevoir une quelconque tension.

C'est finalement l'implémentation en pratique de ces articles par les Etats parties qui a fait surgir *a posteriori* la tension que suggère Marshall (1997) : l'équilibre entre participation et protection. A partir des rapports initiaux de différents pays ainsi que des observations finales respectives du Comité des droits de l'enfant, l'auteure montre comment certains pays ont soulevé cette tension et comment ils ont tenté de la résoudre. Après lecture des tentatives de résolution des pays, nous pensons que ceux-ci mettent en parallèle ces deux droits et agissent selon le « principe des vases communicants ». En ce sens, plus l'intérêt de l'enfant est un enjeu conséquent, plus le droit d'être entendu sera ignoré. En somme, cette interprétation nous paraît contraire à l'esprit de la Convention. En effet, tous deux piliers de la Convention, les deux droits sont aussi importants l'un que l'autre. La tentative de sortie de la tension proposée par Marshall (1997) est intéressante : « (...) that right [art.12] is an absolute

one, although the interests of children may be relevant in determining the mode in which it is to be exercised. » (p.31). Le droit d'être entendu est un droit absolu, mais il sera tenu compte de l'intérêt de l'enfant en vue du choix du mode de participation. A titre d'exemple, auditionner l'enfant en recueillant son avis pour utiliser ces données d'expériences dans un processus de décision, utiliser une personne intermédiaire pour représenter l'avis de l'enfant, inviter l'enfant aux tables des négociations constituent autant de manières différentes pour l'enfant d'être entendu ou de participer. Marshall (1997) conclut que les adultes ne peuvent nier aux enfants le droit d'être entendu sous prétexte que leur implication dans les processus de décision leur porterait préjudice. Il convient plutôt de favoriser une participation adéquate de chacun d'eux : « (...) it is the *task of adults* to devise a system which facilitates *appropriate* participation of children » (Marshall, 1997, p.103, nous soulignons). Ainsi, au sens de la Convention, l'intérêt de l'enfant ne doit pas être une excuse pour lui nier son droit d'être entendu, mais il revient à l'adulte de créer un système apte à faciliter une participation appropriée de l'enfant.

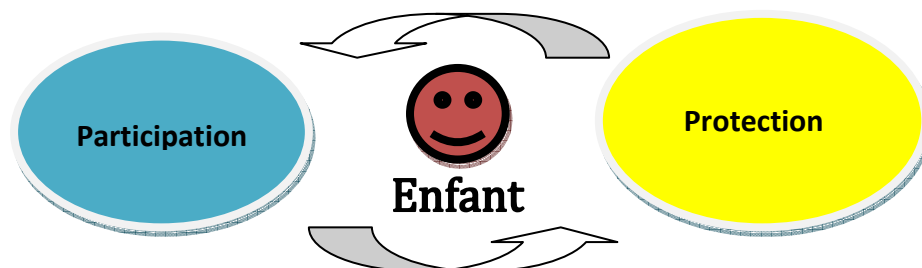
Dès lors, la question se pose : comment implémenter le droit de participation en contexte spécifique de protection ? En effet, la tension entre participation et protection semble être à son paroxysme en contexte de protection de l'enfant : « Nowhere it is more evident than in the tension within child protection between the child as the powerless victim of the malice of adults and the child as the potential unlocker of the solutions to their own difficulties and an active contributor to the plan to reduce the level of significant harm » (Sanders & Mace, 2006, p.90). Ainsi, comme le relève Littlechild (2000), le contexte de protection de l'enfant semble entraver la mise en œuvre de pratiques participatives : « the very term “child protection” is used to denote the view that children cannot protect themselves and are therefore in special need of protection from the State and its agents » (p.405). Dans sa recherche, les assistants sociaux interrogés ont fortement mentionné être confrontés dans la pratique à ce dilemme entre les deux types de droits.

C'est dans ce contexte *a priori* paradoxal que notre travail s'inscrit : entre le droit de tout enfant d'être entendu (et de son corollaire, la participation) et l'application concrète de ce droit soulevant un dilemme aux professionnels impliqués. La mise en œuvre de pratiques participatives semble donc constituer un plus grand défi que dans tous les autres contextes. A cet effet, de nombreuses critiques et préoccupations ont été soulevées quant à la participation de l'enfant en contexte de protection. Selon Jenkins (2008), il peut être fait du tort aux

enfants, notamment en les exposant à de l'information inadéquate ou en les forçant à parler de sujets sensibles. A cela, Alderson (2000) ajoute le risque d'une privation d'une enfance appropriée. Malgré ces préoccupations, certains auteurs considèrent que la participation des enfants n'est pas incompatible avec la promotion de leur bien-être (Lansdown, 1995b ; Schofield & Thoburn, 1996 ; Shemmings, 1999 ; Littlechild, 2000). De plus, certains résultats de la recherche suggèrent que les enfants aimeraient être davantage inclus dans les processus de prise de décision relatifs à leur bien-être et que, de leur point de vue, en être exclus pourrait même causer plus de tort que d'être inclus (Shemmings, 1996 ; Marshall, 1997 ; Boylan & Wyllie, 1999).

Face à ce contexte au centre du dilemme participation-protection, Krappman (2010) suggère que la bonne interprétation de l'article 12 est que le droit de l'enfant d'être entendu soit adapté au contexte même où il est appliqué. C'est sur cette base que reposera notre recherche. A ce titre, nous souscrivons à la conception de la participation en contexte de protection de Thomas (2002), tout en poursuivant sa réflexion. L'auteur considère la participation à l'aune de plusieurs dimensions et n'applique pas un paradigme qui voit participation et protection comme un équilibre. **Il ne s'agit donc plus de considérer un éventuel débat *protection vs. participation***, où selon ce paradigme de type concurrentiel, chaque composante est en situation de compétition par rapport à l'autre et où l'enfant assiste passivement au milieu à ce combat (voir Schéma 1).

Schéma 1



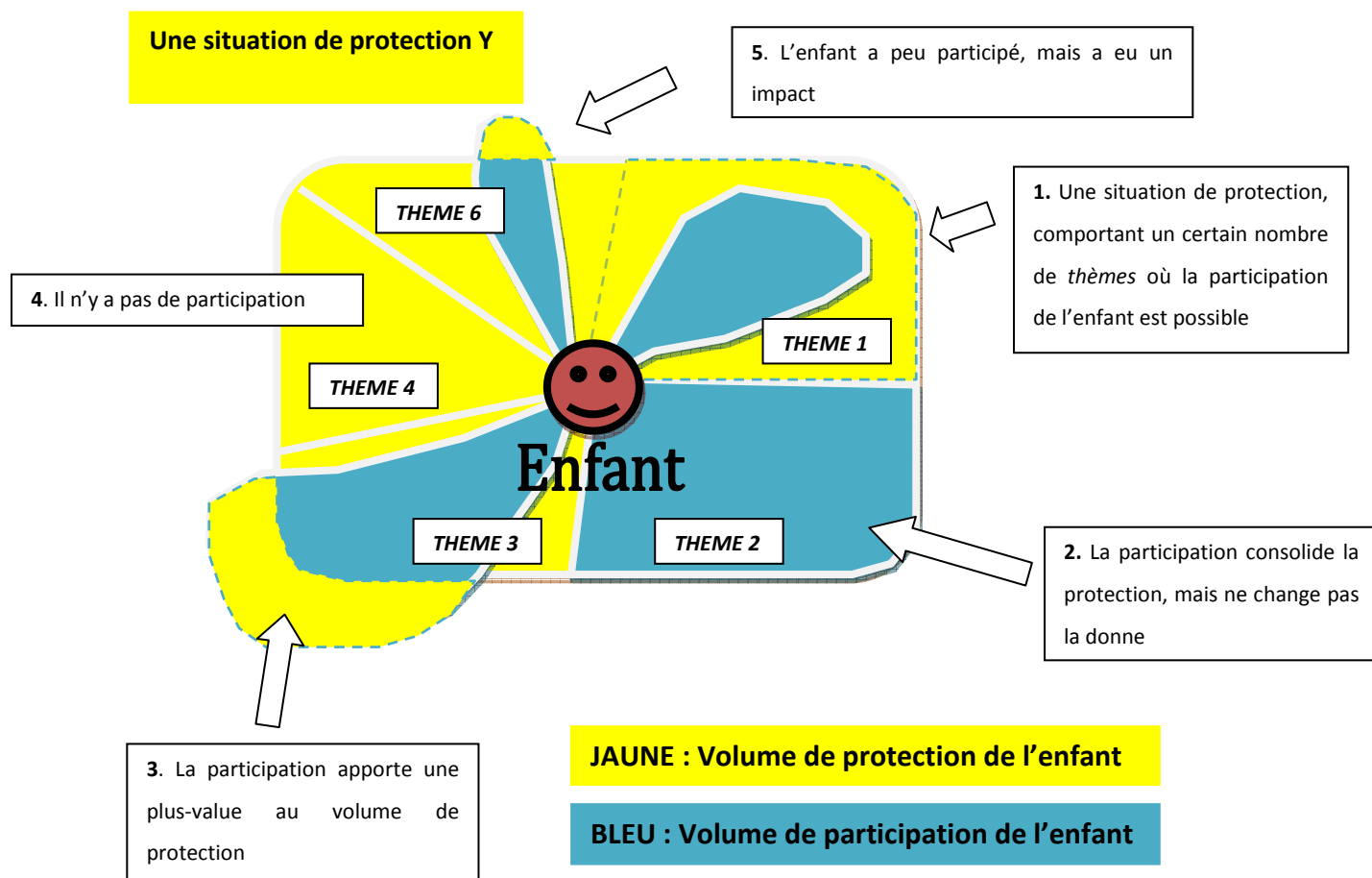
– PARADIGME CONCURRENTIEL

Participation et protection se concurrencent au sein d'une même compétition

Pour illustrer ce paradigme, nous pourrions faire un lien avec la théorie des jeux développée par Morgenstern et Von Neumann (1953). Ici, il s'agirait d'un **jeu à somme nulle**, à l'instar du poker ou les échecs. En effet, les intérêts d'un concurrent s'opposant exactement à ceux de l'autre, ce type de jeu relève de la compétition pure : il y a un gagnant et un perdant.

Pour sortir de ce débat plutôt stérile et en nous inspirant des idées de Krappman (2010) et de Thomas (2002), nous avons tenté d'élaborer un paradigme nouveau pour aborder la participation en contexte de protection.

Schéma 2



– PARADIGME SITUATIONNEL

La participation se situe dans un contexte de protection

La participation a un volume différent selon le domaine (thème) de la situation

Elle a le potentiel de consolider ou d'augmenter le volume de protection

En lien avec théorie des jeux développée par Morgenstern et Von Neumann (1953), il s'agirait ici d'un **jeu à somme non nulle (ou positive)**, à l'instar du fameux jeu du « dilemme du prisonnier », où il est dans l'intérêt des deux joueurs de collaborer afin d'augmenter leurs gains

Ainsi, nous préférons appréhender la participation en situation et en fonction des formes et des dimensions qu'elle peut revêtir. Ainsi, en fonction du contexte (la protection) et de la nature de la problématique de la situation de protection (maltraitance, conflit parental, conflit

d'autonomie, etc.), la forme (réunion, discussion, etc.) et le « dosage » de la participation de l'enfant auront des visages totalement différents. Avec un tel paradigme, que nous qualifierons de situationnel, la participation a dès lors le potentiel de consolider ou d'augmenter le volume de protection de l'enfant (voir précédemment Schéma 2, exemplifié ci-après).

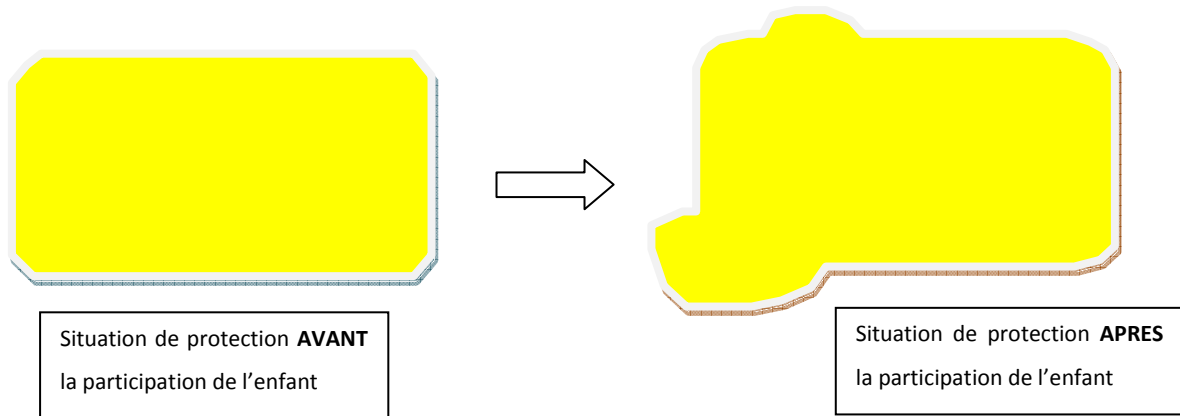
Le paradigme situationnel exemplifié (Schéma 2)

Une situation de protection Y : un droit de visite conflictuel

1. Sorte de sujet de discussion ou thématique, le *thème* consiste en un domaine au sein de la situation de protection où des décisions peuvent être prises et où la participation de l'enfant est possible. Dans notre exemple, une situation de protection où un droit de visite est conflictuel, il existe cinq *thèmes* où la participation de l'enfant est possible – ce nombre est ici donné arbitrairement – à l'instar des visites chez papa, de la vie quotidienne chez maman, du choix des loisirs de l'enfant chez chaque parent, des règles éducatives des parents, des modalités de passage d'un parent à l'autre, etc.
2. Dans le *thème 2*, la participation de l'enfant se confond et consolide la protection. Par exemple, l'enfant ne souhaite se rendre chez son père que le dimanche pour différentes raisons, en lieu et place du week-end complet. Les adultes en charge de la décision sont tout à fait en accord avec cette proposition (ils l'avaient peut-être même anticipée). L'enfant propose ainsi de lui-même ce qui relève de son intérêt supérieur et de sa protection.
3. La participation de l'enfant amène quelque chose de nouveau que les adultes n'avaient pas prévu, une plus-value qui vient augmenter son volume de protection.
4. Dans le *thème 4*, l'enfant ne participe pas du tout, les adultes lui refusant son accès ou lui-même n'étant pas intéressé. Par exemple, l'enfant ne voudrait ou ne pourrait pas avoir de mot à dire quant à la mauvaise collaboration parentale, pour éviter d'être impliqué dans le conflit.
5. Dans le *thème 5*, l'enfant a certes moins participé que pour le *thème 3* (en volume de participation), mais a contribué à augmenter sa participation.

Au final, dans notre exemple, en devenant acteur de sa protection, l'enfant contribue par sa participation à augmenter son volume total de protection (voir Schéma 3 ci-après).

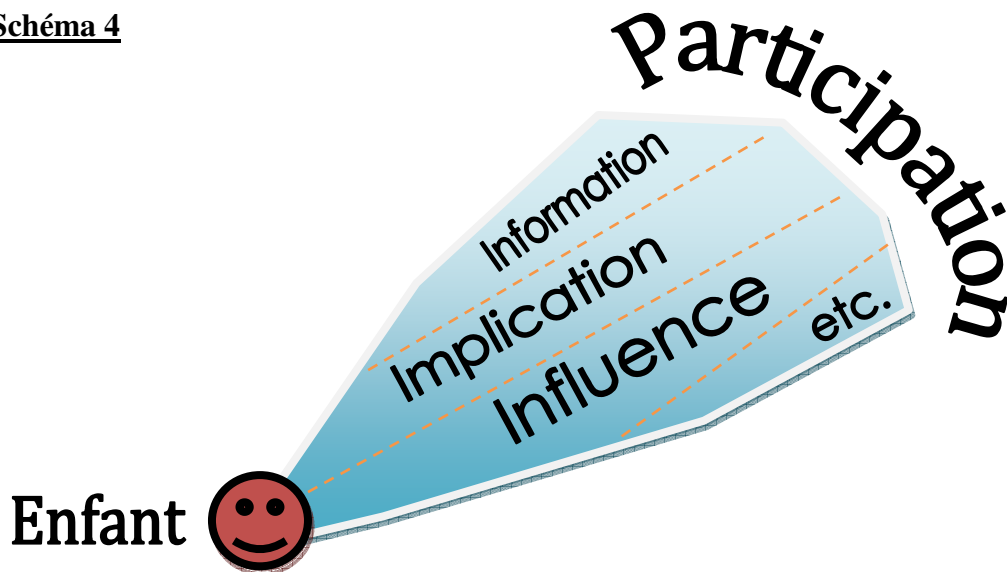
Schéma 3



Grâce à ce paradigme situationnel, il devient alors possible d'observer si la participation de l'enfant a contribué à augmenter le volume de protection de l'enfant

Outre cette approche nouvelle pour aborder le lien entre participation et protection, à l'instar de Thomas (2002), nous considérons la participation de l'enfant par rapport à ses dimensions, dont le « dosage » de chacune peut varier d'une situation à l'autre : degré d'information, d'implication, d'impact sur le résultat, etc. (voir Schéma 4)

Schéma 4



L'enfant et les dimensions de sa participation

Enfin, étant donné la multi-dimensionnalité du concept de participation, nous considérons qu'il existe également plusieurs formes par lesquelles la participation de l'enfant est possible. A titre d'exemple : une réunion avec l'enfant, une audition de l'enfant ou un entretien, que l'enfant soit seul ou accompagné, une discussion informelle avec l'enfant, etc.

En définitive, nous avons essayé de sortir du débat protection-participation et de son paradigme concurrentiel en élaborant une nouvelle approche. **Cette tentative de conceptualisation cherche à prendre en compte les caractéristiques propres de la situation de protection (à savoir la problématique : maltraitance, conflit parental, etc.).** En fonction de la problématique, cette situation est subdivisée en ce que nous appelons des *thèmes*, c'est-à-dire des domaines de prise de décisions ou des sujets d'échanges où la participation de l'enfant est possible. **Dès lors, c'est en fonction de son potentiel à consolider ou à augmenter la protection de l'enfant que la participation est abordée.** Par ailleurs, dans la continuité des idées de Thomas (2002), nous la concevons par rapport à ses **différentes dimensions** (information, implication, influence, etc.) ainsi que de ses **différentes formes** (discussions, audition, entretien, etc.).

2. En sciences sociales : la participation en contexte de protection

Dans ce chapitre, nous effectuerons une revue de la littérature et des recherches scientifiques concernant la participation en contexte de protection de l'enfant.

2.1 Le point de vue des enfants

D'une manière générale, il a été trouvé que les enfants et les jeunes valorisaient la possibilité de participer aux processus de décision les concernant dans le domaine de la protection et du bien-être de l'enfant (Schofield & Thoburn, 1996 ; Shemmings, 1996 ; Cashmore, 2002 ; Weisz & al., 2011), et qu'ils affichaient en général un enthousiasme certain (Grimshaw & Sinclair, 1997 ; Thomas & O'Kane, 1998c). Sur le plan des compétences en la matière, même de jeunes enfants comme ceux de la recherche de Thomas et O'Kane (1999) (8-12 ans) ont montré avoir une compréhension importante de la complexité de leur situation ainsi qu'une capacité à exprimer une opinion.

- En termes de sujets pour participer aux décisions (de *thèmes*, dirions-nous), il a été trouvé que les jeunes ayant été placés souhaitaient avoir leur mot à dire particulièrement en matière du choix de placement, ainsi que du choix de l'assistant social (Bessell, 2011).
- En termes de facteurs importants aux yeux des enfants, une autre recherche a mis en évidence le besoin pour les enfants de tenir compte d'une certaine stabilité et

continuité dans les prises de décision à effectuer, ainsi que du maintien des liens avec les personnes de leur passé. (Timms & Thoburn, 2006).

Alors que la plupart des enfants et les jeunes semblent vouloir participer aux processus de décision affectant leurs vies, ils ne souhaitent pas nécessairement que la prise de décision finale leur revienne (Schofield & Thoburn, 1996). En effet, face à l'opportunité d'exprimer leur opinion dans le cadre d'une décision les affectant, les enfants semblent rester positifs, et ce même si parfois leur préférence n'a pas été retenue (Cashmore, 2002).

Pourtant, les enfants placés ou sous mesure de curatelle ne pensent pas avoir les opportunités appropriées pour exprimer leurs opinions (Cashmore, 2002), tant et si bien que la majorité d'entre eux sortent du système de prise en charge avec la sensation de n'avoir eu aucune occasion de participer significativement dans les décisions prises quant à leurs vies (Bessell, 2011). Plusieurs recherches ont à cet effet mentionné la déception de certains enfants suite à leur participation aux réunions de protection de l'enfant (Grimshaw & Sinclair, 1997 ; Thomas & O'Kane, 1998b ; Munro, 2001). C'est ainsi qu'ils décrivent leur contribution aux réunions dans le cadre du processus de prise de décision en termes de « présence », plus que de « participation ». Les enfants de l'échantillon de Munro (2001) rapportent ainsi que, lors de ce type de réunions, les personnes impliquées discutent beaucoup plus *au sujet* des enfants que ne s'adressent à eux. Par ailleurs, même lorsque cette possibilité leur est offerte, un grand nombre d'enfants ne semblent que peu l'employer, et ce pour plusieurs raisons. Considérées comme ennuyeuses, ces réunions ne sont guère appréciées par les enfants, qui mésestiment la manière et la forme de participation et qui préféreraient être en mesure de choisir qui y assistera (Thomas, 2002). A l'instar de constats similaires de recherches effectuées dans différents pays, de nombreux auteurs en concluent que la forme de ces réunions n'est pas du tout de nature *child-friendly* (Cashmore, 2002 ; Thomas, 2002 ; Sanders et Mace, 2006).

Lorsque les points de vue divergent entre l'enfant et l'adulte, Thomas (2002) relève deux possibilités chez l'enfant : soit celui-ci fait confiance à l'adulte, soit il le défie. Si une relation de confiance avec l'assistant social peut être établie, ce qui semble l'être dans la majorité des cas selon Bell (2002), l'enfant le perçoit comme un allié très fort (Munro, 2001).

Dans sa recherche avec O'Kane (1999), Thomas constate que les enfants rencontrent des difficultés avec le concept d' « intérêt de l'enfant », qu'ils peuvent considérer en fonction du domaine comme vague ou inapproprié. Par exemple, le chercheur observe des critiques

virulentes de la part des enfants dans ses *focus groups* envers les limites d'âge des films, tandis que les limitations traitant de la sécurité physique étaient mieux acceptées par les enfants.

Pour terminer, certaines caractéristiques semblent augmenter singulièrement la probabilité de non-participation des enfants en contexte de protection de l'enfant. Outre l'âge et la capacité de compréhension qui sont systématiquement mentionnées (Thomas & O'Kane, 1999, notamment), d'autres caractéristiques semblent également avoir un impact quant à la probabilité de participation : les enfants avec handicap (Kennedy, 1995 ; Morris, 1998) ; les enfants ayant une difficulté d'apprentissage (Wells, 1993) ; les enfants issus de minorités ethniques (Abdullah, 1998). En ce qui concerne la question de l'âge de l'enfant, Thomas et O'Kane (1999) ont pu situer une phase de transition de la non-participation à la participation. En effet, ils ont découvert que l'invitation aux réunions de planification ou de rappel dans le cadre d'une mesure en protection de l'enfant augmentait de manière significative à l'âge de 10 ans. Selon eux, la grande majorité des enfants est invitée ensuite dès 12 ans (environ 80%). Comme pratiquement aucun enfant en dessous de 6 ans n'est invité aux réunions, Thomas et O'Kane (1999) situent cette phase de transition dans la tranche d'âge 8-12 ans, plus aléatoire et laissée aux marges de manœuvre de l'assistant social quant à inviter l'enfant ou non.

En définitive, il existe une grande variabilité dans les attentes et les attitudes chez les enfants envers la participation, notamment envers les réunions et entretiens. La qualité de l'expérience de la participation peut alors grandement varier, comme semblent l'indiquer les résultats de Thomas (2002) et de Munro (2001). Notamment, les enfants de la recherche de Munro (2001) rapportent une grande variété d'opinions quant à l'utilité des réunions de processus de prise de décision.

Face à cette variété de l'expérience de la participation, Thomas (2002) a ainsi développé typologie des attitudes de l'enfant quant à sa propre participation (cf. Tableau 1).

TABLEAU 1

– Attitudes des enfants placés/sous mesure de curatelle envers la participation

L'enfant plein d'assurance	Il souhaite avant tout avoir un mot à dire dans le processus.
L'enfant insatisfait	Il est essentiellement revendicateur, et exige l'application formelle de ses droits.
L'enfant soumis	Pour lui, l'adulte sait mieux que l'enfant dans tous les cas de figure.
L'enfant raisonnable	Il va avant tout rechercher le compromis avec le point de vue adulte.
L'enfant évitant	Il peine à exprimer une préférence, ou alors cela lui est égal.

Adapté de Thomas, 2002, p. 170

Finalement, les résultats de Thomas et O'Kane (1999) concernant la question de l'âge et des marges de manœuvre de l'assistant social suggèrent l'impact de l'attitude adulte sur les possibilités de participation de l'enfant, ce que nous allons analyser au chapitre qui suit.

2.2 Le point de vue des adultes

Dans l'ouvrage de Thomas (2002) exposant sa recherche en collaboration avec O'Kane (1999), de nombreux assistants sociaux disent relayer le point de vue de l'enfant lorsque celui-ci ne participe pas aux réunions. Néanmoins, certains ont mentionné se trouver parfois dans une situation inconfortable en cas de divergence d'opinion avec l'enfant. Comme le soulève Littlechild (2000), l'enjeu principal quant au rôle de l'assistant social vis-à-vis de l'opinion de l'enfant est qu'il ne peut être un représentant relayant entièrement son point de vue. Il se doit également d'équilibrer l'opinion de l'enfant avec son intérêt supérieur. Comme l'illustrent les résultats de la recherche menée par Sanders et Mace (2006), une confusion a été trouvée dans les procès-verbaux des réunions de protection de l'enfant dans les agences de protection de l'enfant au Royaume-Uni, où il était particulièrement difficile de distinguer entre les points de vue de l'enfant et de l'assistant social dans les rapports et procès-verbaux.

Plusieurs recherches soulèvent la problématique de l'attitude des professionnels qui tend à établir une forte dichotomie à l'égard des enfants (Trinder, 1997 ; Shemmings, 2000). Ainsi, selon Trinder (1997), l'adulte classe de manière spontanée l'enfant en deux catégories : compétent ou non, voulant participer ou non, sujet ou objet, etc. Il semblerait que, de la part des adultes, peu d'égard ne soit accordé à une conception de type « continuum » envers les caractéristiques des enfants, avec les capacités évolutives de la CDE notamment. Par ailleurs,

il semblerait selon Shemmings (2000) que les assistants sociaux en protection de l'enfant soient d'accord avec la participation sur le principe, mais que le modèle appliqué en pratique accorde nettement peu de possibilités d'autonomisation (*empowerment*). En protection de l'enfant, dans l'échantillon de Vis, Holtan et Thomas (2010), les assistants sociaux norvégiens dénombrent trois obstacles principaux qui selon eux entravent la participation des enfants :

- Un facteur *communication* : de bonnes relations avec l'enfant facilitent à dire ce qu'il pense. Dans le cas contraire, il peut surgir des difficultés pour connaître ses opinions.
- Un facteur *plaidoyer de participation* : la participation de l'enfant est jugée inutile. Vis, Holtan et Thomas (2010) suggèrent que les assistants sociaux ayant ce motif pour l'exclusion de l'enfant perçoivent plus la participation en termes de résultats qu'en tant que processus.
- Un facteur *protectionniste* : la participation est jugée comme pouvant créer du tort à l'enfant.

En comparaison à cette enquête effectuée en Norvège, d'autres types d'obstacles à la participation des enfants ont été soulevés par les assistants sociaux dans une recherche en Suisse, bien que traitant exclusivement de la problématique du placement en famille d'accueil ou en institution (Arnold & al., 2008) : l'âge, l'augmentation de la complexité du processus de décision, la question du rôle des parents, l'absence de choix. L'absence de faisabilité des idées proposées par les enfants a également été mentionnée, mais elle rejoint à notre sens le facteur *plaidoyer de participation* qui voit la participation des enfants comme inutile, ne modifiant pas le résultat final. En résumé, il semblerait qu'en Suisse, les obstacles à la participation des enfants se caractérisent avant tout en termes structurels (possibilités de choix dans les infrastructures à disposition, complexité des processus) et culturels (rôle des parents, pragmatisme, peur (?)).

Malgré ces obstacles, l'attitude des assistants sociaux quant à la participation des enfants semble déterminer grandement leurs possibilités de participation. En effet, il a été trouvé selon Vis et Thomas (2009) que l'attitude du professionnel en charge du cas envers la participation avait un impact sur le degré effectif de possibilités de participation pour l'enfant. Par exemple, la participation d'un enfant dans le processus de protection de l'enfant sera moins probable si l'assistant social pense que la participation est inutile ou représente un danger pour l'enfant. Par ailleurs, par le biais d'une enquête interne, il a été trouvé au Royaume-Uni que de nombreux assistants sociaux des services de protection de l'enfant

affichaient un manque de confiance en leurs compétences pour recueillir les opinions des enfants (Social Services Inspectorate du gouvernement britannique, 1998). **Il est donc intéressant de souligner que tant l'attitude des adultes que leur confiance en leurs compétences pour découvrir les opinions des enfants a vraisemblablement un impact envers la participation réelle de ceux-ci dans la pratique.**

2.3 Les spécificités du contexte de protection de l'enfant

Dans ce chapitre, analysons le contexte spécifique de protection de l'enfant quant à la participation des enfants. Dans ce domaine, nous distinguons deux phases, généralement menées par un service de protection de l'enfance, lequel est mandaté par une autorité :

1. La phase d'évaluation et d'investigation, laquelle débouche sur des propositions de décision (mesures de protection ou non).
2. La phase de suivi et mise en œuvre de la mesure (mesures de protection, placement, curatelles etc.), laquelle a un ou des objectif(s) déterminé(s) à l'avance à remplir.

Comme le suggère Sinclair (1998), il semblerait que le degré de participation des enfants varie fortement en fonction du type de forum de participation. Même si dans les recherches suivantes, les tranches d'âge choisies des populations étudiées varient sensiblement entre elles, il est néanmoins possible de constater une différence d'implication importante entre le début d'un processus du *care* (phase de « diagnostic » en général) et suite à des interventions à portée de plus longue durée (placement, etc.). Dans le cas d'évaluation sociale, il a été trouvé que, tant subjectivement qu'objectivement, les enfants sont souvent moins consultés aux premières étapes de la mise en œuvre d'une enquête sociale, mais participent davantage à mesure que la situation progresse (Schofield & Thoburn, 1996 ; Katz, 1997). Ainsi, si l'enfant semble ne participer que très peu en début de processus, cette participation semble augmenter avec le temps et la mise en œuvre de la mesure (cf. Tableau 2).

TABLEAU 2 – Différence d'implication des enfants entre phases évaluative et de suivi

Phase évaluative de la protection : identification et investigation du problème		
Réunions de protection de l'enfant		
L'enfant y est invité	4,9%	Sanders & Mace (2006) ; UK
L'enfant y assiste	3,7%	Sanders & Mace (2006) , UK
Phase de suivi et de réévaluation de la mesure		
L'enfant connaît son plan de prise en charge	72%	Timms & Thoburn (2006) ; UK
	52%	Shaw (1998) ; UK
L'enfant a aidé à l'élaboration du plan de prise en charge	35%	Timms & Thoburn (2006) ; UK
L'enfant assiste aux réunions pour faire le point	55%	Grimshaw & Sinclair (1997) ; UK

Par ailleurs, dans le même ordre d'idée, le degré de participation des enfants semble varier en fonction de la nature des enjeux relatifs à la situation. Dans ce sens, selon Thomas et O'Kane (1999), la probabilité que les enfants soient invités à des réunions de routine est plus importante qu'à celles concernant la planification, où les décisions prises ont des implications plus conséquentes. Dans certains cas cependant, il semble que la tendance inverse s'impose.

Entre les phases évaluative et de suivi, il y a bien entendu la prise de décision, qui peut elle aussi constituer un processus à part entière. Dans le domaine de protection de l'enfant en Suisse, la plupart des procédures en la matière sont essentiellement cantonales. C'est l'autorité tutélaire du canton qui est compétente pour prendre une décision de mesure de protection. Néanmoins, sur le plan fédéral, l'art. 314.2 du Code Civil Suisse indique que l'autorité tutélaire ou un tiers nommé à cet effet entend l'enfant personnellement et de manière appropriée. Malgré cette législation fédérale, les résultats de la recherche de Voll et al. (2010) montrent des traces d'auditions (procès-verbaux, notes) dans les dossiers des cas de curatelle (art. 308 CC) et de retrait du droit de garde (art. 310 CC) chez les autorités tutélaires suisses dans seulement 22% des cas. Même pour les cas d'enfants de plus de 12 ans, seuls deux tiers des cas sont documentés. Comme le relèvent les auteurs de cette recherche, cela ne signifie pas que l'audition de l'enfant n'a pas eu lieu, laquelle peut souvent être déléguée à un service de protection de l'enfance. Nous ajoutons également qu'il est possible que le document où l'audition a été consignée par le service de protection de l'enfance n'ait pas été nécessairement transmis à l'autorité tutélaire. Toutefois, dans un certain sens, ces résultats pourraient être interprétés comme un manque de considération pour l'opinion de l'enfant et son faible impact dans la prise de décision finale le concernant.

Enfin, il a été trouvé que le contexte juridique avait un impact important sur les possibilités participatives octroyées à l'enfant. Ainsi, Cottier (2006) a comparé les procédures civile de protection de l'enfant et pénale en Suisse-allemande, ce dans le cadre du placement. Dans sa recherche, il en ressort que la procédure pénale est fortement centrée sur l'enfant, tandis que la procédure civile en protection de l'enfant est essentiellement focalisée sur la famille en tant que système. D'un côté, dans la procédure pénale, l'enfant est entendu sans ses parents proportionnellement plus souvent que les parents seuls sans leur enfant. De l'autre, en procédure civile de protection de l'enfant, les trois types d'entretien sont d'égale fréquence (enfant sans ses parents – enfant avec ses parents – parents seuls sans l'enfant).

En définitive, le contexte de protection de l'enfant ne semble pas être propice à une participation « spontanée » des enfants. **D'une part, selon les « phases » dans lesquelles on se trouve, l'enfant se verra offrir moins de possibilités de participer. Le même cas de figure semble se présenter si les enjeux de la décision à prendre sont conséquents. Aussi, au moment des prises de décision, l'avis de l'enfant semble avoir peu d'impact. Enfin, le contexte même de protection semble davantage favoriser un travail de collaboration avec la famille qu'un travail directement avec l'enfant.** Ainsi, nous pensons que la prise en compte des spécificités de ce contexte est primordiale afin d'implémenter le droit de l'enfant d'être entendu au sens de l'art. 12 CDE et de son corollaire, la participation.

2.4 Les effets de la participation

Malgré les inquiétudes relevées par les assistants sociaux (Vis & Thomas, 2009) et les chercheurs (Jenkins, 2008) quant aux risques potentiels d'une participation inappropriée de l'enfant, nous n'avons, à l'instar de Weisz, Wingrove, Beal, et Faith-Slaker (2011), trouvé aucune recherche contribuant à améliorer la compréhension ces risques. Légitimes, ces inquiétudes doivent néanmoins être prises au sérieux.

En ce qui concerne les bénéfices potentiels de la participation, deux recherches ont retenu notre attention. La première est celle de Weisz et al. (2011) aux Etats-Unis, qui n'a décelé aucun signe de tort fait aux enfants suite à leur audition par les juges, dans le cadre de situations d'abus ou de négligence. Il n'a été trouvé aucun indice de dommages envers les enfants, que ce soit lors de l'audience ou une semaine après celle-ci. Il a été constaté un plus haut niveau de confiance dans le juge, une évaluation plus positive de la justice, ainsi qu'une meilleure compréhension des procédures. La seconde étude retenue a été menée par Vis,

Strandbu, Holtan, & Thomas (2011). Ceux-ci ont effectué une revue conséquente des recherches effectuées sur la participation des enfants dans le domaine de la santé et du social. En cas d'une participation réussie, il se peut que celle-ci ait des effets collatéraux sur les enfants sur plusieurs plans :

- Amélioration de la sécurité des enfants
- Augmentation du succès du plan de prise en charge (plus réaliste, répondant davantage aux attentes de l'enfant)
- Augmentation des sensations de bien-être chez l'enfant (estime de soi, sensation de maîtrise)

Bien qu'analysant des échantillons conséquents, la limite principale de ces deux recherches est qu'elles ne portent que sur les effets à court terme de la participation. En effet, d'un point de vue scientifique, les effets à long terme de celle-ci restent inconnus.

En définitive, nous rejoignons la conclusion de Vis et al. (2011). Selon eux, la participation des enfants ne promeut pas le bien-être des enfants de manière automatique, mais elle en a le potentiel. Ainsi, si la participation est bien pensée, elle peut avoir les effets bénéfiques décrits. **Ceci nous amène à affirmer que la participation n'est pas bonne en soi, mais qu'elle peut l'être si elle est bien conçue, comme un outil qui n'est ni bon ni mauvais mais adapté au contexte. Il nous paraît important de ne pas tomber dans une idéologie qui prônerait le « tout-participatif », mais bel et bien de voir comment la participation peut être adaptée de manière adéquate en contexte et en situation.**

2.5 Les deux axes de développement de la participation

S'interrogeant sur les mécanismes qui favorisent le développement de la participation en contexte de protection, Thomas (2002) relève un dilemme intéressant. D'un côté, une approche trop flexible aura pour conséquence que le recueil et la considération de la parole de l'enfant dépendront de manière arbitraire du bon vouloir des adultes, de leurs attitudes envers les pratiques participatives, comme le montre la recherche de Vis et Thomas (2009). De l'autre, les besoins de flexibilité dans les systèmes et les procédures, ainsi que de relations de qualité avec les personnes impliquées sont évoqués. Notamment, les enfants de la recherche de Leeson (2007) critiquent le fait de ne pas connaître suffisamment leur assistant social, ne le voyant qu'aux moments formels. Par ailleurs, certains auteurs (Munro, 2001 ; Sanders et Mace, 2006) dénoncent la dimension formelle entravant la participation des enfants

dans le processus de prise de décision. En ce sens, Munro (2001) suggère que la standardisation peut restreindre fortement la flexibilité des assistants sociaux et par là même les possibilités que ceux-ci s'adaptent à l'enfant pour lui permettre de participer.

Face à ce dilemme, deux grands axes de solutions sont proposés par la littérature scientifique en vue de favoriser la mise en œuvre de la participation de l'enfant en contexte de protection : une *approche relationnelle* et une *approche structurelle*.

D'un côté, certaines propositions entrent dans la lignée d'une *approche relationnelle*. Se fondant sur les théories de l'attachement, Bell (2002) insiste ainsi sur le type de relation « amicale et de soutien » dans le cadre de la protection de l'enfant. Par exemple, elle considère que ce type de relation entre l'enfant et l'assistant social offre plus de possibilités en termes de représentation et de participation qu'une relation de type « dominant-soumis ». Toujours dans l'idée d'améliorer la relation enfant-adulte, Vis et Thomas (2009) proposent une amélioration des compétences en communication pour les assistants sociaux. Au lieu d'exclure l'enfant, Thomas (2002) invite aussi à repenser le processus de recueil de la parole donnée de manière à le rendre plus accessible.

D'un autre côté, certaines propositions en vue d'encourager la participation des enfants relèvent d'une *approche structurelle*. Dalrymple (2001) insiste lui sur l'importance des espaces d'écoute et de conseils pour l'enfant où une véritable politique de confidentialité est garantie. En outre, Vis et Thomas (2009) proposent d'offrir à l'enfant des moyens de soutien et de conseil indépendant (avocats, groupes de pression, *guardian ad litem*, etc.). A ce sujet, les assistants sociaux d'une recherche de Sanders et Mace (2006) valorisaient fortement l'offre de services d'avocats indépendant ou représentants officiels (*advocacy*) car elle permettait d'avoir accès plus facilement à l'opinion de l'enfant. De plus, Thomas (2002) suggère différents principes qui devraient gouverner les processus de décision (présomption de participation et de compétence de l'enfant, etc.).

Plus psychologique, l'axe *approche relationnelle* est fondé sur la relation enfant-assistant social en tant que moyen pour véhiculer les opinions de l'enfant ainsi que sur la flexibilité du système permettant de se centrer au mieux sur l'enfant. Plus procédural, l'axe *approche structurelle* est fondé sur les aspects plus formels (*right-based*), garde-fous qui garantiront l'écoute de la parole de l'enfant.

A notre avis, si l'*approche relationnelle* est préférée subjectivement par les enfants, l'*approche structurelle* semble mieux garantir une mise en œuvre objective de leur participation. Alors que les bénéficiaires d'une prise en charge étatique affichent généralement une préférence envers des relations de qualité sur les structures formelles (Holland & Scourfield, 2004), la configuration formelle paraît jouer un rôle non négligeable en ce qu'elle garantit l'application des droits conférés. En effet, Vis et Thomas (2009) ont trouvé qu'un enfant qui assistait aux réunions de prise de décision avait trois fois plus de chance de participer qu'un enfant qui n'y assistait pas. Dans un tel cas de figure, la qualité de la relation entre l'assistant social et l'enfant ne nous paraît pas une garantie suffisante pour permettre à ce dernier de participer, surtout si leurs avis divergent. Toutefois, en cas d'accord entre l'assistant social et l'enfant, il est vrai que l'influence de ce dernier sera en proportion beaucoup plus grande dans le processus de décision qu'en cas de désaccord (Thomas & O'Kane, 1999).

Selon nous, ces deux approches recoupent les deux valeurs de la participation (cf. Tableau 3). En effet, de manière analogue aux travaux de Hanson et Vandaele (2003) dans le contexte du travail des enfants, la recherche de Bessell (2011) suggère deux valeurs pour la participation des enfants dans le contexte de protection de l'enfant :

- Une *valeur intrinsèque* : les jeunes de cette recherche rapportent avoir de meilleures sensations de bien-être et de valorisation de soi lorsque les assistants sociaux et les éducateurs les écoutent. Schofield et Thoburn (1996) ont également trouvé que la participation aux réunions aidait l'enfant à entamer un processus de guérison après s'être senti longtemps désemparé.
- Une *valeur instrumentale* : s'ils avaient eu leur mot à dire dans les processus de décision, les jeunes pensent que cela aurait eu pour conséquence d'augmenter les probabilités que le placement soit réussi, qu'une relation de soutien de la part de l'assistant social soit entretenue et que leurs expériences scolaires soient plus positives.

TABLEAU 3 – La participation de l'enfant : un lien entre *approches* et *valeurs*

Approche pour améliorer la participation	Valeur de la participation
Approche relationnelle (psychologique)	Valeur intrinsèque : Amélioration du bien-être
Approche structurelle (formelle)	Valeur instrumentale : Amélioration des décisions

Néanmoins, la frontière entre ces deux approches est poreuse et ces deux dimensions peuvent tout à fait se superposer. Certains tentent même de développer des modèles qui combinent les deux approches. C'est le cas par exemple du *caring advocacy* proposé par Barnes (2007). Ce modèle repose tant sur une éthique de l'interrelationnel que sur les droits individuels. En effet, Barnes veut prendre les meilleurs principes du *care*, mais sans son aspect paternaliste. Dans la relation entre l'enfant et son représentant, ce dernier ne se contente pas, *a contrario* du représentant formel que l'on trouverait en approche structurelle, de véhiculer uniquement les opinions de l'enfant, il émet également son opinion dans l'interaction, prend en compte son intérêt supérieur et le conseille. Néanmoins, à la différence peut-être de la relation au travailleur social, l'enfant a ici accès à de l'information, à des espaces de conseil et de confidentialité, et a l'opportunité d'exercer des choix.

Problématique

En considérant ce qui précède, plusieurs constats peuvent être effectués quant à la participation des enfants en contexte de protection. De leur point de vue, les enfants relèvent le peu d'opportunités de participer, comme par exemple lors de réunions, où il reste difficile pour eux de dépasser le simple acte de présence. Par ailleurs, dans notre revue de la littérature, nous avons pu identifier les différentes variables ayant un impact sur les possibilités de participation de l'enfant: son âge, les attitudes et compétences du professionnel en charge de sa situation, le type de forum, l'enjeu des décisions. Aussi, certaines relèvent plus des spécificités du contexte de protection de l'enfant : la « phase » à laquelle l'on se situe, le type de forum, la fonction de travail avec la famille (en lieu et place d'un travail avec l'enfant).

En outre, nous tenons à rappeler que, si elle est bien conçue, la participation de l'enfant peut avoir des effets potentiels bénéfiques pour l'enfant (augmentation de son bien-être et de sa sécurité, décisions plus réalistes, probabilités de succès plus importantes pour la mise en œuvre d'une mesure). Nous intéressant à ce qui favorise la participation, nous avons distingué deux axes de développement dans la littérature scientifique : une *approche relationnelle* et une *approche structurelle*. La première semble plus adaptée aux besoins de l'enfant, mais sa nature flexible et dépendante des attitudes adultes peut facilement exclure la participation de l'enfant. La seconde paraît offrir de meilleures garanties en matière de recueil et de prise en considération de la parole de l'enfant, mais elle reste de nature moins *child-friendly* et moins adaptée à l'enfant.

En définitive, outre la variété des besoins et des situations, il semble qu'il y ait également une grande variété en matière de vécus de la participation, ainsi que de manières et de formes de participer en contexte de protection. **Dès lors, notre recherche souhaite investiguer les différentes formes et manière de participer selon le point de vue des premiers concernés, les enfants.** En Suisse, peu de recherches se sont intéressées à leur point de vue en la matière. Seule une enquête du Programme National de Recherche 52 (« L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation ») traite en partie de ce sujet : la recherche de Arnold et al. (2008), laquelle investigate le domaine du placement en foyer ou en famille d'accueil. Au travers de 43 situations, Arnold et al. (2008) se sont intéressés aux différents acteurs (enfants, assistants sociaux, parents, familles d'accueil, etc.) impliqués dans le processus de placement et à leurs perspectives, ainsi qu'à leur regard sur la participation

des enfants. Les résultats obtenus sont intéressants. L'enquête montre bien comment, dans le processus de placement, la participation des parents est une pratique courante, tandis que celle des enfants est l'exception. Alors que pour les assistants sociaux la collaboration avec les parents est une composante primordiale pour le bon succès du placement, les auteurs estiment que deux tiers des enfants de plus de 6 ans n'ont jamais été intégrés au processus de décision. Enfin, selon les auteurs, plusieurs visions de la participation coexisteraient en pratique, la notion étant encore trop générale.

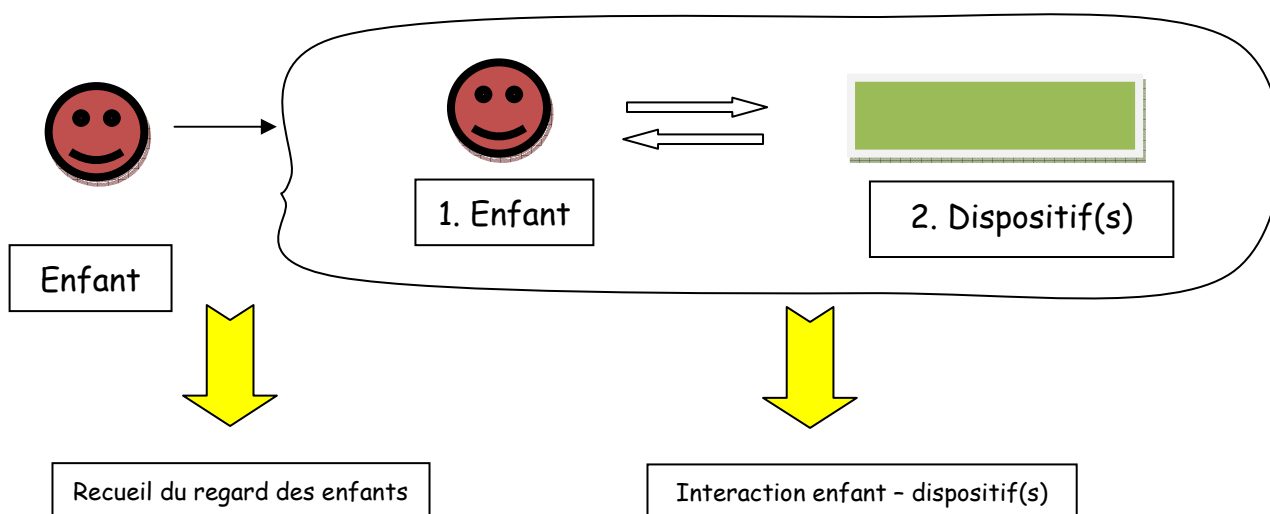
1. Question de recherche

Face à la multi-dimensionnalité du concept de participation, aux différentes manières de participer, ainsi qu'à l'absence de savoirs concrètement applicables en matière de bonnes pratiques dans le domaine, il serait intéressant de connaître le point de vue des premiers usagers – les enfants – quant à leur manière de participer dans ce domaine. Cela permettrait ainsi de documenter et de guider les pratiques actuelles et futures en matière de participation des enfants. C'est pourquoi nous aimerions nous pencher sur la manière qu'ont les enfants de décrire et de percevoir leur participation dans toute sa multi-dimensionnalité (utilité, effets perçus, etc.). Concrètement, nous souhaiterions connaître comment les enfants décrivent, hiérarchisent, commentent leur propre mode participatif en contexte de protection de l'enfant et imaginent des propositions pour l'améliorer. A cet égard, nous avons opté pour une question de recherche à deux volets, dont les thèmes traités par les enfants comprendront 1. les formes de participation (biais) 2. les différentes dimensions y relatives :

Par quel(s) biais les enfants pensent-ils participer en contexte de protection et comment perçoivent-ils les différentes dimensions de leur propre participation ?

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré deux grilles de lecture spécifiques, inspirées des travaux de Thomas (2002). Nous souhaitons ainsi recueillir le regard des enfants sur leur propre interaction avec le(s) mode(s) participatif(s) (voir Schéma 5), autrement dit le regard de l'enfant lui-même sur le(s) dispositif(s) de participation.

SCHEMA 5 – Recueil de la perception de l'enfant de son interaction avec le(s) dispositif(s) de participation



Plus précisément, nous voulons connaître leur manière de décrire, commenter et hiérarchiser cette interaction. C'est pourquoi nous avons conceptualisé l'investigation de cette interaction comme suit, sous la forme de deux grilles de lecture. D'une part, la manière dont l'enfant perçoit *l'input* et *l'output* de sa participation. A l'instar de Thomas (2002), nous souhaitons aborder la participation conceptualisée de manière multidimensionnelle et non hiérarchisée. D'autre part, la manière dont l'enfant perçoit et considère les différentes composantes du/des dispositif(s) de participation. Les dimensions de la participation de l'enfant (cf. Grille de lecture 1) ainsi que les mode(s) participatifs et leurs composantes (cf. Grille de lecture 2) sont résumés ci-après.

GRILLE DE LECTURE 1 – L'enfant et les dimensions de sa participation

<i>Input</i>	
Information et préparation*	Le degré perçu d'information et de préparation à sa participation
Soutien*	Le degré perçu de soutien à sa participation (encouragement, etc.)
Contrôle	Le degré perçu de contrôle de sa participation
<i>Output</i>	
Influence*	Le degré perçu d'influence de sa participation sur le résultat de la prise de décision
Utilité	Le degré perçu de l'utilité de sa participation
Satisfaction*	Le degré de satisfaction de la forme de participation

* Les critères ayant cet astérisque sont inspirés de la recherche « *Pots and Beans* » de Thomas et O'Kane (1999)

GRILLE DE LECTURE 2 – Le(s) mode(s) participatif(s) et leurs composantes

Le(s) mode(s) participatif(s) employé(s)	-L'enfant a discuté avec l'assistant social (discussion informelle à la maison par exemple) - L'enfant a été auditionné ou a eu un entretien (en principe : dans les bureaux de l'agence de protection de l'enfant) -L'enfant a assisté à une réunion de protection de l'enfant (en principe : où sont présents les assistant(s) sociaux, les parents) -L'enfant a assisté à une réunion de prise de décision de l'autorité tutélaire (en principe : assistants sociaux, parent(s), responsables de autorité tutélaire, etc.) -Autres formes (?)
Préférence	Préférence de l'enfant pour quel(s) mode(s) participatif(s) et pour quelle(s) raison(s).
Avantages et inconvénients	Les avantages et les inconvénients des modes participatifs employés selon l'enfant.
Formalité	Le degré perçu de formalité par l'enfant : informel – formel.
Représentation	Le degré perçu par l'enfant de la représentation de ses perspectives : indirect (un représentant) – direct (enfant lui-même)
Etendue du point de vue	L'étendue du point de vue recueilli selon l'enfant : peu – beaucoup (par exemple si son représentant relaie complètement ou en partie le point de vue de l'enfant).

2. Hypothèses

En vue d'opérationnaliser notre question de recherche, nous avons élaboré trois hypothèses :

H₁ : *Du point de vue des enfants, il existe plusieurs manières d'aborder l'espace participatif.*

⇒ Si l'hypothèse est vérifiée, il s'agira ici de créer une **typologie** des attitudes envers la participation en contexte de protection.

H₂ : *Les enfants valorisent certains aspects plus que d'autres de leur propre participation.*

⇒ Si l'hypothèse est vérifiée, il s'agira d'identifier les **manques et les obstacles** à la participation, ainsi que **les composantes qui la facilitent**.

H₃ : *Les enfants proposent des pistes d'amélioration en vue d'une participation plus adéquate de leur point de vue.*

⇒ Si l'hypothèse est vérifiée, il s'agira ici d'identifier les **composantes d'une participation idéale** selon les enfants.

Néanmoins, outre le test de ces hypothèses, nous ne nous arrêterons pas à des constats ou des descriptions de la pratique sociale de la participation par les enfants. En effet, Arnold et al. (2008) regrettent l'absence de discussion chez les spécialistes en Suisse quant à la participation en contexte de protection, tout en relevant le manque de règles de bonnes pratiques concrètement applicables. Face à ce manque, nous nous sommes inspirés de l'esprit du projet *Quality4Children*¹. Cette immense recherche a permis d'élaborer des standards de bonnes pratiques en matière placement à partir des points de vue mêmes d'enfants concernés de toute l'Europe, du processus de décision de placement jusqu'au départ du foyer. Dans cette même idée, à partir des résultats obtenus des points de vue des enfants, nous tenterons également de **dégager des pistes de réflexion et recommandations pratiques** en vue de guider la participation des enfants en contexte de protection.

¹ Quality4Children. *Standards pour le placement des enfants hors du foyer familial en Europe*. Retrieved March 30, 2012, from <http://www.quality4children.ch>

Méthodologie

1. Le choix de la population et du contexte

Avant tout, il est à noter que nous considérons dans ce travail le domaine « protection de l'enfant » au sens large du terme, qui apparaît sous les différentes formes d'un placement en famille d'accueil ou en foyer, de mesures de protection de l'enfant, qu'il y ait une intervention étatique ou non.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi d'interroger **une population d'enfants et de jeunes d'un même foyer de Suisse romande**, ce pour quatre raisons. Tout d'abord, nous avons des contacts antérieurs privilégiés avec la direction et le personnel de ce foyer. Etant donné que ce sont des enfants qui constituent la population interrogée, un certain nombre d'adultes gravitent autour de leur vie. De par le contexte de protection, Thomas (1998a) explique que l'accès à cette population est grandement facilité par une confiance établie avec ces adultes. De plus, il nous semblait judicieux d'interroger des enfants placés en foyer, appelés *looked-after children* par les anglo-saxons, étant donné que les *interviews in-situ* permettent plus facilement d'aborder en situation les thèmes du contexte qui touchent les enfants et les jeunes (Anderson & Jones, 2009), à savoir ici leur participation en contexte de protection. Par ailleurs, le constat que la population choisie a en général beaucoup moins d'opportunités de participer et de prendre des risques et des décisions que les enfants tout-venants (Cashmore, 2002) nous a poussé à choisir d'observer une telle population, au nom du principe de non-discrimination de l'art. 2 CDE. Enfin, au vu de la situation de protection conséquente de ces enfants, nous supposons que le degré d'implication de ces enfants devait être d'office plus élevé que des enfants bénéficiant d'autres mesures de protection, et qu'il était donc plus évident de discuter et réfléchir sur leur propre participation.

2. Cadres méthodologique et éthique

Comme vu dans le chapitre précédent, ce travail se propose d'investiguer les perspectives des enfants de leur propre participation en contexte de protection de l'enfant. Etant donné la population à interroger – des enfants, de surcroît en situation de protection –, différents problèmes éthiques surgissent, soulevés par Butler et Williamson (1994) notamment. C'est pourquoi, nous nous sommes efforcés de respecter **les règles déontologiques usuelles pour mener une recherche** (non-obligation de participer, confidentialité stricte, respect des opinions, absence de jugement, etc.), où la confidentialité quant à la récolte des données a été

l'une des pierres angulaires. Par ailleurs, certaines situations d'enfants de ce foyer étaient traitées par l'organisme placeur dans lequel nous effectuions un stage. C'est pourquoi certains enfants ont été écartés d'emblée de la recherche, ce en vue d'éviter un éventuel conflit de rôles. En outre, nous nous sommes efforcés de concevoir notre recherche dans le sens d'un respect des droits humains de l'enfant. Pour ce faire, **notre cadre éthique et méthodologique a été fortement inspiré par les réflexions du chercheur Nigel Thomas (1998a ; 2002)** qui ébauchent un canevas pour mener des recherches avec des enfants dans une optique participative. Notre recherche a ainsi voulu observer au mieux les différents principes et recommandations de Thomas (1998a) relatifs aux recherches menées avec les enfants.

(1) *Le consentement* : pour respecter ce principe, Thomas relève qu'il est nécessaire d'obtenir l'accord *actif* des enfants, et l'accord *passif* des adultes. Le consentement des adultes étant préalablement requis dans les recherches avec les enfants (Alderson & Morrow, 2008), nous avons d'abord obtenu l'accord oral de la direction pour effectuer nos entretiens. Nous avons ensuite présenté directement notre recherche aux enfants et aux jeunes lors de leur colloque hebdomadaire, ainsi que les règles éthiques et de confidentialité. Nous avons pris les inscriptions de celles et ceux qui désiraient participer, et répété ces différentes règles lors du début de l'entretien avec chaque enfant. Les interviews étaient organisées sur le vif, de manière flexible et en souhaitant respecter les agendas des enfants (Thomas, 1998a) : un appel au foyer le jour même afin de voir si le ou les enfants étaient présents, et l'entretien avait lieu à un moment qui convenait à l'enfant (lors de l'absence de devoirs ou lors des temps libres), en règle générale en fin d'après-midi ainsi que le soir après le repas. Parfois, plusieurs entretiens étaient effectués à la suite.

(2) *La possibilité d'arrêter la recherche à n'importe quel moment* : les enfants pouvaient stopper la recherche lorsqu'ils souhaitaient, et ne pas répondre à certaines questions s'ils le désiraient. Par ailleurs, il leur a été expliqué et demandé s'ils acceptaient d'être enregistrés pour permettre une meilleure analyse des résultats. A eux revenaient la charge d'appuyer sur le bouton « enregistrer » s'ils étaient d'accord, renforçant ainsi leur consentement actif à participer. Bien que tous aient accepté, des notes écrites auraient été prises pour consigner la récolte des données si l'un d'eux avait refusé.

(3) *Le plus de choix possible* : ce principe fut le plus difficile à mettre en place, car il implique notamment un choix de l'enfant des instruments de recherche. Ne pouvant pas mettre à disposition un choix dans les outils de récolte des données faute de temps et de moyens, nous

nous sommes cependant efforcés de procurer le plus de choix possible aux enfants tout au long de la recherche dans la manière de mener les entretiens. Par exemple, les enfants qui souhaitaient lire eux-mêmes le canevas d'entretien avaient la possibilité de le faire. Aussi, nous avons proposé deux types d'activités, une discussion ainsi qu'un jeu, de manière à favoriser les opportunités d'expression des enfants. Enfin, ce sont les enfants qui choisissaient un moment vécu de participation par le récit de celui-ci, et le reste de l'entretien tournait autour de cet événement.

3. Le canevas d'entretien

De manière générale, les entretiens étaient de type semi-structuré. Autrement dit, un canevas d'entretien a été élaboré, mais les discussions entre le chercheur et l'enfant pouvaient déborder de la trame principale. Disponible dans la partie « Annexes » de ce travail, ce canevas d'entretien a été conceptualisé à partir des grilles de lectures élaborées par nos soins préalablement. Nous avons voulu ce canevas d'entretien plutôt libre et de nature inductive. Ainsi, c'est l'enfant lui-même qui définissait un moment de participation, où il avait effectivement participé (effectif) ou aurait pu participer (hypothétique), ce au travers de l'évocation d'un souvenir vécu. Néanmoins, le canevas était déductif sous certains aspects, car certaines dimensions de la participation étaient suggérées à l'enfant (voir activité 2 ci-après).

Il est à relever que cette évocation allait déterminer toute la suite de l'entretien. En effet, dans un premier temps, celui-ci se concentrait sur les *modalités concrètes de ce vécu* (qui était présent, de quoi parlait-on, à quels moments, pour quels résultats, etc.), autrement dit sur la description que l'enfant en faisait. Puis, dans un second temps, nous l'invitions à la réflexion par rapport à ce vécu, c'est-à-dire par la *formation d'une opinion réfléchie quant à la forme de participation évoquée* (quels sont les avantages et les inconvénients de cette manière de faire, quelle est la manière idéale pour demander l'avis des enfants, etc.).

Globalement, l'entretien se déroulait en 5 parties :

- 1) *Une prise de contact informelle avec l'enfant* : nous demandions à l'enfant comment est-ce qu'il allait, ce qu'il y avait de nouveau dans sa vie, etc. en vue d'établir le contact avec lui.

- 2) *Des informations et des explications concernant la recherche* : les règles éthiques et de confidentialité étaient expliquées, informations sur l'enregistrement, les activités effectuées dans la recherche, l'utilisation des informations procurées. A la fin de cette partie, l'enfant pouvait choisir que la conversation soit enregistrée ou non.
- 3) *L'activité 1 – une discussion* : à partir d'un souvenir de participation évoquée par l'enfant, nous lui demandions de le décrire (qui, quoi, comment, avec qui, pourquoi, quels résultats, etc.), puis de préciser certains aspects (niveau de formalité, ce qui a été fait avec l'opinion, etc.).
- 4) *L'activité 2 – un jeu* : inspiré de l'activité « Pots and Beans » d'une recherche de Thomas (1999), l'enfant avait la possibilité de mettre des notes sur différents aspects de sa participation, ce à partir du souvenir évoqué en début d'entretien. L'enfant devait ainsi mettre des jetons dans différents bocaliers représentant chacun un aspect de sa participation (influence, information, satisfaction, etc.). Comme suggéré par Thomas (1998a), l'enfant avait alors loisir de commenter directement de manière qualitative ses propres données quantitatives. De plus, le fait de faire un jeu rendait le processus de récolte des données *child-friendly*. Une fois tous les jetons entreposés dans les bocaliers, une photo de ceux-ci était prise afin de consigner les résultats. Des questions plus précises posées à l'enfant clôturaient ensuite l'activité.
- 5) *La fin* : il était expliqué à l'enfant que la recherche était terminée, et que des questions à ce sujet pouvaient être posées. Par exemple, certains enfants demandèrent à écouter un bout de leur enregistrement, d'autres demandèrent des précisions quant à l'utilisation des données.

De par la complexité du thème abordé et pour ne pas amoindrir la motivation des enfants, nous avons voulu nos entretiens en format très court. Ainsi, si le plus long a duré quelques 40 minutes, le plus court une vingtaine de minutes. En moyenne, les entretiens duraient une trentaine de minutes.

4. La population interrogée, le lieu des entretiens

Suite aux inscriptions et à notre sélection pour éviter tout conflit de rôles (stage de l'auteur dans le domaine de la protection de l'enfant), 7 entretiens ont pu être passés, dont 6 utilisables pour la recherche. La tranche d'âge des participants allaient de 9 à 16 ans. Tous ont été informés des règles de confidentialité et éthiques. Suite à ce travail de mémoire, les

participants à cette recherche se verront remettre un résumé informatif explicatif des principaux résultats sur une feuille A4.

Tous les entretiens ont eu lieu dans la salle de colloque du foyer, au calme et bien isolée. Le même entretien a néanmoins été interrompu à deux reprises : une fois pour poursuivre l'entretien dans la chambre de l'enfant ; la seconde fois, par des camarades de foyer qui voulaient voir l'enfant en question.

5. Les données recueillies : avec prudence

Nous souhaitons rendre le lecteur prudent en appréhendant les données brutes de notre recherche, de manière à ne pas tirer des conclusions qui seraient hâtives voire inappropriées. En effet, il s'agit ici d'un recueil de discours d'enfants et d'adolescents et non d'une réalité « objective » telle qu'elle se déroule en ce moment ou s'est réellement déroulée. Ainsi, ce qui a été recueilli constitue des regards particuliers d'enfants sur leur propre situation. Bien que retravaillés par leur intellect, ces points de vue autoréflexifs ne retranscrivent pas la *réalité des faits*. Au contraire, les données recueillies nous informent simplement comment ces enfants *organisent et donnent du sens à une réalité* qu'ils ont vécue ou vivent actuellement. Par ailleurs, ce regard hautement subjectif est tributaire d'un *moment donné*, autrement dit la période de temps où les entretiens se sont passés. En fonction du moment de la journée ou de l'humeur de l'enfant, ce point de vue est sujet à modification et n'est pas fixé dans le temps.

6. L'analyse des résultats

Les entretiens effectués, c'est à partir des enregistrements audio que nous avons établi une retranscription générale des discours de chacun des participant-e-s. Puis, nous avons découpé ce discours en complétant et respectant à chaque fois les trois parties suivantes :

1. Résumé concernant le contexte de la participation
2. Grille de lecture 1 « L'enfant et les dimensions de sa participation »
3. Grille de lecture 2 « Le(s) mode(s) participatifs et leurs composantes »

Les données de chaque participant-e étaient rassemblées en grands extraits dans les thématiques préconçues de ces grilles de lecture, ce qui formait une **fiche individuelle** pour chacun d'eux. Nous inspirant en partie des outils et méthodes d'investigation proposés par Maxwell (1999) et Rivas (2011) pour la recherche qualitative, nous avons choisi de combiner

les approches *déductive* (thématique imposées) et *inductive* (émergence de nouvelles thématiques).

D'un côté, **selon une approche déductive**, nous comparions les extraits de discours de chaque enfant entre les différentes thématiques que nous avons préalablement conçues et tentions d'en dégager un ou plusieurs sens ou tendance(s). Par exemple, à partir des fiches individuelles, nous avons rassemblé les extraits de discours de chaque enfant concernant la thématique « Formalité » de la Grille de lecture 1, pour dégager les catégories suivantes : « Sérieux, mais décontracté » et « Surtout sérieux, au vu l'enjeu » (voir Tableau 4 ci-après).

TABLEAU 4 – Exemple pour l'approche déductive

[thématique préalable dans la grille de lecture] LA FORMALITE	
[catégorie] Sérieux mais décontracté	[Extrait des discours des enfants]
[catégorie] Surtout sérieux, au vu de l'enjeu	[Extrait des discours des enfants]

De l'autre, **selon une approche inductive**, nous avons regroupé certains extraits des discours présents de manière éparse dans nos grilles d'analyse en des catégories n'appartenant pas à la thématique formulée préalablement. En les comparant avec d'autres catégories de même nature provenant des discours des autres enfants, nous avons pu les regrouper en des thématiques nouvelles. Par exemple, les nouvelles catégories « exprimer ses émotions » ou « prétendre, faire semblant » n'étaient pas adéquates dans la thématique de notre grille de lecture où elles se trouvaient. C'est ainsi que la nouvelle thématique « Stratégies face à l'espace participatif » a été créée (voir Tableau 5 ci-après).

TABLEAU 5 – Exemple pour l'approche inductive

[thématique nouvelle créée] Stratégies face à l'espace participatif	
[catégorie inadéquate à notre grille de lecture préalable] Exprimer ses émotions	[Extrait des discours des enfants]
[catégorie inadéquate à notre grille de lecture préalable] Prétendre, faire semblant	[Extrait des discours des enfants]

En ce sens, notre recherche a combiné de part et d'autre les approches déductive (grilles de lecture) et inductive (émergence de nouvelles thématiques).

6. Note supplémentaire sur la confidentialité

En vue de garantir une confidentialité appropriée, des noms d'emprunt ont été octroyés aux enfants : A., B., C., D., E., F. En vue de garantir un surcroît d'anonymat, nous avons choisi de n'effectuer ni de retranscription complète des discours, ni de mention des âges exacts des enfants interrogés en citant leur propos.

Présentation des résultats

Avant de passer aux résultats à proprement parler, la description des entretiens est disponible dans le tableau qui suit.

LES ENTRETIENS	
Nombre d'entretiens	7
Entretiens utilisés	6
Durée des entretiens	30 min. (max : 40 ; min. 20)
Enfants	9 ans : 1 ; 12 ans : 1 ; 13 ans : 1 ; 14 ans : 2 ; 16 ans : 1 Moyenne âge : 13 ans
Lieu des entretiens	Dans la salle de colloque, dans un foyer de Suisse romande – sauf un terminé dans la chambre de l'enfant.

Par ailleurs, les enfants évoquaient en début d'entretien un mode participatif vécu, sur lequel allait reposer la majorité de l'entretien. Les différents modes sont dénombrés dans le tableau qui suit. Il convient de préciser qu'en plus de cette évocation, d'autres modes participatifs ont pu être mentionnés. Néanmoins, c'est essentiellement sur ceux relevés dans le tableau que nous nous sommes focalisés durant les entretiens.

LES MODES PARTICIPATIFS PRINCIPAUX EVOQUÉS	
Entretien dans un service de protection de l'enfance, avec assistant-e social-e et parents, parfois avec le réseau	2
Discussion informelle	1
Réunion de réseau extraordinaire, sans service de protection de l'enfance	1
Réunions de bilan périodiques	2

Lorsque des tableaux sont utilisés, **les résultats ci-après sont présentés selon le modèle suivant**. Parfois, il arrive que la thématique soit évoquée dans le titre du chapitre et ne soit pas inscrite directement sur le tableau.

[THEMATIQUE]	
[Catégorie 1]	<i>[Plusieurs extraits regroupés d'un discours d'un enfant 1]. [(nom fictif 1)]</i> <i>[Plusieurs extraits regroupés d'un discours d'un enfant 2]. [(nom fictif 2)]</i>
[Catégorie 2]	<i>Etc.</i>

NB : Dans les parties « Présentation des résultats » et « Discussion » de ce travail, le terme « enfant » désigne indifféremment un enfant ou un adolescent.

Nous allons passer à présent à la présentation des résultats de la recherche.

1. Des vécus d'expérience de la participation très variés

En comparant les dires de chaque enfant, outre la large palette de situation de protection, il est frappant de constater l'ampleur des différences dans la manière de vivre la participation. En effet, d'un côté, deux enfants s'affichaient volontiers **résignés, énervés ou révoltés** :

*Je ne me suis pas sentie comprise, cela m'a fait bizarre, je ne me suis pas sentie bien. (...) Moi je n'osais pas dire grand-chose, je n'osais pas dire mon opinion. J'étais trop énervée par la situation. (...) Depuis ce moment-là, j'ai revu mon assistante sociale, mais on n'en a pas parlé. (...) Et puis après elle ne m'a plus rien demandé. Cela m'a fait bizarre. Moi je me dis, cette pauvre c****, elle va jamais m'enlever du foyer si elle s'en fout comme ça. (...) J'ai dit parfois mon avis, mais presque personne ne m'a jamais écoutée. Je pense pas qu'on puisse influencer les choses. (...) Je préfère rester chez moi et regarder la télé que d'entendre des bobards quoi. (A.)*

On ne m'a pas écouté très très souvent. (...) Ils m'avaient dit que cela n'allait, et pis je me suis un peu énervé, j'ai claqué la porte. (...) Je donnais mon avis mais il n'était pas pris en compte. Je pouvais dire ce que je voulais, il aurait jamais été pris en compte. (...) Non, on m'a jamais expliqué pourquoi cela n'était pas pris en compte. C'est juste, on m'a pas trop écouté pis ils s'en fichaient de savoir. (...) Ils m'ont expliqué mais vraiment ça change rien. Ils m'ont dit que c'était pour mon bien (...). Non, je n'ai rien influencé. Rien du tout. Ils m'ont rien demandé. C'est un peu énervant. Pour finir, on fait rien, donc autant se taire et faire ce qu'ils disent que de donner son avis et qu'on en fasse rien. De mon avis, ils en font rien, ils font rien de ce que je demande. Ils m'écoutent, ils veulent quand même savoir ce que je pense. (D.)

De l'autre, deux enfants ont vécu leur participation de manière plus positive, notamment en cas de possibilités de **choix** :

C'était bien de pouvoir choisir. (...) J'étais content. (...) C'est bien qu'elle m'ait posé la question. (...) Elle m'a dit, on va commencer par ce foyer, puis après on va visiter l'autre. Tu pourras choisir dans quel foyer tu iras. J'étais surpris qu'elle m'ait dit ça. (B.)

ou lorsque leur **degré d'implication** dans le projet a été élevé :

Moi je pense que cela a été une des meilleures manières comme cela a été décidé. C'est moi qui ai proposé, j'ai eu une grande part de décision. J'ai beaucoup apprécié. C'est totalement moi qui ai proposé cela [de changer la situation]. (...) J'ai pas le contrôle dessus, mais c'est moi qui ai proposé et on m'a demandé mon accord. J'étais prêt. (...) C'est moi qui ai tout proposé. Ils m'ont dit que c'était possible, ils étaient pour. (...) Les adultes m'ont écouté et m'ont proposé des solutions possibles, (...) et j'ai dit ce que je voulais faire. (C.)

Enfin, deux autres enfants adoptent une **position plus mitigée** à l'égard de leur participation :

J'avais l'impression que [temps long d'attente] pour les décisions, j'étais un peu mis à part, ils m'ont quand même écouté, mais ils m'ont quand même mis à part. (...) Les avantages, c'est que j'ai pu dire mon avis. J'ai bien pu m'exprimer. J'ai été écouté. (E.)

[A ce moment-] là, (...) je me suis sentie écoutée, là mon avis a été pris en compte. (...) J'aimerais beaucoup plus m'exprimer. Ils me laissent pas beaucoup de temps. A chaque fois, je peux pas choisir, et faire ce qu'on me dit de faire, et après à moi de faire comme un caméléon. C'est très rare les fois où ils

prennent en compte l'opinion. (...) Je peux donner mon avis mais pas forcément choisir. (...). En sachant à partir de ce que je vais dire, cela ne va pas forcément changer leur avis. (F.)

2. Une relation de qualité pour participer

De nos résultats, il ressort très nettement que, de la perspective de 4 participants sur notre échantillon sur 6, le sentiment d'être écouté et compris, l'impact de leur propre opinion sur les décisions ainsi leurs possibilités de participation se voient tous amplifiés dès qu'il existe une **relation de qualité** avec l'adulte, qui est dès lors perçu comme un puissant allié.

C'est logique : quand tu aimes la personne, et que tu lui donnes des conseils, cette personne elle t'écoute. Et quand tu n'aimes pas une personne, cette personne elle n'a pas envie de t'écouter, donc elle te laisse tomber et puis ton avis... voilà quoi. (...) Je ne pourrais pas discuter de ma vie avec des gens que je ne connais pas forcément. (A)

J'ai pu choisir car elle me faisait confiance, car elle savait. (...) Elle savait, elle connaissait tout sur moi, les pensées tout ça : elle me comprend. (B)

Il y avait ma psy et ma mère. Elles m'aidaient à parler, je sais pas. Elles m'aidaient. (...) Elles étaient gentilles, elles me parlaient, elles me conseillaient. (D)

Si j'ai quelque chose à dire, je dis quelque chose à mon éduc. (...) Il y a aussi une réunion avec ma référente avant. Je lui dis ce que je voudrais. Elle me dit l'évolution. Si elle oublie quelque chose dans l'entretien, je dis moi. Il y a préparation avant. (...) J'ai beaucoup de complicité, j'ai confiance en elle. Elle sait ce que je ressens, elle me connaît très bien, cela marche bien comme ça. (F)

A l'inverse, l'enfant aura l'impression d'avoir **moins de marges de manœuvre** et d'espace en cas d'une relation de qualité moindre :

J'ai l'impression qu'elle s'en fout. Elle doit avoir tellement de soucis avec les personnes dont elle s'occupe que voilà. (...) On ne peut pas avoir une conversation avec elle, qui tienne la route. (A)

Je vois pas souvent l'assistante sociale. Je l'aime pas. Je la supporte pas. Depuis toute petite, elle a jamais rien fait pour arranger. J'habite [lieu] et elle me met au bout du monde. (D)

C'est une nouvelle. Je vais pas lui confier ma vie. (...) Cela me fait peur, je la connais pas assez pour pouvoir lui dévoiler ce que je ressens. Il n'y a pas de confiance qui est installé, elle ne m'a pas vu assez de fois pour que je puisse lui dire ce que je ressens et qu'elle puisse analyser. (...) Avec le monsieur, c'était trop cool. Je sais pas pourquoi, mais j'ai plus d'affinités avec les garçons qu'avec les femmes. Il me parlait de lui, de sa famille. Là maintenant elle, je l'ai vu deux, trois fois. (...) Quand elle est arrivée, c'est bon, j'ai senti je peux rien dire. Elle, c'est bon ! Je la vois pas souvent. (...) J'aurais besoin de lier quelque chose avec elle pour que je me sente comprise. (F)

Malgré les disparités quant à leur vécu, les enfants de notre échantillon avaient deux types de discours en ce qui concerne la formalité des réunions : soit le moment était perçu comme **sérieux, mais avec une volonté de décontraction** dans l'attitude des gens, soit **seule la composante sérieuse était perçue**.

LA FORMALITE	
Sérieux, mais décontracté	<i>Cette réunion, c'était du sérieux, mais cela était détendu, car ma psy je la connais depuis longtemps. Quand y a un moment où je peux rigoler, ben je rigole. J'étais assez à l'aise. (C.)</i> <i>C'était sympa comme moment, non plutôt un peu des deux. On a été sérieux quand on a parlé de ce qui s'est passé, quand j'étais à [service de protection de l'enfance], mais sympa car j'osais parler de ce que je voulais faire, y avait mon papa. (E.)</i>
Surtout sérieux, au vu de l'enjeu	<i>Oui, c'était sérieux, très sérieux. Ils ont ma vie entre les mains, ils en font ce qu'ils veulent. (D.)</i> <i>C'est plutôt sérieux. C'est mon avenir qui est en jeu après ces réunions. (...) On est pas là pour rigoler, non. (F.)</i>

3. Stratégies face à l'espace participatif

Face à l'espace participatif et à la possibilité de participer, différentes attitudes et stratégies ont pu être dégagées de nos résultats. Il semblerait que **chaque enfant adopte une attitude qui diffère de celle de ses camarades.**

STRATEGIES DES ENFANTS	
Exprimer un choix, une préférence, une opinion	<i>Les adultes m'ont écouté et m'ont proposé des solutions possibles, tu veux faire quoi, et j'ai dit ce que je voulais faire. (C.)</i> <i>Les avantages c'est que j'ai pu dire mon avis. J'ai bien pu m'exprimer. (E)</i>
Exprimer ses émotions	<i>Ils m'avaient dit que cela n'allait pas, et pis je me suis un peu énervée, j'ai claqué la porte, pis j'ai dit que je voulais partir le plus vite possible. (...) Y a des moments, je peux être très bien, suivant les sujets qu'on parle je peux arriver énervée et tête baissée. (D.)</i>
Prétendre, faire semblant	<i>A ce moment-là [discussion avec l'assistante sociale], je n'étais pas d'accord, mais je disais « oui ». Je n'étais pas du tout d'accord, je n'avais pas envie. Elle croyait que j'étais vraiment d'accord. (A.)</i>
Afficher un bon comportement	<i>J'ai parlé un long moment pour réussir à les convaincre. C'est le moment où j'ai appris à parler poliment. J'étais très sage. (...) J'ai essayé d'être le plus sage, de montrer l'exemple. C'est ça qui marche. (B.)</i> <i>Je peux beaucoup influencer les choses. Surtout avec ce que je fais. Si je me comporte bien, je suis nickel, bonnes notes, cela va influencer leurs décisions. Ce que je fais cela influence énormément leurs décisions. (F.)</i>
Etre indifférent	<i>Cela ne me fait plus rien. Cela ne me fait ni chaud ni froid. Une conversation comme les autres. (A.)</i>

Abandonner	<i>Pour finir, on fait rien, donc autant se taire et faire ce qu'ils disent, que de donner son avis et qu'on en fasse rien. (D.)</i> <i>Je peux plus rien changer, donc je dis plus rien. (A.)</i>
Avoir quelqu'un qui parle en notre nom	<i>Là je m'exprime, mais quand c'est pas grave, je laisse quelqu'un d'autre parler à ma place. (F.)</i> <i>Si j'ai quelque chose à dire, je dis quelque chose à mon éduc. (...) Je préfère dire à mon éduc, qui va lui redire après [à l'assistante sociale]. (...) Il y a eu beaucoup de fois où ma référente m'a sauvée. (...). Elle m'a défendue pour plein de choses. (F.)</i>

4. Les obstacles à la participation

Outre leurs stratégies face à l'espace participatif, les enfants interrogés relèvent également **ce qui entrave ou a entravé leur participation ou la participation en général.**

OBSTACLES	
En cas de « force majeure », l'exception	<i>Si c'est un cas de force majeure, il faut peut-être pas forcément écouter, il faut peut-être passer dessus son avis sur le moment, et pouvoir régler le problème un peu, prendre la manière forte. (...) Au cas par cas. Tant qu'on pourrait, dès qu'il y a le choix, il faut regarder et prendre en compte l'opinion. Mais si y a pas le choix, ben y a pas le choix et pis tant pis. (C.)</i>
Les conséquences sur soi	<i>Je n'ai pas osé dire que ce n'était pas vrai car j'avais peur qu'on me dise ça, je me serais énervée. J'osais pas car je voulais pas qu'ils m'engueulent, j'aime pas me faire juger comme cela. (A.)</i> <i>La manière idéale de prendre en compte mon opinion ? De nous laisser le choix libre, mais cela pourrait se retourner contre nous de manière très violente. (C.)</i> <i>Les inconvénients, c'est que j'ai été un peu séparé. (E.)</i> <i>Je n'ose pas parler de ça avec ma mère. J'ai peur qu'elle me dise « tu vas rester encore une année ». C'est le truc qui me ferait grave déprimer. (A.)</i>
L'absence d'utilité	<i>Ca se passait quand ils voulaient, ils prenaient un rendez-vous. On allait tous dans une salle, ils parlaient, ils parlaient, ils parlaient (...) j'étais assise pis je les écoutais. (...) Non, je trouve que cela sert à rien. Il y a des gens à qui cela sert, mais moi ça ne sert à rien. (...) Ils en font trop, moi je trouve c'est pas utile. Pour moi, il n'y a pas de manière pour que cela devienne utile. (D.)</i> <i>Cela servait à rien. (...) Parce que je m'en fous. Je me dis, « on verra bien ». (A.)</i>

La prévisibilité	<i>J'en ai trop eu, cela ne me sert plus à rien, ils disent toujours la même chose, c'est un peu chiant d'entendre toujours la même chose. (D.)</i>
La présence de quelqu'un, la gêne	<i>Des fois, je garde des choses pour moi, par exemple que cela ne va pas plaire. (...) Surtout qu'il y a ma maman, ça peut la blesser que je dise tout ça (...). Je peux tout dire, mais je peux blesser ma mère. (F.)</i> <i>Je me sens super gênée d'avoir tous les regards sur moi !(...) Cela me stresse , les regards, super stressants. (F.)</i>
La position et l'attitude des adultes	<i>C'est très rare les fois où ils prennent en compte l'opinion. La fois-là, c'est parce que c'était quelque chose de concret, possible et qu'ils avaient déjà envisagé. (F.)</i> <i>J'aimerais beaucoup plus m'exprimer. Ils me laissent pas beaucoup de temps. Une heure après, ils sont tous fatigués, ils veulent juste partir. (F.)</i>

5. Des manques dans l'information et la préparation

Cinq enfants sur six de notre échantillon estiment **ne pas être suffisamment préparés et informés** ; il semblerait que les enfants attachent une importance à l'information et à la préparation.

L'INFORMATION / PREPARATION
<i>D'un côté, je n'étais pas prête à ça, on ne m'a pas écoutée (...). Non, on ne m'a pas expliqué comment cela allait être. Je lui ai demandé une fois et elle [l'assistante sociale] m'a dit « c'est bien ». (A.)</i> <i>Non on ne m'a pas bien expliqué. Je mets 1 [note]. Je suis arrivé comme ça, « pouf ». (B.)</i> <i>Ca va, moyen. Un. On m'a du tout informé que je venais à [lieu], pis du jour au lendemain, on m'a pris dans son bureau et on m'a dit « demain D. tu pars pour [lieu] ». Pour les réunions, je me sens insuffisamment informée. (D.)</i> <i>On ne m'avait pas averti avant. Mais ma maman m'a quand même informé avant. Elle a informé avant en douceur. (E.)</i> <i>J'aimerais être plus impliquée, je ne sais pas du tout de quoi ils parlent. (F.)</i>

6. Buts de la participation

Lorsqu'elle est considérée comme utile, la participation est perçue pour **différents buts**.

BUTS	
(S')informer, soi-même et les autres	<i>La préparation, c'est super bien. Je sais à peu près ce qui va se passer avant l'entretien, je peux poser des questions. (F.)</i> <i>Elle m'a dit parce qu'elle devait me dire. On ne va pas me placer en foyer sans que je le sache. (B.)</i> <i>C'est utile, comme ça je peux aussi avoir un bilan, de ce que les autres pensent de moi, des progrès que je fais, ma mère peut écouter aussi comme quoi ça va bien. Au moins ils peuvent décider sur mon avenir (F.)</i>
Anticiper	<i>La préparation, c'est super bien. Je sais à peu près ce qui va se passer avant l'entretien, je peux poser des questions. (F.)</i>
Mobiliser des compétences et apprendre	<i>J'ai parlé un long moment pour réussir à les convaincre. C'est le moment où j'ai appris à parler poliment. (B.)</i>
Influencer les décisions	<i>De mon avis, ils en font rien, ils font rien de ce que je demande. (D.)</i>
S'intéresser	<i>C'est juste parce qu'ils sont curieux de savoir ce que je pense, c'est tout. (D.)</i>
S'exprimer et écouter	<i>Oui, car on a pu parler. (...) Cela sert à écouter les autres. (...) Les avantages, c'est que j'ai pu dire mon avis. J'ai bien pu m'exprimer. J'ai été écouté (E.)</i>
Améliorer la prise de décision	<i>[A propos de placer l'enfant sans sa participation] On va pas te mettre dans un foyer si tu ne sais pas où tu vas aller. Si on te dit tu vas rester ici la moitié de ta vie, c'est toute ma vie, et on me place ici, moi je fugue, c'est sûr ou je fais quelque chose. (B.)</i> <i>Oui, cela a été utile de prendre en compte. Exemple bidon : si on est accusé, si on l'écoute pas, on peut condamner un innocent. (C.)</i>

7. Compétence de participer

La moitié des enfants ont abordé le thème de la compétence. Selon leurs perspectives, il en ressort que la question de l'âge modifie la compétence à participer de manière effective ; en fonction de l'enfant interrogé, le sentiment d'être capable ou d'être démuni semble résulter des expériences passées.

COMPETENCE	
La question de l'âge	<i>En même temps, j'étais petit, les petits, ça réfléchit très vite, les grands cela réfléchit moins vite. (B.)</i> <i>« Tu pourras choisir dans quel foyer tu iras. » J'étais surpris qu'elle m'ait dit ça. Quand j'étais petit, tout le monde faisait tout pour moi. (B.)</i> <i>J'aurais pu être plus grande, si j'étais plus grande ils auraient plus pris en compte, à 9 ans, on écoute pas forcément. (D.)</i>
Le sentiment d'être démuni	<i>J'étais la petite au fond de la pièce, pis j'ai rien contrôlé, ils ont tout choisi. (D.)</i>
Le sentiment d'être capable	<i>Depuis tout petit, je sais ce qu'il fallait pour moi, toujours la bonne porte à prendre. J'ai tout de suite su que c'était ce foyer. (B.)</i> <i>J'expose toujours mon avis assez clairement, c'est assez difficile à le détourner. (C.)</i>

8. La divergence d'opinions

Une divergence d'opinions, distinctes et qui s'opposent, est identifiée par certains des enfants :

DIVERGENCE	
Deux opinions	<i>Donc je pense qu'ils ont mis de côté mon avis et ont pris le choix numéro deux, l'avis des adultes soi-disant. (A.)</i> <i>C'est mon opinion contre l'opinion prédominante. (C.)</i>
Deux explications	<i>Pour moi, je savais, pour lui, c'était de la fainéantise par rapport à l'école. (C.)</i>

Les enfants soulèvent alors les différentes stratégies des adultes pour faire face à cette divergence :

STRATEGIES DES ADULTES	
Ne pas entendre	<i>Mais des périodes, je me battais à blanc. (...). Il y a eu deux-trois mois où on ne m'a pas écouté. (...) On m'avait même pas entendu, ils avaient fait mine d'être sourd. (C.)</i>
Mettre à l'écart	<i>J'avais l'impression que [temps long d'attente] pour les décisions, j'étais un peu mis à part, ils m'ont quand même écouté, mais ils m'ont quand même mis à part. (E.)</i>
Décider indépendamment de la volonté de l'enfant	<i>[A propos d'une manière « pas terrible » de participer] Que les gens décident indépendamment de la volonté de l'enfant. Par exemple, les parents ont rendez-vous avec la psy, je cautionnerais pas spécialement, je trouverais ça pas malhonnête, mais en douce, un peu judas. (C.)</i>
Passer par-dessus l'avis de l'enfant	<i>Si c'est un cas de force majeure, il faut peut-être pas forcément écouter, il faut peut-être passer dessus son avis sur le moment, et pouvoir régler le problème un peu, prendre la manière forte. (...) Au cas par cas. Tant qu'on pourrait, dès qu'il y a le choix, il faut regarder et prendre en compte l'opinion. Mais si y a pas le choix, ben y a pas le choix et pis tant pis. (C.)</i> <i>Donc je pense qu'ils ont mis de côté mon avis et ont pris le choix numéro deux, l'avis des adultes soi-disant. (A.)</i>

Au final, chez la moitié de notre échantillon, il y a **le constat amer du peu d'influence** sur l'opinion adulte.

L'INFLUENCE
<i>C'est très rare les fois où ils prennent en compte l'opinion. La fois-là, c'est parce que c'était quelque chose de concret, possible et qu'ils avaient déjà envisagé.(...) Je peux donner mon avis, mais pas forcément choisir. (...) En sachant à partir de ce que je vais dire, cela ne va pas forcément changer leur avis. (F.)</i> <i>Je pouvais dire ce que je voulais, il aurait jamais été pris en compte. (...) De mon avis, ils en font rien, ils font rien de ce que je demande. (D.)</i> <i>Je pense pas qu'on peut influencer les choses. (A.)</i>

Ce constat est expliqué par l'un des enfants par le manque de volonté de la part des adultes :

Je ne sais pas, ils auraient pu trouver autre chose, je suis sûre qu'elle [l'assistante sociale] aurait trouvé si elle avait cherché. (D.)

9. La forme de participation idéale

Certains enfants ont fait part de leur manière idéale de participer. A nouveau, c'est essentiellement les personnes avec lesquelles l'enfant entretient des **relations privilégiées** qui composent la forme de participation idéale.

QUI ?	
	<i>C'est la personne : l'éducatrice, sinon cela ne va pas trop. C'est ton éducateur qui fait tes devoirs, ce sont eux qui s'occupent de nous. Eux nous comprennent le plus. Les gens qui doivent beaucoup nous connaître. (B.)</i>
	<i>Je ne pourrais pas discuter de ma vie avec des gens que je ne connais pas forcément. Par un intermédiaire, cela aurait été bien, elle aurait pu savoir ce que je pense vraiment. (A.)</i>
	<i>Si cela avait été des inconnus, j'aurais été intimidé. Mais j'aurais réussi à faire part la même chose. (C.)</i>
	<i>Avec ma psy, je pourrais en parler. Elle pourrait faire l'intermédiaire, oui. (D.)</i>

La participation de l'enfant repose selon eux sur plusieurs éléments. Notamment, **l'écoute active et le degré d'implication** semblent être des valeurs importantes pour les enfants.

COMMENT ?	
Du tact	<i>Poser la question très doucement, ne pas se précipiter sur l'autre dès que tu as envie. (B.)</i>
De l'écoute active	<i>Plus les écouter. Les laisser faire un peu plus de choses [aux enfants]. Etre un peu plus libre. Ecouter plus les opinions des autres. Pas écouter que l'opinion d'un et laisser les autres de côté. (...) Qu'on leur coupe pas la parole. Quand on veut dire quelque chose, l'éducateur nous coupe toujours la parole, on peut pas aller jusqu'au bout. De bien être attentif. (E.)</i> <i>C'est important que les gens, ils écoutent, si t'as quelqu'un qui écoute pas, t'as envie de partir et de plus parler. (B.)</i>
Une influence effective de l'opinion	<i>Surtout prendre en compte l'avis qui compte, pas seulement écouter. (D.)</i>
Un plus grand degré d'implication	<i>Le temps est adéquat, mais avant : pas forcément plus long, mais que je sois plus intégrée. C'est quand même de moi qu'on parle, j'aimerais être là pour écouter. (...) Si je suis là dès le début, je suis plus en confiance. (F.)</i> <i>Moi je pense que cela a été une des meilleures manières comme cela a été décidé. C'est moi qui ai proposé, j'ai eu une grande part de décision. J'ai beaucoup apprécié. C'est totalement moi qui ai proposé cela [de changer la situation]. (C.)</i>

Des informations et de la préparation	<i>On ne va pas te mettre dans un foyer si tu ne sais pas où tu vas aller. (B.)</i> <i>Même si elle a pas son opinion à dire, il faudrait au moins que la personne soit présente pour être au courant de ce qui se passe. Dans certains cas, l'opinion ne doit pas être prise en compte, elle [la personne] est au moins au courant de ce qui va se passer. (C.)</i>
Du dynamisme	<i>Mais aussi, plus dynamiser la chose. Tous autour d'une table, et moi au milieu, c'est horrible. (F.)</i>
Un espace-temps dédié	<i>Parce que je me suis sentie... je n'ai même pas eu le temps de donner mon opinion. (A.)</i>

Le lieu idéal semble osciller entre **un lieu de nature sérieuse**, qui permette de se concentrer sur le sujet important qui va être traité, et en même temps **un lieu où l'on est à l'aise**.

OÙ ?	
Un lieu sérieux	<i>L'endroit, c'est pas égal. Si t'es dans un champ, tu vas pas lui poser [la question]. (B.)</i> <i>L'avenir d'une personne, les discussions sérieuses, j'imagine mal de discuter de l'avenir de quelqu'un dans un café où on ne discute pas de cela chez soi sur le canapé. Cela se fait dans un bureau, un endroit impersonnel. (...) Là, y a rien qui influence mon jugement. (...) Cela m'aide à me canaliser. Si on est à une fête foraine, cela va être dur de se concentrer. (C.)</i>
Un lieu où l'on est à l'aise	<i>Moi je préfère à la maison. Après ça dépend des gens. Je suis plus à l'aise à la maison, ça dépend. (D.)</i> <i>Je ferais tout au cas par cas. Il y a beaucoup de personnes qui ne supportent pas les grands espaces, les grandes salles, c'est intimidant. (C.)</i>

10. Le paradoxe et le fourre-tout

Suite au rassemblement des données et à la formation des résultats, il nous est apparu un **paradoxe** dans le discours de certains enfants, essentiellement ceux qui avaient eu une expérience désagréable de participation. En effet, lorsque la participation a peu d'impact selon la perspective de l'enfant, celui-ci peut aller se contredire parfois dans la même phrase. **Il semblerait que dans ces cas-là, une participation de l'enfant sans véritable impact sur les décisions ne lui apparaît pas comme de la participation.**

Une participation sans influence	<i>On m'avait même pas entendu, ils avaient fait mine d'être sourd. (...) Oui, ils ont recueilli mon avis, j'ai demandé à voir le directeur de l'école, il ne m'a même pas laissé exposer pourquoi je voulais continuer à suivre les cours. (C.)</i> <i>Je donnais mon avis, mais il n'était pas pris en compte. (...) Non, on m'a pas expliqué pourquoi cela n'était pas pris en compte. C'est juste on m'a pas trop écouté pis ils s'en fichaient de savoir (...), ils prenaient pas en compte. Ils m'ont expliqué mais vraiment ça change rien. (...) On a pas pris en compte, donc je ne peux pas être satisfaite. (...) Si c'est pas pour moi quelque chose de convenable, je ne peux pas être satisfaite. (...) De mon avis, ils en font rien, ils font rien de ce que je demande. Ils m'écoutent, ils veulent quand même savoir ce que je pense. (...) C'est juste parce qu'ils sont curieux de savoir ce que je pense c'est tout. (D.)</i>
---	--

Par ailleurs, expliquant en partie ce paradoxe (« Ils m'écoutent, mais ils ne m'écoutent pas »), le mot « écouter » nous semble constituer un **fourre-tout sémantique recouvrant plusieurs significations** : « comprendre », « être empathique », ou encore « faire ce que je propose ».

« Ecouter », un mot à plusieurs sémantiques	<i>[Explication d'une anecdote de l'enfant où les adultes pensaient qu'elle avait transgressé une règle, à tort selon elle] Dans ces moments-là, je ne me sens pas du tout écoutée. (F.)</i> <i>Quand j'étais déprimée ou des choses comme ça, j'allais vers les éducateurs, des fois ils m'écoutaient, pis sinon ils m'écoutaient jamais. (D.)</i> <i>C'est arrivé, oui. Je veux faire [activité de loisir] : ils ont dit, ils ont regardé, puis j'ai pu. Là ils m'ont écoutée. (F.)</i>
--	--

Discussion

La première constatation à relever des résultats de notre recherche nous semble être le **regard réflexif important** des enfants concernant leur propre participation. En effet, les enfants parviennent à décrire leur participation, à développer des stratégies pour y faire face, à lui attribuer des buts, à cerner ses manques et ses obstacles, et à communiquer ce qui se passe lorsqu'il y a divergence d'opinions entre les adultes et eux-mêmes. Bien que notre population comprenne également des adolescents, nous estimons que cette constatation s'inscrit dans la lignée de celles de Thomas et O'Kane (1999), lesquels relevaient déjà chez les enfants de leur recherche (8-12 ans) une compréhension de la complexité de leur situation ainsi qu'une capacité à exprimer une opinion sur ce sujet. Depuis très jeunes déjà, les enfants réfléchissent sur leur situation, sur leurs moyens et ressources pour y faire face, et adoptent une attitude et une opinion en fonction de ces réflexions.

1. Face à l'espace participatif : une typologie

Comme le suggère Thomas (2002), la qualité d'expérience du *care* peut énormément varier d'un enfant à l'autre. Nous retrouvons la variabilité de ces expériences dans les attentes et les attitudes des enfants envers la participation. Ainsi, malgré notre petit échantillon, nos résultats concordent avec les travaux de Munro (2001), lesquels montraient une grande variété d'opinions des enfants envers l'utilité de leur participation.

Par ailleurs, pour un enfant, aborder l'espace participatif n'est pas évident. C'est un espace où chacun a appris à se débrouiller, à mobiliser des compétences, à développer des stratégies. Également, certains des enfants ont abordé la question de la compétence pour aborder cet espace, en ce qui concerne l'âge notamment. Ainsi, de la perspective des enfants, plus l'enfant grandit, plus il a du poids et d'impact avec son avis. Cette variable est certainement à mettre en lien avec l'expérience. En effet, il a été trouvé que le nombre de réunions auxquelles l'enfant a participé a un impact direct sur sa propre participation (Vis & Thomas, 2009), car l'enfant apprend à participer de manière efficace au fur et à mesure de son expérience.

Ainsi, **notre hypothèse H₁ semble vérifiée (existence de plusieurs manières d'aborder l'espace participatif)**. En effet, il semblerait qu'en termes de participation en contexte de protection de l'enfant, chaque enfant paraît avoir un vécu, une position, des attentes et des stratégies en termes de participation qui diffèrent fortement de ses semblables. Afin de

préciser l'image des différents enfants en situation de participation, nous avons tenté d'élaborer une typologie des **tendances d'attitudes des enfants quant à la participation**, en mettant en lien avec la typologie de Thomas (2002) ainsi qu'avec les stratégies mentionnées dans notre recherche.

1.1 Les enfants optimistes

Pour ces enfants, la participation a prouvé ses mérites en ayant été couronnée de succès par un impact effectif de l'avis de l'enfant sur les décisions prises et semble donc fonctionner de manière effective. Valorisant la participation et ses opportunités, ils affichent **un enthousiasme certain**, à l'instar de la plupart des enfants d'autres recherches (Schofield & Thoburn, 1996 ; Shemmings, 1996 ; Grimshaw & Sinclair, 1997 ; Thomas & O'Kane, 1998c ; Cashmore, 2002 ; Weisz & al., 2011).

En comparant à la typologie de Thomas (2002), nous estimons que ces enfants correspondent aux tendances *enfant plein d'assurance* et *enfant soumis*. Les stratégies de ces enfants nous paraissent comprendre essentiellement : *exprimer un choix, une préférence ou une opinion* et *afficher un bon comportement*. A notre sens, la participation relève surtout selon eux d'une valeur instrumentale : *améliorer la prise de décisions* et *mobiliser des compétences*. Autrement dit, la participation sert ici à ce que les bonnes décisions soient prises, ou que les enfants apprennent à développer et mobiliser des compétences. Vraisemblablement, ces enfants ont souvent tendance à avoir un sentiment important de contrôle et de capacité quant à agir sur leur situation, à savoir ce qu'on appelle un *sentiment d'efficacité personnelle* élevé (Bandura, 1997), de par la prise en compte de leurs opinions et la mise en pratique de manière effective dans la réalité. Les enfants de notre recherche s'inscrivant dans la tendance *enfant optimiste* sont B. et C.

1.2 Les enfants désenchantés

Pour ces enfants, **la participation est une coquille vide**, une mascarade, une perte de temps inutile, une participation de façade qui rappelle fortement l'étape « geste symbolique » (*tokenism*) de l'échelle de Hart (1992). La source de ce désenchantement provient essentiellement de l'absence d'impact effectif de leur opinion dans le processus de décision. Tantôt blasés ou révoltés, indifférent ou rendant les armes, ces enfants n'ont plus aucune attente quant à leur participation, à l'instar des enfants d'autres recherches (Grimshaw & Sinclair, 1998 ; Thomas & O'Kane, 1998c ; Munro, 2001 ; Leeson, 2007 ; Bessell, 2011).

Bien que pouvant s'exprimer par d'autres biais (l'expression vive d'émotions, par exemple), c'est essentiellement par leur présence, souvent contrainte, qu'ils participent. Par ailleurs, ils ont, à l'instar des enfants de la recherche de Munro (2001), l'impression que les adultes en réunion parlent beaucoup plus *au sujet* d'eux qu'ils ne s'adressent à eux.

En comparant à la typologie de Thomas (2002), nous estimons que ces enfants relèvent de la tendance *enfant insatisfait*, peut-être également *enfant évitant*. Les stratégies de ces enfants nous paraissent comprendre essentiellement : *abandonner*, *être indifférent*, *prétendre*, *exprimer ses émotions*. A notre sens, à l'instar des *enfants optimistes*, la participation relève également selon eux d'une valeur instrumentale. Cependant, la nature de cette valeur est différente : *influencer les décisions* et *s'intéresser*. Ainsi, selon cette perspective, si l'on participe, c'est surtout pour influencer les décisions. Si l'opinion reste sans influence sur le résultat, la participation est vaine et inutile. Et si les adultes cherchent tout de même à connaître l'opinion de l'enfant, c'est surtout par intérêt ou curiosité, mais sans réel impact sur les décisions finales. A contrario des *enfants optimistes*, ces enfants se sentent complètement démunis de moyens pour changer leur situation, et ont plutôt tendance à subir les événements. Les enfants de notre recherche s'inscrivant dans la tendance *enfant désenchanté* sont A. et D.

1.3 Les enfants réalistes

Plus nuancés, **ces enfants n'ont pas de grandes attentes quant à leur participation, tout en étant conscients qu'ils peuvent faire la différence avec leur opinion à certaines occasions.** Tout en appréciant l'espace de dialogue créé par leur participation et la fonction informative de celle-ci, ils acceptent leurs possibilités restreintes de choix et leur position de personne consultée.

En comparant à la typologie de Thomas (2002), nous estimons que ces enfants relèvent de la tendance *enfant raisonnable*. Sous certains aspects, la tendance *enfant réaliste* recoupe également la tendance *enfant plein d'assurance*. Les stratégies de ces enfants nous paraissent comprendre essentiellement *avoir quelqu'un qui parle en son nom*, et en partie également *exprimer un choix, une préférence, une opinion* ainsi que *afficher un bon comportement*. A notre sens, la participation relève selon eux tant d'une valeur instrumentale ((S') *informer, soi-même et les autres*, et *anticiper*) que d'une valeur intrinsèque (*s'exprimer et écouter*). Sans attentes irréalistes en matière de décision, ces enfants savent que leur participation peut être profitable à eux comme aux autres personnes présentes, notamment par le biais de

l'information, mais qu'elle permet également d'appliquer de manière concrète des valeurs d'expression et d'écoute. Les enfants de notre recherche s'inscrivant dans la tendance *enfant réaliste* sont E. et F.

2. Une relation de qualité, une nécessité

Malgré la diversité des enfants et des situations, s'il y a une chose que ceux-ci mentionnaient spontanément et sur laquelle ils s'accordaient en termes de participation, c'est bien la question de la relation de qualité. **Notre hypothèse de recherche H₃ semble donc vérifiée (valorisation de certains aspects de la participation)** – l'hypothèse H₂ sera traitée plus tard dans ce travail. Egalement, Munro (2001) avait la stratégie d'approche d'un adulte pour faire remonter ses opinions, autrement dit pour participer.

En situation de pouvoir inférieure, l'enfant se rend compte qu'il a besoin d'alliés, ce afin d'avoir plus d'impact dans le processus de décision. Ce qui est intéressant ici, c'est que plus qu'en termes de structures ou de droit à être entendu, l'enfant perçoit essentiellement sa participation en termes relationnels. Participer dépend donc plus d'une structure relationnelle que d'une structure formelle. En ayant de meilleurs contacts et relations avec les personnes qui décident ou prennent part à la décision, l'enfant a l'impression d'avoir plus de marges de manœuvre et d'opportunités pour participer.

Egalement, il y a la question de la légitimité. Ceux qui le connaissent lui, son quotidien et son vécu sont en meilleure position – plus légitime – de prendre des décisions, car en possession d'informations précises sur lesquelles se fonder. Ce besoin de lier quelque chose pour être en mesure de participer se retrouve également dans l'échantillon d'enfants de Leeson (2007), lesquels regrettent de ne pas connaître suffisamment leur assistant social et de ne le voir qu'aux moments formels de prise de décision. *A contrario*, si une relation est de confiance avec leur assistant social est bien ancrée, les enfants le perçoivent alors comme un puissant allié (Munro, 2001). Il n'est dès lors pas étonnant que les enfants et jeunes de certaines recherches revendiquent le choix des personnes qui assistent aux réunions (Thomas, 2002) ou de l'assistant social en charge de leur dossier (Bessell, 2001).

A cet égard, l'un des enfants de notre échantillon mentionne de manière explicite sa relation de qualité avec un adulte comme un moyen d'*advocacy*, afin de plaider en faveur de sa position. Dans cet exemple, il nous semble que nous pourrions presque parler de *caring*

advocacy au sens de Barnes (2007). En effet, l'adulte ne se contente pas de véhiculer purement et formellement les opinions de l'enfant. En travaillant dans l'interrelationnel, il pose également un cadre tout en laissant des plages d'autonomie, comme l'illustre les propos de l'enfant suivants :

[A propos du soutien] : C'est surtout ma référente [éducateur]. Elle a confiance en moi, ça me motive, ça me met en haut. (...) Oui elle relaie mon opinion plus haut. Je suis assez autonome. Elle me soutient, elle est là, mais elle me laisse quand même de l'autonomie. (...) Il y a eu beaucoup de fois où ma référente [éducateur] m'a sauvée. (...) Elle m'a défendue pour plein de choses. (F.)

Dans les faits, cette intuition des enfants semble se vérifier. En effet, il a été trouvé que si l'enfant a la même opinion que l'assistant social, son influence et son impact dans le processus de décision sera beaucoup plus conséquent qu'en cas de désaccord (Thomas & O'Kane, 1998c ; Vis & Thomas, 2009). De manière intéressante, bien que non significative, c'est la tendance inverse qui s'impose si l'enfant affiche un désaccord avec ses parents (Thomas et O'Kane, 1998c). Selon notre interprétation, en étant en désaccord, l'enfant prouve d'une certaine manière à l'adulte sa compétence à penser de manière autonome. Par ailleurs, ce constat de la relation de qualité pour participer ne constitue pas uniquement une préoccupation des enfants. En effet, les assistants sociaux norvégiens mentionnaient le *facteur communication* comme un obstacle possible à la participation des enfants, une mauvaise relation entravant la participation effective des enfants (Vis & Thomas, 2010). Bien que cela ne soit pas qu'une problématique concernant les enfants, posons-nous la question : qu'est-ce qui fait que, du point de vue des enfants, leur propre participation se voit augmentée par l'entretien d'une relation de qualité avec un adulte, lequel est impliqué dans le processus de décision ?

Nous obtenons des éléments de réponse en interrogeant les enfants sur leur forme de participation idéale, où le *tact* et l'*écoute active* ont été vivement mentionnés, ainsi qu'à leur interprétation multi-sémantique du mot « écouter ». En effet, l'enfant a besoin de se sentir entendu, écouté, compris et reconnu dans son opinion. Avant tout, il a besoin d'être sûr que les adultes ont bien compris sa position, et qu'ils y apportent une réponse explicative et argumentée, qu'il parviendra à saisir. Dès lors, en cas de divergence d'opinions entre les enfants et les adultes, les enfants de notre recherche mentionnent essentiellement des stratégies d'adulte où l'avis de l'enfant n'est même pas abordé ou envisagé (*ne pas entendre, mettre à l'écart, décider indépendamment de la volonté de l'enfant*). **A notre sens, d'un point de vue des droits humains de l'enfant, la problématique majeure n'est pas tant que**

l'avis des enfants soit escamoté. De par les données récoltées, nous estimons plutôt que le problème réside dans le fait que celui-ci ne soit pas ou peu abordé. Dans ce sens, il semblerait qu'il ne soit pas assez signifié à l'enfant que son opinion est considérée et prise au sérieux, du moins pas suffisamment pour que celui-ci le comprenne de la sorte.

3. Les obstacles

Outre les avis convergents quant à l'insuffisance en matière d'information et préparation, il nous a été mentionné par les enfants de notre recherche plusieurs obstacles et désavantages de la participation de nature différente. On retrouve ici les catégories déjà conceptualisées par Vis, Holtan et Thomas (2010) :

1. Le *facteur communication* : comme vu précédemment, entretenir de mauvaises relations peut affecter la participation, de même que la *présence de quelqu'un* ou non à la réunion.
2. Le *facteur protectionniste* : les *conséquences sur soi*, à l'instar de l'énervement, le mauvais choix, la séparation, l'humeur, et les *cas de force majeure*, en cas d'exception.
3. Le *facteur plaidoyer de participation* : comme mentionné par Vis et Thomas (2009), il a été trouvé que l'attitude et la position adulte envers la participation a un impact direct sur la mise en œuvre de la participation. Pour illustrer cela, un enfant de notre échantillon a relevé de la fatigue parfois chez certains adultes. En effet, cet enfant interprétait ce langage non-verbal comme un manque de considérations son propre avis.

Par ailleurs, certains enfants (tendance « désenchantés ») ont relevé la prévisibilité ainsi que l'absence d'utilité des réunions organisées. Il est intéressant de faire la comparaison avec les assistants sociaux de la recherche de Vis et Thomas (2009). En effet, il est suggéré par ces auteurs que les assistants sociaux qui excluent les enfants en souscrivant au motif que la participation de l'enfant est inutile perçoivent plus la participation en termes de résultats qu'en termes de processus. Nous pensons qu'il en est de même pour ces enfants désenchantés, lesquels voient leur participation davantage en termes de résultats. Pour poursuivre la réflexion à l'aide des concepts que nous procurent les sciences cognitives (Wiener, 1970), nous pensons que ces enfants abordent la participation essentiellement de manière *ego-oriented*, c'est-à-dire

de façon orientée sur la performance et le résultat, bien plus que *task-oriented*, approche qui amène à se concentrer sur la tâche en termes d'apprentissage, de remise en question et de droit à l'erreur. Ainsi, adoptant ce paradigme *ego-oriented*, **ces enfants peinent à percevoir d'autres bénéfices de leur participation qu'une application effective de leurs souhaits.**

4. Des pistes de réflexions et recommandations

A partir de ces trois constats (trois types d'attitudes quant à la participation, une relation de qualité pour participer, les obstacles empêchant la participation), **que faire afin que tous les enfants aient les mêmes chances de participer effectivement à leur propre situation ?** Autrement dit, comment faire pour que d'une part, les enfants désenchantés puissent se réconcilier avec leurs opportunités participatives, et d'empêcher que d'autres ne sombrent dans le pessimisme à cet égard ?

Les enfants de notre recherche nous procurent des éléments de réponse et des pistes de réflexion quant à cette question. A cet égard, **notre hypothèse de recherche H₂ semble donc vérifiée (proposition des enfants de pistes d'amélioration en vue d'une participation plus adéquate de leur point de vue).** A partir de leurs discours, nous avons essayé de constituer une forme de participation idéale de leur point de vue. Dynamique, celle-ci aurait en son sein surtout des personnes connues ou avec lesquelles l'enfant a établi un lien important (éducateur, psychologue, famille, etc.). Requérant de l'écoute active et du tact (« dire les bonnes phrases ») de ces personnes, elle proposerait un plus grand degré d'implication, un impact effectif de l'opinion de l'enfant sur sa situation, plus d'informations et de préparation.

A partir de ces éléments et de la littérature scientifique disponible, voici donc quelques propositions et pistes de réflexion pour favoriser en contexte de protection de l'enfant une participation des enfants respectueuse de leurs droits tout en tenant compte des obstacles à celle-ci. Comme identifiées dans ce travail, nous essayons ici de combiner tant les *approches relationnelle* que *structurelle*, de manière à favoriser le plus possible la participation des enfants.

4.1 Une personne-relais : le *caring advocate*

Face à l'importance de la relation soulevée par les enfants de notre recherche, l'idée de Barnes (2007) ouvre des perspectives intéressantes. En effet, le *caring advocate* est ainsi

chargé de faire remonter l'avis de l'enfant au sein du processus de décision, tout en favorisant l'échange et le partage des points de vue entre celui-ci et l'enfant. Autrement dit, proche de l'enfant et considérée par celui-ci comme un soutien, cette personne aurait pour mission de recueillir, favoriser l'expression de l'opinion de l'enfant et la réflexion pour se former une opinion, et serait une personne privilégiée pour connaître le point de vue de l'enfant lorsque celui-ci ne souhaite pas participer directement.

En pratique, on pourrait imaginer que ce système soit expliqué à l'enfant et qu'il puisse désigner de lui-même, s'il le souhaite, son *caring advocate*. Une telle personne serait surtout utile dans des mesures installées à long terme (curatelle, placement) plus qu'à un stade évaluatif. Concernant les enfants placés en foyer par exemple, c'est souvent leur éducateur référent qui joue ce rôle. Mais en leur demandant, cela pourrait tout à fait être quelqu'un d'autre : un autre adulte, un parent proche, un ami, un camarade du foyer, etc.. En explicitant ce rôle, **l'enfant saurait qui est formellement son allié**, ce même lorsque la plupart des adultes sont en désaccord avec lui. **L'idée est ici de montrer à l'enfant que son avis est représenté et soutenu**, qu'il n'est pas complètement démuné face au processus de décision quant à sa situation.

4.2 Expliciter la question de la participation

Face aux attentes qu'ils peuvent avoir envers leur possibilité de participer, certains enfants peuvent tomber dans une tendance *enfant désenchanté*. L'enseignement que l'on peut tirer de cela est la nécessité d'expliciter la question de leur propre participation. **En tenant compte du paradigme situationnel de la participation** élaboré dans le cadre théorique de ce travail, il semble nécessaire au vu des résultats que soit clarifiée dès le départ avec l'enfant la question de sa propre participation. Notamment, en répondant aux questions suivantes :

- à quoi sert sa participation ?
- quelles sont ses attentes et celles des adultes en la matière ?
- quelle sera la nature de sa participation ?
- jusqu'à quel degré d'implication l'enfant peut-il avoir dans le processus de décision ?
- quelle est la position adulte quant à l'expression future de ses opinions ?
- quels seront ses possibilités d'impact sur les décisions à prendre ?
- quelles sont les étapes de sa participation ?

- quels sont les différentes étapes du processus participatif (information, possibilités de choix) ?
- quand la présence est obligatoire, ou non ?
- sur quels sujets dans sa propre situation son avis peut avoir un impact sur le résultat ?
- quelle peut être l'évolution de sa participation (étant donné qu'elle évolue au fur et à mesure du suivi de la mesure) ?
- etc.

A cet égard, il nous paraît primordial qu'un **travail conséquent d'échange et d'information** soit effectué entre l'adulte et l'enfant en vue de construire la participation de ce dernier. En ce sens, il conviendrait que ce travail s'effectue **sous la forme d'un dialogue entre l'adulte et l'enfant**, de manière à ce que ce dernier puisse contribuer à **construire sa propre participation** et à en devenir l'un des acteurs.

En l'état, plusieurs outils pour favoriser la participation des enfants sont disponibles.² Pour la plupart, ceux-ci font participer les enfants dans l'évaluation de projets (*H-assessment*, *Evaluation builder*), évaluent la participation des enfants dans une organisation (*Youth adult partnerships for organisational changes - YET*) ou offrent des grilles d'analyse qui comparent le processus et le résultat de la participation (*What's changed : participation outcome tool*). A notre sens, ces outils ont été surtout conçus pour favoriser la participation des enfants sur un plan collectif et en lien avec des projets, et donc à notre sens moins applicables en contexte de protection et au niveau individuel. Seul le *kaléidoscope de l'expérience* (Stoecklin, 2009), jeu dont l'approche inductive stimule la réflexion sur sa propre expérience, est certes directement utilisable sur les deux niveaux (individuel et collectif), mais celui-ci nous paraît moins approprié pour les situations de processus de décision en contexte de protection. En définitive, face à cette panoplie d'outils qui font participer les enfants, **nous constatons qu'aucun de ces outils – ou presque – ne permet aux enfants de prendre part directement à la construction de leur propre participation individuelle, une participation personnalisée qui tiendrait compte également des contraintes de la situation et du contexte de protection**. Nous pensons donc que des travaux et recherches ultérieurs pourraient élaborer un outil conceptuel qui, par l'échange et le dialogue entre l'enfant et l'adulte, aurait pour but

² Pour un aperçu, voir le site de l'*Observatoire de l'enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse* (Belgique - Wallonie) : <http://www.oejai.cfwb.be/index.php?id=7713>

de construire un dispositif de participation individualisé de chaque enfant en situation de protection et d'en expliciter les différents aspects, dimensions et formes.

Par ailleurs, dans le cadre de ce travail de clarification à entreprendre, une attention particulière devrait être accordée à l'aspect du choix et de l'absence de choix. En effet, il arrive fréquemment à cause du contexte que les adultes doivent prendre des décisions unilatérales où aucun choix n'est possible. Par exemple, considérant que l'offre de structures d'accueil est insuffisante en Suisse selon un rapport d'expert sur mandat de l'Office fédéral de la justice (Zatti, 2005), il convient d'être honnête et explicite envers l'enfant, qu'il est impossible de par ne serait-ce que le contexte, qu'il choisisse la structure dans laquelle il aimerait aller. **Dans ce sens, la multi-sémantique du terme « écouter » selon les enfants ainsi que leur interprétation selon laquelle participer ne vaut rien sans influence sur le résultat final forcent les adultes à mettre un accent sur le fait que prendre part au processus de décision ne signifie pas décider.** Dans le même esprit, participer ne signifie pas nécessairement avoir un impact sur le résultat de la décision. Plus qu'en termes de résultats, la participation est avant tout un processus à long terme et qui s'apprend par l'expérience.

4.3 Rendre visible et considérer l'opinion de l'enfant

L'un des constats de notre recherche est qu'il semblerait que du point de vue des enfants leurs opinions ne soient pas réellement considérées, prises avec sérieux, voire tout simplement « traitées ». Par exemple, il a été trouvé dans une recherche de Sanders et Mace (2006) qu'il y avait parfois confusion entre l'avis de l'enfant et celui de l'assistant social dans les procès-verbaux des réunions. Dans cette même lignée, il a été trouvé dans une recherche de Schofield et Thoburn (1996) qu'il y avait rarement une section dans l'ordre du jour des procès-verbaux de réunions concernant spécifiquement les opinions de l'enfant.

Dès lors, **la mise en place des moyens formels permettraient de rendre visible l'opinion de l'enfant.** Par exemple, il pourrait être envisagé de mettre en place une section ou des sections dans les procès-verbaux ou formulaires concernant l'avis de l'enfant et sur quels sujets, ce qui forcerait par exemple d'explicitier les désaccords possibles entre l'enfant et les adultes ou de rendre plus visible le soutien des adultes en faveur de propositions de l'enfant. Sans nécessairement suivre l'avis de l'enfant, la mise en pratique de ces quelques idées pourraient peut-être permettre de mieux montrer à l'enfant que son opinion est traitée et considérée avec sérieux.

4.4 Informer les enfants sur leurs droits

Cela peut paraître une *lapalissade*, et pourtant : il est primordial d'informer les enfants quant à leurs droits. Bien que les enfants aient surtout fait référence à leur début de placement vécu comme précipité, beaucoup se sont plaints du manque d'information peu avant le placement. Dans le même esprit, les enfants de la recherche de Munro (2001) se plaignent eux du manque de connaissance du système en général, dans laquelle il est suggéré un manque d'information durant les réunions de bilan périodiques. En plus de ce problème d'information, l'aspect relationnel est mis très en avant par les enfants. Sans avoir investigué le sujet de manière plus approfondie, nous avons l'impression que les enfants en situation de protection considèrent leurs droits comme dépendant indubitablement de la qualité des relations entretenues.

Dès lors, il s'agirait d'informer adéquatement les enfants pour qu'ils comprennent que leurs droits sont bel et bien de nature absolue, ne dépendant pas de la qualité d'une relation qu'ils entretiennent avec l'interlocuteur ou le décideur. Autrement dit, dans notre cas, que leur droit d'être entendu au sens de l'art. 12 CDE n'est pas soumis à cette condition. A titre d'exemple, des brochures d'information, d'explication et d'invitation à la participation sont éditées de manière adaptée aux enfants, notamment par le Conseil de l'Europe³ ou certaines régions en Grande-Bretagne⁴.

Limites du travail

De par sa nature exploratoire, **notre travail a des limites qui sont essentiellement de l'ordre de la validité méthodologique.** D'une part, la validité interne de notre travail a été problématique sur certains points. Certaines questions n'ont pas toujours été comprises par les enfants. Nous pensons notamment à la question relative à la perception du contrôle, que les enfants interprétaient différemment du sens que nous lui avons attribué. Aussi, malgré le canevas préétabli, le cadre des entretiens était relativement flexible, ce qui représente une difficulté supplémentaire en vue d'effectuer des comparaisons entre les dires des enfants interrogés.

³ Conseil de l'Europe. *Enfants et adolescents accueillis en protection de l'enfance. Découvrez vos droits !* Construire une Europe pour et avec les enfants. Retrieved December 15, 2011, from <http://www.coe.int.children>

⁴ Bedfordshire County Council. *Guide for children and young people.* Children's services. Statutory reviews. Retrieved 15, 2011, from <http://www.bedfordshire.gov.uk>

Par ailleurs, la validité externe des résultats de notre travail nous paraît relativement faible. En effet, le contexte de protection de l'enfant (au sens large) est extrêmement vaste et multiple, en recouvrant des situations de nature différente (maltraitance, abus, négligence, conflits parentaux, ...), divers types d'interventions (phase évaluative et d'investigation, suivi des mesures, placement en foyer ou en famille d'accueil, etc.) et une quantité impressionnante d'acteurs impliqués (enfants, parents, services sociaux, psychologues, éducateurs, directeurs d'institution, enseignants, infirmiers, etc.). Ajouté à ce contexte difficilement cernable, notre échantillon d'enfants est plutôt restreint, avec seulement 6 enfants, d'un même foyer de surcroît. Ces constatations diminuent ainsi les possibilités de généraliser nos résultats à l'ensemble des situations d'enfant dans ce domaine.

Enfin, les résultats obtenus ne concernent que les points de vue des enfants quant à leur vécu. Comment évoqué plus haut dans ce travail, ces regards ne décrivent pas une *réalité des faits* « objective », mais une interprétation autoréflexive de cette réalité. De plus, ces points de vue sont sujets à l'humeur du participant ainsi qu'à l'instabilité de la période de temps durant laquelle ils sont recueillis. Pour pallier cette difficulté et pour avoir une vision plus complète de la situation, il aurait été préférable de récolter les données à l'aide de différentes sources de manière à les croiser entre elles. Combinant aussi bien les aspects micro- et macrosociaux ainsi que les analyses quantitatives et qualitatives, une « approche multi-stratégique » (Layder, 1993) aurait permis autrement d'adopter une manière plus fiable pour décrire et étudier l'objet de notre analyse. Cette approche n'a pu être appliquée dans le cadre de ce travail par manque de moyens et de temps.

Pour la poursuite des recherches dans le domaine, nous avons déjà proposé précédemment que des travaux ultérieurs se consacrent à l'élaboration d'outils conceptuels en vue d'explicitier et de construire la participation par l'échange entre l'enfant et l'adulte. Une fois achevés, ces outils pourraient être testés afin de voir si leur application permet de modifier les différences de proportion des diverses tendances d'enfants envers la participation.

Par ailleurs, la typologie que nous avons proposée pourrait s'étoffer. Outre des modifications et nouveaux apports, il serait intéressant de voir dans quelles proportions les tendances proposées par notre typologie se situent en fonction de la problématique. Par exemple, y-a-t-il plus d'enfants désenchantés de la participation en situation de conflit parental que pour les autres situations ? A cet égard, il pourrait être testé si un modèle séquentiel est valide, à l'instar de celui de la déviance élaboré par Becker (1985). Notamment, il s'agirait de voir s'il

existe une succession séquentielle de stades dans la pratique de la participation à partir de la typologie développée. A titre d'exemple, est-il juste de considérer que les enfants passent d'un « stade » *enfant optimiste* à un « stade » *enfant réaliste* pour terminer à un « stade » *enfant désenchanté* ?

Enfin, il serait pertinent de se pencher sur les différences et similitudes de participation de l'enfant entre les différentes situations (conflit parental, maltraitance, etc.). Par exemple, quelle est la différence en termes de participation de l'enfant entre une problématique de négligence et une problématique de conflit parental ? A cet égard, il pourrait être tenté de représenter graphiquement la participation « type » des enfants en fonction de la problématique de protection, de manière à établir des comparaisons entre les situations en termes de participation ou d'en mesurer son écart-type dans le but de déterminer les possibilités réelles de participation selon le type de situation.

Conclusion

L'article 12, lequel consacre à l'enfant le droit d'être entendu, constitue l'un des principes fondateurs de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies. Novateur, ce droit contribue à appréhender l'enfant non plus comme *objet*, mais comme *sujet* de droit. Corollairement à ce droit, un nouveau concept, multidimensionnel et difficilement définissable, a surgi : la participation, un processus qui prend en considération le point de vue de l'enfant quant à sa situation dans le cadre des processus de décision. Toutefois, s'il ne revient certes pas à l'adulte d'abandonner son pouvoir de décision, celui-ci se doit désormais de mettre tout en œuvre dans le but de recueillir et prendre en compte dûment le point de vue de l'enfant, lequel représente des données d'expériences importantes à traiter en vue de la prise de décision.

Pourtant, il semblerait que ce droit ainsi que la participation soient *a priori* plus difficiles à mettre en œuvre en contexte de protection. Notre recherche se voulant à l'intersection de deux domaines disciplinaires, nous avons d'abord investigué celui des droits humains. Il a été soulevé l'appréhension d'une tension entre protection et participation, à laquelle un paradigme concurrentiel nous paraissait sous-tendre après analyse. Dans une telle approche, participation et protection deviennent alors les deux joueurs d'un jeu à somme nulle, le gain de l'un représentant la perte de l'autre. C'est pourquoi nous avons tenté dans l'esprit de la CDE d'élaborer **un nouveau paradigme – le paradigme situationnel** – qui tient compte des caractéristiques du contexte de protection, de la situation même de l'enfant et des *thèmes* abordés dans ce cadre (domaines ou sujets de participation). Par ailleurs, la participation est considérée à l'aune de ses multiples dimensions (information, influence, etc.). L'utilisation d'un tel paradigme nous a permis de concevoir une participation en pratique plus adaptée au contexte de protection.

En écho aux écoles de pensée identifiées en droits de l'enfant (Hanson, 2008), nous sommes d'avis que l'adoption d'un tel paradigme force certes à se prononcer en faveur des courants modérés (protectionniste et d'émancipation) et à renoncer aux approches extrêmes (paternaliste et libérationniste). Toutefois, nous estimons que l'esprit de ce paradigme n'est pas de prendre parti pour l'un ou l'autre courant. Faisant l'apologie de la nuance, nous le voyons plutôt comme transversal à ces deux courants, s'adaptant en fonction des situations ou du contexte.

En outre, nous nous sommes intéressés au stade des connaissances actuelles en sciences sociales concernant la mise en œuvre concrète de la participation en contexte de protection. Il en ressort que de plus en plus de recherches, notamment britanniques, américaines et norvégiennes, s'intéressent à ce sujet. Après avoir analysé dans la littérature scientifique le contexte spécifique de protection, ainsi que les points de vue d'enfants et d'assistants sociaux quant à la participation des enfants, **nous n'avons pas trouvé de résultats qui montrent des effets négatifs pour le bien-être de l'enfant sur le court terme.** Bien entendu, cela ne signifie pas que des inquiétudes à cet égard n'existent pas ou ne doivent pas être traitées. Au contraire, sans avoir nécessairement un impact, la participation des enfants en situation de protection semble avoir un potentiel important d'effets collatéraux bénéfiques pour ceux-ci. Tout en se souciant de ne pas sombrer dans une dérive du tout-participatif, les chercheurs se sont intéressés à connaître quels étaient les moyens qui pouvaient favoriser la mise en œuvre de ce droit en contexte de protection de l'enfant. Synthétisant diverses recherches, nous avons pu distinguer deux domaines d'action pour favoriser la participation des enfants dans ce contexte spécifique : l'*approche relationnelle* et l'*approche formelle*.

Après avoir constaté le peu de bonnes pratiques et savoirs applicables disponibles dans le domaine, il nous a paru intéressant de connaître le point de vue des enfants quant à leur manière de participer dans ce contexte afin de documenter ces manques. **Notre question de recherche visait à les interroger quant aux moyens possibles de participer, ainsi quant à leur perception de leur propre participation.** Dans le cadre de cette recherche, la protection de l'enfant a été considérée au sens large du terme. Ainsi, après avoir élaboré un canevas d'entretien en nous inspirant des travaux et des recommandations éthiques du chercheur britannique Nigel Thomas, nous avons interrogé sept enfants d'un foyer de Suisse romande quant à leur point de vue sur leur participation.

Les résultats obtenus sont variés et divers. Dans ce cadre, nos trois hypothèses de recherche ont pu être validées (existence de plusieurs manières d'aborder l'espace participatif, valorisation de certains aspects de la participation, propositions de pistes d'amélioration). Ceci nous a permis dans un premier temps d'élaborer **une typologie des tendances d'attitudes d'enfants envers la participation.** Trois types d'attitudes ont été cernés, comprenant leurs différentes caractéristiques : les *enfants optimistes*, les *enfants désenchantés*, les *enfants réalistes*. Par ailleurs, nos résultats montrent que, quelle que soit l'attitude de l'enfant envers sa participation, toutes les personnes interrogées relèvent la

nécessité d'avoir **une relation de confiance** et de proximité afin d'élargir ses possibilités et marges de manœuvre de participation.

Dans un second temps, nous avons pu élaborer à partir des suggestions des enfants et de la littérature scientifique des pistes de réflexion et suggestions pour favoriser la mise en place de pratiques participatives en contexte de protection. Entre autres, nous proposons la mise en place d'un *caring advocate* en tant que personne-relais dans le processus de décision, l'**explicitation** de la question de la participation avec l'enfant, la « **visibilisation** » et la **considération** de son opinion, et l'augmentation de l'offre d'**information** quant à leurs droits.

En définitive, les données et connaissances scientifiques dans ce domaine restent marginales, à l'exception de quelques pays et spécialistes. En Suisse notamment, Arnold et al. (2008) se rendent compte que la participation de l'enfant en contexte de protection reste un concept encore relativement flou et par là même peu appliqué par les professionnels du domaine. Plus que jamais, ce domaine a besoin que les spécialistes se saisissent de la problématique et en débattent. Certes, il ne s'agira de ne pas de tomber dans une idéologie du tout-participatif sans en mesurer les conséquences, mais bel et bien de trouver des formes participatives adéquates en fonction du contexte et de la situation.

Finalement, le défi consistera surtout à donner enfin ses lettres de noblesse à un droit fondateur de la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies. Et notamment, que les enfants en situation de protection n'en soient pas exclus, eux qui – peut-être même plus que les autres enfants – ont un réel besoin d'être entendus et de se sentir entendus.

Références bibliographiques

- Abdullah, Z. (1998). Listen to me. *Community Care Inside*, March 26.
- Alderson, P. (2000). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London : Jessica Kingsley.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2008). Ten topics for consideration in carrying out social research with children and young people. *Children Geographies*, 6(1), 98-100.
- Anderson, J., & Jones, K. (2009). The difference that place makes to methodology : uncovering the « lived space » of young people's spatial practices. *Children's Geographies*, 7(3), 291-303.
- Arnold, C., Huwiler, K., Raulf, B., Tanner, H., & Wicki, T. (2008). *Pflegefamilien- und Heimplatzierungen. Eine empirische Studie über den Hilfeprozess und die Partizipation von Eltern und Kindern*. Chur : Rüegger Verlag.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Barnes, V. (2007). Young people's views of children's rights and advocacy services: a case for "caring advocacy"? *Child Abuse Review*, 16, 140-152.
- Becker, H. (1985). *Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bell, M. (2002). Promoting children's rights through the use of relationship. *Child and Family Social Work*, 7, 1-11.
- Bessell, S. (2011). Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: what do young people say ? *Children and Youth Services Review*, 33, 496-501.
- Boylan, J., & Wyllie, J. (1999). « Advocacy and child protection » in N. Parton, & Wattam, C. (eds.), *Child sexual abuse: responding to the experiences of children*. Chichester : John Wiley.
- Butler, I., & Williamson, H. (1994). *Children speak : children, trauma and social work*. London: Longman.
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care. *Child Abuse & Neglect*, 26, 837-847.

- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33, 340-345.
- Comité des droits de l'enfant. (2009). *General Comment No 12 : The right of the child to be heard*. Genève : Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Retrieved December 15, 2011, from <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>
- Cottier, M. (2006). Partizipation von Kindern im Verfahren. Ein rechtlicher und empirischer Vergleich von Jugendstraft- und Kindesschutzverfahren. *FamPra.ch*, 4, 823-842.
- Dalrymple, J. (2001). Safeguarding young people through confidential advocacy services. *Child and Family Social Work*, 6, 149-160.
- Detrick, S. (1991). *The United Nations Convention on the rights of the Child – a guide to the “travaux préparatoires”*. Dordrecht : Martinus Nijhoff.
- Durkheim, E. (1922). *Sociologie et éducation*. Paris : PUF.
- Franklin, A, & Sloper, P. (2005). Listening and responding? Children's participation in health care within England. *The International Journal of Children's Rights*, 13, 11-29.
- Geiser, S. (2011). *La participation des enfants au sein de la famille. Enquête exploratoire auprès de cinq familles vaudoises*. Mémoire de recherche présenté pour l'obtention du Master interdisciplinaire en droits de l'enfant [MIDE]. Sion : Institut Universitaire Kurt Bösch. Retrieved March 30, 2012, from <http://doc.rero.ch/collection/IUKB.DISSERTATION.MDU?ln=fr>
- Grimshaw, R., & Sinclair, R. (1997). Partnership with parents in planning the care of their children. *Children & Society*, 11, 231-241.
- Hanson, K., & Vandaele, A. (2003). Working children and international labour law: a critical analysis. *The International Journal of Children's Rights*, 11.
- Hanson, K. (2008). “Schools of thought in children's rights”, in A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. Goodman, J. Kampmann, G. B. Melton (eds.), *Handbook of Child Research*. London : Sage.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18, 77-96.

- Holland, S., & Scourfield, J. (2004). Liberty and respect in child protection. *British Journal of Social Work*, 34, 21-36.
- James, A., & Prout, A. (1990) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London : Falmer Press.
- Jenkins, J. J. (2008). Listen to me! Empowering youth and courts through increased youth participation in dependency hearings. *Family Court Review*, 46, 163-179.
- Katz, I. (1997). « Approaches to empowerment and participation in child protection », in C. Clocke, & M. Davies (eds.), *Participation and empowerment in child protection*. Chichester: Wiley.
- Kennedy, M. (1995). « Rights for children who are disabled » in G. Lansdown (ed.), *Taking part: children's participation in decision making*. London : Institute for Public Policy Research.
- Krappmann, L. (2010). The weight of the child's view (article 12 of the convention on the rights of the child). *The International Journal of Children's Rights*, 18, 501-513.
- Lansdown, G. (1995a). « Children's rights to participation and protection : a critique » in C. Clocke, & M. Davies (eds.), *Participation and empowerment in child protection*. Chichester: Wiley.
- Lansdown, G. (1995b). *Taking part: children's participation in decision-making*. London : Institute for Public Policy Research.
- Layder, D. (1993). *New strategies in social research : an introduction and guide*. Cambridge : Polity.
- Leeson, C. (2007). My life in care: experiences of non-participation decision-making processes. *Child and Family Social Work*, 12, 268-277.
- Littlechild, B. (2000). Children's rights to be heard in child protection processes – law, policy and practice in England and Wales. *Child Abuse Review*, 9, 403-415.
- Marshall, K. (1997). *Children's rights in the balance: the participation-protection debate*. Edinburgh : The Stationery Office.
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.

- Morris, J. (1998). *Still missing ?* Volume 1, The report of the review of safeguards for children living away from their families. Volume 2, Disabled children and the Children Act. London : Who Cares Trust.
- Morrow, V. (1999). "We are people too": children's and young people's perspectives on children's rights and decision-making in England. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 149-170.
- Munro, E. (2001). Empowering looked-after children. *Child and Family Social Work*, 6, 129-137.
- Rivas, C. (2011). « Coding and analyzing qualitative data » in C. Seale (ed.), *Researching society and culture*. London : Sage Publications.
- Sanders, R., & Mace, S. (2006). Agency policy and the participation of children and young people in the child protection process. *Child Abuse Review*, 15, 89-109.
- Schofield, G., & Thoburn, J. (1996). *Child protection: the child in decision-making*. London : Institute for Public Policy Research.
- Shemmings, D. (1996). *Involving children in child protection conferences*. Social Work Monographs. Norwich : University of East Anglia.
- Shemming, D. (1999). *Involving children in family support and child protection*. London : The Stationery Office.
- Shemmings, D. (2000). Professionals' attitudes to children's participation in decision-making: dichotomous accounts and doctrinal contests. *Child and Family Social Work*, 5, 235-243.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 197-117.
- Sinclair, R. (1998). Involving children in planning their care. *Child and Family Social Work*, 3, 137-142.
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106-118.
- Social Services Inspectorate. (1998). *Social Services: Facing the future*. London : Department of Health.
- Stoecklin, D. (2009). *Voir sa vie autrement. Le kaléidoscope de l'expérience*. Genève : Editions Jouvence.

- Zermatten, J., & Stoecklin, D. (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion : Institut International des droits de l'enfant.
- Thoburn, J., Lewis, A., & Shemmings, D. (1995). *Paternalism or partnership? Family involvement in the child protection process*. London : HMSO.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998a). The ethics of participatory research with children. *Children & Society*, 12, 336-348.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998b). When children's wishes and feelings clash with their "best interests". *The International Journal of Children's Rights*, 6, 137-154.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998c). *Children and decision making: a summary report*. Swansea : International Centre for Childhood Studies.
- Thomas, N., & O'Kane, C. (1999). Children's participation in reviews and planning meetings when they are "looked after" in middle childhood. *Child and Family Social Work*, 4, 221-230.
- Thomas, N. (2002). *Children, family and the state: decision-making and child participation*. Bristol : Policy Press.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- Timms, J., & Thoburn, J. (2006). Your shout! Looked after children's perspectives on the children act 1989. *Journal of Social Welfare & Family Law*, 28, 153-170.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: training manual*. London: Children's rights Office / Save the Children.
- Trinder, L. (1997). Competing constructions of childhood: children's rights and wishes in divorce. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 19, 291-305.
- Vis, S. A., & Thomas, N. (2009). Beyond talking – children's participation in Norwegian care and protection cases. *European Journal of Social Work*, 12(2), 155-168.
- Vis, S. A., Holtan, A., & Thomas, N. (2010). Obstacles for participation in care and protection cases – why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review*, Retrieved December 2, 2011, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/car.1155/pdf> .

- Vis, S. A., Strandbu, A., Holtan, A., & Thomas, N. (2011). Participation and health – a research review of child participation in planning and decision-making. *Child and Family Social Work, 16*, 325-335.
- Voll, P., Jud, A., Mey, A., Häfeli, C., Stettler, M. (2010). *La protection de l'enfance : gestion de l'incertitude et du risque*. Genève : ies éditions.
- Von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1953). *Theory of games and Economic Behavior*. Retrieved April 23, 2012, from <http://archive.org/stream/theoryofgamesand030098mbp#page/n7/mode/2up>
- Wells, J. (1993). The participation of a 3-year old in child protection: a challenge to orthodox intervention. *Child Abuse Review, 2*, 42-46.
- Weisz, V., Wingrove, T., Beal, S., & Faith-Slaker, A. (2011). Children's participation in foster care hearings. *Child Abuse & Neglect, 35*, 267-272.
- Wiener, Y. (1970). The effects of "task- and ego-oriented" performance on two kinds of overcompensation inequity. *Organizational Behavior and Human Performance, 5*(2), 191-208.
- Zatti, K. B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse. Analyse, développement de la qualité et professionnalisation*. Rapport d'expert sur mandat de l'Office fédéral de la Justice. Retrieved December 15, 2011, from http://www.ejpd.admin.ch/ejpd/fr/home/themen/gesellschaft/ref_gesetzgebung/ref_kinderbetreuung.html

Annexes

1. Récapitulatif des schémas, tableaux et grilles de lecture

N.	SCHEMA	TABLEAU	GRILLE DE LECTURE
1	<i>Le paradigme concurrentiel – p.18</i>	<i>Attitudes des enfants placés ou sous mesure de curatelle envers la participation – p.25</i>	<i>L'enfant et les dimensions de sa participation – p.36</i>
2	<i>Le paradigme situationnel – p.19</i>	<i>Différence d'implication des enfants entre les phases évaluative et de suivi – p.28</i>	<i>Le(s) mode(s) participatif(s) et leurs composantes – p.37</i>
3	<i>Comparaison de volume de protection avant et après la participation – p.21</i>	<i>La participation de l'enfant : un lien entre approches et valeurs – p.32</i>	-
4	<i>L'enfant et les dimensions de sa participation – p.21</i>	<i>Exemple pour l'approche déductive – p.44</i>	-
5	<i>Recueil de la perception de l'enfant de son interaction avec le(s) dispositif(s) de participation – p.36</i>	<i>Exemple pour l'approche inductive – p.44</i>	-

2. Canevas d'entretien

Présentation

Salut !

Je suis étudiant et je fais une recherche sur :

**Comment *écoute*-t-on
les enfants et les jeunes ?**

(comment prend-on en compte leur avis, comment leur
donne-t-on la parole)

**durant le moment où ils vont être
ou sont déjà placés
en *foyer***

...Comme toi maintenant !



Mais à quoi ça sert, cette recherche ?

Cela sert à aider les adultes
à mieux **écouter et comprendre** les enfants et les jeunes
(surtout ceux qui sont en **foyer**)

Aussi, cela m'aide à **terminer mes études** 😊

Qu'est-ce qu'on va faire ?

1^e partie : Quelques petites **questions** pour commencer

2^e partie : Un petit **jeu**, où pour une fois, c'est toi qui mettras des notes 😊

Fin juin : Tu recevras **personnellement** les **résultats** de la recherche

Attention ! Ce ne sera pas tes propres résultats, mais un mélange global de tous les résultats de tous les enfants et jeunes.

Avant de commencer !

Tu n'es **pas obligé** de participer à la recherche !

(Dis-le maintenant si c'est le cas)

-Tu n'es pas obligé(e) de répondre à toutes les questions !

-Tout ce que tu vas dire reste **anonyme et confidentiel** !

(Cela veut dire que personne ne saura ce que tu m'auras dit viendra de toi)

Encore une chose très importante !

Pour faciliter mon travail après,
j'aimerais pouvoir enregistrer notre conversation...

*Je te **GARANTIS** que **personne d'autre** n'entendra ni ne saura ce que tu as dit*

-**Si tu es d'accord :** Presse le bouton « REC » de l'appareil enregistreur
(encore une fois, tu n'es pas obligé !)

-**Si tu n'es pas d'accord :** Ne presse pas le bouton !



Activité 1

On y va !

- Tu vis maintenant dans un foyer.

Est-ce que tu pourrais
me raconter une fois dont tu te souviens où...

... on t'a écouté ?
... on a demandé ton avis ?
... on a pris en compte ton opinion ?

... par rapport au fait **de venir vivre ici** au foyer ?

(Si **NON** : Mais alors, comment d'après toi tu es arrivé ici ? Explique-moi un peu)

Ton avis, ton opinion

Explique-moi un peu, jusqu'au moment de t'installer dans ce foyer et à présent...

QUI ?

A QUEL SUJET ?

A QUEL(S) MOMENT(S) ?

COMMENT ?

POURQUOI ?

Peut-être, quelques précisions...

1. **COMMENT** tu décrirais-tu ce moment :

- * plutôt sérieux, grave (on ne rigole pas)
- * ou plutôt un moment sympathique (où on est à l'aise, on rigole) ?
- * un peu des deux ?

2. **QUI** a donné l'opinion, est-ce que c'était :

- * plutôt toi qui as dit ton opinion, directement ?
- * ou c'est plutôt quelqu'un qui a dit pour toi, à ta place ?
- * un peu des deux ?

3. **JUSQU'OU** est-ce que tu as dit ton avis aux adultes :

- * complètement ?
- * très peu ?
- * un peu des deux ?

4. **QU'**ont fait les adultes de ton avis ?

Activité 2

Petit jeu

Maintenant, à toi de jouer !

Par rapport à ce que tu m'as raconté juste avant,
tu vas pouvoir mettre des **notes** sur différents aspects !

Information et préparation

- Par rapport à ce que tu m'as raconté avant...

▪ Combien te sentais-tu **informé** et **préparé**...

- ... par rapport aux possibilités de donner ton avis ?
- ... par rapport à faire part de ton opinion ?

Pourquoi ?

Soutien

- Par rapport à ce que tu m'as raconté avant...

▪ Combien te sentais-tu **soutenu**...

- ... par rapport à faire part de ton opinion ?
- ... dans ton opinion ?
- ... par rapport à tes initiatives personnelles ?

Pourquoi ?

Contrôle

- Par rapport à ce que tu m'as raconté avant...

▪ Combien penses-tu avoir pu **contrôler**...

... ce qu'on allait faire de ton opinion ?

Pourquoi ?

Influence

- Par rapport à ce que tu m'as raconté avant...

▪ Combien penses-tu avoir pu **influencer**...

... le résultat final ?
... certaines décisions prises ?

Pourquoi ?

Utilité

- Par rapport à ce que tu m'as raconté avant...

▪ Combien penses-tu que **cela est utile...**

... de prendre en compte ton opinion ?

... de prendre en compte de manière générale l'opinion des enfants et des jeunes dans de telles situations ?

Pourquoi ?

Satisfaction

- Par rapport à ce que tu m'as raconté avant...

▪ Combien es-tu **satisfait ...**

... de comment on a pris en compte ton opinion ?

Pourquoi ?

Petite photo de tes notes !



Encore 2 petites questions

• Quels sont les **avantages et les inconvénients** de la manière dont on a t'a écouté avant ?

• Pour toi, quelle serait la **manière idéale de prendre en compte ton opinion** dans de telles situations ? Comment cela se passerait ?

En verrais-tu d'autres ?

Pour toi, lesquelles sont les meilleures ?

Et toi, tu as des questions ?

Y a-t-il quelque chose que tu aimerais ajouter ?

Dire en plus ?

Qui n'a pas été dit ?

Commentaires à faire ?

Questions ?

**MERCI BEAUCOUP
POUR TA PARTICIPATION !**